

Les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université du XXI^e siècle

Michaël Séguin
Françoise Guay
Marie-Pierre Boucher
David Lewis
Barah Héon-Morissette

CAHIER
SCIENTIFIQUE
120

Les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université du XXI^e siècle

Michaël Séguin
Françoise Guay
Marie-Pierre Boucher
David Lewis
Barah Héon-Morissette

*À Michel Sarra-Bournet,
chargé de cours de carrière*



Les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université du XXI^e siècle

Ce Cahier présente les actes du colloque 407 : *Subalternité et agentivité : les enseignantes et enseignants contractuels au sein des universités du XXI^e siècle*.

Ce colloque a été tenu dans le cadre du 88^e Congrès de l'Acfas, le 3 mai 2021.

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada.

© Acfas 2022

Titre

Les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université du XXI^e siècle / sous la direction de Michaël Séguin, Françoise Guay, Marie-Pierre Boucher, David Lionel Lewis et Barah Héon-Morissette.

Noms

Subalternité et agentivité : les enseignantes et enseignants contractuels au sein des universités du XXI^e siècle (Colloque) (2021 : En ligne), auteur. | Séguin, Michaël, éditeur intellectuel. | Guay, Françoise, éditrice intellectuelle. | Boucher, Marie-Pierre, éditrice intellectuelle. | Lewis, David Lionel, éditeur intellectuel. | Héon-Morissette, Barah, éditrice intellectuelle. | Acfas (Association), organisme de publication. | Acfas (Association). Congrès (88^e : 2021 : En ligne), institution hôte.

Collections

Cahiers scientifiques (Montréal, Québec) ; 120.

Description

Mention de collection : Cahiers scientifiques de l'Acfas ; 120 | Actes du colloque 407, Subalternité et agentivité : les enseignantes et enseignants contractuels au sein des universités du XXI^e siècle, tenu lors du 88^e Congrès de l'Acfas en mai 2021.

Identifiants

Canadiana 20220018081 | ISBN 9782892451658
Vedettes-matière : RVM : Chargés de cours—Québec (Province)—Conditions économiques—Congrès. | RVM : Travail précaire—Québec (Province)—Congrès. | RVM : Main-d'œuvre contractuelle—Québec (Province)—Congrès. | RVM : Enseignement universitaire—Québec (Province)—Congrès. | RVMGF : Actes de congrès.
Classification : LCC LB2844.1.P3 E57 2021 | CDD 378.1/209714—dc23

Remerciements

Le comité éditorial de ces actes remercie chaleureusement non seulement les participantes et participants au colloque tenu en ligne en 2021, mais plus encore celles et ceux qui ont accepté de coucher leur réflexion sur papier pour ce cahier scientifique. C'est la qualité de leur recherche et de leur engagement – bénévole pour la plupart, faut-il le rappeler – qui a rendu possible cette publication. Du même souffle, nous tenons à remercier les membres du comité organisateur du colloque (Michaël Séguin, Françoise Guay, Gwenn Scheppler, Pierre-David Desjardins, Godefroy Desrosiers-Lauzon et Marie-Pierre Boucher) et les personnes qui ont animé les séances (Barah Héon-Morissette, Pierre-David Desjardins, Olivier Aubry, Caroline Quesnel et Pierre G. Verge).

Nos remerciements vont également à la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) de même qu'au Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal (SCCCUM) pour leur indéfectible soutien tant moral que financier. Nous tenons tout spécialement à exprimer notre gratitude envers Richard Bousquet, alors vice-président responsable du Regroupement université de la FNEEQ-CSN, et Pierre G. Verge, alors président du SCCCUM.

Nous tenons enfin à remercier l'Acfas pour son accueil et son accompagnement tout au long du processus d'édition et de publication, tout particulièrement Johanne Lebel et Hélène Larue.

Michaël Séguin
Françoise Guay
Marie-Pierre Boucher
David Lewis
Barah Héon-Morissette

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Sortir du paradigme de la précarité pour saisir l'agentivité
des personnes chargées de cours : origine et visée de ce colloque

Michaël Séguin

6

PREMIÈRE PARTIE

Mutations du monde du travail et emploi contractuel universitaire

Mutations de l'emploi : l'enjeu des institutions protectrices

Martine D'Amours

14

Précarisation de l'enseignement universitaire :
portrait des tendances au Canada

Chandra Pasma et Mathieu Vick

25

Portrait de la personne chargée de cours québécoise

Nicolas Harvey

38

DEUXIÈME PARTIE

Dynamiques de domination et de résistance vécues par les personnes chargées de cours du Québec

Analyse comparative des clauses de conventions collectives des syndicats
de chargées et chargés de cours des universités québécoises membres de la FNEEQ

Richard Bousquet

52

Recherche et création des personnes chargées de cours : conditions
matérielles, identités, reconnaissance et luttes symboliques

Nicolas Harvey

60

Publier n'a pas d'odeur? Monétisation et sacralisation de la recherche,
conséquences sur l'enseignement

Raphaël Crevier

69

Travail gratuit et amour de la connaissance
chez les enseignantes et enseignants contractuels

Marie-Pierre Boucher

78

Représentation et influence : la participation politique des chargées et chargés de cours dans les universités québécoises Françoise Guay	90
--	----

TROISIÈME PARTIE

**Choix des concepts pour nommer
la condition de chargé de cours**

À l'orée du trou noir. La perspective des personnes chargées de cours et la démocratisation de l'université Émilie Bernier	105
---	-----

Le concept de subalternité, un emprunt fécond ? Dimensions historiques, pratiques et éthiques de l'applicabilité du concept de subalternité aux réalités des enseignantes et enseignants à contrat Guillaume Tremblay	113
---	-----

QUATRIÈME PARTIE

Les personnes chargées de cours dans l'université de demain

Table ronde : De bloc de verre et d'U-sine. Quelle place pour les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université de demain? David Lewis et Marie-Pierre Boucher	124
--	-----

Conclusion : Pour une redéfinition de la place des chargées et chargés de cours dans l'université de l'avenir – un manifeste David Lewis, Michaël Séguin, Françoise Guay, Marie-Pierre Boucher et Barah Héon-Morissette	131
--	-----

En hommage à Michel Sara-Bournet, chargé de cours de carrière David Lewis	143
---	-----

Biographies des auteurs	146
-------------------------	-----

**Sortir du paradigme
de la précarité pour saisir
l'agentivité des personnes
chargées de cours :**
origine et visée de ce colloque

Michaël Séguin

Ce n'est pas tous les ans qu'un colloque entièrement dédié à la recherche et à la réflexion sur la fonction de chargé de cours est organisé à l'Acfas. À ma connaissance, il s'agit d'une première. Non pas que les personnes chargées de cours ne se retrouvent pas régulièrement pour réfléchir à leur positionnement dans le monde universitaire ou pour dénoncer leurs conditions de travail, que ce soit à l'intérieur d'assemblées syndicales ou de colloques à saveur militante comme les États généraux de l'enseignement supérieur (ÉGES), les rencontres nord-américaines de la Coalition of Contingent Academic Labor (COCAL), le Forum social mondial (FSM) ou l'Internationale de l'éducation. La nouveauté se trouve donc moins du côté de la réflexion que du côté du forum employé pour la communiquer. En effet, si la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU) a l'habitude d'organiser lors du congrès annuel de l'Acfas un colloque sur de grandes questions touchant les universités, leur devenir et celui de la profession professorale, tel n'est pas le cas des enseignantes et enseignants contractuels que sont les personnes chargées de cours. Et pourtant : c'est sur elles et eux que repose de plus en plus l'enseignement universitaire au Québec!

Le document pavant la voie aux consultations de l'automne 2020 sur « L'université québécoise du futur » est éloquent à cet égard : il nous apprend que le nombre de personnes chargées de cours sous contrat dans les universités québécoises a crû de 40 % entre 2007 et 2017, passant de 6690 à 9387¹. Au même moment, le corps professoral à temps plein connaissait une croissance de 4 %, passant de 9372 membres à 9738 membres (Quirion, 2020). Bien que les données relatives au personnel

contractuel connaissent de légères oscillations d'une année à l'autre, dû au statut des personnes en question, elles n'en permettent pas moins deux constats forts : d'abord, le corps enseignant universitaire québécois est désormais formé de deux groupes de poids démographique relativement similaire (50 % du personnel enseignant est permanent ou en voie de l'être tandis qu'un autre 50 % est contractuel). Ensuite, le groupe des personnes chargées de cours est en forte croissance numérique, une croissance 10 fois plus importante que celle du groupe des personnes professeures permanentes. Cette croissance se traduit de fait dans une offre d'enseignement par les personnes chargées de cours à tous les cycles d'études – bien que ce soit au premier cycle qu'elles enseignent le plus, souvent même plus que le corps professoral de carrière (Birdsell Bauer, 2011).

Les données appellent donc à une conclusion claire : une recomposition progressive du corps enseignant universitaire est en cours, au Québec, au Canada comme ailleurs en Amérique du Nord (Donoghue, 2018; Foster et Birdsell Bauer, 2018; Hoeller, 2014). Loin d'être seulement un problème, un décalage entre un modèle humboltien idéalisé et un modèle néolibéral à condamner sans équivoque, le constat de la place grandissante qu'occupent les personnes chargées de cours en appelle plutôt à la réflexion, à l'analyse et à l'action. Telle était l'intention originale des initiatrices et initiateurs du présent colloque². Plus encore, nous souhaitions penser la situation des personnes chargées de cours de l'intérieur, entre personnes chargées de cours « de carrière » – selon l'expression qu'affectionnait tant notre collègue et ami Michel Sara-Bournet –, sans pour autant adopter une posture de repli. D'où l'importance de la contribution d'alliés, comme

¹ Ces données indiquent le nombre de personnes ayant un contrat actif (généralement un cours) chaque année. Une autre manière de dénombrer les enseignantes et enseignants universitaires contractuels est de calculer le nombre de personnes en lien d'emploi (un lien qui se perd généralement deux ans après ne pas avoir redonné de charge de cours). En 2017, le nombre de ces personnes était de 13 389 (Quirion, 2020).

² L'équipe d'édition des présents actes est légèrement différente de l'équipe à l'origine du colloque tenu en mai 2021. L'équipe originelle était composée de Michaël Séguin, Françoise Guay, Gwenn Scheppeler, Pierre-David Desjardins, Godefroy Desrosiers-Lauzon et Marie-Pierre Boucher.

la professeure Marie-Pierre Boucher³ et moi-même. Les conférencières et conférenciers réunis pour ce colloque nous ont aidés à mieux comprendre les conditions dans lesquelles opère le personnel enseignant contractuel dans les universités d'ici et d'ailleurs, les multiples systèmes normatifs qui s'y croisent pour le cantonner dans un espace subalterne en matière d'enseignement, de recherche et de gouvernance collégiale, mais également les luttes qu'il mène pour remettre en cause la place périphérique à laquelle les groupes établis veulent trop souvent l'astreindre – à commencer par les personnes dirigeantes et professeures.

De manière un peu provocatrice, en retenant le titre « Subalternité et agentivité : le personnel enseignant contractuel au sein des universités », nous appelions au développement d'une nouvelle manière de penser la recherche et la théorisation des conditions dans lesquelles fonctionnent les personnes chargées de cours. En effet, le discours syndical professoral et la littérature sur le personnel contractuel en enseignement supérieur (Rajagopal, 2004; Bauder, 2006) nous semblaient largement dominés par le paradigme de la « précarité », c'est-à-dire par une manière souvent alarmiste et misérabiliste de concevoir les personnes chargées de cours comme des « bouche-trous » exploités, des solutions à court terme (*quick fix*) ou des chevaux de Troie naïvement instrumentalisés par les administrations universitaires pour fragmenter encore davantage la tâche professorale, voire contribuer à la disparition de la profession de professeure ou professeur de carrière. Bien qu'ayant sa pertinence scientifique comme politique,

cette approche s'attarde assez peu à l'agentivité, à la manière dont les actrices et acteurs s'investissent dans les établissements où ils travaillent, ou encore, à leurs luttes pour changer les choses.

Si le concept d'agentivité tombe sous le sens en ce qu'il se rattache à une longue tradition sociologique liant la capacité d'agir des actrices et acteurs aux contraintes que leur imposent les structures sociales auxquelles ils participent (voir, notamment, Giddens, 1984), plusieurs se demanderont pourquoi nous avons retenu la notion de « subalternité ». Il est vrai que le champ des études subalternes s'intéresse traditionnellement aux groupes et aux cultures en situation de sujétion extrême, telles les personnes réduites en esclavage, colonisées et intouchables (Chaturvedi, 2000; Guha, 1983). Cette sujétion est telle, selon la conceptualisation qu'en fait Spivak (1988), que non seulement la voix de ces groupes ne peut être entendue par la classe dominante, mais qu'ils ne peuvent formuler un discours qui soit audible par celle-ci. Une telle conceptualisation ne s'applique donc pas entièrement aux personnes chargées de cours (elles sont audibles et articulées, mais non écoutées).

En creusant un peu plus loin dans les annales de l'histoire, il est toutefois possible de se rattacher à un autre sens de la subalternité, qui renvoie davantage à une domination à laquelle la personne dominée consent de fait, faute d'autre issue. Comme le rappelle James C. Scott (2008), les concepts interreliés de subalternité et d'hégémonie tels que formulés par Antonio Gramsci (1947) permettent de décrire et d'analyser aussi les rapports de domination prenant place dans des sociétés aux fondements démocratiques. Conséquemment, ce champ a été élargi, par exemple, à l'étude du travail atypique des individus au bas de l'échelle sociale, pris dans un travail auquel ils s'accrochent faute de mieux. Ainsi, l'ouvrage collectif dirigé par Cours-Saliès et Le Lay (2006) explore les configurations

³ Chargée de cours pendant 10 ans, surtout à l'UQAM mais aussi à l'Université de Montréal et à l'UQO, Marie-Pierre Boucher a occupé diverses fonctions syndicales et a consacré une partie de ses activités à penser, critiquer et diffuser la condition d'enseignante contractuelle et d'enseignant contractuel. De mon côté, j'ai été embauché comme professeur à l'Université Saint-Paul deux mois après la fin du colloque. J'aurai été chargé de cours pendant 8 ans à l'Université de Montréal et à HEC Montréal, en plus d'avoir occupé différentes fonctions syndicales.

que prend la construction sociale de ces situations subalternes en France à partir de l'expérience du personnel de restauration rapide, du personnel d'animation socioculturelle, des aides-soignantes en maisons de retraite médicalisées, des employées de bureau ou du personnel de cuisine dans les lycées. Cet élargissement nous semblait donc ouvrir une brèche pour réfléchir à la situation de subordination des personnes chargées de cours, tant du point de vue de leurs conditions d'emploi précaires et de la dévalorisation du travail qu'elles effectuent que de leur relative mise à l'écart dans la gouvernance universitaire.

Évidemment, importer un concept provenant du Sud global pour décrire un groupe relativement privilégié, même si dominé par un autre groupe de statut au sein de l'institution universitaire⁴, n'est pas sans risque. Nous en sommes conscients. L'article de Stanley Aronowitz (2008) constitue un cas de figure. Prenant le travail à temps partiel comme une donnée fondamentale du néolibéralisme américain, il se penche sur plusieurs dérives des universités corporatives, mentionnant au passage l'exemple de « l'enseignant-esclave salarié » sans statut, sans sécurité, surchargé de tâches et incapable de mener un travail intellectuel gratifiant. S'il est juste de dire que « [i]n nearly every sector of intellectual labor, a system is being constructed that establishes several classes within an increasingly clear hierarchy » (Aronowitz, 2008, p. 179), nul n'est besoin de recourir à la notion d'esclavage. Cette analogie, tout comme celle de l'apartheid parfois utilisée, pour décrire les voies parallèles que sont le professorat et la vie de chargé de cours (Hoeller, 2014), va trop loin et peut être offensante à bien des égards pour les survivantes et survivants de l'esclavage ou de

l'apartheid. Nous n'en faisons pas moins le pari qu'il y avait une heuristique, une fécondité à réfléchir à partir de l'horizon théorique qu'ouvrent les études subalternes.

En reprenant le concept de subalternité, nous souhaitions mettre l'accent non seulement sur les rapports de domination existant au sein des établissements universitaires (et dont les personnes chargées de cours font les frais de multiples façons), mais également sur les contraintes propres à la culture et aux modes de fonctionnement des universités – contraintes empêchant ce groupe d'être pleinement entendu. Loin de nous rabattre sur l'argument facile que les personnes chargées de cours sont en situation de précarité parce que la flexibilisation du travail universitaire en régime néolibéral l'exige, nous souhaitions ouvrir un espace pour interroger les multiples hiérarchies et dynamiques d'exclusion qui existent au sein des universités contemporaines, dynamiques dont les professeurs et professeuses sont parties prenantes, volontairement ou non. Enfin, nous voulions aborder la résistance assumée tout autant qu'infra-politique que les personnes chargées de cours déploient afin de se négocier une place dans l'université néolibérale déjà advenue.

Ces différents enjeux sont couverts tout au long des 12 articles qui composent ce cahier. La première partie, *Mutations du monde du travail et emploi contractuel universitaire*, situe les personnes chargées de cours au Québec dans le contexte plus large d'un système universitaire et d'un marché de l'emploi marqués par la flexibilisation de la main-d'œuvre. À ce propos, l'article de Martine D'Amours présente les personnes chargées de cours comme une illustration des reconfigurations que traverse le monde du travail alors même que le travail atypique gagne en importance dans tous les secteurs. Il décrit comment les universités participent à ces reconfigurations en exigeant plus de flexibilité d'un nombre grandissant d'employés, dont des enseignantes et enseignants contractuels.

⁴ La notion de groupe de statut (de l'allemand *Stand*) a été mise de l'avant par Max Weber (1978 [1921]) pour désigner des individus partageant le même prestige social, le même « honneur social », tel qu'il se reconnaît par la conduite de leur vie. Ces groupes peuvent être plus ou moins fermés (le cas ultime étant sans doute celui des castes indiennes).

Le texte de Chandra Pasma et Mathieu Vick confirme cette tendance au sein des universités canadiennes au moyen d'un portrait statistique fondé sur des données collectées auprès de 71 d'entre elles. Il se dégage de ce portrait que plus de la moitié des nominations enseignantes (*faculty appointment*) réalisées chaque année sont le fait de personnel contractuel, le Québec jouant ici le rôle de chef de file avec 60 % de telles nominations. Enfin, le premier article de Nicolas Harvey jette un regard plus approfondi sur l'espace polymorphe qu'occupent les personnes chargées de cours au sein des universités québécoises. Sa contribution trace un portrait de l'hétérogénéité tant de leur situation professionnelle, de leur statut d'emploi, de leurs revenus, de leurs universités et départements d'attache que de leur rapport à la précarité.

La seconde partie, *Dynamiques de domination et de résistance vécues par les personnes chargées de cours du Québec*, permet de saisir les multiples formes, souvent subtiles, que prend la domination exercée sur les personnes contractuelles de l'enseignement. Pour ce faire, cette partie explore tant ce qui est imposé à ce personnel et ce qu'il s'auto-impose pour l'amour de la recherche et du savoir, que les formes de résistance qu'il met de l'avant pour déjouer les régimes d'inégalités universitaires (Acker, 2006). Le texte de Richard Bousquet ouvre sur les mécanismes formels de cette domination tels qu'ils se retrouvent dans les conventions collectives négociées par les syndicats de contractuels de l'enseignement. Il démontre en quoi des dispositifs tels les processus d'affichage de cours, de reconnaissance des qualifications en enseignement, de probation des personnes chargées de cours ou encore de supervision par le corps professoral sont viciés. Le texte de Nicolas Harvey s'attarde au parcours des personnes chargées de cours et détentrices d'un doctorat engagées en recherche. Il soulève ainsi un paradoxe fondamental : bien que la recherche soit nécessaire au maintien des qualifications

en emploi, rien n'est fait pour la promouvoir. Elle devient au contraire synonyme d'une précarisation accrue de l'emploi, puisqu'elle n'est ni payée ni reconnue. Raphaël Crevier poursuit sur cette lancée en proposant une théorisation de la publication universitaire comme monnaie dont l'accumulation donne accès à une position enviable dans la hiérarchie universitaire. L'organisation de la carrière professorale autour de ce capital implique un délaissement de l'enseignement qui ouvre toute grande la porte aux personnes chargées de cours, qui, en retour, sont contraintes de négocier leur place à armes inégales, puisqu'elles n'ont pas le même accès à cette monnaie. Nous ramenant sur le terrain de l'enseignement, Marie-Pierre Boucher soulève de son côté la centralité du travail gratuit dans la fonction enseignante et le danger de l'auto-exploitation pour l'amour du savoir. Dans le contexte d'une économie du savoir qui encourage tant le don de soi que le travail sans limite, l'autrice conclut que les personnes enseignantes contractuelles sont d'autant plus susceptibles de s'épuiser à la tâche que leurs conditions de travail ne favorisent pas le déploiement de leur passion dans la durée. Sur une note un peu plus optimiste, Françoise Guay clôt cette partie en abordant la lutte des chargés de cours de l'Université de Montréal pour accéder à une plus grande représentation politique au sein des instances collégiales. Elle relate comment les militantes et militants du SCCUM ont su tirer profit d'un processus de transformation institutionnelle pour imposer les personnes chargées de cours comme actrices incontournables de la collégialité universitaire.

La troisième partie, *Choix des concepts pour nommer la condition de chargé de cours*, s'attaque de front à la pertinence de recourir au concept de subalternité pour décrire les contraintes auxquelles font face les personnes chargées de cours. À partir d'une analyse de sa propre situation comme professeure à temps partiel en études politiques à l'Université d'Ottawa, Émilie Bernier expose en quoi le concept de subal-

ternité décrit mal la situation relativement privilégiée des universitaires du Nord global que sont les personnes chargées de cours dans les universités canadiennes. Sans nier leur précarité, l'autrice s'intéresse à la conscience particulière d'elles-mêmes et de l'institution que développent ces personnes chargées de cours et aux possibilités de démocratisation qu'elle recèle. Guillaume Tremblay poursuit cette réflexion en remontant à la source de travaux historiques et théoriques sur la subalternité chez des auteurs tels qu'Antonio Gramsci, Ranajit Guha et Gayatri Chakravorty Spivak. En contrastant ces définitions avec différents travaux décrivant la condition d'universitaire contractuel, l'auteur en arrive à la conclusion que le recoupement n'est que partiel et qu'au final, l'idée de subalternité n'est peut-être pas la plus pertinente.

La dernière partie, *Les personnes chargées de cours dans l'université de demain*, propose une conclusion à partir d'un double regard. Dans un premier temps, David Lewis et Marie-Pierre Boucher présentent une synthèse de la table ronde tenue à la fin du colloque avec cinq officiers issus

de syndicats défendant le personnel enseignant contractuel du Québec et de l'Ontario. Le titre en lui-même est évocateur : « De bloc de verre et d'U-sine. Quelle place pour les enseignantes et enseignants contractuels dans l'université de demain? » Ce texte aborde de front les préoccupations et les luttes syndicales actuelles et à venir. Dans un second temps, David Lewis, Michaël Séguin, Françoise Guay, Marie-Pierre Boucher et Barah Héon-Morissette proposent une réflexion coup de poing sur l'université de l'avenir et la place qu'y occuperont les personnes chargées de cours. Notre texte appelle à opérer un changement de paradigme, soit délaisser une conception des chargées et chargés de cours comme d'un personnel contractuel, temporaire et quasi invisible en faveur d'une conception embrassant leur contribution comme tout aussi importante, légitime et pérenne que celles des professeuses et professeurs. C'est à ce prix que les défis de l'avenir – flexibilisation, médiatisation, internationalisation, etc. – pourront être embrassés autrement que comme une menace pour les personnes chargées de cours.

Références

- Acker, J. (2006). Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441-464.
- Aronowitz, S. (2006). Subaltern in Paradise: Knowledge Production in the Corporate Academy. Dans M. W. Apple et K. L. Buras (dir.), *The Subaltern Speaks: Curriculum, Power, and Educational Struggles* (p. 177-196). Routledge.
- Bauder, H. (2006). The Segmentation of Academic Labour: A Canadian Example. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 4(2), 228-239.
- Birdsell Bauer, L. (2011). *Permanently Precarious? Contingent Academic Faculty Members, Professional Identity and Institutional Change in Quebec Universities* [thèse de maîtrise en sociologie]. Université Concordia.
- Chaturvedi, V., (dir.). (2000). *Mapping Subaltern Studies and the Postcolonial*. Verso.
- Cours-Saliès, P. et le Lay, S. (dir.). (2006). *Le bas de l'échelle : la construction sociale des situations subalternes*. Éditions Érès.
- Donoghue, F. (2018). *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities*. Fordham University Press.
- Foster, K. et Birdsell Bauer, L. (2018). *Out of the Shadows: Experiences of Contract Academic Staff* [rapport de recherche]. Association canadienne des professeures et professeurs d'université.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Polity Press.
- Gramsci, A. (1947). *Lettere dal carcere*. G. Einaud.
- Guha, R. (dir.). (1983). *Subaltern Studies: Writings on South Asian*. Oxford University Press.
- Hoeller, K. (2014). *Equality for Contingent Faculty: Overcoming the Two-Tier System*. Vanderbilt University Press.
- Quirion, R., et coll. (2020). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations. Document de réflexion et de consultation*. Fonds de recherche du Québec.
- Rajagopal, I. (2004). Tenuous Ties: The Limited-Term Full-time Faculty in Canadian Universities. *The Review of Higher Education*, 28(1), 49-75.
- Scott, J. C. (2008). *La domination et les arts de la résistance : Fragments du discours subalterne* (traduit par O. Ruchet). Amsterdam.
- Spivak, G. C. (1998). *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. Routledge.
- Weber, M. (1978 [1921]). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology* (traduit par G. Roth et C. Wittich). University of California Press.

PREMIÈRE PARTIE

Mutations du monde du travail et emploi contractuel universitaire

Mutations de l'emploi : l'enjeu des institutions protectrices

Martine D'Amours

D'entrée de jeu, je tiens à préciser que je ne suis pas une spécialiste des conditions de travail et d'emploi des personnes enseignantes, chercheuses contractuels. Je travaille toutefois depuis plusieurs années sur les conditions de travail et d'emploi de divers groupes de travailleuses et travailleurs atypiques. C'est ainsi qu'on m'a demandé de situer le travail des personnes enseignantes et chercheuses contractuelles universitaires dans le cadre plus vaste des mutations de l'emploi.

Avant d'aborder directement cette question, il importe d'évoquer rapidement le « modèle » antérieur à ces mutations, soit l'emploi typique de l'après-guerre. Ce modèle, particulièrement prégnant, implique une relation binaire entre un salarié (subordonné) et un employeur unique, clairement identifié. Le salarié travaille à temps complet et pour une durée indéterminée, le plus souvent dans les locaux de l'entreprise qui l'embauche. Sa situation, caractérisée par un échange entre dépendance et sécurité (Supiot, 2004), le distingue clairement du travailleur indépendant (non subordonné, qui assume le risque et la responsabilité de se protéger contre les risques sociaux et professionnels).

Entre le début du 20^e siècle et la deuxième moitié des années 1970, la part du travail indépendant au sein de la main-d'œuvre décroît de manière continue. L'emploi salarié permanent, à temps complet, pour un seul employeur, donnant accès à des droits et des protections, s'impose dans l'après-guerre comme une norme. Et cela à un double titre. D'une part, c'est le modèle à partir duquel sont créés les lois du travail et les régimes de protection sociale (ex. : assurance-chômage, indemnisation des accidents du travail et des maladies professionnelles, régime des rentes du Québec). D'autre part – et même s'il n'a jamais été le fait de la majorité des salariés, puisque les femmes, les nouveaux arrivants et les membres de minorités ethnoculturelles demeurent confinés aux emplois à temps partiel ou temporaire –, ce modèle

apparaît comme la situation jugée souhaitable, désirable, comme « l'horizon », sinon la réalité, pour la majorité des travailleurs actifs (Gautié, 2003, p. 9).

Diversification des profils de travailleurs : complexification de la figure de l'employeur

Depuis le milieu des années 1970, sous l'effet de la mondialisation, mais aussi de la financiarisation de l'économie, ce modèle a été soumis à d'intenses pressions, avec pour résultat que la relation d'emploi se présente désormais sous diverses déclinaisons, que Bernstein et coll. (2009) présentent sous trois chefs :

- une diversification au sein du salariat, au profit de formes salariées précaires : temps partiel plutôt que temps complet; temporaire plutôt que permanent;
- une diversification des modes d'acquisition de la force de travail (par le truchement d'un contrat commercial plutôt que par celui d'un contrat de travail) : travail indépendant; franchisage; « zones grises » entre salariat et travail indépendant;
- des relations tripartites ou triangulaires impliquant notamment le recours à la sous-traitance, aux agences de location de personnel ou à l'intermédiation d'une plateforme numérique (Uber, Upwork, etc.), etc.

Pour le dire autrement, tant la figure du travailleur ou de la travailleuse que celle de l'employeur se démultiplient (à ce propos, voir notamment Marchington et coll., 2005).

Du côté des travailleurs et travailleuses, on voit croître le nombre de salariés temporaires, mobiles, qui travaillent pour plusieurs employeurs ou ont des engagements successifs, de courte durée, avec plusieurs donneurs d'ouvrage d'un même secteur (ou de plusieurs secteurs).

De plus, la frontière entre le travail salarié et le travail indépendant se brouille. La croissance de ce dernier est attri-

buable à des indépendants qui travaillent seuls, sans employés, et dont plusieurs ont davantage de points communs avec le travailleur précaire qu'avec l'entrepreneur prospère. De nombreux travailleurs « indépendants » sont en fait en situation d'autonomie contrôlée face à un donneur d'ouvrage qui dicte les conditions d'exercice de leur travail (D'Amours, 2019).

Du côté de l'employeur, avec la montée des intermédiaires comme les agences de placement temporaire, on assiste à l'éclatement de la figure de l'employeur unique, au profit de situations dans lesquelles plusieurs entités se partagent ce rôle. Ainsi, dans le cas des salariés d'agence, tant l'agence que l'entreprise cliente exercent un pouvoir, l'une sur la carrière du salarié, l'autre sur sa prestation au sein de l'entreprise. Dans le cas des chaînes de sous-traitance, l'entité qui détient le pouvoir réel (parce qu'elle a la capacité d'imposer ses conditions aux sous-traitants) échappe aux responsabilités d'employeur : en matière de santé et de sécurité, de contribution aux protections sociales, de rôle de vis-à-vis en négociation collective, etc.

Or, le droit du travail, notamment en contexte nord-américain, est bien mal

adapté à ces situations, parce qu'il cherche toujours à attribuer la responsabilité à UNE entité, celle qui exerce le plus de contrôle sur le travail, plutôt que de reconnaître le principe de co-responsabilité entre deux ou plusieurs entités.

L'atypie, un phénomène appréhendé bien imparfaitement par la statistique

Ces réalités sont non seulement très partiellement prises en compte par le droit du travail, mais elles sont aussi reflétées bien imparfaitement dans les statistiques.

Le tableau suivant reprend la typologie mutuellement exclusive proposée par Vosko et coll. en 2003 (reprise par l'Institut de la statistique du Québec), qui divise les personnes occupées sur le marché du travail selon trois critères : la situation face à l'emploi, le degré de permanence de l'emploi et la durée habituelle du travail. Le tableau nous renseigne ainsi sur la proportion de la main-d'œuvre qui, en 2020, correspondait au modèle typique (66,2 %), la proportion correspondant au salariat atypique (20,8 %) et celle correspondant au travail indépendant (13 %). Il fait toutefois l'impasse sur les relations triangulaires. En effet, les salariés des sous-traitants

Emploi total 100 %					
Emploi typique (emploi salarié, permanent, temps plein) 66,2 %	Emploi atypique 33,8 %				
	Emploi salarié			Travail indépendant	
	T partiel temporaire 4,3 %	T partiel permanent 10,0 %	T plein temporaire 6,5 %	Sans employé/s 9,6 %	Avec employé/s 3,4 %

Tableau 1. Décomposition de l'emploi total en catégories mutuellement exclusives, Québec, 2020, population de 15 ans et plus

Source : ISQ et Statistique Canada, adapté de Cloutier-Villeneuve, Flash-info, Institut de la statistique du Québec, 2014, traitements par l'auteure.

peuvent appartenir à l'un ou l'autre des statuts, et il est impossible de repérer les salariés d'agences parmi tous les salariés temporaires. Bref, les données statistiques sous-estiment largement le phénomène.

Longtemps limitée à des segments particuliers de la main-d'œuvre, l'atypie en emploi transcende aujourd'hui les frontières sociodémographiques et professionnelles. Pour reprendre les termes de La Fontaine dans la fable des animaux malades de la peste, « ils ne mouraient pas tous, mais tous étaient frappés ».

En 2020, l'atypie en emploi touche 32 % des hommes et 35,8 % des femmes. Cranford et coll. (2003) parlent de « féminisation de la norme d'emploi » pour désigner notamment l'extension à d'autres groupes de la main-d'œuvre des formes d'emploi atypiques jadis réservées aux femmes et aux minorités. L'atypie concerne surtout les travailleuses et travailleurs sans diplôme du secondaire (dans une proportion de 42,6 %), mais aussi 36,1 % des titulaires d'un diplôme d'études secondaires, 33,8 % des titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires et 30,2 % des titulaires d'un diplôme universitaire.

Tous les secteurs sont touchés. Parmi ceux comptant plus de 40 % de travailleuses et travailleurs atypiques, on compte : l'hébergement et la restauration (58,8 %); les industries primaires (50,1 %); la gestion d'entreprises et les services administratifs (47,1 %); les autres services (46,7 %); l'information, la culture et les loisirs (44,9 %); les services d'enseignement (40,6 %). D'autres secteurs importants comptent entre 30 et 40 % de main-d'œuvre atypique, ce qui est tout de même considérable : le commerce (37,7 %); les soins de santé et les services sociaux¹ (35,1 %); les services professionnels, scientifiques et techniques (34 %); le transport et entreposage (32,9 %); la construction (31,7%).

¹ Ce secteur inclut notamment un grand nombre de groupes communautaires, ainsi que les praticiennes et praticiens des médecines alternatives.

Si la proportion d'emplois atypiques s'est stabilisée et a même régressé depuis le début des années 2000, sa composition a changé pendant la période de 1997 à 2013, au profit de ses formes les plus précaires que sont l'emploi temporaire et le travail indépendant exercé en solo. Cette tendance à la croissance des formes les plus précaires est particulièrement visible chez les diplômés universitaires et les professionnels. Les données produites par l'ISQ (Cloutier-Villeneuve, 2014) révèlent aussi que le secteur public est particulièrement touché par la prolifération des emplois temporaires, conjuguée à une baisse relative des emplois permanents à temps partiel (D'Amours 2020 : 21). Le secteur de l'enseignement, tous niveaux confondus, en est une éclatante illustration.

Qu'en est-il de la précarité en emploi?

On ne peut pas dire que tous les travailleuses et travailleurs atypiques sont en situation précaire. Toutefois, particulièrement dans notre contexte nord-américain caractérisé par une faible régulation des marchés du travail, on peut affirmer que le travail atypique est, de manière générale, associé à de moins bonnes conditions que celles dont bénéficient les travailleurs typiques, et qu'on y retrouve de manière disproportionnée les attributs de la précarité. Selon Rodgers et Rodgers (1989), ces attributs sont au nombre de quatre :

- l'insécurité du lien d'emploi;
- un moindre contrôle sur les conditions de travail et de rémunération (moindre accès à la syndicalisation; même lorsqu'ils sont syndiqués, fréquentes disparités de traitement selon le statut d'emploi);
- une moindre couverture par les lois du travail et les régimes de protection sociale;
- une faible rémunération.

L'emploi temporaire est donc par définition de durée limitée et rien ne garantit son renouvellement. Les salariés atypiques bénéficient des régimes de protection sociale, mais la couverture de

ces derniers est moins étendue que celle des salariés typiques, en raison de leur présence discontinue en emploi et de leurs salaires moyens plus faibles. Ils sont plus susceptibles d'être en chômage, mais moins susceptibles de recevoir des prestations d'assurance-emploi. En effet, en matière d'assurance-emploi, de rentes de retraite ou d'indemnisation des accidents du travail, le niveau des bénéfices dépend du niveau des gains antérieurs, qui est habituellement moindre dans les formes salariées atypiques.

Les effets de la précarité sont encore plus prononcés pour les travailleuses et travailleurs indépendants, qui sont exclus de l'aire d'application de la majorité des lois protectrices du travailleur (normes du travail, santé et sécurité au travail), ainsi que des régimes d'assurance-chômage et d'indemnisation des maladies professionnelles et des accidents du travail. Ces personnes sont en général fort mal protégées contre le risque de manquer de travail ou de tomber malade, ou encore, en vue de la retraite (D'Amours, 2009). Sauf exception, elles n'ont pas accès à la négociation collective de leurs conditions de travail. Leurs revenus annuels sont très polarisés (hauts ou bas revenus), mais on compte une proportion plus importante de travailleurs pauvres chez les indépendants que chez les salariés (Chaykowski, 2005).

Les salariés d'agences sont en théorie protégés par les lois du travail, mais l'effectivité de celles-ci est compromise par le problème d'identification de l'employeur véritable. En effet, comme le précisent Bernier (2012) et de Tonnancour et Vallée (2009), puisque les lois ne précisent pas les responsabilités respectives de l'agence et de l'entreprise utilisatrice eu égard au salaire, aux conditions de travail, à la santé et sécurité du travail ou à la négociation collective, certaines normes protectrices sont difficiles à appliquer, voire simplement contournées.

Finalement, les travailleurs qui exercent leur activité par l'intermédiaire d'une plateforme numérique sont aux prises avec un statut juridique incertain, qui les place hors de portée de l'aire d'application des lois du travail et des dispositifs de protection sociale, ainsi qu'avec une faible rémunération et un faible contrôle sur leur travail, surtout pour les tâches peu spécialisées effectuées en personne, comme c'est le cas pour Uber (Hauben et coll., 2020).

Il faudrait toutefois se garder de croire que l'emploi permanent, à temps complet, pour un seul employeur, permet toujours d'échapper à la précarité. Des travaux comme ceux menés par Lewchuck et son équipe (2011) ont mis en évidence la détérioration de la qualité des emplois dits « permanents » (c'est-à-dire dont la fin n'est pas déterminée à l'avance) : une part significative ne fournit pas d'heures de travail ni de niveau de revenu garanti et procure de faibles revenus, amenant les travailleurs à cumuler plusieurs emplois, et ne donne pas accès à des avantages sociaux ni à d'autres types de protection. Comme le précisent d'ailleurs Rubery et coll. (2018), l'essence de la relation d'emploi typique est non pas le fait qu'il soit permanent à temps complet et pour un seul employeur, mais réside plutôt dans son caractère démarchant, c'est-à-dire assorti de protections contre une pure relation marchande.

De quelques mythes... et de leur réfutation

Le discours sur l'emploi atypique comporte un nombre important de mythes qu'il importe de déconstruire, puisqu'ils servent à justifier les mauvaises conditions dont il est souvent assorti. J'en aborderai rapidement quatre.

Premier mythe : Les atypiques accomplissent les tâches périphériques de l'organisation. Ils ont des compétences différentes de celles de travailleurs typiques.

L'origine de ce mythe remonte à un modèle, prescriptif et largement cité en sciences de la gestion, popularisé par John Atkinson (1984). Selon ce modèle, les salariés typiques détiendraient les compétences les plus pertinentes pour réaliser les activités-clés (le *core business*) de l'entreprise et celle-ci serait donc fortement incitée à développer avec eux des relations de long terme. En corollaire, les salariés atypiques (qu'ils soient embauchés directement ou par l'intermédiaire d'agences de placement), les travailleurs indépendants et les salariés des sous-traitants assumeraient les activités périphériques à la mission de l'entreprise.

C'était sans doute en partie vrai au moment où Atkinson a conçu son modèle. Il y a toutefois quelques décennies maintenant que le recours à la main-d'œuvre atypique interne ou externe à l'entreprise, ou à une combinaison des deux, concerne les tâches centrales de l'entreprise. Weil (2014) en donne de multiples exemples, dans une diversité de secteurs : mines, hôtellerie, restauration, entreprises manufacturières. Pour prendre des exemples proches de nous, citons le cas des journalistes indépendants, qui réalisent l'essentiel de la production sur les nouveaux segments (cahiers spéciaux des journaux, magazines, sites web) développés en sein des entreprises de presse. Les établissements d'enseignement supérieur ont également multiplié le nombre de statuts salariés atypiques, et la proportion de leur main-d'œuvre dotée de ces statuts a augmenté. Cette prégnance de l'atypie se manifeste tant dans la mission d'enseignement (enseignantes et enseignants contractuels, maîtres de langues, auxiliaires d'enseignement) que dans la mission de recherche (professionnelles et professionnels de recherche, assistantes et assistants de recherche).

Les travailleuses et travailleurs atypiques peuvent posséder le même niveau de qualification et accomplir les mêmes tâches que leur contrepartie typique, mais pas aux mêmes conditions d'emploi.

Deuxième mythe : Les atypiques sont utilisés pour des motifs de spécialité ou pour les périodes de pointe.

Ce deuxième mythe est intimement lié au premier. Le recours à des travailleuses et travailleurs à statut atypique a d'abord été motivé par la nécessité de faire appel à une expertise particulière dont l'entreprise n'avait pas besoin de façon continue, ou encore, d'affronter des périodes de surproduction. Progressivement, toutefois, les motifs à l'origine d'une telle dotation ont ensuite été la réduction de coûts et le désir d'échapper à la responsabilité d'employeur. Or, la qualité du travail et de l'emploi, incluant la rémunération et la protection sociale, mais aussi la reconnaissance professionnelle, varient selon les motifs pour lesquels les entreprises choisissent de recourir au travail atypique.

À titre d'exemple, citons les travaux de Stanworth et Stanworth (1997) sur le marché de l'édition au Royaume-Uni. Ceux-ci ont illustré comment les conditions associées au travail à la pige se sont détériorées à mesure que son usage s'est répandu, mais surtout selon que les motifs des entreprises pour y avoir recours se sont modifiés. Le recours à des pigistes existe en effet depuis longtemps dans le secteur de l'édition, mais il s'exerçait à petite échelle et pour des motifs de spécialité, d'absorption du surplus de travail dans les périodes de pointe et d'accommodement des besoins des personnes employées, très souvent des femmes. Depuis les années 1980, dans un contexte de concurrence accrue et de pression à la baisse sur les prix, ce recours a beaucoup augmenté et, surtout, les motifs des employeurs ont changé. La réduction de coûts figure aujourd'hui au premier rang de ces motifs, suivie par la réponse aux besoins dans les périodes de

pointe, alors que les motifs de spécialité et de prise en compte des préférences des employés sont devenus marginaux. La piètre qualité des conditions de travail permet aux donneurs d'ouvrage de « bénéficier des compétences du marché primaire au prix du marché secondaire », selon l'expression de Rubery et Wilkinson, reprise par les auteurs (D'Amours, 2014).

Troisième mythe : Les atypiques se distinguent des typiques par une moindre présence dans les milieux de travail².

Même si les enquêtes statistiques définissent l'emploi à temps partiel par le nombre d'heures travaillées et l'emploi temporaire par la durée déterminée du contrat, les usages de ces statuts et les conditions qui leur sont associées varient d'un milieu de travail à un autre, selon la décision de l'employeur ou selon le compromis négocié et consigné dans la convention collective.

Une série de neuf monographies sectorielles³, réalisées dans le cadre d'un projet de recherche sur les statuts d'emploi atypiques en milieu syndiqué, m'a permis de documenter l'usage que les entreprises et organisations font de ces statuts, révélant que de nombreux salariés dits « à temps partiel » travaillent dans les faits entre 30 et 39 heures par semaine. Qui plus est, il est possible de travailler pendant plusieurs années avec le statut de salarié « temporaire », un phénomène désigné dans la littérature anglosaxonne sous le terme de *permatemps*. Grâce au renouvellement successif de contrats annuels, la prestation de travail n'est pas interrompue, mais le statut d'emploi demeure précaire.

En effet, les statuts atypiques se caractérisent, d'une part, par l'insécurité, puisqu'ils ne garantissent pas nécessairement un minimum d'heures de travail ou de rémunération ni le renouvellement du contrat, et, d'autre part, par les conditions moins avantageuses de travail, de rémunération et de protection sociale dont ils sont généralement assortis. Notamment, les salariés atypiques n'ont pas accès, ou bénéficient d'un accès moindre, aux congés, aux assurances collectives et aux régimes de retraite (Bernier, 2007). En outre, le statut typique ne dicte pas seulement la priorité d'accès à l'emploi et à de meilleures conditions de travail, mais également l'accès aux meilleures tâches et aux meilleurs horaires de travail (D'Amours, 2019).

À titre d'exemple, dans une école secondaire, l'enseignante avec un contrat temporaire risque de devoir assumer les portions de tâches, souvent dans plusieurs matières et à divers niveaux d'études, dont ses collègues réguliers n'ont pas voulu, rendant en pratique la tâche des précaires plus difficile que celle des réguliers, alors même que cette période est cruciale pour l'évaluation et la progression de carrière des précaires. Ou encore, dans une entreprise de presse, un journaliste régulier est spécialiste d'un secteur particulier de couverture alors qu'un journaliste occasionnel, par définition remplaçant, n'a pas ce privilège. Pour les professionnels possédant ce statut depuis plusieurs années, le sentiment d'iniquité concerne avant tout l'impact de l'instabilité contractuelle sur la nature de la tâche, soit l'impossibilité de développer des projets à long terme et le sentiment de blocage professionnel découlant du fait d'être toujours en mode « dépannage ».

² Le contenu de cette section est développé de manière plus détaillée dans D'Amours (2019).

³ Couvrant les secteurs suivants : communications (1), distribution alimentaire (1), hôtellerie (1), santé (2), éducation (2) et manufacturier (2). Ces monographies n'ont pas été publiées.

Tu as l'impression d'être perçu comme un journaliste de second ordre parce que tu n'as pas accès aux affectations que tu voudrais. (...) Donc (...) mettons j'ai couvert la première année des affaires du genre le *Boxing Day* là. La première fois que tu le fais, tu trouves ça intéressant. Rendue à la 10^e année, tu te dis : « Non, regarde, je ne veux pas couvrir le *Boxing Day*. » Quand tu couvres encore le *Boxing Day* 10 ans après, tu te dis : « Coudonc, je suis-tu une journaliste de second ordre? » (salariée temporaire, entreprise de communication)

Quatrième mythe : Les atypiques faiblement qualifiés sont précaires, les très qualifiés s'en tirent bien.

C'est à dessein que j'ai choisi, dans les exemples qui précèdent, des cas de travailleuses et travailleurs hautement qualifiés. Je veux attaquer ce mythe selon lequel le niveau et la nature de leur capital humain permettraient aux professionnels non seulement d'éviter la précarité généralement associée à l'emploi atypique, mais encore de tirer parti de ces nouvelles formes d'emploi, concrétisant la figure du travailleur *portfolio*⁴.

Or, ce n'est pas le niveau de compétence qui explique le plus ou moins grand niveau de précarité, mais bien la structuration des marchés du travail et la présence ou non d'institutions protectrices. Par « structuration du marché du travail », je veux parler de la nature et de la concentration des organisations employeuses, des motifs pour lesquels elles ont recours à des statuts atypiques, ainsi que de la plus ou moins grande dépendance économique des travailleurs à leur égard. Par « institutions protectrices », je fais référence en

particulier à la couverture par les lois du travail et les régimes de protection sociale, ainsi qu'à la syndicalisation; ce sont de telles institutions qui protègent les travailleuses et travailleurs contre une pure relation marchande.

Il y a quelques années, avec ma collègue Marie-Josée Legault, nous avons comparé les conditions de travail et d'emploi de trois groupes de professionnels qualifiés travaillant habituellement avec des contrats de courte durée : les concepteurs de jeux vidéo, les journalistes pigistes et les artistes interprètes. Notre conclusion était à l'effet que les différences entre ces groupes de travailleurs pouvaient être expliquées, d'une part, par le pouvoir individuel « de marché » des professionnels face aux donneurs d'ouvrage et, d'autre part, par le fait que les institutions régulent certains marchés d'emploi. Sur ce dernier point, le fait de détenir le statut juridique de salarié plutôt que de travailleur indépendant, de même que celui de pouvoir négocier collectivement les conditions de travail et d'emploi, jouent un rôle déterminant, et cela, même si le pouvoir protecteur de ces institutions est moins important qu'il ne l'était dans la période d'après-guerre (D'Amours et Legault, 2013).

Lorsqu'ils sont à la fois salariés et syndiqués (ce qui est le cas des personnes enseignantes et chercheuses contractuelles universitaires), les travailleurs atypiques sont donc relativement mieux protégés que les travailleurs indépendants et les salariés non syndiqués. Cela m'amène à dire en conclusion quelques mots sur les luttes et sur les stratégies syndicales.

Luttes syndicales et emploi atypique

Dans les entreprises syndiquées ayant fait l'objet des monographies auxquelles il a été fait référence auparavant, les luttes syndicales ont cherché, et en partie réussi, à réduire les disparités salariales selon le statut d'emploi et à doter certains groupes de salariés atypiques d'avantages sociaux

⁴ L'expression « *portfolio worker* » désigne des travailleurs et travailleuses hautement qualifiés, à qui une mobilité professionnelle choisie procure un bon revenu, une variété d'engagements, un fort degré d'autonomie professionnelle et même une sécurité découlant de la demande élevée pour leurs compétences. Bien que détenteurs d'un statut atypique, ils ne sont pas pour autant précaires.

comparables à ceux des salariés réguliers, au prorata des heures travaillées. On a donc réduit la précarité :

- en créant, en particulier au bénéfice des salariés atypiques de longue date, des statuts que nous appellerons « intermédiaires », moins précaires que les statuts précaires « traditionnels », c'est-à-dire dotés d'avantages sociaux et de listes de priorité régissant l'accès aux emplois typiques;
- en balisant le passage d'un statut à un autre, et si possible jusqu'au statut typique, et en précisant les critères et l'ordre de priorité d'accès, afin d'éviter l'arbitraire patronal;
- en cherchant à augmenter la proportion de salariés dans les statuts les plus favorables.

Toutefois, si les luttes syndicales ont contribué à assortir certains statuts atypiques de conditions moins précaires qu'auparavant, c'est au prix d'une plus grande flexibilité permettant à l'employeur d'utiliser ses travailleurs au gré de ses besoins et selon des modalités discontinues, avec une forte prévalence des horaires atypiques. La principale différence entre les statuts typiques « traditionnels » et les nouveaux statuts « intermédiaires » réside donc dans le degré de flexibilité exigé de la travailleuse ou du travailleur. L'exigence de disponibilité, sans garantie d'un minimum d'heures de travail et donc de rémunération, constitue, avec la forte incidence des horaires atypiques et le dernier choix des périodes de vacances, le principal motif de récrimination des salariés détenteurs de ces statuts hybrides, et les oppose aux détenteurs de statuts typiques, surtout quand la hiérarchie des statuts se superpose aux divisions selon le genre et l'âge (D'Amours, 2019).

Ces statuts, moins précaires mais plus flexibles que les statuts typiques traditionnels, semblent devenir la nouvelle norme pour les acteurs collectifs – représentants de l'employeur, officiers syndicaux –, mais aussi pour les salariés eux-mêmes. À la

condition d'être prévisible et balisé par des règles claires, le cheminement dans la hiérarchie des statuts atypiques, du plus précaire au moins précaire, est de plus en plus considéré comme le parcours normal, le passage obligé vers l'emploi typique. Ainsi, rarement le déséquilibre entre les exigences d'engagement du salarié à l'égard de l'entreprise (notamment sa disponibilité) et l'engagement limité de l'employeur à son égard (en termes de durée du contrat de travail et de droits afférents) est-il présenté comme une injustice. L'insécurité découlant de l'absence de prévisibilité des revenus, des affectations et des horaires, l'exclusion de certains droits pendant les périodes d'intermittence, le second choix des horaires et des tâches, l'effet sur la protection sociale en cas de chômage ou au moment de la retraite (Bernier, Vallée et Jobin, 2003), le report sur les individus de la responsabilité des bons choix stratégiques (s'inscrire sur une ou plusieurs listes de rappel, selon celles qu'on présume fournir un avancement plus rapide dans les statuts), sont des éléments peu pris en compte dans les analyses.

Beaucoup reste donc à faire pour rendre visibles les divers aspects de la précarité – économique, organisationnelle et prévisionnelle (Benquet, 2010) –, auxquels s'ajoute souvent la précarité professionnelle, dont les statuts atypiques sont un révélateur. C'est dans le prolongement de ces recherches menées dans d'autres milieux de travail que je sou mets à la discussion la réflexion suivante : quel bilan peut-on faire de la création, par certaines universités, du statut de chargé d'enseignement ? Certes, cette initiative a pu contribuer à rendre moins précaire la situation de certaines personnes enseignantes et chercheuses contractuelles (tout en entraînant pour d'autres la perte de leur contrat), mais ne participe-t-elle pas à une certaine « normalisation » de l'atypie chez le personnel enseignant universitaire?

Références

- Atkinson, J. (1984). Flexibility: Planning for an Uncertain Future. *Manpower policy and Practice*, 1, 26-29.
- Benquet, M. (2010). Les raisons de l'action collective : retour sur la mobilisation improvable des salariés d'hypermarchés. *Sociologie du Travail*, 52, 305-322.
- Bernier, J., Vallée, G. et Jobin, C. (2003). *Les besoins de protection sociale des personnes en situation de travail non traditionnelle*. Ministère du Travail.
- Bernier, J. (2007). Les conventions collectives et les emplois atypiques. *Regards sur le travail*, 4(1). Ministère du Travail, 2-17.
- Bernier, J. (2012). La location de personnel temporaire au Québec : un état de situation. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 67(2), 283-303.
- Bernstein, S., Coiquaud, U., Dupuis, M.-J., Fontaine, L. L., Morissette, L., Paquet, E. et Vallée, G. (2009). Les transformations des relations d'emploi : une sécurité compromise ?. *Regards sur le travail*, 6(1), 19-29.
- Chaykowski, R. (2005, mars). *Non-standard Work and Economic Vulnerability* [rapport de recherche n° 3]. Réseau canadien de recherches sur les politiques publiques.
- Cloutier-Villeneuve, L. (2014). Évolution de l'emploi atypique au Québec depuis 1997. *Travail et emploi Flash-info*, Institut de la statistique du Québec, 15(3), 1-13.
- Cranford, C. J., Vosko, L. F. et Zukewich, N. (2003). The Gender of Precarious Employment in Canada. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 58(3), 454-479.
- D'Amours, M. (2009). Travail précaire et gestion des risques : vers un nouveau modèle social ? *Lien social et Politiques*, 61, 109-121.
- D'Amours, M. (2014). *La qualité des emplois des travailleurs indépendants qualifiés : traducteurs, journalistes, avocats*. PUQ.
- D'Amours, M. (2019). Le « nouveau » travail indépendant : une mutation en forme de paradoxe. *Management international*, 23(5), 78-89.
- D'Amours, M. (2020). Le travail et l'emploi. Dans P.-L. Bilodeau et M. D'Amours (dir.), *Fondements des relations industrielles*. Chenelière Éducation, 2-27.
- D'Amours, M. et Legault, M.-J. (2013). Highly Skilled Workers and Employment Risks: Role of Institutions. *Labor Studies Journal*, 38, 89-109.
- de Tonnancour, V. et Vallée, G. (2009). Les relations de travail tripartites et l'application des normes minimales du travail au Québec. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 64(3), 399-441.
- Gautié, J. (2003). *Quelle Troisième Voie ? Repenser l'articulation entre marché du travail et protection sociale*. Centre d'études de l'emploi, 30.
- Hauben, H., Lenaerts, K. et Waeyaert, W. (dir.). (2020). *The Platform Economy and Precarious Work*. Publication for the Committee on Employment and Social Affairs, Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies, European Parliament.
- Lewchuck, W., Clarke, M. et de Wolff, A. (2011). *Working without Commitment: The Health Effects of Precarious Employment*. McGill-Queens.
- Marchington, M., Grimshaw, D., Rubery, J. et Willmott, H. (2005). *Fragmenting Work: Blurring Organizational Boundaries and Disordering Hierarchies*. Oxford University Press.

Rodgers, G. et Rodgers, J. (dir.). (1989). *Precarious Jobs in Labour Market Regulation: The Growth of Atypical Employment in Western Europe*. International Institute for Labour Studies; Free U. of Brussels.

Rubery, J., Grimshaw, D., Keizer, A. et Johnson, M. (2018). Challenges and Contradictions in the “Normalising” of Precarious Work. *Work, Employment & Society*, 32(3), 509-527.

Stanworth, C. et Stanworth, J. (1997). Managing an Externalized Workforce: Freelance Labour-use in the UK Book Publishing Industry. *Industrial Relations Journal*, 28(1), 43-55.

Supiot, A. (2004). *Le droit du travail*. Presses universitaires de France.

Vosko, L. F., Zukewich, N. et Cranford, C. (2003). Le travail précaire : une nouvelle typologie de l'emploi. *L'emploi et le revenu en perspective* (publication n° 75-001-XIF). Statistique Canada, 17-28.

Weil, D. (2014). *The Fissured Workplace: Why Work Became so Bad for So Many and What Can be Done to Improve it?* Harvard University Press.

Précarisation de l'enseignement universitaire : portrait des tendances au Canada

Chandra Pasma
et Mathieu Vick¹

¹ Les auteurs sont des agents de recherche principaux du Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP), qui représente plus de 70 000 et travailleuses du secteur postsecondaire, y compris des enseignants et enseignantes contractuels. Nous remercions nos collègues du SCFP qui ont rendu ce projet possible grâce à leur aide, en particulier Nicola From.

Introduction

Les quatre dernières décennies de néolibéralisme ont accéléré la tendance économique à remplacer les emplois stables par des emplois précaires, et les emplois permanents bien rémunérés par des emplois temporaires, à temps partiel, occasionnels ou contractuels. Le secteur universitaire n'a pas échappé à cette tendance, ce qui a d'importantes répercussions sur la qualité de l'enseignement postsecondaire au Canada.

Les enseignantes et enseignants contractuels sont connus sous de nombreux titres : « chargés de cours », « membres auxiliaires du corps professoral », « enseignants occasionnels », « chargés d'enseignement », « maîtres d'enseignement », « enseignants nommés pour un temps limité ». Certains d'entre eux sont embauchés pour un seul cours pendant une seule session, d'autres à temps plein pour un ou deux ans. Mais les personnes qui occupent ces postes, quels que soient leur contrat ou leur titre, ont toutes en commun de vivre dans l'incertitude à long terme concernant leur emploi. Dans ce texte, nous utilisons le terme « enseignants contractuels » pour couvrir tous ces postes.

Les effets de cette tendance sur les travailleurs, les étudiantes et la qualité de l'enseignement sont bien documentés par d'autres contributions au présent cahier. Notre objectif, ici, est plutôt d'examiner spécifiquement les données sur les tendances des *nominations contractuelles*² à travers le pays, et plus particulièrement au Québec. Ce faisant, nous souhaitons combler une lacune dans les publications spécialisées sur la précarité universitaire au Canada.

² L'idée de *nomination enseignante* est une traduction de l'anglais *faculty appointment*. Elle ne désigne pas le nombre de cours, le nombre de postes ou le nombre d'embauches, mais le simple fait d'assigner une charge de travail à une enseignante ou un enseignant.

La question de l'augmentation du travail précaire dans les universités canadiennes, particulièrement dans les postes d'enseignement, est bien documentée depuis quelques années, mais on dispose de très peu de données sur son étendue et sa portée, surtout par rapport à la situation aux États-Unis, où de telles données sont mises à disposition par le National Center for Education Statistics du Département de l'éducation.

Statistique Canada mène deux enquêtes annuelles qui fournissent des données sur les enseignantes et enseignants contractuels. La première, le Système d'information sur le personnel d'enseignement dans les universités et les collèges (SPEUC), est une enquête annuelle obligatoire auprès du personnel enseignant des universités³. Or, les données qu'elle recueille sont très limitées : d'une part, elle ne collecte des données que sur le personnel enseignant à temps plein et permanent et, d'autre part, elle se concentre sur le cycle universitaire plutôt que sur le statut d'emploi. Les travailleuses et travailleurs à temps partiel en sont donc totalement exclus et il est impossible de départager ceux qui sont temporaires de ceux qui sont permanents. En 2016, Statistique Canada a annoncé son intention d'étendre le SPEUC pour inclure les postes universitaires à temps partiel (Statistique Canada, 2016), mais rien ne s'est concrétisé depuis. L'enquête de 2021 portait toujours uniquement sur le personnel enseignant à temps plein et permanent.

Ces deux éléments limitent beaucoup l'utilité du SPEUC, mais nous pouvons tout de même y constater une augmentation de la proportion des nominations d'enseignantes et enseignants à temps plein n'ayant pas le statut de professeur. Ce portrait est toutefois brouillé par le fait que cette catégorie inclut aussi les nominations dans les établissements postsecondaires, qui n'utilisent pas un titre universitaire comme celui de professeur.

³ Bien que son titre mentionne les collèges, elle ne s'intéresse pas au personnel du collégial.

Une deuxième enquête, l'Enquête sur la population active (EPA) de Statistique Canada, donne un aperçu de la place qu'occupent les postes temporaires parmi le corps professoral et les personnes chargées de cours universitaires, ainsi que de celle des postes à temps plein par rapport aux postes à temps partiel. Toutefois, l'EPA se fonde sur un très petit échantillon mensuel, ce qui limite l'utilisation de ces données pour examiner les tendances en fonction de la région ou de la démographie du corps enseignant. En outre, Statistique Canada ne distingue pas, dans ce qu'elle rend accessible au public, les données de ces deux catégories d'enseignants universitaires. Il faut acheter un tableau personnalisé pour obtenir cette information. De plus, les statistiques ne sont pas ventilées par discipline ou par établissement postsecondaire.

Les universités ont certes des données administratives, mais elles les rendent publiques de façon très limitée. Selon un rapport du Conseil des universités de l'Ontario publié en janvier 2018, les données des 17 universités ontariennes participantes ont montré que la proportion d'enseignants contractuels était de 58 %, contre 42 % de professeurs à temps plein permanents ou occupant un poste menant à la permanence. Ce rapport a également révélé que les enseignantes et enseignants contractuels donnent désormais plus de 50 % des cours universitaires de premier cycle en Ontario (Conseil des universités de l'Ontario, 2018).

Bien que quelques universités fournissent de façon proactive des données statistiques, la plupart d'entre elles ne le font pas. Pour les personnes qui souhaitent obtenir ces données, la seule option demeure souvent de s'adresser directement aux établissements par une demande d'accès à l'information.

Les lois sur l'accès à l'information, cependant, comportent des limites : on ne peut demander que des documents qui existent déjà, les délais de traitement peuvent être longs, les universités sont

autorisées à réclamer des frais parfois élevés pour ces données et, en raison du sous-financement des commissariats provinciaux à l'information, elles peuvent bloquer indéfiniment la divulgation de renseignements pendant que le processus d'appel s'éternise. Il reste que la demande d'accès à l'information est un outil important pour obtenir des renseignements des organismes publics sur des sujets d'intérêt public, comme la proposition de nominations à statut précaire, qui nous intéresse ici.

Données recueillies pour notre projet

Afin de recueillir des données sur les enseignantes et enseignants contractuels pour notre étude, nous avons soumis, en 2017, des demandes d'accès à l'information aux 78 universités canadiennes financées par l'État. Nous y demandions des statistiques sur les enseignants à temps plein permanents ou occupant un poste menant à la permanence, les enseignants contractuels à temps plein et les enseignants contractuels à temps partiel, ventilées par département, pour les années universitaires 2006-2007 à 2016-2017.

Encore aujourd'hui, plus de quatre ans plus tard, nous avons des litiges concernant la réponse ou l'absence de réponse de certaines universités. Trois établissements n'ont envoyé que des informations partielles ou des données problématiques, qui, parce qu'on n'a pu résoudre le problème, ont dû être exclues de nos analyses (voir la figure 1 pour les réponses par province). Les données proviennent donc de 71 universités, soit 91 pour cent des universités financées par l'État au Canada⁴.

⁴ Un rapport antérieur sur ces données, *Universitaires précaires : les nominations d'enseignants contractuels, la tendance dans les universités canadiennes*, a été publié par le Centre canadien de politiques alternatives en 2018. Depuis la publication de ce rapport, nous avons ajouté les données de quatre autres universités, ainsi que les données mises à jour par trois universités. Bien que les tendances n'aient pas changé, les chiffres du présent rapport ne sont pas toujours identiques à ceux du rapport précédent en raison de ces ajouts. Les données les plus récentes du SCFP sont toujours accessibles en ligne à l'adresse suivante : <http://www.universitairesprecaires.ca>

Parmi les 71 réponses qui composent notre ensemble de données final :

- 56 couvrent 10 années complètes;
- 58 fournissent au moins une ventilation partielle par faculté et département;
- 54 fournissent une ventilation des enseignants contractuels selon leur statut à temps plein ou à temps partiel.

Pour le Québec, notre ensemble de données comprend 16 universités, dont :

- 14 qui couvrent 10 années complètes;
- 9 comportant au moins une ventilation partielle par faculté et département;
- 10 comportant une ventilation des enseignants contractuels selon leur statut à temps plein ou à temps partiel.

Nous avons demandé des statistiques sur les enseignants à temps plein permanents ou qui occupent un poste menant à la permanence, car il s'agit du modèle traditionnel de sécurité d'emploi pour le personnel enseignant des universités cana-

diennes. Cependant, au lieu d'un système titulaire (*tenure*), certains établissements emploient des enseignants permanents qui ont le même statut que les professeurs adjoints, agrégés ou titulaires dans d'autres universités. Nous avons compté ces enseignants comme étant permanents ou occupant un poste menant à la permanence. En outre, un petit nombre d'universités utilisant le système titulaire de professeurs permanents ont aussi des enseignants permanents qui ne sont pas « professeurs » au sens strict. Puisque notre principale préoccupation pour cette recherche était la sécurité d'emploi, nous avons regroupé, dans notre analyse, ces personnes enseignantes avec les professeurs permanents et occupant un poste menant à la permanence. Dans ce texte, les termes « permanent » et « occupant un poste menant à la permanence » sont donc utilisés pour désigner les enseignantes et enseignants qui ont un contrat permanent ou qui sont sur le chemin de la permanence.

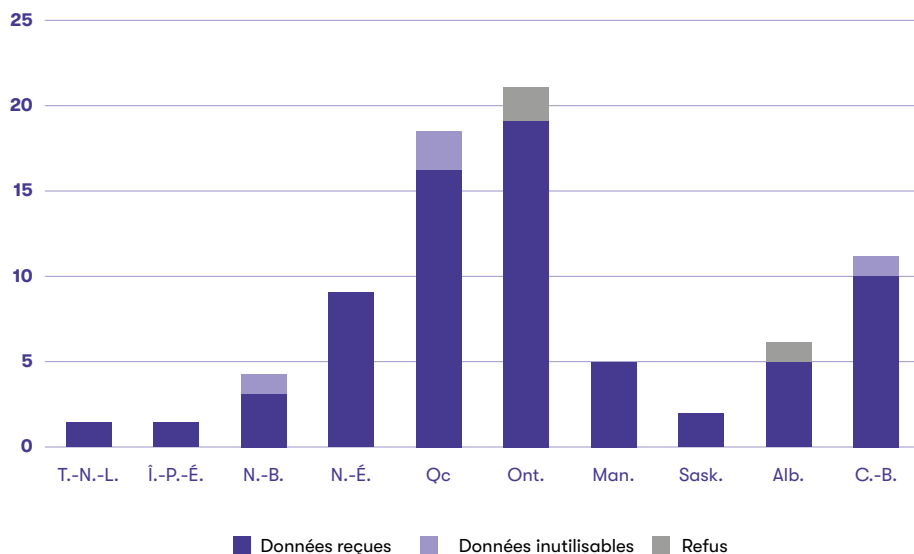


Figure 1. Réponses par province

Soulignons aussi que dans la plupart des cas, les chiffres que nous avons reçus représentent des nominations plutôt que des individus. Trois établissements ont indiqué qu'ils avaient supprimé, dans leurs listes, les personnes ayant des nominations dans plusieurs départements afin qu'elles n'apparaissent qu'une seule fois. Puisque pour certains établissements l'information concerne les nominations plutôt que les postes, nous ne savons pas dans quelle mesure les différences entre les provinces ou les établissements représentent des approches différentes en matière de nominations contractuelles. Néanmoins, depuis la publication de notre premier rapport sur ces données, quatre établissements ont fourni des renseignements rendant possible la comparaison du nombre de nominations et du nombre d'individus, ce qui nous permettra de nous pencher sur cette question et ses implications sur le taux de nominations contractuelles.

Nous reconnaissons également que nos données ne nous autorisent pas à dire quoi que ce soit sur la composition du corps enseignant contractuel : nous ne connaissons pas le genre, la race, l'éducation, et ne savons pas si ces personnes occupent un autre emploi. Ces données ne nous disent pas non plus dans quelles conditions ces personnes travaillent : rémunération, avantages sociaux, heures de travail, soutien institutionnel.

Nous dépendions des universités pour l'exactitude des données fournies. Cependant, afin d'assurer un certain contrôle de la qualité, nous avons scruté les données de chaque établissement pour identifier les anomalies, par exemple une forte variation d'une année à l'autre. Là où nous avons trouvé de telles anomalies, nous avons demandé à l'université de confirmer l'exactitude des données. Dans certains cas, les universités ont été en mesure de corriger des erreurs dans les données ou d'expliquer la variation. Dans d'autres, nous avons exclu certaines années des données en raison de problèmes d'exactitude.

Finalement, nous avons combiné toutes les réponses en un seul ensemble de données. Afin d'examiner les tendances par discipline, nous avons attribué une catégorie (« sciences », « administration », etc.) aux données sur les facultés et les départements. Dans les cas où nous disposions d'informations à la fois sur la faculté et le département, nous avons attribué la catégorie en fonction du département plutôt que de la faculté, ce qui a permis de contourner le problème de catégoriser des combinaisons disciplinaires telles que « faculté des arts et des sciences ».

Ce dernier ensemble de données permet d'examiner les tendances au fil du temps, par région, par discipline, par statut d'emploi et par établissement.

Tendances pancanadiennes

Nos données révèlent que plus de la moitié des nominations au sein du corps enseignant universitaire au Canada sont contractuelles. En 2016-2017, 42 613 nominations, soit près de 52 % du total, étaient des nominations contractuelles, contre 48 % des nominations à des postes permanents ou menant à la permanence.

Cette dépendance à l'égard d'un corps enseignant contractuel semble être structurelle plutôt qu'une réponse temporaire à des besoins à court terme ou une réaction récente à l'évolution des conditions financières. Nos données montrent que la dépendance à l'égard des nominations contractuelles dans les universités canadiennes n'a pas vraiment changé au cours de la dernière décennie. Nous ne savons pas exactement vers quelle année les établissements sont passés d'une majorité de nominations permanentes à une majorité de nominations contractuelles, mais cela s'est produit avant 2006.

Nos résultats montrent également que les contrats à temps partiel prédominent. Parmi les établissements qui ont été en mesure de ventiler les nominations

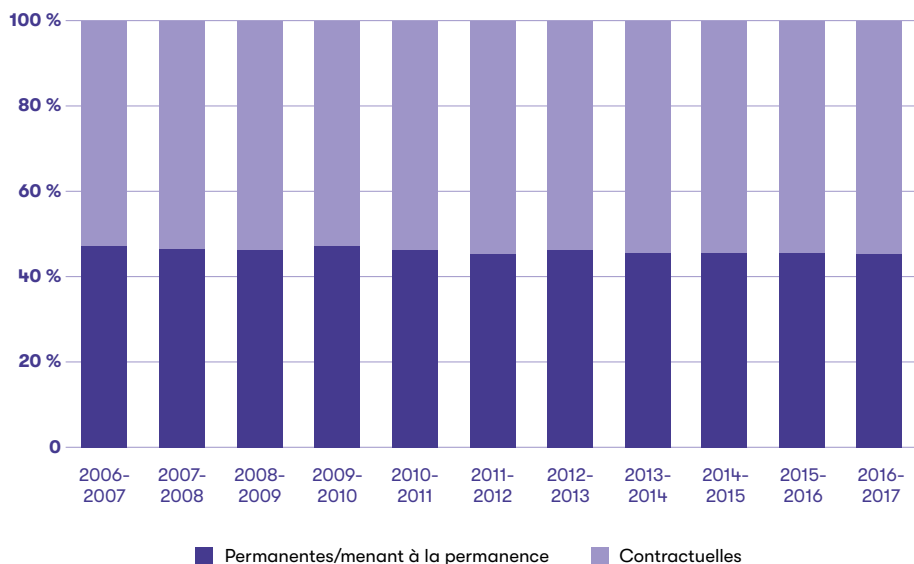


Figure 2. Nominations d'enseignants permanentes/menant à la permanence, et nominations contractuelles, de 2006-2007 à 2016-2017

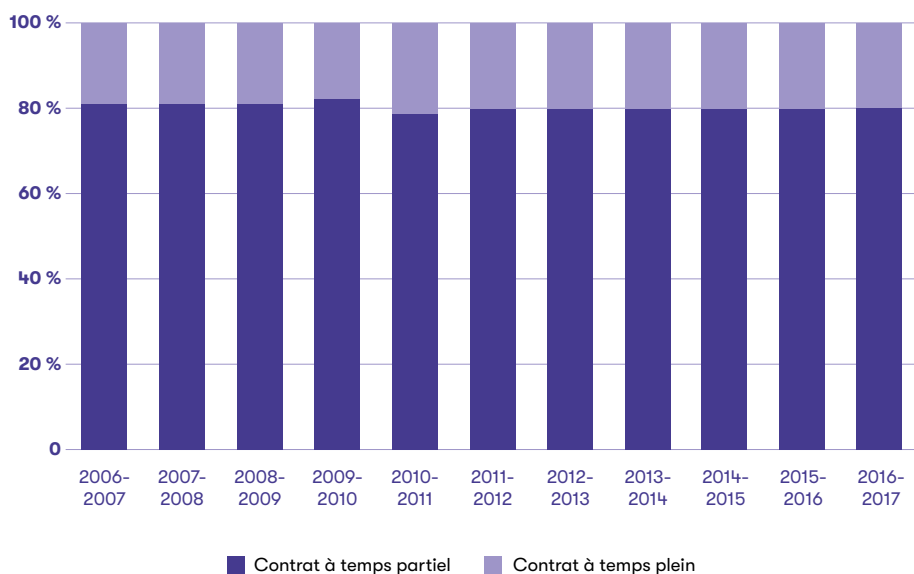


Figure 3. Nominations contractuelles à temps partiel et à temps plein

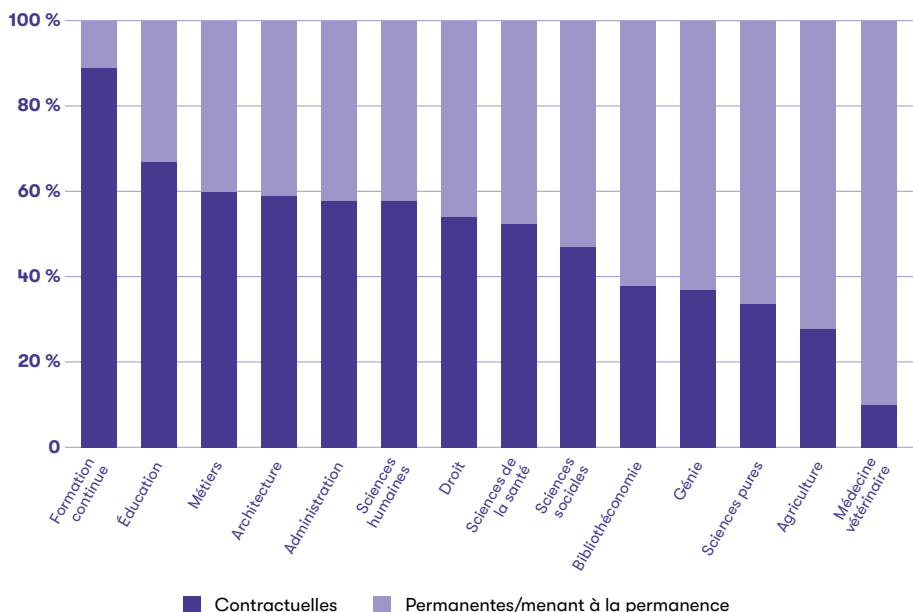


Figure 4. Proportion des nominations d'enseignantes et enseignants par domaine d'études

contractuelles entre temps partiel et temps plein, les nominations à temps partiel représentaient près de 80 % des nominations contractuelles en 2016-2017. Cette proportion a très peu changé au cours de la dernière décennie, avec seulement un très léger déclin des nominations à temps plein.

Nous constatons une variation significative dans le recours aux nominations contractuelles par discipline. D'un côté, près de 90 % des nominations d'enseignants en formation continue sont contractuelles. De l'autre, seulement 10 % des postes d'enseignants en médecine vétérinaire sont contractuels.

Les nominations contractuelles représentent plus de la moitié des nominations dans neuf domaines d'études : formation continue, éducation, métiers, architecture, commerce, sciences humaines, droit et sciences de la santé. Cela étant dit, c'est tout le système universitaire qui est

fortement tributaire des relations contractuelles : celles-ci représentent moins du tiers des nominations dans deux domaines seulement, soit l'agriculture et la médecine vétérinaire.

Cependant, comme le nombre total de personnes travaillant dans chaque discipline varie également considérablement, le plus grand nombre total de nominations contractuelles (26,14 %) se trouve dans certains programmes professionnalisants (tels qu'agriculture, architecture, commerce, éducation, génie, droit, bibliothéconomie et médecine vétérinaire), suivis de ceux en sciences de la santé (21,70 %) et sciences humaines (19,53 %). Les plus petites proportions de nominations contractuelles se trouvent en sciences sociales (10,28 %) et en sciences pures (7,36 %). Cela ne signifie pas, soulignons-le, que le problème des nominations contractuelles serait plus grave dans les sciences de la santé ou les programmes professionnels.

C'est dans ces domaines que l'on retrouve le plus grand nombre de nominations d'enseignantes et enseignants toutes catégories confondues, tout simplement.

On invoque souvent, en réponse à la dépendance des universités à l'égard des nominations contractuelles, l'argument voulant que celles-ci concernent en grande partie des professionnels travaillant dans leur domaine et qui donnent un cours ou supervisent des stages pratiques à temps perdu. Pourtant, lorsque nous supprimons tous les champs professionnels où l'on peut s'attendre à ce qu'une telle pratique soit courante (architecture, commerce, dentisterie, génie, droit, médecine, sage-femme et soins infirmiers), la proportion de nominations contractuelles par rapport aux nominations permanentes ou menant à la permanence ne varie que d'un point de pourcentage.

La répartition entre contrats à temps plein et à temps partiel varie également de façon plutôt marquée selon la discipline. La médecine vétérinaire ne compte qu'un petit nombre de nominations contractuelles, mais une proportion supérieure à la moyenne de celles-ci est à temps plein. En formation continue, qui compte la plus grande proportion de nominations contractuelles, 40 % de celles-ci sont à temps plein. En architecture, en revanche, presque toutes les nominations contractuelles sont à temps partiel (96 %).

Bien que les domaines d'études proposés par les universités diffèrent, trois grandes familles de disciplines de base sont enseignées dans presque toutes les universités canadiennes : les sciences humaines, les sciences sociales et les sciences pures. En y regardant de plus près, nous constatons une grande différence dans les taux de nominations contractuelles : seulement 33 % en sciences pures, contre 47 % en sciences sociales et 58 % en sciences humaines.

Tendances provinciales

La proportion de nominations contractuelles varie beaucoup par province. Le Québec, à 60 %, compte beaucoup plus sur les enseignants contractuels que ses homologues. Quatre autres provinces (Terre-Neuve-et-Labrador, Nouvelle-Écosse, Ontario et Manitoba) ont une proportion supérieure à 50 %. L'Alberta et l'Île-du-Prince-Édouard, toutes deux légèrement sous la barre des 39 %, présentent les proportions les plus basses.

Néanmoins, comme nous l'avons dit précédemment, nous disposons de données de quatre universités qui nous permettent de comparer, pour celles-ci, le nombre de contrats avec le nombre d'enseignantes et enseignants contractuels qui y travaillent (voir la figure 6). Des quatre universités, l'écart le plus marqué entre le nombre de nominations contractuelles et le nombre d'enseignantes et enseignants contractuels se trouve à l'Université Concordia, au Québec. En fait, Concordia nous a confirmé que ses nominations contractuelles se limitent toutes à un seul cours par contrat. Ainsi, une personne enseignant à Concordia recevra quatre contrats pour donner quatre cours, tandis qu'une personne enseignant à l'Université Mount Royal de Calgary n'en recevrait qu'un seul pour faire la même chose. Si les pratiques d'embauche dans les autres universités québécoises sont semblables, cela pourrait expliquer en partie pourquoi la proportion de nominations contractuelles semble beaucoup plus élevée au Québec qu'ailleurs.

Les statistiques sur les postes à temps partiel par rapport aux nominations à temps plein appuient cette théorie, du moins partiellement. Au Québec, seuls 8,72 % des nominations contractuelles étaient à temps plein en 2016-2017, alors que ces postes comptaient pour 23,70 % dans le reste du Canada.

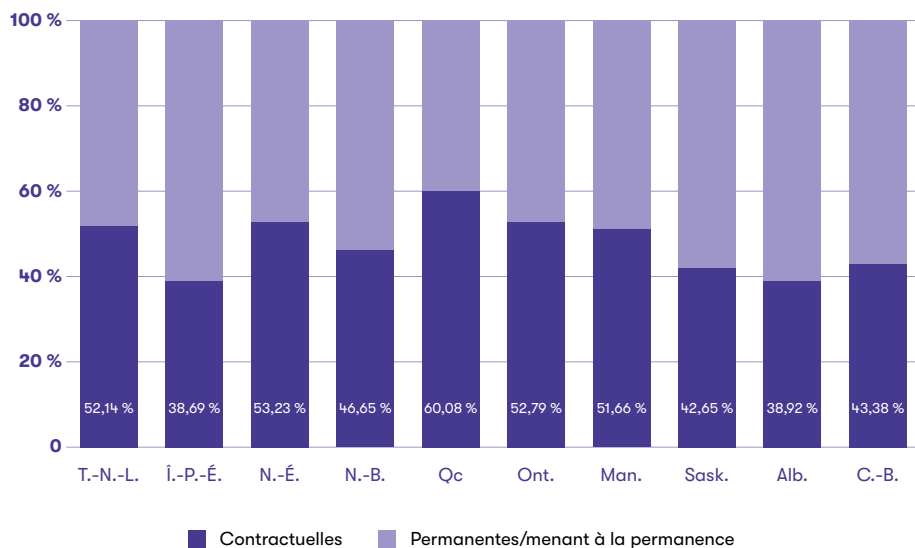


Figure 5. Taux de nominations d'enseignants contractuels et permanents par province

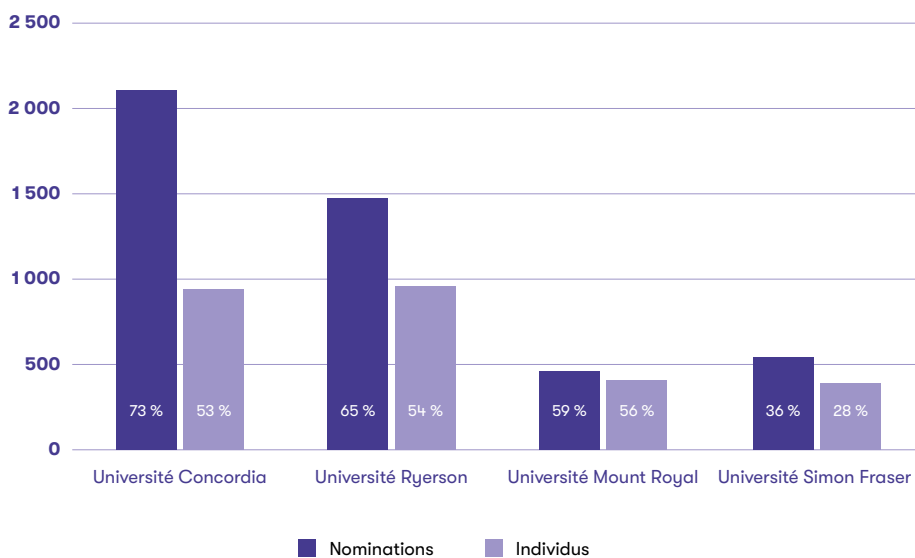


Figure 6. Nominations contractuelles et enseignants contractuels dans quatre universités

Nous tenons toutefois à souligner que, bien que la proportion de nominations qui sont contractuelles (73 %) soit beaucoup plus élevée que la proportion d'enseignantes et d'enseignants contractuels au sein du corps enseignant de Concordia, il reste que plus de la moitié de ces derniers sont des chargés de cours. Par conséquent, souligner cette différence entre les nominations contractuelles et les enseignants contractuels ne revient pas à sous-estimer l'importance des nominations contractuelles en tant que problème structurel à Concordia ou au Québec, mais seulement à noter que cela peut expliquer en partie pourquoi le Québec affiche une proportion de nominations contractuelles anormalement élevée. Nous aurions besoin de plus de données pour bien comprendre la pratique des nominations contractuelles au Québec.

Il est tout aussi important de noter que les moyennes provinciales masquent d'importantes variations entre les établissements d'une même province. C'est le cas même lorsque d'autres caractéristiques entre les établissements sont assez similaires, notamment la taille et la région géographique. Au Nouveau-Brunswick, par exemple, les universités Mount Allison et St. Thomas sont toutes deux de petite taille, ne comptant chacune qu'un peu plus de 2 000 étudiantes et étudiants. Pourtant, à la première, 38 % des nominations sont contractuelles, contre 56 % à la seconde. En Ontario, l'Université Queen's et l'Université Western sont toutes deux de taille moyenne et situées dans une ville de taille moyenne. Or, à Queen's, 44 % des nominations sont occupées par des enseignants contractuels, contre 65 % à l'Université Western. En Alberta, l'Université de Lethbridge et l'Université Mount Royal sont toutes deux de petite taille, comptant moins de 10 000 étudiantes et étudiants chacune. Pourtant, à la première, 14 % des nominations sont contractuelles, comparativement à 59 % à la deuxième.

Tendances québécoises

Nous observons la même variation au Québec. À un bout du spectre, l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) n'a pas de nominations contractuelles; à l'autre extrémité, à l'École nationale d'administration publique (ENAP), près des trois quarts des nominations sont contractuelles. L'Université McGill est le seul autre établissement, hormis l'INRS, favorisant davantage les nominations permanentes aux nominations contractuelles.

Bien que nos données sur l'Université du Québec soient incomplètes (elles ne comptent ni l'UQAM ni la TÉLUQ), son bilan de nominations contractuelles semble pire que celui des autres universités québécoises. En 2016-17, 67,74 % des nominations dans le réseau de l'UQ (excluant l'Université du Québec à Montréal et la TÉLUQ, pour lesquelles nous n'avons pas de données) étaient contractuelles, comparativement à 57,91 % des nominations à l'extérieur du réseau.

Si l'on examine les tendances par discipline, les universités québécoises se révèlent très semblables aux universités du reste du Canada, à l'exception de deux points : un taux de nominations contractuelles un peu plus élevé dans les sciences humaines (68,97 % au Québec contre 53,93 % dans le reste du Canada), ainsi qu'un taux légèrement inférieur dans les métiers et technologies (50 % au Québec contre 60,43 % dans le reste du Canada).

Conclusion

Les données que nous avons recueillies révèlent que la dépendance des universités à l'égard des enseignantes et enseignants contractuels n'est pas une solution temporaire à un besoin à court terme. Il s'agit d'un élément structurel de la gestion universitaire au Canada.

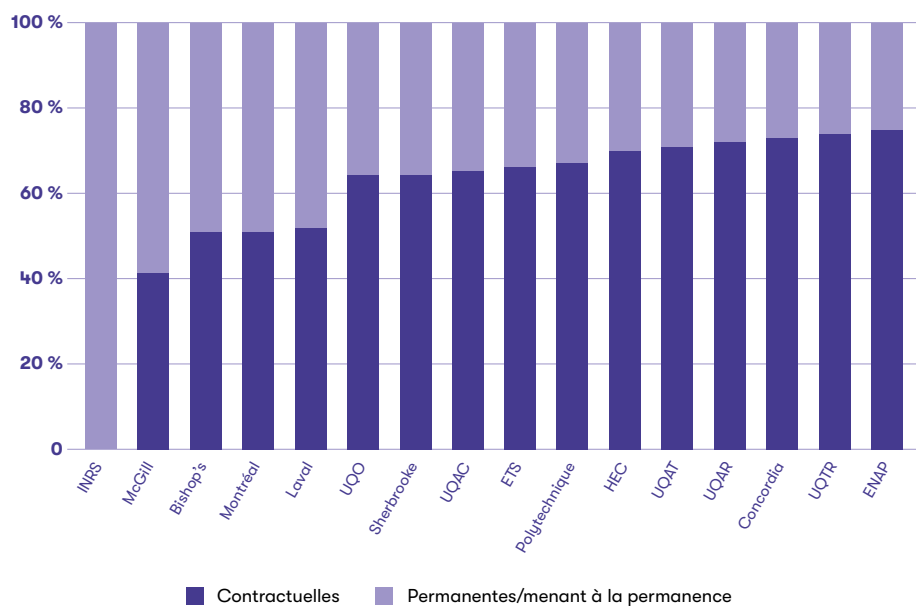


Figure 7. Nominations contractuelles par université, au Québec

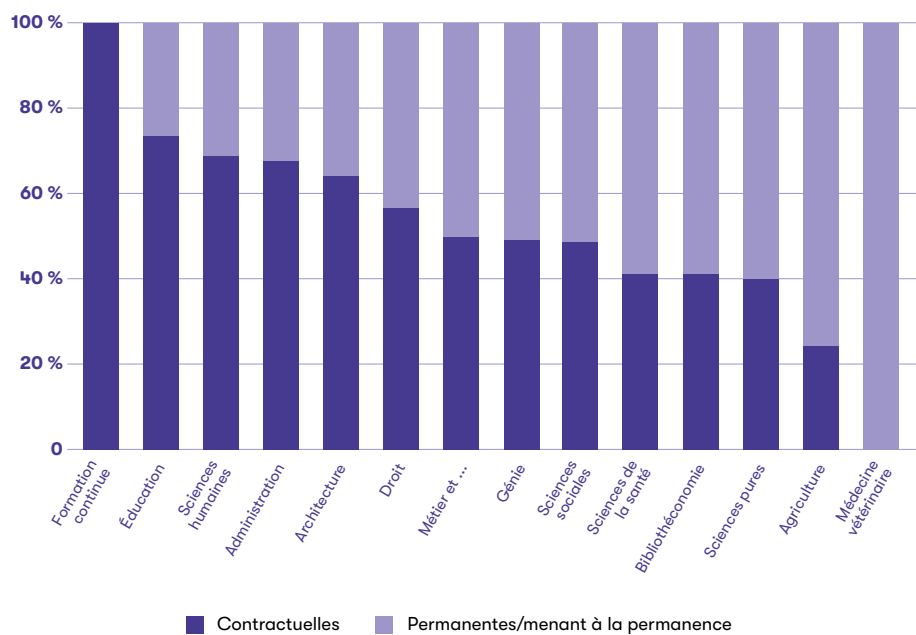


Figure 8. Nominations contractuelles par discipline, au Québec

Compte tenu des variations quant à l'embauche d'enseignantes et enseignants contractuels entre les régions, les facultés et les départements, cette dépendance des universités ne semble pas être une réponse concertée aux demandes changeantes du marché du travail ou des employeurs. On ne peut non plus l'expliquer simplement par les choix personnels des enseignantes et des enseignants. Des établissements dans une situation similaire, que ce soit en matière de taille ou d'emplacement, ont pris des décisions très différentes concernant les nominations des enseignants, ce qui suggère que le recours aux enseignantes et enseignants contractuels est, en grande partie, un choix fait par l'établissement.

L'un des arguments invoqués par les administrations universitaires pour expliquer le recours aux enseignants contractuels est que ces derniers n'auraient pas les qualifications requises pour obtenir leur permanence. Les enquêtes menées auprès d'enseignantes et enseignants contractuels laissent entendre le contraire (Foster et Birdsell Bauer, 2018). Cependant, le grand nombre de nominations contractuelles faites par les universités (plus de la moitié des nominations dans certains cas) engendrent un problème de relations publiques pour les administrateurs : ils ne peuvent insister simultanément sur le fait que plus de la moitié des enseignantes et enseignants sont sous-qualifiés tout en continuant d'affirmer aux étudiantes et étudiants, aux parents et aux gouvernements que leur établissement offre une éducation de grande qualité.

Nous devons également nous interroger sur le rôle des universités en tant qu'employeurs qui dépensent des fonds publics. Leur gestion de ces fonds crée de la précarité d'emploi dans leur communauté, contribuant ainsi aux problèmes bien connus qui accompagnent la précarité : l'insécurité économique, y compris l'insécurité du logement, qui peut même se prolonger jusqu'à la retraite, puisque peu de ces travailleuses et travailleurs ont

accès à un régime de retraite; le manque d'accès aux avantages sociaux, notamment les assurances collectives fournies par l'employeur; une plus grande difficulté à fournir des soins aux membres de la famille, y compris les enfants et les parents âgés; des obstacles à la prise de grandes décisions, comme acheter une maison ou fonder une famille; la difficulté pour ces travailleuses et travailleurs de s'impliquer dans leur communauté. Est-ce approprié de la part d'un établissement financé par la communauté à travers les impôts? Ou devrions-nous exiger davantage des employeurs publics que sont les universités?

Les répercussions de ce modèle d'emploi précaire sur les enseignantes et enseignants contractuels, les étudiantes et étudiants, et la qualité de l'éducation et de la recherche, sont insoutenables à long terme. Une partie de la solution consiste en ce que les gouvernements fédéral et provinciaux mettent en place un modèle de financement durable qui suit le rythme des inscriptions et qui soutient adéquatement l'enseignement, la recherche et l'administration. Et si les universités pouvaient compter sur un financement suffisant pour faire face à l'énorme retard au chapitre de l'entretien des bâtiments, peut-être chercheraient-elles moins à réduire leurs coûts de main-d'œuvre. Si elles veulent continuer à revendiquer le titre de chef de file dans nos collectivités, elles doivent s'assurer que chaque emploi est un bon emploi.

Cela dit, nous ne croyons pas que le problème puisse se régler uniquement en augmentant le financement de l'État. Nous avons également besoin que les gouvernements provinciaux réglementent mieux le travail, notamment par l'exigence d'un salaire égal pour un travail égal, plutôt que de permettre que l'on rémunère certains travailleurs moins que d'autres en fonction de leur statut d'emploi. En outre, les universités devront être plus transparentes quant à leurs pratiques d'embauche, et elles devront s'engager à améliorer les normes de travail.

Enfin, nous voulons lancer un appel pour obtenir de bien meilleures données sur le secteur postsecondaire canadien. Bien que nos recherches aident à combler un grand vide, il y a encore tant de choses que nous ignorons! Nous ne disposons d'aucune information sur la durée des contrats, le nombre de cours dispensés par des enseignantes et enseignants précaires ou la durée d'occupation d'un poste donné au moyen d'un contrat temporaire. Nous n'avons aucune information démographique sur les enseignantes et enseignants contractuels, et nous ne pouvons comparer les titres de compétence des enseignantes et enseignants permanents à ceux des personnes qui sont temporaires. Il reste encore beaucoup à faire pour obtenir un portrait exact et complet de la précarité dans le secteur postsecondaire.

Il faudrait d'abord que les gouvernements, qui financent les universités publiques, améliorent la collecte de données et la reddition de comptes. Après tout, ils sont seuls en position de contraindre les

établissements à divulguer des informations que ceux-ci préféreraient taire. Les données recueillies par Statistique Canada devraient inclure des renseignements sur les nominations contractuelles et sur les enseignantes et enseignants contractuels. Cela permettrait de mieux comprendre le recours aux nominations contractuelles, en plus de donner de l'information sur l'usage qui est fait des fonds publics.

Entretemps, les associations d'enseignantes et d'enseignants, et les sections locales des syndicats peuvent contribuer à ce que l'on dispose de meilleures données au Canada : elles peuvent exiger, à même leurs conventions collectives, la divulgation systématique du nombre d'enseignantes et enseignants, et de la situation d'emploi de ceux-ci. Cela les aidera à réagir promptement aux tendances dans le recours à l'emploi précaire, en plus d'assurer la collecte de données et l'existence de dossiers publics pouvant ensuite faire l'objet de demandes d'accès à l'information.

Références

Council of Ontario Universities. (2018). *Faculty at Work: The Composition and Activities of Ontario Universities' Academic Workforce* [rapport de recherche].

Foster, K. et Birdsell Bauer, L. (2018). *Out of the Shadows: Experiences of Contract Academic Staff* [rapport de recherche]. Association canadienne des professeurs et professeurs d'université.

Pasma, C. et Shaker, E. (2018). *Universitaires précaires : Les nominations d'enseignants contractuels, la tendance dans les universités canadiennes* [rapport de recherche]. Centre canadien de politiques alternatives.

Statistique Canada. (2016). Un profil du personnel enseignant des universités [billet]. *Blogue de StatCan*.

Portrait de la personne chargée de cours québécoise

Nicolas Harvey

Les personnes chargées de cours forment une catégorie d'emploi universitaire centrale au Québec, mais méconnue de plusieurs au sein des universités. L'absence de statistiques nationales portant sur ce corps d'emploi en est la preuve. Le nombre important ainsi que la diversité de profil de ces personnes font en sorte qu'elles sont difficiles à catégoriser. Pourtant, la mission éducative des universités, notamment au premier cycle, repose majoritairement sur les personnes appartenant à ce corps d'emploi¹. Le manque de reconnaissance à leur endroit ainsi que leur exclusion de certains lieux décisionnels participent plus encore à l'occultation de leur rôle central. Afin de lever le voile sur cette relative invisibilisation, notre communication vise à mieux situer qui sont les enseignantes et enseignants contractuels des universités québécoises. À partir d'un portrait principalement quantitatif, nous retraçons l'émergence historique de ce corps d'emploi avant d'en esquisser les contours en termes de définition de tâche, de qualifications professionnelles, de statut d'emploi, de revenus, de stratégies individuelles de stabilisation d'emploi et d'impacts de la précarité de l'emploi.

L'apparition des personnes chargées de cours dans le paysage universitaire

Bien qu'ayant connu des variations démographiques importantes, le personnel enseignant contractuel est aussi « jeune » que l'université comme institution dans le paysage québécois. Si la professionnalisation du corps professoral selon un modèle humboldtien s'amorce à compter des années

1950 (Racine St-Jacques, 2017), ce modèle ne se cristallise que dans les années 1970 au Québec avec la syndicalisation du corps professoral et la signature des premières conventions collectives (Boucher, 2014). Avant cette période, les tâches pouvaient varier d'une personne à une autre et la sécurité d'emploi n'était pas garantie. Cet arbitraire s'appliquait tout aussi bien aux personnes chargées de cours.

Pendant la Révolution tranquille, l'université québécoise est devenue un levier économique et un lieu de professionnalisation. C'est d'abord la formation des maîtres qui a contribué à cette professionnalisation, notamment par la création du réseau de l'Université du Québec. Les universités devaient ainsi offrir un savoir pratique proche du milieu du travail, et non plus seulement contribuer à la reproduction d'un ordre social marqué par la foi catholique (Racine St-Jacques, 2017). Des personnes chargées de cours ont pu enseigner ces savoirs et superviser les stages. D'ailleurs, encore aujourd'hui, l'imposante Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, misant majoritairement sur des formations professionnalisantes, est composée exclusivement de personnes chargées de cours. Les années 1960 et 1970 consacrent donc l'apparition d'une certaine division du travail enseignant : si le personnel chargé de cours s'occupe de la formation pratique au premier cycle, le corps professoral se charge davantage des cours de cycles supérieurs ainsi que des cours théoriques du premier cycle. Une nouvelle tâche incombe aux universités : celle de recruter et d'encadrer les personnes chargées de cours. Cette tâche de gestion des ressources humaines existe d'ailleurs encore aujourd'hui, bien qu'elle soit souvent concentrée entre les mains des directions départementales.

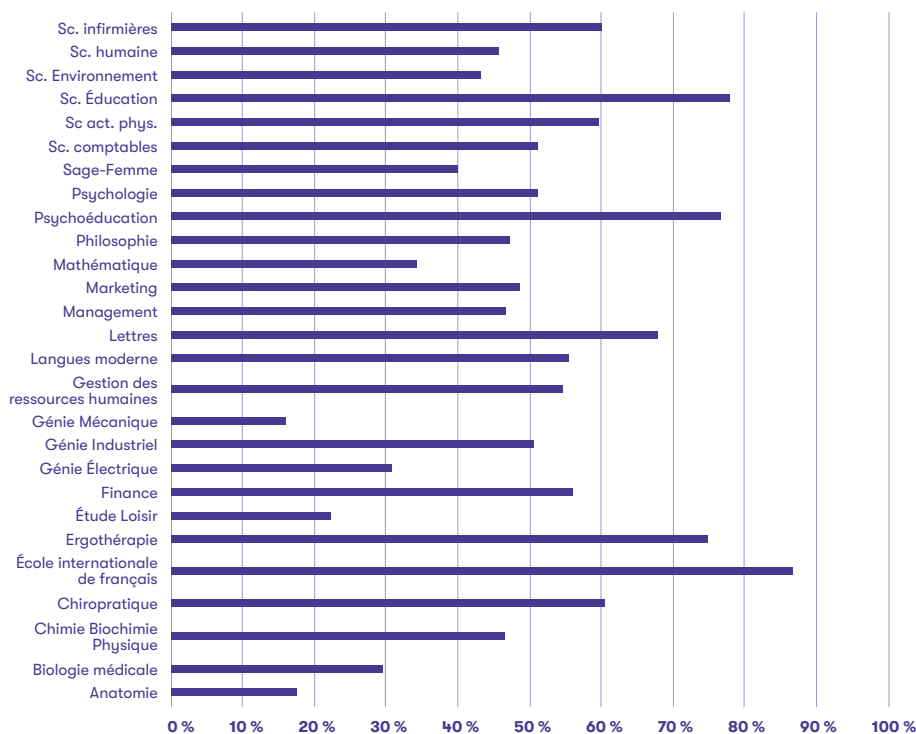
À partir des années 1980 et de la crise budgétaire, les universités québécoises, dont les revenus dépendent grandement du financement public, ont dû effectuer des coupes. On a alors eu recours massi-

¹ À l'Université du Québec en Outaouais (UQO), 69 % des cours de premier cycle, 30 % des cours de second cycle et 7 % des cours de troisième cycle sont offerts par des personnes chargées de cours. En tout, ce sont 61 % des cours crédités qui ont été offerts par des personnes chargées de cours en 2020, selon les données recueillies par l'Université et transmises au Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQO (SCCC-UQO). À l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), ce sont 56 % des cours de premier cycle qui sont offerts par des personnes chargées de cours.

vement aux personnes chargées de cours, dont les salaires étaient nettement inférieurs à ceux du corps professoral. Par conséquent, des cours plus théoriques ainsi que des cours des cycles supérieurs ont pu graduellement leur être attribués. La faible croissance du nombre d'embauches professorales et l'augmentation du nombre de personnes diplômées des cycles supérieurs n'ont fait que contribuer à gonfler les rangs des personnes chargées de cours (Quirion et coll., 2020). Aujourd'hui encore, trois motifs poussent les universités à recourir aux services de ces personnes : avoir accès à un savoir professionnalisant, diminuer les coûts des formations et recourir à une main-d'œuvre flexible. À ce propos, les universités doivent souvent pallier les congés de maladie, les congés de parentalité et les congés sabbatiques du corps professoral. De plus, leur financement

dépend d'un financement public défini par le nombre d'inscriptions en équivalence temps plein. Le nombre d'inscriptions pouvant varier d'une année à l'autre, les personnes chargées de cours deviennent en quelque sorte une variable d'ajustement des universités.

Il importe toutefois de mentionner que le recours au personnel enseignant contractuel est loin d'être uniforme d'une université ou d'une discipline à une autre. Ainsi, la présence des personnes chargées de cours varie selon les départements. Prenons l'exemple de l'Université du Québec à Trois-Rivières, où, dans l'ensemble des cours de premier cycle, les chargées et chargés de cours offrent 56 % des activités d'enseignement : cours magistraux, laboratoires, supervision de stages, cours de travaux pratiques, etc. Toutefois, entre le



Graphique 1. Proportion des cours de premier cycle offerts par des personnes chargées de cours de l'UQTR par département (année 2020-2021)

Département de génie mécanique (16 %) et l'École internationale de français (87 %), il y a une énorme différence. En règle générale, c'est dans les départements comportant les enseignements les plus professionnalisants² et comptant le moins d'étudiantes et d'étudiants aux cycles supérieurs (profil recherche) que les personnes chargées de cours sont proportionnellement les plus nombreuses. Tel est le cas, par exemple, des départements des sciences de l'éducation dans la majorité des universités. Notons enfin que le réseau de l'Université du Québec se distingue par une proportion d'environ 80 % d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans des programmes professionnalisants (Doray, Bonin et Girard, 2018).

Malgré la croissance du nombre de chargées et de chargés de cours ayant un doctorat³ et faisant de la recherche et de la recherche-créditation, l'encadrement des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs, surtout celles et ceux qui ont un profil de recherche, reste une chasse gardée du corps professoral. À l'opposé, des maîtrises professionnalisantes peuvent compter une majorité de personnes chargées de cours dans le corps enseignant. Tel est le cas de la maîtrise en gestion de projets de l'UQO.

Un corps d'emploi diversifié

Admettons d'entrée de jeu que les contours de ce corps d'emploi sont difficiles à tracer. D'abord, les chargées et chargés de cours sont nombreux, plus nombreux que le corps professoral. Au Québec, il y a environ 13 000 personnes chargées

de cours en lien d'emploi⁴ contre un peu plus de 8000 professeures et professeurs⁵. La structuration du lien d'emploi⁶ rend toutefois un peu artificiel ce chiffre. En effet, le nombre de membres des syndicats de chargées et chargés de cours est généralement surévalué du fait que des personnes qui ont arrêté d'enseigner et qui ne veulent plus le faire peuvent rester sur les listes d'ancienneté jusqu'à trois ans après avoir donné leur dernier cours.

Ensuite, la rétention des personnes chargées de cours constitue un grand défi pour les universités, bien que le taux de roulement soit plus marqué dans certaines universités et dans certaines disciplines, quand il ne s'agit pas carrément d'une stratégie de la porte tournante volontairement entretenue pour financer les études de personnes candidates au doctorat au moyen de la réserve de cours. Autant à l'UQAM qu'à l'Université Laval, près de 40 % des chargées et chargés de cours sont en période d'essai⁷. À l'Université de Sherbrooke, ce sont 68 % des personnes chargées de cours qui sont en probation! Pour plusieurs, la charge de cours sera un

⁴ En 2017, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur recensait 13 389 personnes chargées de cours en lien d'emploi et 9387 qui étaient sous contrat (Quirion, R., S. Bergeron, P. Corbo et coll., 2020).

⁵ Statistique Canada. On recensait 8169 professeures et professeurs au Québec en 2019-2020. On exclut toutefois l'Université TÉLUQ ainsi que les programmes de médecine et de médecine dentaire. Les professeures et professeurs de médecine étaient au nombre de 1497 en 2017 (Quirion, R., S. Bergeron, P. Corbo et coll., 2020). On les exclut généralement, car ils ont un statut particulier à l'université, notamment du point de vue de la rémunération.

⁶ Selon la convention collective, le lien d'emploi est généralement de deux à trois ans suivant la dernière charge de cours. Après cette période, une personne chargée de cours quitte les listes d'ancienneté. Elle postulera pour les cours subséquents comme si elle n'avait jamais enseigné dans l'unité en question.

⁷ La période d'essai, appelée aussi période probatoire, n'existe pas dans toutes les conventions collectives. À l'UQO, cette période probatoire se termine après qu'on a offert au moins une charge de cours de trois crédits dans trois trimestres différents. Selon les données syndicales, en 2020, il y avait 40 % de personnes en période probatoire à l'UQAM et 39 % en période d'essai à l'Université Laval.

² On peut définir les formations professionnalisantes comme « [t]outes formations qui préparent explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu » (Lessard et Bourdoncle, 2002).

³ Les données sur le dernier diplôme obtenu ne sont pas accessibles. Toutefois, l'analyse des statistiques des échelons salariaux nous laisse croire en cette croissance du nombre de docteurs et de docteuses. Par exemple, à l'UQAM, les personnes chargées de cours étant rémunérées aux échelons de 1 à 5 (donc n'ayant assurément pas de doctorat) sont passées de 1123 à 1045 entre 2013 et 2021 alors que leur nombre global est demeuré sensiblement le même.

Lien d'emploi	Titre d'emploi	Durée du contrat	Noms alternatifs
Emploi régulier	Chargée ou chargé de cours	Trimestre ⁸	Professeure ou professeur à temps partiel Professeure ou professeur enseignant Forfaitaire ⁹
	Tutrice ou tuteur	Trimestre	
	Superviseure ou superviseur de stage	Trimestre	
	Chargée ou chargé d'enseignement	(Pluri-) annualisé	Charge annualisée À forfait ¹⁰
	Chargée ou chargé de clinique	Trimestre	
	Chargée ou chargé de formation pratique	Trimestre	
	Maître d'enseignement	Contrat à durée indéterminée	
	Accompagnatrice ou accompagnateur de musique	Trimestre	
Clause réserve ¹¹	Professeure ou professeur retraité	Trimestre	
	Étudiante ou étudiant	Trimestre	
	Cadre universitaire	Trimestre	
	Spécialiste « exceptionnel »	Trimestre	

Tableau 1. Titres d'emploi des personnes chargées de cours

⁸ Chaque cours constitue un contrat de travail.

⁹ Université Laval. Ne pas confondre avec le statut « à forfait » de l'Université de Sherbrooke.

¹⁰ Université de Sherbrooke. Ne pas confondre avec le statut « forfaitaire » de l'Université Laval.

¹¹ Les chargées et chargés de cours de la « clause réserve » ont priorité dans l'obtention des cours. Toutefois, le lien d'emploi de ces personnes ne dure que le trimestre où elles enseignent. Elles n'ont aucune sécurité d'emploi, ne sont pas inscrites sur les listes d'ancienneté et n'ont généralement pas accès à certains programmes, dont le perfectionnement et l'intégration pédagogique.

passage éphémère dans leur parcours professionnel. La précarité, un salaire insatisfaisant, une expérience difficile ou la difficulté d'entrer sur les listes d'ancienneté en milieu syndiqué pourront, entre autres raisons, limiter la poursuite de la carrière. De plus, lorsque la charge de cours est octroyée dans le cadre d'un remplacement, qu'un nouveau membre du corps professoral la reprend à son compte ou qu'elle disparaît lors d'une modification de programme, il est possible que la personne chargée de cours ne soit tout simplement pas en mesure d'obtenir d'autres cours. Bien sûr, les difficultés de rétention à l'entrée de la profession ne doivent pas occulter le fait qu'il existe un nombre important de chargées et chargés de cours de carrière qui enseignent au même endroit depuis 5 ans, 10 ans, voire 25 ans.

La multiplicité des parcours et des statuts rend d'ailleurs difficile la définition de ce qu'est une personne chargée de cours. Le tableau 1 montre 12 titres d'emplois assimilables à la charge de cours. Ces titres sont très variés, non seulement en ce qui concerne la tâche effectuée, mais aussi la précarité qui l'accompagne. Comment peut-on alors définir la personne chargée de cours? D'abord, nous pouvons utiliser une définition apophatique, par la négative. Ainsi, la chargée ou le chargé de cours est un enseignant universitaire qui n'a pas le statut de professeur. Sauf exception, c'est l'absence de ce titre au sein d'un établissement qui fait en sorte que la personne peut être qualifiée de chargée ou chargé de cours. Au-delà du titre, le corps professoral est défini par une description de tâche qui comprend l'enseignement, la recherche, l'administration (départementale) et les services à la collectivité. Or, nous le verrons plus loin, certaines de ces tâches sont de plus en plus accomplies par les personnes chargées de cours.

Un second élément à garder en tête est que ce n'est certainement plus le diplôme qui distingue ces deux corps enseignants. En effet, nous observons une « inflation des

diplômes » (Passeron 1982) en enseignement supérieur. Selon un sondage mené par la Fédération nationale des enseignantes et enseignantes du Québec (FNEEQ-CSN)¹², 24 % des répondants et des répondantes affirmaient détenir un doctorat, et 7,3 % des personnes sondées affirmaient avoir également complété un stage ou des recherches postdoctorales¹³. Ce nombre est particulièrement notable à l'Université Laval, où 45 % des chargées et chargés de cours détiennent un doctorat. Le sondage de la FNEEQ démontrait également qu'ils sont 30 % à déclarer faire de la recherche ou de la recherche-crédation. Dans bien des cas, cette recherche et cette recherche-crédation se font sur la base d'un travail non rémunéré. Pis encore, plusieurs payent pour participer à des activités de recherche (colloques, publications, etc.), car, dans plusieurs universités, les fonds de perfectionnement ne suffisent pas à la demande.

Pour en revenir à la question de définir ce qu'est une personne chargée de cours, une seconde voie consiste à se replier sur l'accréditation syndicale. Dans la majorité des universités, on reconnaît un duopole syndical dans les tâches d'enseignement. Nous pourrions ainsi définir la personne chargée de cours comme étant un membre du corps enseignant faisant partie d'une accréditation syndicale assimilable aux personnes chargées de cours, ce qui inclurait les maîtres d'enseignement de l'École de technologie supérieure et les tutrices et tuteurs de la TÉLUQ, mais exclurait les étudiantes et les étudiants salariés.

¹² La FNEEQ a effectué ce sondage du 26 février au 30 septembre 2020 auprès de ses 11 000 membres du milieu universitaire afin d'en savoir plus sur la recherche et la recherche-crédation conduites par le personnel enseignant contractuel. La FNEEQ représente environ 85 % des personnes chargées de cours en lien d'emploi au Québec. Environ 800 personnes y ont répondu. Ces données sont à interpréter avec prudence dans la mesure où l'échantillon est non probabiliste.

¹³ Selon le sondage de la FNEEQ, ce sont 43 % des personnes chargées de cours qui ont terminé leur scolarité de doctorat. Ceci inclut notamment celles dont le doctorat est toujours en cours.

Cette définition pose également son lot de problèmes. D'abord, certains membres contractuels du corps enseignant ne sont pas syndiqués, que l'on pense aux chargées et chargés de cours de l'Université Bishop's et de HEC Montréal ou aux enseignantes et enseignants de la formation continue non créditée dans la majorité des universités québécoises. Les professeures et les professeurs de l'Université McGill tout comme ceux de HEC Montréal ne sont pas non plus syndiqués. Ensuite, la séparation des accréditations syndicales en enseignement supérieur ne va pas de soi, comme l'illustre l'exemple de l'Ontario où plusieurs conventions collectives couvrent les relations de travail de tout le corps enseignant. D'ailleurs, de 1981 à 1989, les chargées et chargés de cours de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) constituaient une section du Syndicat des professeures et des professeurs de l'UQAR (Bousquet, 2019). C'est donc dire que, si les syndicats canadiens de personnes chargées de cours ont réussi à obtenir de meilleures conditions de travail que les syndicats regroupant à la fois des personnes professeures et chargées de cours, être syndiqué n'est pas pour autant une condition *sine qua non* de l'identité de chargé de cours.

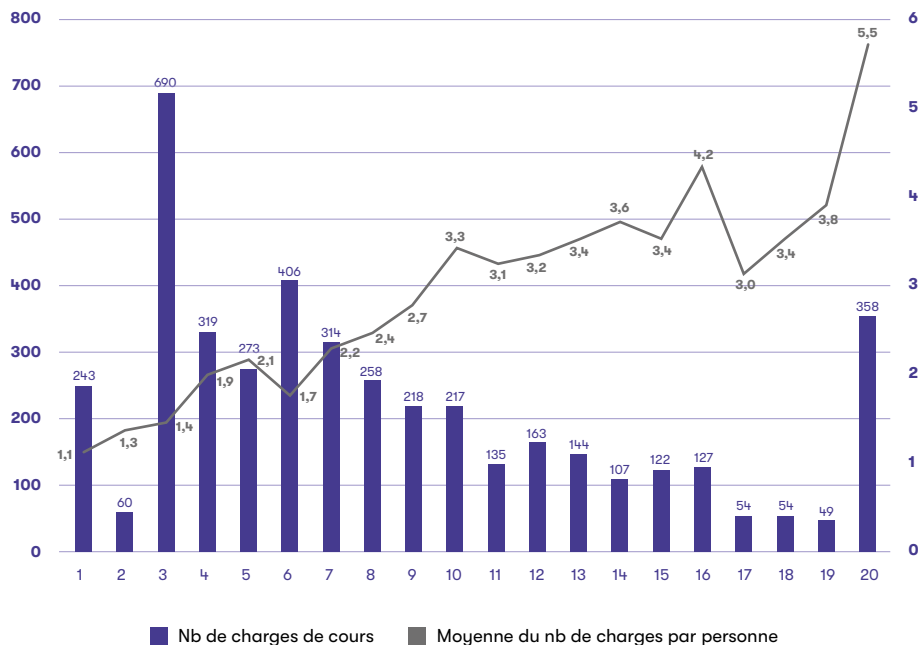
Un corps d'emploi en constant renouvellement

Un autre élément important pour comprendre ce corps d'emploi est l'enjeu du statut d'emploi. On distinguera ainsi les personnes en simple emploi des personnes en double emploi. Les premières sont réputées vivre de leurs charges de cours dans une ou plusieurs universités (bien que cela ne dise rien du fait qu'elles en vivent adéquatement ou non). Les personnes en double emploi ont un employeur principal extérieur à l'université. Les charges de cours constituent un revenu d'appoint pour elles.

La distinction entre les personnes en simple emploi et en double emploi est une donnée sociologiquement importante, bien que sujette à des interprétations différentes d'une université à une autre (en particulier en ce qui concerne la frontière entre les deux statuts, par exemple pour les personnes travailleuses autonomes ou celles qui ont plusieurs emplois à temps partiel). Dans les universités où ce statut n'est pas conventionné, il est difficile d'évaluer de manière précise la proportion de personnes en simple et en double emploi. Dans d'autres universités, la déclaration du statut d'emploi est obligatoire, car être en simple emploi donne certains privilèges, dont l'accès à plus de cours tout simplement ou par tour d'attribution, ou encore, la possibilité d'accéder à des fonds d'intégration et de perfectionnement. Par exemple, à l'Université du Québec à Chicoutimi, 45 % des chargées et chargés de cours sont en simple emploi et 55 % en double emploi. Cette proportion de personnes en simple emploi peut grimper davantage dans les universités où il y a des chargées et chargés d'enseignement – à l'Université Laval, les personnes enseignantes contractuelles en simple emploi représentent 70 % de ce corps d'emploi.

D'autres universités ont davantage recours à des personnes en double emploi. C'est le cas notamment de l'UQO, où, historiquement, 90 % des chargées et chargés de cours étaient en double emploi. La présence de la fonction publique fédérale, avec ses salaires avantageux, ainsi que les programmes d'études misant sur des formations surtout professionnalisantes ont amené l'Université à recruter surtout ce type de personnes chargées de cours. Cependant, la donne tend à changer, car on évalue aujourd'hui à 38 % la proportion de personnes chargées de cours en simple emploi à l'UQO.

Au-delà du statut d'emploi, la majorité des personnes chargées de cours donnent un ou deux cours par année universitaire (ce qui correspond à 71 % d'entre elles à



Graphique 2. Nombre total de cours et nombre moyen de cours donnés par les professeurs et professeurs enseignants de l'UQAM selon l'échelon salarial en 2019¹⁴

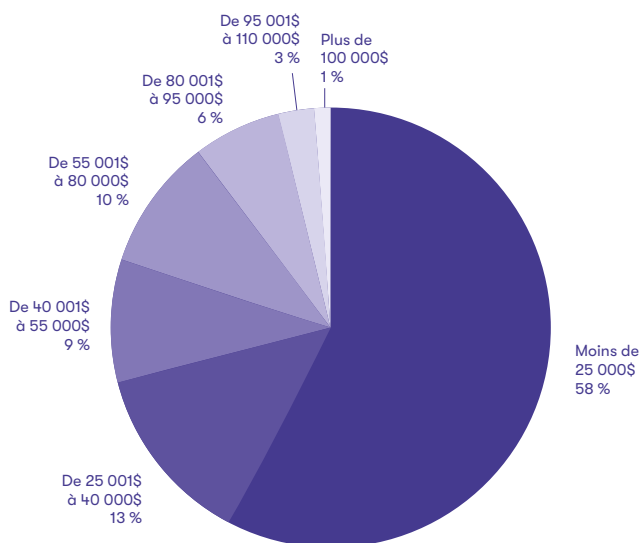
l'Université de Sherbrooke), soit généralement un cours au trimestre d'automne et un cours au trimestre d'hiver. Les personnes en double emploi se satisfont habituellement de cette situation. Nuançons néanmoins ce constat avec le graphique 2, qui indique également les échelons salariaux à l'UQAM. Nous pouvons observer que les personnes appartenant aux échelons les plus élevés (les plus anciennes ou les plus scolarisées) offrent en moyenne davantage de cours. À partir du 7^e échelon, une catégorie qui exclut les individus en période probatoire, la moyenne de cours donnés par année est supérieure à 2 par professeure ou professeur enseignant¹⁵.

Une précarité à géométrie variable

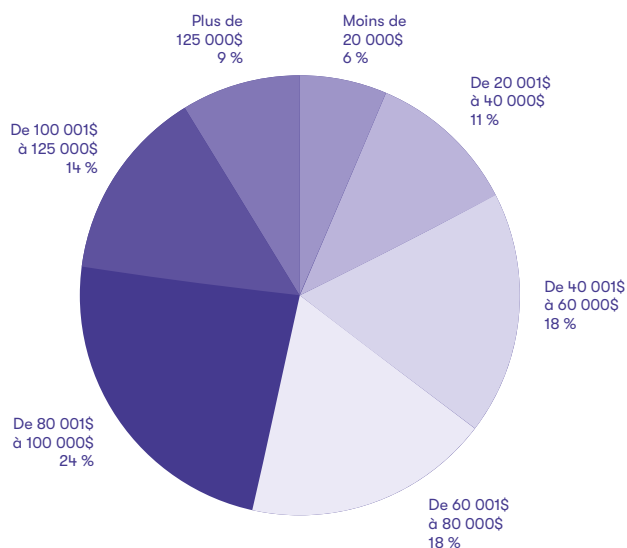
Il est courant de concevoir les personnes chargées de cours comme étant des travailleuses et des travailleurs précaires, c'est-à-dire confinées à un emploi leur offrant peu de garanties de stabilité financière et professionnelle à long terme. Autrement dit, il semble généralement difficile pour ces personnes de prédire leur tâche d'enseignement d'un trimestre à un autre. Le même enjeu s'applique à la prévisibilité des revenus et à l'insuffisance du salaire versé pour le travail réalisé. Ce faisant, la précarité peut parfois être synonyme de faibles revenus, bien que ce ne soit pas toujours le cas.

¹⁴ Données fournies par le SPPEUQAM. Une maîtrise correspond à l'échelon 3 et un doctorat à l'échelon 6. Le changement d'échelon se fait à chaque 10 points d'ancienneté (chaque cours de 3 crédits offert donne 1 point).

¹⁵ Le statut de professeur enseignant est l'appellation que les enseignantes et enseignants contractuels de l'UQAM ont retenue en 2019 pour se désigner (plutôt que le statut de chargé de cours).



Graphique 3. Revenu annuel tiré des charges de cours¹⁶



Graphique 4. Revenus annuels bruts totaux

¹⁶ Sondage FNEEQ.

À cet égard, le graphique 3 démontre que les revenus tirés des charges de cours sont plutôt faibles. Ainsi, 58 % des répondantes et répondants au sondage FNEEQ affirmaient dégager un revenu de moins de 25 000 \$ par année de cet emploi, ce qui signifie que ces personnes offrent au plus l'équivalent de deux charges de cours de 45 heures par année. Il faut toutefois mentionner que pour les personnes en situation de double emploi, la charge de cours correspond à un revenu d'appoint. Ainsi, quelqu'un qui a un emploi à temps plein ne souhaite habituellement pas donner plus d'une charge de cours par trimestre. De plus, il est fréquent que les nouvelles personnes chargées de cours aient de la difficulté à bien vivre de leur travail. L'ancienneté, telle qu'instituée par les différentes conventions collectives, a pour effet paradoxal de rendre difficile l'accès à plus d'une charge de cours par trimestre en début de carrière. De plus, une nouvelle personne chargée de cours n'aura pas maximisées ses demandes d'exigences de qualification pour l'enseignement (EQE¹⁷), c'est-à-dire qu'on ne lui aura pas reconnu l'ensemble des cours qu'elle pourrait offrir en vertu de ses qualifications. Enfin, les chargées et chargés de cours de carrière développent, au fil des années, des stratégies individuelles de stabilisation de l'emploi, auxquelles il faudra revenir.

Est-ce donc dire que la précarité du contrat de travail est nécessairement synonyme de précarité économique? Tout dépend de la manière dont on définit les concepts. Même pour les personnes au sommet de la liste d'ancienneté, la période d'attribution peut être vécue avec un grand stress, puisque l'attribution des cours prend parfois les contours d'un grand tirage en fonction des cours disponibles et des choix des collègues. En effet, le nombre de cours obtenus peut grandement varier et la concii-

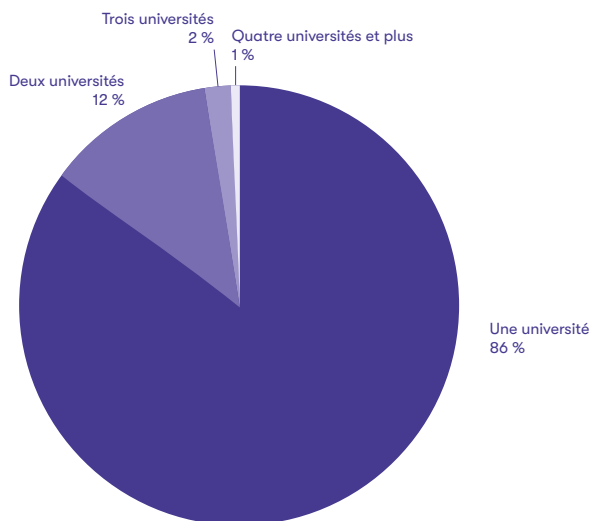
liation des horaires de cours peut parfois être difficile. Même pour les personnes qui ont été capables d'obtenir un maximum de cours pendant plusieurs années, rien n'est garanti. La précarité ne signifie donc pas toujours une pauvreté ou une instabilité de revenus, mais n'en a pas moins des répercussions sur l'état mental de la travailleuse ou du travailleur.

D'ailleurs, comme le mentionne Frédéric Lebaron (2001), la définition même de précarité relève d'une lutte sociale. Comparativement à la définition du chômage, celle de la précarité est plus floue et possède peu d'indicateurs quantitatifs. On peut qualifier le métier de chargé de cours d'emploi atypique lorsque le nombre de cours et les revenus qui en découlent varient grandement d'une année à l'autre. Plus précisément, les emplois atypiques renvoient au fait de travailler pour plus d'un employeur, de ne pas avoir de permanence ou d'annualisation de ses revenus, et de cumuler les horaires à temps partiel. Cela dit, cette atypie aura de nouveau des impacts très différents en fonction de l'ancienneté et du statut d'emploi. Comme le démontre le graphique 4, basé sur le sondage de la FNEEQ, les revenus bruts totaux sont extrêmement variables d'une personne à une autre. Certes, plusieurs chargées et chargés de cours vivent sous le seuil de la pauvreté. Toutefois, d'autres ont des revenus supérieurs au revenu médian québécois. Cette répartition des revenus est une nouvelle preuve de l'éclectisme de la profession de chargé de cours. La précarité n'est ainsi pas vécue de la même manière par toutes et tous.

Dans la région de Gatineau-Ottawa, la moyenne salariale est largement supérieure à la moyenne québécoise. Cela se reflète également chez les personnes chargées de cours de l'UQO¹⁸. Ainsi, 35,8 % d'entre elles ont un revenu brut total supérieur à 100 000 \$. Elles sont même 6,7 % à avoir un revenu supérieur à 150 000 \$. Dans cette

¹⁷ Pour se voir attribuer un cours, il faut d'abord obtenir le droit de le donner. Ce sont généralement les assemblées ou les directions départementales qui fixent les exigences et qui octroient les EQE. À l'Université Laval, l'équivalent de l'EQE se nomme le profil d'engagement des personnes chargées de cours (PECC).

¹⁸ Sondage de prénégociation du SCCC-UQO effectué auprès de 281 membres en 2021.



Graphique 5. Nombre d'universités où travaille une personne chargée de cours

université, il n'est pas rare de voir des personnes chargées de cours en simple emploi cumuler suffisamment de charges de cours, incluant dans d'autres établissements postsecondaires, pour avoir un revenu supérieur à celui des membres du corps professoral.

En somme, la profession de chargé de cours est aussi diversifiée quant aux revenus bruts. Toutefois, même lorsqu'une personne touche de bons revenus de ce travail, cet emploi reste précaire, car l'octroi de cours est généralement instable (ou a le potentiel de rapidement le devenir). Véritable variable d'ajustement, l'affichage des cours se fait en fonction de la demande étudiante. Par ailleurs, plusieurs autres variables peuvent affecter le nombre de contrats qu'obtient une personne chargée de cours : engagement d'une nouvelle professeure ou d'un nouveau professeur dans son champ de compétence, utilisation de la clause réserve, modifications de programme, engagement d'une nouvelle personne chargée de cours, conflits d'horaire, etc.

L'angle mort de la précarité : la surcharge de travail

Mener une carrière de chargée ou chargé de cours en simple emploi est complexe et tous n'y arrivent pas, d'où le fort roulement de personnel en début de parcours. Afin de maximiser le nombre de cours pour en dégager un revenu décent, plusieurs tenteront d'obtenir des postes dans plusieurs unités d'embauche, que ce soit dans plusieurs départements d'une même université ou dans plusieurs universités. En plus d'optimiser le nombre de contrats d'enseignement, travailler dans plusieurs unités d'embauche vise à se prémunir des aléas de la perte des cours que l'on donne habituellement. Le graphique 5, tiré du sondage FNEEQ, montre que 14 % des personnes chargées de cours travaillent dans au moins deux universités. Évidemment, cette proportion augmente chez les personnes en simple emploi.

Paradoxalement, si la précarité se traduit souvent par l'absence de travail, elle peut parfois amener un surcroît de travail. En effet, l'attribution des cours se joue en multiples tours. Ainsi, plus il y a de personnes dans le bassin d'embauche, moins il y aura de tours d'attribution. Par conséquent, les personnes chargées de cours auront intérêt à ce qu'il n'y ait pas de nouvelles embauches. Parfois, certaines acceptent de donner plus de charges afin d'empêcher une nouvelle embauche qui pourrait causer une perte de travail à moyen terme. De plus, ne sachant pas combien de cours elles obtiendront d'un trimestre à un autre, plusieurs acceptent davantage de cours afin d'épargner. Ces travailleuses et travailleurs précaires doivent ainsi vivre avec des revenus instables. Souvent non admissibles à l'assurance-emploi, ils doivent s'auto-assurer dans l'éventualité d'un trimestre sans obtention de charges de cours.

Cette question est problématique pour les chercheuses et les chercheurs. En effet, obtenir un grand nombre de charges de cours améliorera la situation économique de la personne et l'ancrera davantage dans ses activités d'enseignement, ce qui diminuera inexorablement sa production scientifique. Le désir d'améliorer ses conditions de vie peut ainsi éloigner de la carrière professorale une chargée ou un chargé de cours venant d'obtenir son doctorat. Notons cependant que cette perspective n'est pas propre à la charge de cours. D'autres professions intellectuelles précaires, par exemple celle de journaliste pigiste, correspondent à cette réalité. Cette irrégularité du travail, amenant un surcroît de tâches, peut avoir des impacts considérables sur l'équilibre de la vie familiale et la séparation entre le temps de travail et le temps de loisir. Le fait que les personnes chargées de cours effectuent la majorité du travail à domicile (préparation de cours, correction, réponses aux questions, etc.) amplifie le flou entre le travail et la vie privée (Rambach et Rambach, 2001).

Conclusion

En octobre 2020, la FNEEQ déposait un mémoire sur l'université québécoise du futur dans le cadre des consultations du scientifique en chef du Québec, Rémi Quirion. Elle y mentionnait que peu de données nationales existent sur les personnes chargées de cours, notamment en ce qui concerne leur précarité. Dans ce contexte, nous avons ainsi tracé un portrait, certes, imparfait de la situation, mais qui a le mérite d'offrir un panorama de la complexité des titres d'emploi, des statuts d'emploi, des niveaux de revenu et des stratégies individuelles de stabilisation. Il importe toutefois d'appeler la lectrice ou le lecteur à la prudence : les données citées sont difficilement comparables d'une université à une autre, et nous n'avions pas accès à toutes les universités. De même, si le sondage mené par la FNEEQ auprès de 800 personnes chargées de cours est une bonne base de départ, malgré la taille restreinte de l'échantillon, il va de soi qu'un véritable recensement s'impose.

Enfin, rappelons que les personnes chargées de cours sont devenues des actrices incontournables de l'enseignement universitaire au Québec. Non seulement elles offrent la majorité des cours, mais elles forment la majorité méconnue du corps enseignant. Il est erroné de considérer ces enseignantes et ces enseignants comme une simple variable d'ajustement alors qu'elles sont au cœur de la mission éducative universitaire et ne sont pas étrangères à la mission de recherche.

Références

- Alter, N. (2002). Théorie du don et sociologie du monde du travail. *Revue du MAUSS*, 20(2), 263-285.
- Becker, H. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Métailié.
- Boucher, M.-P. (2014, printemps). La précarité chez les enseignants universitaires contractuels. *Carnet universitaire*, FNEEQ-CSN. 8-10.
- Bousquet, R. (2019). La syndicalisation des chargées et chargés de cours. Dans *50 ans à faire école par nos luttes*. FNEEQ.
- Demers, L. (2019a). De l'administration à la gouvernance des universités. L'administration des universités jusqu'aux années 1980. Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.), *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul?* (p. 35-46). Presses de l'Université du Québec.
- Demers, L. (2019b). De l'administration à la gouvernance des universités. La gouvernance des universités jusqu'aux années 1980. Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.), *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul?* (p. 46-61). Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P., Bonin, S. et Girard, S. (2018). Les effectifs étudiants dans les domaines d'études professionnels et disciplinaires. Dans P. Doray, E.-L. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec* (p. 69-98). Presses de l'Université du Québec.
- Fillieule, O. et Mayer, N. (2001). Devenirs militants. Introduction. *Revue française de science politique*, 51(1-2), 19-25.
- Gaxie, D. (1977). Économie des partis et rétributions du militantisme. *Revue française de science politique*, 27(1), 123-154.
- Guionnet, C. (2013). Analyser la domination masculine, ses ambivalences et ses coûts. *Savoir/Agir*, (26), 46-50.
- Lebaron, F. (2001). Chômage, précarité, pauvreté. Quelques remarques sur la définition sociale des objectifs de politique économique. *Regards sociologiques*, (21), 67-78.
- Lessard, C. et Bourdoncle R. (2002, janvier). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (139), 131-153.
- Mauss, M. (1968 [1950]). *Sociologie et Anthropologie* (4^e éd.). Presses universitaires de France.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, (74), 87-100.
- Passeron, J.-C. (1982). L'inflation des diplômes. Remarque sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue française de sociologie*, 23(4), 551-584.
- Quirion, R., et coll. (2020). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations. Document de réflexion et de consultation*. Fonds de recherche du Québec.
- Racine St-Jacques, J. (2017, mars). Les universités québécoises avant la Révolution tranquille. *Magazine de l'Acfas*.
- Rambach, A. et Rambach, M. (2001). *Les intellos précaires*. Fayard.
- SCCC-UQO. (2019, janvier). Le gâchis de la recherche des personnes chargées de cours [bulletin].
- Tasset, C. (2018). Se catégoriser comme intello précaire. *Politiques de communication*, (10), 95-124.
- Tasset, C., Amossé, T. et Grégoire, M. (2013). *Libres ou prolétariés? Les travailleurs intellectuels précaires en Île-de-France* [rapport de recherche n° 82]. Centre d'études en emploi.

DEUXIÈME PARTIE

Dynamiques de domination et de résistance vécues par les personnes chargées de cours du Québec

Analyse comparative des clauses de conventions collectives des syndicats de chargées et chargés de cours des universités québécoises membres de la FNEEQ

Richard Bousquet¹

¹ L'auteur voudrait remercier Ghyslaine Lévesque, déléguée à la coordination du Regroupement université de la FNEEQ, et Joanie Bolduc, employée de bureau rattachée au Regroupement, pour leur aide dans la collecte des données nécessaires à cette communication.

Le Regroupement université de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) ne réunit pas moins de 10 syndicats de chargées et chargés de cours des quatre coins du Québec², sans compter un syndicat de tutrices et tuteurs, et un syndicat de maîtres d'enseignement. Totalisant plus de 12 000 membres, il regroupe la vaste majorité des personnes chargées de cours syndiquées au Québec. Sa dynamique de négociation coordonnée, active depuis près de 30 ans, explique sans doute certains « airs de famille » d'une convention collective à une autre, mais aussi la présence de mécanismes structurels de domination entre personnes professeures et chargées de cours que le seul pouvoir de négociation n'a pu abolir. Notre communication s'attarde tout particulièrement à ces mécanismes qui reproduisent d'une université à une autre le statut de subalterne des enseignantes et enseignants contractuels au Québec.

Nous nous pencherons d'abord sur les clauses qui balisent le processus d'attribution des charges de cours, processus qui favorise fortement les membres du corps professoral. Nous regarderons ensuite les modalités de définition et d'octroi des exigences de qualification pour l'enseignement (EQE), modalités qui renvoient à un statut très distinct des membres permanents et des membres contractuels du personnel enseignant. Il en va de même des modalités de révision et de perte de ces mêmes EQE, et donc de fragilisation de l'accès à l'emploi, que nous observerons dans un troisième temps. Dans un quatrième temps, nous reviendrons sur ce que le mécanisme de probation, les congés de maladie ou de parentalité et l'inefficacité des passerelles vers le statut de professeure régulière ou de professeur régulier reflètent de l'inscription institutionnelle des personnes chargées de cours. Enfin, dans un dernier temps, nous discute-

rons du rôle de quasi-patron qu'exercent les membres du corps professoral lorsqu'ils supervisent le travail de personnes chargées de cours.

Processus d'attribution des charges de cours

Les cours sont mis à l'horaire au départ par les professeures et professeurs, ou par les directions d'unité qui émanent de ce groupe, dans le respect des besoins des programmes d'études. Ces personnes choisissent alors les cours qu'elles veulent donner pour combler leur tâche régulière d'enseignement. Après cette étape, la clause réserve permet aux unités ou départements de retrancher de l'offre de cours des charges qui sont attribuées à diverses personnes (étudiantes et étudiants à la maîtrise ou au doctorat, stagiaires postdoctoraux, professeures et professeurs retraités ou invités), en respectant certains critères. Les personnes chargées de cours postulent pour les charges de cours restantes – et qui forment la majorité des cours de premier cycle – et obtiennent lesdits cours selon leur ordre d'ancienneté à condition de posséder les exigences de qualification pour l'enseignement (EQE), exigences que les membres du corps professoral ou les personnes ayant obtenu leurs charges par la clause réserve n'ont pas nécessairement à satisfaire.

Un tel mécanisme est notamment à l'œuvre à l'Université de Montréal, où l'on peut lire, à l'article 10.02 de la convention collective du SCCCUM : « Un département ou une faculté peut ne pas soumettre des cours à l'affichage pour engager des étudiantes et étudiants inscrits à un programme d'études supérieures à l'Université, des stagiaires postdoctoraux, des professeures ou professeurs retraités, des cadres et des professionnelles ou professionnels. » Cette clause réserve peut affecter significativement la charge de travail d'une personne chargée de cours. Par exemple, elle peut être utilisée pour évincer cette personne d'un cours, voire de

² La liste complète de ces 10 syndicats, dont les conventions collectives forment le corpus à l'analyse dans cette communication, est fournie à la fin du texte.

l'Université, en combinant son usage à la prise du cours par une professeure ou un professeur lors des trimestres ultérieurs.

Un autre effet pernicieux des clauses réserves est qu'une personne chargée de cours peut se voir retirer une charge de cours au bénéfice d'une professeure ou d'un professeur à très courte échéance, et ce, malgré le travail réalisé jusque-là et la planification qu'elle a effectuée, ou les autres opportunités de travail ou d'enseignement qu'elle a refusées pour donner le cours en question. La convention collective du SCCCUQAT, à l'article 13.08, illustre cet effet : « Au plus tard trente (30) jours avant le début de la session, le département peut retirer un cours à une chargée de cours³ pour l'attribuer à une professeure dont la tâche régulière d'enseignement annuelle approuvée par l'assemblée départementale est incomplète, soit quatre (4) cours de trois (3) crédits. »

Il n'est donc pas surprenant que la limitation de la portée de la clause réserve soit un enjeu de luttes syndicales depuis longtemps. Certaines conventions contiennent ainsi des clauses de protection du bassin des charges de cours attribuées aux personnes chargées de cours contre les abus causés par la clause réserve. C'est notamment le cas de celle du SCCCUQAT, qui, à l'article 11.07, stipule que la clause réserve « ne doit pas être utilisée délibérément comme moyen de limiter l'application des mécanismes d'affichage et de répartition des charges de cours prévus à la Convention ». Des syndicats ont aussi réussi à réduire le pourcentage de cours non attribués à des membres du corps professoral qui puisse être versé à la clause réserve. Au SCCCUQAR et au SCCCUQAC, ce ratio est de 6 %; au SPPEUQAM et au SCCC-UQO, il est de 6,5 %; au SCCCUQAT, il est de 8 %. La possibilité de recourir à

la clause réserve est toutefois beaucoup plus élevée dans les universités à charte : ce ratio est de 13 % au SCCCUM, de 14 % au SCCCUL et de 15 % au SCCIM. L'enjeu n'est toutefois pas uniquement le taux maximum alloué, mais le fait que celui-ci s'applique à l'ensemble de l'université. Dans les universités comportant des facultés où il y a peu ou il n'y a pas de charges de cours – la faculté de médecine, par exemple –, ceci revient en pratique à lever la limite, le taux pouvant aller jusqu'à 48 % dans certaines unités sans que ceci enfreigne le taux établi à la convention collective.

Conditions d'obtention des charges de cours

La définition des EQE des cours – aussi appelées *profils d'engagement des chargées et chargés de cours (PECC)* à Université Laval – relève de l'assemblée professorale ou départementale, ou de la personne responsable de programme ou d'unité, soit principalement des membres du corps professoral. Les personnes chargées de cours ne participent pas à cette définition dans la grande majorité des universités, ce qui démontre à nouveau une forme de subordination. À cet égard, il importe de rappeler que les membres du corps professoral n'ont pas à satisfaire à des EQE pour obtenir une charge de cours. Il est simplement assumé – souvent à tort – que s'ils se portent volontaires pour donner un cours, c'est qu'ils ont les compétences requises ou s'organiseront pour les acquérir.

Les luttes syndicales des dernières années ont toutefois engendré quelques avancées prometteuses. L'une d'elles est la notion de « grappes d'EQE », c'est-à-dire de reconnaissance simultanée des qualifications pour donner un ensemble de cours associés au lieu de les obtenir à la pièce, facilitant ainsi leur octroi. Ainsi, à l'article 7.01 G) de la convention du SCCCUQAC, on peut lire : « La chargée de cours⁴ qui

³ Il est à noter que cette convention est écrite entièrement au féminin. L'article 1.01 se lit : « Toutes les désignations et tous les titres des personnes mentionnés dans le texte de la Convention s'appliquent aussi bien aux hommes qu'aux femmes, bien qu'étant formulés uniquement au féminin. »

⁴ À nouveau, il est à noter ici que cette convention collective est écrite au féminin et que ce féminin générique inclut le masculin.

possède les EQE pour un cours donné est réputée les détenir pour tous les autres cours qui lui sont associés, et ce, tel que déterminé par l'organigramme de regroupements des cours visés. » L'article 7.02 de la même convention prévoit d'ailleurs un comité paritaire chargé de mettre à jour, ou de créer le cas échéant, les organigrammes de regroupements des cours.

Une idée similaire à celle des grappes d'EQE se retrouve à l'Université Laval, où le SCCUL a négocié une clause de convention collective permettant d'obtenir des EQE pour une subdivision de cours au lieu de les obtenir à la pièce. Selon l'article 10.11 a) : « Un chargé de cours qui fait partie d'un bassin de compétences et à qui un cours a été attribué se voit reconnaître le PECC de ce cours. Si le cours est subdivisé, il se voit reconnaître le PECC de la subdivision attribuée. » Malgré cette précision, rien dans la suite de cette même convention collective ne permet de penser qu'on puisse obtenir des PECC pour un groupe de cours. Toutes les mentions analysées traitent des « PECC d'un cours ». Le fait que des qualifications d'embauche soient reconnues en cas de fractionnement ou de subdivision de cours constitue néanmoins une modeste avancée.

Perte d'exigences de qualification pour l'enseignement

Malgré des clauses conventionnées de non-discrimination ou d'équité, il est courant dans plusieurs universités que des changements aux EQE viennent affecter l'admissibilité de chargées et chargés de cours sans que cela affecte de manière aussi importante les professeures et professeurs. Ainsi, la pratique de ramener l'exigence d'expérience à des dates récentes (p. ex., dans les quatre dernières années) ou d'exiger une expérience pertinente (critère subjectif) ou spécifique (sujet de mémoire ou de thèse) est de plus en plus courante. Elle a notamment pour conséquence de pénaliser les chargées et chargés de cours en simple emploi ou

plus âgés. Les professeures et professeurs ne subissent pas ce genre d'attaque alors que la perte d'EQE, pour les enseignantes et enseignants contractuels, signifie la perte d'opportunités de travail. Ceci est d'autant plus déplorable que la majorité des conventions stipulent que les EQE ne doivent pas excéder ce qui est demandé aux professeures et professeurs.

Cette réalité force plusieurs chargées et chargés de cours à faire de la recherche, ou de la recherche-crédation, souvent bénévolement, pour maintenir leur qualification en emploi. Le plus ironique est que celles et ceux qui réussissent à contourner les critères discriminatoires des fonds de recherche, accèdent à l'emploi en demandant le statut de professeure ou professeur associé (pour ne pas dire bénévole), un statut qui les maintient à la merci du bon vouloir des assemblées départementales et du décanat, mais qui ne leur apporte aucune rétribution financière.

Une autre source de subordination des personnes chargées de cours, probablement plus surprenante pour qui connaît peu le monde de l'enseignement supérieur, est le rôle central qu'y jouent les étudiantes et étudiants. Les processus d'appréciation étudiante de l'enseignement – mal nommé *évaluation de l'enseignement* dans certaines universités – ont des conséquences inégales sur les chargés de cours par rapport aux professeurs. Si les deux corps d'emploi « subissent » des appréciations anonymes de leur enseignement, seule une personne chargée de cours peut aller jusqu'à perdre ses EQE et donc son lien d'emploi du fait de ce processus.

Pour les professeures et les professeurs, cette appréciation anonyme s'insère dans un processus complet qui tient compte de plusieurs critères couvrant l'ensemble des tâches professorales, dont le renouvellement des connaissances, la maîtrise du sujet de spécialisation et le travail de recherche. Par exemple, dans la conven-

tion du SPUQ⁵, l'appréciation étudiante est à peine mentionnée au premier article de la clause 11 sur l'évaluation du travail professoral. Elle ne reviendra plus par la suite... De plus, les balises protectrices pour éviter le congédiement sont nombreuses. Une clause de la même convention précise qu'en aucun cas, une telle appréciation ne peut conduire à une fin de contrat pour une professeure régulière permanente, un professeur régulier permanent.

Pour les personnes chargées de cours, tout repose sur cette appréciation anonyme alors que les étudiantes et les étudiants, non qualifiés pour juger des connaissances et de la maîtrise de la matière, répondent à des questions sur ces éléments. Prise au pied de la lettre par une direction d'unité un peu trop vite sur la gâchette, une des conséquences de cette pratique peut être de décider que la personne chargée de cours perd les EQE du ou des cours auxquels a été appliquée la procédure d'évaluation.

L'appréciation étudiante de l'enseignement, la modification d'un cours ou encore la révision d'un programme peuvent mener à la révision et à la perte des EQE. Les comités de révision qui procèdent à l'évaluation des cas en dernière ligne sont une bonne illustration du type de rapport de pouvoir institutionnel auquel les personnes chargées de cours qui osent contester l'ordre établi sont confrontées. Ces comités sont habituellement composés de trois personnes : une professeure ou un professeur du département en cause (donc en lien avec la direction d'unité qui a choisi de retirer les EQE), une personne chargée de cours désignée par son syndicat, et une représentante ou un représentant du vice-rectorat ou une personne de l'extérieur, très souvent une professeure ou un professeur d'une autre université, ce qui peut apporter un biais en faveur de la position départementale. À l'UQAM, nous avons analysé toutes les décisions rendues de 2011 à 2014. Les chargées et chargés de

cours ont eu gain de cause dans seulement 25 % des cas. La palme est revenue à la Faculté des arts avec 20 refus sur 20.

Types de personnes chargées de cours et projet de carrière

La manière dont l'inscription dans la durée des chargées et chargés de cours est pensée par les administrations universitaires est en soi problématique. En effet, leur période de probation est généralement de 4 à 6 cours, période après laquelle ces personnes sont considérées comme régulières, ce qui leur donne accès non à une sécurité d'emploi, mais à des avantages modestes comme des budgets de perfectionnement. À l'UQAM, pour ne nommer que cet établissement, près de 50 % des personnes chargées de cours sont en probation. D'où le phénomène de la porte tournante, c'est-à-dire d'enseignantes et d'enseignants qui vont et viennent en fonction des besoins changeants de l'établissement. Lors de la négociation de 2016, la direction ne se cachait pas pour dire que le roulement était bon pour la masse salariale de l'UQAM et qu'elle préférerait donc des chargées et chargés de cours sur un siège éjectable.

Un problème similaire est celui des conséquences systémiques d'une absence prolongée d'une personne chargée de cours pour une maladie ou un accouchement. Durant son absence, il y a inévitablement octroi des cours et donc reconnaissance des EQE à d'autres personnes chargées de cours du département, ou embauche de nouvelles personnes qui entrent dans le bassin. À son retour, ces personnes viendront concurrencer celle qui a dû s'absenter lors des attributions. Les membres du corps professoral régulier ne subissent pas pareil préjudice, puisque, durant leur absence, ce seront le plus souvent des chargées et chargés de cours qui seront appelés à donner leurs cours. Au retour de la professeure ou du professeur, ces personnes seront mises de côté et ne pourront plus donner le cours en question.

⁵ Syndicat des professeures et professeurs de l'UQAM.

Ce genre de situation a évidemment des répercussions différentes selon les statuts d'emploi. Les personnes chargées de cours sont réparties en simple ou en double emploi, selon qu'il s'agit de leur activité principale ou qu'elles ont un autre emploi à temps plein. Celles en simple emploi (qui font carrière en enseignement supérieur) constituent de 20 à 60 % du bassin. La difficulté à vivre de son enseignement a donc des répercussions encore plus grandes pour ces chargées et chargés de cours dits *structuraux*, bon nombre d'entre eux ayant adopté cette carrière en réponse à la rareté des postes de professeures ou professeurs réguliers disponibles.

C'est justement pour favoriser la stabilisation de l'emploi de ce groupe que trois syndicats de chargées et chargés de cours ont négocié une clause d'affichage public des postes de professeur. De ce nombre, seulement deux ont obtenu une clause passerelle, soit les syndicats de l'UQAT et de l'UQAM. L'article 17.03 de la convention collective du SPPEUQAM décrit ainsi cette clause : « Lorsqu'il y a embauche d'une nouvelle professeure régulière ou substitut, d'un nouveau professeur régulier ou substitut, à la suite d'un affichage conformément à la clause 17.02, la personne chargée de cours qui a satisfait à la période de probation et qui pose sa candidature bénéficie de la priorité qui lui est reconnue par la convention collective SPUQ-UQAM. » La convention collective du SPUQ, à l'article 9.04, propose néanmoins une lecture beaucoup moins généreuse de cet article. Elle stipule qu'à compétence égale, il faut d'abord donner la priorité aux membres du corps professoral mis à pied, à demi-temps, provenant d'un autre département, sous octroi, invités ou substitués avant de considérer la candidature d'une personne chargée de cours.

Lors des consultations du scientifique en chef du Québec sur l'université québécoise du futur, à l'automne 2020, un représentant des professeures et professeurs disait qu'il ne voulait pas d'endogamie et

préférerait qu'il y ait une valeur ajoutée lors des embauches professorales. Ceci explique peut-être pourquoi cette clause passerelle est si souvent contournée. Après des années de combats juridiques, où le SPPEUQAM a obtenu gain de cause sur le fond de cette question, les réparations demeurent décevantes, puisqu'aucune personne chargée de cours n'a pu obtenir le poste de professeure ou professeur convoité en dépit de la contravention à la convention collective. Souvent, le département fautif fermait le poste plutôt que de donner suite à la décision arbitrale. Cependant, en mai 2017, une arbitre a obligé l'UQAM à embaucher une personne chargée de cours lésée. Cette décision fera sans doute jurisprudence pour d'éventuelles causes à venir. Mais depuis ce temps, on remarque que les candidates chargées de cours et les candidats chargés de cours se rendent moins souvent à la dernière étape du processus d'embauche, celle où doit s'appliquer la clause passerelle... Cela traduit de nouveau une forme paradoxale de subalternité : les personnes chargées de cours ont beau être assez qualifiées pour donner la majorité des cours, elles ne le sont pas suffisamment pour joindre le club sélect des professeures et professeurs de carrière.

Libertés professionnelles ou universitaires

Étant donné l'augmentation du nombre de chargées et chargés de cours depuis 30 ans, mais aussi dû à la capacité de ces personnes de se mobiliser, les universités ont appris à afficher moins ouvertement de mépris à l'égard de leurs enseignantes et enseignants contractuels. Au fil du temps, certains termes ou formulations ont été modifiés dans les conventions collectives de chargées et chargés de cours (comme dans celles des professeures et professeurs) et dans d'autres documents administratifs ou de régie départementale, pour effacer les traces écrites de leur statut de subalternes. Par exemple, à l'UQO, la professeure ou le professeur « encadreur » qui vérifiait et approuvait le plan de cours

d'une personne chargée de cours porte maintenant le nom de professeure ou professeur « de référence », chaque cours offert demeurant sous la responsabilité de cette dernière ou de ce dernier.

Or, bien que les références explicites à un statut subalterne soient ainsi moins présentes, le contexte n'a pas changé : les plans de cours des chargées et chargés de cours sont encore souvent approuvés par une professeure ou un professeur, ou par la direction de programme qui peut demander de modifier des éléments selon sa propre vision du cours, même si les contenus et les objectifs sont tout à fait respectés originellement. Les examens administrés par les chargées et chargés de cours peuvent aussi être imposés par les responsables du cours, ou être sujets à vérification et approbation s'ils ont été conçus par la personne chargée de cours elle-même. Ce contrôle et cette surveillance, il faut l'avouer, varient d'un département à un autre et d'une université à une autre, mais ils n'en sont pas moins humiliants lorsqu'ils sont exercés. Dans mon cas, j'ai toujours pu faire évoluer mes plans de cours à ma guise et il est même arrivé qu'un professeur me consulte pour pouvoir adapter son plan de cours au mien. Cette situation, qui démontre que des relations véritablement collégiales sont possibles – et devraient être de mise –, n'en demeure pas moins soumise à un arbitraire conventionné, puisque l'article 10.03 de la convention du SPUQ prévoit parmi les tâches professorales l'encadrement et la coordination des activités d'enseignement offertes, entre autres choses, par les personnes chargées de cours.

Conclusion : plaidoyer en faveur d'une stabilisation de l'emploi

Les exemples mentionnés jusqu'ici montrent que, malgré leur subordination, les personnes chargées de cours ne sont pas restées les bras croisés : elles se sont battues pour faire avancer leurs droits, notamment dans le cadre de la négociation de conventions collectives. Des idées

créatives comme la réduction de la portée des clauses réserves, les grappes d'EQE ou encore les clauses passerelles sont apparues pour répondre à l'instabilité en emploi qu'elles vivaient. Ces luttes sont bien évidemment loin d'être terminées et l'enjeu de la stabilisation de l'emploi demeure sans aucun doute l'un des principaux domaines de revendication à investir. Certains syndicats ont expérimenté un processus d'affichage annuel plutôt qu'à la session, afin d'augmenter la prévisibilité de la charge de travail. C'est notamment le cas du SCCIM, qui a négocié la possibilité d'afficher les cours pour plus d'un trimestre à la fois, sans que cela soit nécessairement une obligation. Le SCCUL, de son côté, a conventionné un processus d'inscription et d'attribution annuel en deux étapes : « Avant le 15 février, le responsable de l'unité fait parvenir à tous les membres du bassin de compétences de son unité un avis les invitant à remplir leur formulaire d'inscription. Cette inscription sert à établir la liste de disponibilité pour les trois (3) sessions de l'année universitaire suivante » (article 13.09). Par la suite, « L'attribution est faite, pour chacune des sessions de l'année universitaire suivante, de la façon la plus complète possible au plus tard le 1^{er} juin » (article 13.17). Cela dit, même si certains syndicats cherchent encore une solution semblable, le SCCUL a renoncé à ce processus, son application étant rendue difficile par l'affichage, à chaque session, d'un trop grand nombre de cours qui ne respectent pas cette attribution annualisée.

Une autre avenue de stabilisation de l'emploi extrêmement prometteuse est actuellement explorée par le SPPEUQAM depuis le début de ses négociations en 2021. Le syndicat revendique que l'UQAM s'engage à offrir, chaque année, à chaque personne chargée de cours, un nombre x de cours correspondant au nombre moyen de cours obtenus par cette personne durant les cinq dernières années, et ce, tout en respectant le processus d'attribution des cours. Cette mesure cardinale de stabilisation de l'emploi devrait être complétée,

selon le Syndicat, par un engagement à favoriser le bassin existant de chargées et chargés de cours dans le processus d'attribution des cours, à faciliter l'obtention d'EQE dans d'autres départements (lorsqu'un département doit embaucher une nouvelle personne, aucune procédure n'oblige l'assemblée départementale à privilégier une chargée de cours ou un chargé de cours d'un autre département qui satisferait aux EQE avant une personne externe... ce qui conduit souvent à l'élargissement du bassin), à limiter l'arbitraire de l'assemblée départementale dans la procédure interne d'attribution des cours et à créer de nouveaux fonds dédiés aux personnes chargées de cours, un premier favorisant la formation pour l'obtention d'EQE et un second pour des activités de recherche et recherche-crédation.

Dans le cadre du processus de négociation coordonnée tel qu'il se mène à la FNEEQ-CSN depuis plus de 30 ans, les autres syndicats du Regroupement université viendront en appui à ces revendications au moment où le SPPEUQAM le jugera opportun. C'est donc par la solidarité qu'il devient possible, une université à la fois, de déconstruire l'édification de la domination de personnes chargées de cours par des professeures et professeurs.

Liste des syndicats mentionnés et sigles

Syndicat des chargées et chargés de cours
de l'Université du Québec en Abitibi-
Témiscamingue (SCCCUQAT)

Syndicat des chargées et chargés
de cours de l'Université du Québec
à Chicoutimi (SCCCUQAC)

Syndicat des chargées et chargés de
cours de l'Université Laval (SCCCUL)

Syndicat des chargé(e)s de cours et instruc-
teur(trices) de McGill / McGill Course Lecturers
and Instructors Union (SCCIM-MCLIU)

Syndicat des chargées et chargés de cours
de l'Université de Montréal (SCCCUM)

Syndicat des chargées et chargés
de cours de l'Université du Québec
en Outaouais (SCCC-UQO)

Syndicat des chargées et chargés de cours de
l'Université du Québec à Rimouski (SCCCUAR)

Syndicat des professeures et professeurs
enseignants de l'UQAM (SPPEUQAM)

**Recherche et création
des personnes chargées
de cours au Québec :**
conditions matérielles,
identités, reconnaissance
et luttes symboliques

Nicolas Harvey

La présence des chargées et chargés de cours dans les universités québécoises et canadiennes est ancienne. Elle relève d'une évolution majeure du système d'enseignement supérieur, c'est-à-dire d'un passage de « l'Université de Berlin à l'université de masse » (Demers, 2019a). D'une université humboldtienne où la collégialité, l'autonomie institutionnelle et la primauté de la recherche dominaient, la massification a amené une université davantage diversifiée et attachée au marché du travail. Des programmes plus professionnalisants sont apparus à partir des années 1960. L'universitarisation de la formation des maîtres en a d'ailleurs été un moment clef menant à la création du réseau de l'Université du Québec. Les personnes chargées de cours, possédant alors une expérience importante dans leur milieu de travail, pouvaient enseigner ces savoirs professionnalisants et superviser les stages. Les professeures et professeurs donnaient les cours plus théoriques, accompagnés des étudiantes et étudiants des cycles supérieurs. Ceux-ci pouvaient ainsi acquérir une expérience d'enseignement en plus d'en tirer une source de revenus pour financer leurs études. Il existait ainsi une division du travail d'enseignement où se superposaient types de cours et corps d'emplois.

L'État devenait un acteur plus important dans le financement et la régulation des universités. Au nom de la démocratisation des études supérieures, les frais de scolarité allaient être plafonnés à partir de 1968, et une aide financière aux études se mettre en place. La création de programmes d'études est aussi devenue un enjeu économique stratégique pour le gouvernement du Québec. Cette dépendance économique du système universitaire face à l'État a été mise à mal à la suite de la période d'austérité qui a commencé au début des années 1980. Les impératifs budgétaires ont fait en sorte que les chargées et chargés de cours sont passés d'un personnel enseignant spécialisé et professionnalisant à un « prolétariat » de l'enseignement supérieur. Ce recours au personnel enseignant précaire a pu être

observé autant au Québec qu'en France, aux États-Unis et en Grande-Bretagne (Demers, 2019b). La division du travail éducatif entre enseignement professionnalisant et enseignement théorique s'est amenuisée. La présence des personnes chargées de cours servait désormais à diminuer les coûts de la main-d'œuvre tout en maintenant la qualité des services.

L'inflation des diplômes (Passeron, 1982), encouragée par le financement des études aux cycles supérieurs, et la raréfaction du recrutement de professeures et de professeurs réguliers ont fait en sorte que de plus en plus de personnes chargées de cours sont désormais docteurs. Autrefois, la charge de cours était un passage dans la carrière professorale afin d'acquérir de l'expérience ou d'attendre l'ouverture d'un poste. Aujourd'hui, il existe une proportion importante de chargées et de chargés de cours « de carrière malgré eux » qui font, par ailleurs, de la recherche et de la recherche-crédation.

Depuis plus de 40 ans, les luttes syndicales menées au sein des universités québécoises ont permis d'améliorer les conditions de travail des personnes chargées de cours, notamment du point de vue du salaire et de la représentativité au sein des instances universitaires. La subordination dans les tâches d'enseignement perdure, mais a en partie été endiguée. La portée du droit de gréance tend à s'amenuiser, notamment dans le processus d'attribution des cours. Toutefois, les gains importants des syndicats de personnes chargées de cours concernent essentiellement les tâches d'enseignement. Cette situation n'est pas anormale, car le contrat de travail renvoie exclusivement à ces tâches. La recherche et la création tombent ainsi dans l'angle mort des relations de travail et restent une chasse gardée du corps professoral.

Notre recherche repose sur 15 entretiens semi-dirigés avec des personnes chargées de cours. Elle a été réalisée dans le cadre des travaux du Comité de la recherche et

de la création du Regroupement université de la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)¹. Chaque syndicat du Regroupement université a contacté ses membres afin de solliciter des volontaires pour participer à l'enquête. Les entretiens ont été effectués entre février 2020 et avril 2021². Un échantillon raisonné a été constitué en tenant compte de la diversité des disciplines, des universités et des statuts (recherche indépendante, recherche subventionnée, études doctorales, etc.). Cette recherche venait compléter un sondage auquel environ 800 personnes chargées de cours ont répondu entre le 26 février et le 30 septembre 2020.

L'intello précaire et la valorisation du don

Les personnes chargées de cours sont extrêmement diversifiées. Elles vivent toutes une certaine forme de précarité dans ce travail. Ainsi, elles ne sont jamais assurées d'obtenir un nombre fixe de cours, donc un salaire stable, d'une année à l'autre. Il faut cependant nuancer ce propos. Une part importante d'entre elles sont en double emploi, c'est-à-dire qu'elles occupent un emploi à temps plein, la charge de cours ne venant qu'en complément. Pour elles, la précarité inhérente aux aléas de l'emploi est souvent mieux vécue. Les personnes en simple emploi, c'est-à-dire vivant de leurs charges de cours, peuvent obtenir une forme de stabilité en travaillant dans plusieurs départements, voire plusieurs universités, ou en occupant des fonctions syndicales. Ainsi, il n'y a pas une précarité, mais des précarités universitaires. L'insécurité économique et la dépendance face à l'attribution des cours ne sont pas les mêmes pour toutes les personnes chargées de cours.

Au-delà de cette précarité économique, la place des personnes chargées de cours dans le monde de la recherche peut aussi être qualifiée de précaire. Ces dernières subissent une certaine invisibilité ainsi qu'un « handicap dans la course à la reconnaissance scientifique » (Tasset, Amossé et Grégoire, 2013). Elles ont un accès plus difficile aux organismes subventionnaires et le financement de la recherche n'est pas adapté à leur situation. Pourtant, elles sont très présentes et exercent des fonctions structurantes dans la recherche scientifique, bien au-delà de la publication. La participation à des jurys de thèse, l'encadrement (de manière informelle ou non) d'étudiantes et d'étudiants des cycles supérieurs, l'évaluation d'articles par les pairs, l'évaluation des demandes de subventions au nom d'organismes subventionnaires et la direction d'équipes de recherche en sont quelques exemples. Plusieurs de ces tâches sont mal reconnues et sont rarement rémunérées.

Les « intellos précaires », expression peu utilisée au Québec, a été le thème d'un ouvrage marquant en France en 2001 (Rambach et Rambach, 2001). Cette catégorie a même fait l'objet d'une appropriation identitaire par les actrices et les acteurs précarisés dans le cadre de mobilisations (Tasset, 2018). Dans le monde universitaire français, les principales revendications de ce mouvement sont la création de postes permanents ainsi que le maintien du caractère national du recrutement universitaire. Au Québec, un tel mouvement de chercheuses et de chercheurs précaires est encore marginal. S'il apparaissait, un débat légitime pourrait survenir sur la stratégie à adopter : la création de plus de postes professoraux afin de réduire la précarité de certaines personnes chargées de cours, ou l'obtention de gains dans les conventions collectives afin d'encadrer et de reconnaître leurs tâches de recherche?

¹ L'auteur a ainsi été libéré par la FNEEQ-CSN pour mener l'enquête et tient à remercier les membres du comité pour les nombreux échanges qui peuvent se refléter dans cette communication : Richard Bousquet, Ghyslaine Lévesque, Olivier Aubry, Françoise Guay et Pierre-David Desjardins.

² La recherche a été bouleversée par le début de la pandémie de Covid-19.

Rupture biographique

Pour comprendre cette catégorie d'intellectuels précaires et la relative acceptation de leur situation, nous devons nous intéresser à leur parcours. Les entretiens semi-dirigés permettent d'étudier la « carrière » des personnes chargées de cours, en développant « une analyse compréhensive des raisons d'agir avancées par les individus [avec] l'objectivation des positions successivement occupées par ces individus » (Fillieul et Mayer, 2001). Ainsi, nous pourrions étudier les aspirations initiales, les ruptures et les solutions de repli des chargées et chargés de cours ayant un profil de chercheur. Le concept de carrière, développé notamment par Howard Becker (1985), permet d'aller au-delà de la dichotomie structure/stratégies individuelles afin d'aborder les parcours dans leur globalité (Darmon, 2008).

Faire un doctorat en « formation initiale », c'est-à-dire à la suite d'études sans interruption substantielle du primaire au doctorat, a presque systématiquement comme objectif initial l'accession au corps professoral. Ceci n'est pas nécessairement le cas d'études doctorales « sur le tard », qui peuvent avoir comme finalité l'enrichissement personnel ou le changement d'échelle salariale dans la fonction publique ou parapublique. L'inflation des diplômes jumelée à une pénurie de postes de professeurs ou de professeurs peut pousser ces personnes vers la carrière de chargé de cours. Cette pénurie n'est pas la même dans toutes les disciplines. Toutefois, ce qui ressort des entretiens est la rupture biographique, c'est-à-dire un événement ou une suite d'événements qui ont pu éloigner la personne chargée de cours de la carrière professorale.

Cette rupture est parfois voulue. On pense, par exemple, à l'obtention d'un emploi, à l'engagement dans la vie syndicale ou à la naissance d'un enfant. La parentalité a évidemment des conséquences plus importantes chez les doctorantes et les docteuses que chez les doctorants et les docteurs, bien que ces derniers puissent aussi subir

une perte de « productivité scientifique » pouvant se refléter sur le dossier académique. La stabilité qu'exigent de jeunes enfants pourra avoir un impact négatif sur la mobilité scientifique, notamment par la limitation de candidature à des postdoctorats à l'étranger et la participation à des activités scientifiques. En prenant l'analogie de l'assurance parentale, la naissance d'un enfant peut parfois être perçue comme un « sinistre » dans la carrière scientifique.

Le désir d'améliorer sa situation économique, notamment par l'obtention d'un plus grand nombre de charges de cours ou d'un statut de chargé d'enseignement, ancrera davantage la personne chargée de cours dans ses activités d'enseignement, ce qui diminuera inexorablement sa production scientifique. Ainsi, l'amélioration de sa situation économique à court terme risque d'éloigner la travailleuse et le travailleur précaire de la stabilité professorale à long terme. L'aspiration au corps professoral, qui est presque systématique chez les personnes ayant fait un doctorat en formation initiale et qui maintiennent par la suite une activité de recherche, implique-t-elle préalablement un vœu de pauvreté? Paradoxalement, l'amélioration de la situation économique par l'augmentation du nombre de charges de cours aura comme conséquence l'ancrage de la personne dans la précarité : elle passera d'une « précarité-transition » à une « précarité-horizon » (Tasset, Amossé et Grégoire, 2013).

La question du genre est importante dans l'analyse de la carrière de chercheuse ou chercheur précaire. Dans le parcours initial, les femmes subissent davantage de pressions les poussant vers la sortie. La naissance des enfants et les violences à caractère sexuel en constituent deux causes importantes. Les hommes pourront aussi subir des pressions spécifiques vers la sortie de la carrière de chercheur précaire, notamment en raison de ce que Christine Guionnet (2013) appelle les *coûts de la masculinité*. Ainsi, la domination masculine est notamment basée sur le rôle masculin de pourvoyeur.

Les tâches non rémunérées, incluant la recherche indépendante, sont souvent mal perçues et seront difficiles à assumer pour certains. Elles pourront aussi être source de conflits conjugaux.

Une rupture biographique peut également être subie. La maladie, la situation de proche aidant ou la précarité économique extrême ont pu pousser des personnes chargées de cours à l'extérieur de la « voie royale » menant vers le corps professoral. Accepter plus de charges de cours afin d'améliorer sa situation économique ou se replier sur d'autres professions ont pu devenir des stratégies individuelles. Néanmoins, cette auto-exclusion peut aussi n'être que partielle en ce sens que la docteure ou le docteur pourra maintenir une activité de recherche à un rythme moindre.

Le maintien du statut de chargé de cours, une fois le doctorat terminé, peut être vu comme un échec autant par les personnes chargées de cours elles-mêmes que par le corps professoral. Il ne mène pas à la consécration professorale comme le parcours typique voudrait le suggérer. Par l'étiquetage, la personne chargée de cours faisant de la recherche est dévaluée, autant par elle-même que par le champ universitaire. En témoigne le fait que des personnes interviewées ont, par exemple, utilisé des stratégies de prête-nom pour améliorer les chances d'obtention des subventions de recherche.

Positions de repli

La profession de chargé de cours n'est jamais un choix de carrière initial. Elle est le résultat d'événements, de choix personnels et de la structure du marché du travail universitaire. Pour les personnes en simple emploi, un dilemme arrivera tôt ou tard : restreindre le nombre de charges de cours afin de maintenir une certaine productivité scientifique ou maximiser le nombre de charges pour améliorer sa condition matérielle. En pratique, si la carrière universitaire est une vocation, maintenir une activité scientifique légitime peut être considéré

comme un vœu de pauvreté. Les personnes chargées de cours qui ont une activité scientifique dense sont également les moins bien dotées en revenus. Nous pouvons faire le parallèle avec les professeures et les professeurs qui s'investissent davantage dans les cours en appoint que dans les activités scientifiques et qui peuvent obtenir un salaire supérieur à moindre effort.

Si la profession de chargé de cours n'est jamais un choix de carrière initial, elle peut parfois être entièrement assumée. Des personnes chargées de cours affirment qu'elles préfèrent ce statut à celui de professeur. Certaines peuvent même cumuler suffisamment de charges et de contrats pour obtenir des revenus supérieurs à ceux de membres du corps professoral. D'autres apprécient une certaine flexibilité dans la carrière, notamment pour choisir un lieu d'habitation, concilier la vie familiale ou se permettre une sabbatique autofinancée.

Si, d'un point de vue matériel, plusieurs réussissent leur carrière de chargé de cours, assumer ce statut est plus difficile, notamment pour les détentrices et les détenteurs d'un doctorat. Certaines personnes chargées de cours utiliseront des identités professionnelles autres : professeur associé, professeur à temps partiel (Université d'Ottawa), professeur enseignant (UQAM), enseignant-chercheur, docteur, chercheur postdoctoral, chercheur indépendant, etc. Même les universités, dans leurs communications, valoriseront les travaux et interventions publiques des personnes chargées de cours en les appelant *professeurs associés*.

En plus de l'impact sur la crédibilité de la recherche, le stigmate de la charge de cours pourrait influencer sur la possibilité d'acquiescer des responsabilités scientifiques, de publier et d'obtenir une subvention de recherche. Au-delà des institutions de la recherche légitime, le statut pourrait avoir un impact dans la prise de parole publique, notamment dans l'intervention dans les médias comme expertes ou experts ou dans la signature d'une pétition (Charle, 1990).

En effet, la légitimité de la prise de parole publique relève souvent davantage du titre que de la compétence. Sortir de la « tour d'ivoire » devient le privilège de ceux et de celles qui y sont les mieux installés.

Une diversité des profils

La recherche et la recherche-crédation conduites par des personnes chargées de cours sont hétéroclites. Elles dépendent à la fois de la discipline, de l'étape dans la progression de la carrière, des opportunités et des choix personnels. Ces profils se distinguent notamment par le financement reçu. Nous pouvons les énumérer.

D'abord, nous pouvons évoquer les boursières et boursiers. Ce sont généralement des personnes doctorantes ou postdoctorantes qui ont obtenu un financement d'organismes subventionnaires et souvent, de jeunes personnes chargées de cours encore en formation initiale.

Ensuite, il y a les salariés. Ces personnes sont rémunérées à contrat afin d'effectuer des recherches pour une professeure ou un professeur ou pour une équipe. Ce travail est précaire et mal reconnu. Le salaire horaire est souvent conséquent si leur travail entre dans l'accréditation syndicale d'un groupe professionnel, bien que ce statut soit l'un des plus précaires dans le champ universitaire. Cependant, les personnes chargées de cours qui sont inscrites au doctorat peuvent aussi avoir le statut d'auxiliaire de recherche. Dans ce cas, le salaire sera bien moindre – notons qu'une même personne a pu avoir ces deux statuts simultanément. Ces salariés n'obtiendront en général aucune reconnaissance scientifique, car ils ne signeront pas les articles et les communications.

Un troisième statut est celui du chercheur indépendant, qui est en fait un non-statut. Surtout présent en sciences humaines et sociales, en arts et en lettres, ce chercheur pourra continuer à faire de la recherche après être sorti de la voie insti-

tutionnelle. Au départ, la chercheuse ou le chercheur indépendant sera en mesure de maintenir une activité scientifique afin d'améliorer son dossier dans le but d'être recruté comme professeure ou professeur. Par la suite, il pourra le faire par passion ou pour obtenir de nouvelles exigences de qualification pour l'enseignement (EQE). La recherche indépendante a l'avantage, pour ces personnes chargées de cours, de constituer une activité sans subordination, pouvant être associée à l'héritage littéraire de la bohème (Tasset, 2018).

Ce travail est généralement associé aussi au bénévolat, bien que les programmes de perfectionnement et d'intégration professionnelle des différentes universités puissent parfois financer un salaire pour des publications, pour la recherche empirique ou pour la participation à une équipe de recherche. Toutefois, ces financements ne sont pas accessibles dans toutes les universités. De plus, ces revenus sont insuffisants et instables, car les fonds sont limités et octroyés selon la demande. À cela s'ajoute le fait que les fonds de perfectionnement peuvent financer des frais d'inscription et de déplacement pour participer à des colloques. Considérant que plusieurs départements exigent des publications scientifiques pour acquérir et maintenir des EQE, nous pourrions affirmer que la recherche indépendante est une manière pour les universités d'externaliser les coûts de la recherche. Mentionnons enfin que la charge de cours peut être considérée comme un travail saisonnier pour plusieurs personnes en simple emploi. Un bon nombre peuvent bénéficier de l'assurance-emploi, notamment pendant la période estivale. Cette période constitue dès lors un moment privilégié pour effectuer des tâches de recherche.

Proche du chercheur indépendant, le chercheur contractuel est un autre cas de figure. Ces personnes chargées de cours sont des entrepreneurs (au sens économique) et peuvent vendre leurs services de recherche appliquée à des entreprises

ou des institutions publiques. Parfois, elles emploieront les titres d'expert, de consultant ou de chargé de projet. Par exemple, un chargé de cours de l'UQO et de l'Université de Montréal fait de la recherche sur la clientèle de différents CLSC.

Enfin, le chercheur subventionné est la dernière figure. Certaines personnes chargées de cours agissent parfois comme chercheurs principaux, d'autres comme chercheurs dans le cadre de subventions accordées par des organismes provinciaux et fédéraux. Les personnes demandant de tels financements doivent impérativement obtenir le statut de professeur associé, qui est octroyé de manière discrétionnaire par les assemblées départementales. Ce statut est toujours à durée déterminée, mais renouvelable, et cette durée dépend généralement de la convention collective des professeurs et des professeurs. L'université de rattachement doit également accepter d'administrer ces financements. Mentionnons que ces fonds ne permettent généralement pas un décaissement en salaire pour la chercheuse ou le chercheur principal. Ainsi, l'obtention d'un budget vient avec des tâches importantes qui ne sont pas rémunérées, à moins d'avoir accès à un fonds de perfectionnement ou d'intégration reconnaissant ces tâches dans l'université où travaille la personne chargée de cours.

Subalternité et repositionnement

Une fois la formation doctorale terminée et les perspectives de recrutement écartées, la recherche et la recherche-crédation des personnes chargées de cours sont marquées par les défis économiques, techniques et symboliques. Rester impliqué dans la recherche devient un engagement susceptible d'engendrer une baisse de revenus. Cette situation peut toutefois amener des rétributions symboliques (Gaxie, 1977) : notoriété, participation à des activités scientifiques ici comme à l'étranger, socialisation scientifique, etc. Elle peut également entraîner des rétributions matérielles, que ce soit par la subvention de recherche, le remboursement de certains frais ou même

la possibilité de voyager à l'étranger dans le cadre d'activités scientifiques.

D'un point de vue économique, la recherche s'avère une source de revenus faibles et instables pour les personnes chargées de cours. En effet, le financement de la recherche n'a pas été conçu pour cette catégorie d'emploi. D'abord, il n'est pas possible d'utiliser les subventions dédiées aux équipes de recherche pour dégager un salaire à un chercheur principal ou à un cochercheur. Cette situation va de soi pour une professeure ou un professeur dont la recherche fait partie intégrante des tâches. Tel n'est pas le cas des personnes chargées de cours. En second lieu, la rémunération d'activités de recherche autorisée par certains programmes d'intégration et de perfectionnement n'est pas possible dans toutes les universités. Lorsque ces programmes sont accessibles, les indemnités salariales sont généralement faibles, et les bourses en nombre insuffisant pour la demande. Ainsi, il est difficile de planifier des activités de recherche sur plusieurs années. Il y a donc un coût économique important pour que des chargées et chargés de cours puissent faire de la recherche.

Bref, plusieurs activités scientifiques relèvent du bénévolat pour les personnes n'ayant pas de poste de professeur. La publication d'articles et de chapitres d'ouvrages collectifs se fait sans salaire ni droits d'auteur. L'évaluation d'articles « à l'aveugle » est aussi un travail bénévole. Cette gratuité dans la recherche, impliquant un détachement des considérations pécuniaires par « amour de la science », est inculquée très tôt pendant les études supérieures. Les rétributions symboliques de voir son article publié, appelées aussi « monnaie de singe » par Cyprien Tasset (2018), sont telles qu'il semble normal de ne pas être rémunéré pour ces activités. D'ailleurs, la non-rémunération semble acceptée et intégrée par plusieurs personnes chargées de cours, ce qui participe à la dépréciation financière de ces activités en l'absence d'un statut réel (Rambach et Rambach, 2001). De plus, l'intensité des activités de publication

est perçue comme la clef pour obtenir un poste professoral. Bien sûr, les professeures et les professeurs ne sont pas rémunérés à la pièce pour ces tâches, mais doivent l'inscrire dans leur rapport d'activité pour justifier la partie de leur salaire consacrée à la recherche et/ou à la création.

Ensuite, d'un point de vue technique, des entraves à la recherche pourront survenir. En 2019, l'Université du Québec en Outaouais (UQO) avait refusé à une chargée de cours le droit de faire une demande de certification éthique d'un projet de recherche indépendant (SCCC-UQO, 2019). La certification éthique était pourtant nécessaire, car cette recherche en sciences de l'éducation exigeait une enquête de terrain portant sur des enfants. À la suite d'actions de visibilité de la part du syndicat, l'UQO a finalement promulgué la certification. De plus, la recherche dans certaines disciplines exige du temps en laboratoire. La personne chargée de cours devra ainsi négocier l'accès aux installations avec une professeure ou un professeur ou intégrer une équipe de recherche. D'autres défis peuvent survenir. Dans plusieurs universités, les fonds de perfectionnement et d'intégration sont liés aux EQE détenues par les personnes chargées de cours. Or, il arrive fréquemment que ces dernières n'enseignent pas au département associé à leurs recherches. Par exemple, un psychologue peut enseigner en relations industrielles. Il lui sera alors difficile de participer à un colloque en psychologie. Enfin, si la participation à des activités scientifiques peut être couverte par un programme de perfectionnement, il est parfois difficile de reporter un cours pour participer à un colloque. Les professeures et les professeurs ne donnent généralement pas de cours en mai et en juin pour cette raison. Les personnes chargées de cours n'ont souvent pas le loisir de ne pas donner de cours pendant cette période, car cela signifierait une perte substantielle de revenus.

Enfin, d'un point de vue symbolique, la présence des chargées et chargés de cours

dans le champ scientifique est dévaluée. Parfois, cette dévaluation est institutionnalisée. À l'UQO, par exemple, ni le syndicat ni ses membres ne sont consultés dans le processus de sélection d'une doyenne ou d'un doyen de la recherche et de la création. Aucune personne chargée de cours ne siège au Comité de la recherche et de la création. Elles ne sont pas conviées non plus aux journées institutionnelles de la recherche. De plus, seuls les professeures et les professeurs étaient autorisés à inclure leurs communications scientifiques sur les pages personnelles de l'UQO. Encore une fois, c'est la lutte syndicale qui a fait reculer l'Université et a permis aux personnes chargées de cours de diffuser leur production scientifique sur leur page institutionnelle.

Conclusion

Il n'existe pas qu'une seule catégorie de personnes chargées de cours impliquées en recherche. Ces catégories évoluent dans le temps et se distinguent selon la discipline, bien que cette recherche soit loin de toujours être reconnue. Les personnes chargées de cours souhaitant poursuivre des activités de recherche légitime devront développer des stratégies pour y arriver. D'énormes sacrifices devront aussi être faits.

Ce constat montre avant tout un gâchis. Un gâchis d'abord personnel, où plusieurs considèrent avoir échoué dans leur carrière. Un gâchis également institutionnel, où la communauté ne tire pas pleinement parti des talents des personnes chargées de cours faisant de la recherche et de la création – rappelons que leur formation a été financée par des fonds publics.

Que faire? Actuellement, c'est grâce à la débrouillardise que la recherche peut se maintenir, en partie, dans ce corps d'emploi. Ce n'est toutefois pas par l'action individuelle que les solutions peuvent arriver. La culture du don et de la gratuité est trop solidement ancrée pour que les chargées et chargés de cours décident de refuser de faire de la recherche sur une base volontaire.

Références

- Becker, H. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (traduit par J.-P. Briand). Métailié.
- Charle, C. (1990). *Naissance des intellectuels*. Minuit.
- Darmon, M. (2008). La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix*, 2(82), 149-167.
- Demers, L. (2019a). De l'administration à la gouvernance des universités. La gouvernance des universités jusqu'aux années 1980. Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.), *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul?* (p. 35-46). Presses de l'Université du Québec.
- Demers, L. (2019b). De l'administration à la gouvernance des universités. La gouvernance des universités jusqu'aux années 1980. Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.), *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul?* (p. 46-61). Presses de l'Université du Québec.
- Fillieule, O. et Mayer, N. (2001). Devenirs militants. Introduction. *Revue française de science politique*, 51(1-2), 19-25.
- Gaxie, D. (1977). Économie des partis et rétributions du militantisme. *Revue française de science politique*, 27(1), 123-154.
- Guionnet, C. (2013). Analyser la domination masculine, ses ambivalences et ses coûts. *Savoir/Agir*, (26), 46-50.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, (74), 87-100.
- Passeron, J.-C. (1982). L'inflation des diplômes. Remarque sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue française de sociologie*, 23(4), 551-584.
- Rambach, A. et Rambach, M. (2001). *Les intellos précaires*. Fayard.
- SCCC-UQO. (2019, janvier). Le gâchis de la recherche des personnes chargées de cours [bulletin].
- Tasset, C. (2018). Se catégoriser comme intello précaire. *Politiques de communication*, (10), 95-124.
- Tasset, C., Amossé, T. et Grégoire, M. (2013). Libres ou prolétariés? Les travailleurs intellectuels précaires en Île-de-France [rapport de recherche n° 82]. Centre d'études en emploi.

Publier n'a pas d'odeur?

Monétisation et sacralisation de la recherche, conséquences sur l'enseignement

Raphaël Crevier

Depuis le 19^e siècle, le travail universitaire tend à s'organiser en trois secteurs : la recherche, l'enseignement et les services aux collectivités (Bourdieu, 1992, 2016; Costey, 2005; Taksa et Kalta, 2015). J'aimerais défendre ici l'idée que la recherche est le capital dominant dans toutes ces sphères d'activité du champ universitaire. Ce capital fonctionne comme une monnaie, avec les mêmes conséquences sociales d'accumulation et d'exclusion. Concrètement, la recherche constitue la légitimation de toute activité universitaire et cette légitimité repose sur une implication importante dans le *jeu universitaire*, son *illusio*, concept amené par Pierre Bourdieu, et sur une sacralisation du savoir matérialisé en publications. L'*illusio* peut être défini comme une croyance par les acteurs d'un domaine précis d'activité en la validité de cette activité pour et en elle-même (Bourdieu, 1992, 2016; Costey, 2005; Taksa et Kalta, 2015).

La dynamique sociale qui en résulte donne une place privilégiée à la recherche, et ce, au détriment de l'enseignement. Je m'attarde d'abord à développer cette idée de recherche comme capital dominant et cette croyance en sa légitimité. Je donne ensuite quelques exemples des conséquences sociales de cet état de fait pour m'attarder enfin plus précisément au cas des chargées et chargés de cours.

La recherche comme capital dominant

Historiquement, au Québec et un peu partout en Occident, l'université s'est construite autour du groupe favorisé dans la course à l'accumulation de ce capital, les professeurs et professeurs (Gingras, 2002). Cependant, cette domination est relativement récente, car de sa création au début du 12^e siècle jusqu'au début du 19^e siècle, le rôle de l'université était plutôt de former des étudiantes et des étudiants. L'institution était ainsi structurée autour de quelques corpus d'enseignement et dominée par la figure du *maître* entendu comme pédagogue et passeur du savoir. C'est au début du

19^e siècle que les universités se réorganisent comme lieu de développement du savoir scientifique et le Québec suivra cette voie au début du 20^e siècle (Gingras, 2002).

Sur l'idée de capital

L'idée d'utiliser le concept de capital, notion d'abord attachée aux ressources, comme métaphore de ressources sociales, peut être attribuée à John Dewey (Farr, 2004). Ce dernier définissait le *capital social* comme les ressources qu'un individu ou une organisation peut mobiliser à travers ses relations sociales. Pierre Bourdieu dématérialisait la notion de capital pour en faire une métaphore du pouvoir en le liant non seulement aux ressources, mais aussi aux compétences qui doivent être mobilisées par un acteur pour être admis dans un champ d'activité particulier et s'y forger la meilleure position possible. De plus, l'identification du capital le plus utile dans un domaine donné constituait une question de perception, faisant de tout capital un capital symbolique. Si, chez Bourdieu, ce capital est souvent intangible, inquantifiable, et que sa validité dans un secteur donné est subjective, dans le cas du capital universitaire, la recherche, au contraire, peut faire et fait l'objet d'une quantification grandissante dans les milieux universitaires depuis la fin du 20^e siècle (Gingras, 2018).

Les publications comme monnaie

Les inégalités liées à la réputation dans le milieu universitaire sont connues depuis longtemps. Dans les années 1960 déjà, Robert K. Merton (Merton, 1968, 1988) remarquait que les attributions de prix se concentraient dans un groupe représentant 20 % de la communauté scientifique. Plus remarquable encore, ces lauréats et lauréates voyaient ensuite leur chance de publication augmenter sans égard à la valeur du contenu produit, et le poids de leur signature augmenter, même comme auteur secondaire dans une publication commune au détriment de l'auteur principal, auteure principale. En bref, leur poids scientifique

augmentait du seul fait de leur notoriété. Ces éléments induisaient aussi une tendance à la hausse quant aux probabilités de recevoir des subventions et allocations. Bref, *être connu* devenait un facteur d'inégalités. D'une autre manière, Yves Gingras note que les publications, matérialisation de la recherche, servent depuis le 19^e siècle d'indicateur dans l'évaluation du travail des professeurs et des professeures. Plus encore, l'instauration du nouveau management au tournant des années 1980 a systématisé la quantification des publications comme moyen simple d'évaluation et indicateur de performance (Gingras, 2018).

Certaines recherches soulignent déjà la tournure *financière* de la publication universitaire et surtout ses dérives parlant de *bulle sociométrique* (Génova, Astudillo et Fraga, 2016) comme on parle de bulle spéculative, de détournement des mesures d'évaluation (Biagioli et Lippman 2020) et des dérives de l'évaluation quantitative (Gingras, 2015) ou de la soumission au capital (Insel, 2009). La quantification de la recherche est ainsi attribuée à des facteurs externes : nouveau type de gestion, pressions des marchés, etc. Cela me semble toutefois dénoter un déficit de réflexivité en ce que cet aspect comptable de la recherche peut être attribué à la manière même dont le jeu de la recherche est structuré, voire à la nature même de sa *matérialisation*, soit la publication. À cet effet Timothy Fogarty, chercheur en comptabilité, produira candidement l'analogie la plus intéressante entre monnaie et publication (Fogarty, 2009).

Fogarty remarque d'abord que ce qu'il englobe dans la catégorie « recherche » possède dans le monde académique une valeur compréhensible (une ligne dans un CV a de la valeur pour les bourses, l'embauche, les promotions) et est quantifiable (X a publié Y articles). Par ailleurs, à la manière de billets de 5 et de 20 dollars, la valeur des publications varie. Ces valeurs différentes sont intuitivement connues, comme on distingue une différence de valeur entre un billet bleu (5 dollars) et

vert (20 dollars) : un ou une universitaire en science politique perçoit une nette différence de valeur entre une publication dans *Politique et Sociétés* et une autre dans *l'American Journal of Political Science*. Cette variation a été catégorisée *facteur d'impact* et est quantifiée par divers indices comme le Journal Citation Report (JCR) ou le SCImago Journal Rank Indicator (SJR) (Schöpfel et Prost, 2009). Par ailleurs, tout comme la masse monétaire globale d'un pays, le nombre total d'articles publiables par une communauté scientifique donnée est limité en ce que le nombre de revues scientifiques est limité et que, par conséquent, le nombre de pages disponibles dans ces revues est aussi limité. Comme pour tout bien dont la valeur est relative à la rareté, publier devient ainsi un privilège accordé seulement à ceux et celles considérés dignes¹. Enfin, être l'auteur d'une publication en constitue l'acte de propriété et cette propriété est mutuellement exclusive : une seule personne ou un seul groupe de personnes peut être l'auteur d'un article et, de ce fait, tous les autres ne le sont pas et ne *possèdent* donc pas cette publication.

Illusio et sacralisation du savoir

En dépit de la dynamique et des structures de publication décrites ci-haut, ce serait une erreur d'en déduire une description de l'acteur universitaire comme strictement *intéressé* et *calculateur*. Bien qu'il existe des stratégies de rentabilisation des publications (par exemple, reprendre une série d'articles pour en faire un livre) ou qu'en marge de la communauté scientifique se publient des travaux dans des revues suspectes, le chercheur ou la chercheuse universitaire est plutôt investi dans le jeu de la production du savoir *pour lui-même*.

¹ Cet élément doit toutefois être maintenant nuancé. D'une part, le passage au numérique de l'ensemble des revues scientifiques a multiplié l'espace disponible pour la publication, donnant plus de pouvoir aux comités scientifiques de ces revues. D'autre part, la diminution des coûts de production liée à ce même passage est l'une des causes de la multiplication des *revues prédatrices* dont les comités scientifiques sont en conflit d'intérêt ou carrément inexistantes (Saint-Martin, 2018; Vinck, 2010).

La recherche est d'abord conçue comme une démarche de contribution au savoir. Cette contribution se construit par une discussion avec d'autres *savants* investis dans la même démarche, le même sujet, et reconnaissant la valeur de la contribution des uns et des autres (Gingras, 2002). Ainsi, du début de la maîtrise à la titularisation, ce sentiment de collaborer à l'élaboration du savoir tient lieu de force gravitationnelle du milieu académique. Bourdieu nommait *illusio* ce sentiment que le jeu vaut qu'on y investisse, et qu'on s'y investisse en espérant finalement la reconnaissance de ses pairs (Bourdieu, 1992; Costey, 2005; Taksa et Kalta, 2015). En fait, cette disposition favorable de l'acteur est si forte qu'elle induit une certaine myopie quant aux mécanismes sociaux et aux inégalités que ce sentiment entraîne même pour ceux qui les subissent. Par conséquent, l'obligation de publication est perçue comme naturelle par les universitaires. En effet, la publication légitime la position occupée en ce qu'elle indique une activité de recherche et une communication des résultats à la communauté conçue comme contribution à l'édifice du savoir. Les pressions grandissantes pour publier sont au mieux conçues comme la malheureuse, mais inévitable conséquence d'une nécessaire compétition pour le privilège de contribuer au savoir. Au pire, elles sont vues comme les dérives comptables et *néo-libéralisantes* de l'institution universitaire (Gingras, 2015, 2018; Insel, 2009). L'Université, elle, est ce lieu où la recherche se fait pour elle-même en apparence de manière désintéressée. C'est elle qui fournit des garde-fous tel le principe de liberté académique, qui limite l'impact de ces intrusions extérieures sur la recherche. Dernier élément : pour les doctorants et les doctorantes, quitter ce milieu est souvent conçu comme un échec personnel plutôt qu'un problème de raréfaction des postes, puisque les opportunités extérieures sont presque systématiquement vues comme *inférieures* (Abrahams, 2017; Acker et Haque, 2017).

La parole universitaire, à travers les critiques et les crises de la science (Collins et Evans, 2008), n'affirme plus dire *la vérité*, mais plutôt offrir des *degrés de certitude*. Cependant, ce savoir se dit encore sur le mode du vrai et du faux en réduisant rhétoriquement la *vérité* non à un simple régime d'exclusion des faux au profit des vrais, mais en un régime de vérités et ses effets (Foucault, 1971; Lorenzini, 2015). Par conséquent, en dépit des assauts à l'enchantement de la vérité en science depuis les années 1960, à travers Kuhn, et malgré la politisation des enjeux scientifiques, voire de leur critique postmoderne (Collins et Evans, 2008), ce savoir structure la vie des universitaires d'une façon qui s'apparente au sacré : « (...) le sacré équivaut à la puissance et, en définitive, à la réalité par excellence. Le sacré est saturé d'être » (Eliade, 2010, 18). Le savoir, la recherche et leur matérialisation, les publications, disposent ainsi d'une qualité ontologique qui les distingue du reste de la réalité. D'une certaine manière, ces éléments existent davantage. Ce surplus de qualité ontologique justifie un investissement total de la chercheuse et du chercheur.

Deux éléments en ressortent. Surtout pour les acteurs qui n'ont pas (encore) eu accès à un poste professoral menant à la titularisation, cette sacralisation du savoir justifie un investissement long, bénévole et au final de moins en moins payant (Acker et Haque, 2017). L'investissement est, de plus, total et entraîne des *sacrifices* : il revêt un coût d'opportunité important pour la personne investie, qui renonce à d'autres activités, et pour son entourage, qui, au pire, doit aussi s'investir. Par ailleurs, l'identification de la chercheuse et du chercheur à sa recherche s'apparente plus à l'identification que peut avoir un auteur, une auteure à son roman qu'à l'identification à son métier d'une personne qui travaillerait dans un commerce. Ainsi, dans le milieu universitaire, les publications d'une personne ne sont pas une production aliénée, elles constituent *son* œuvre, *sa* parole, *sa* contribution personnelle au *vrai*. Cette réalité s'observe de

manière frappante en sciences sociales ou dans les humanités, disciplines dans lesquelles les étudiantes et étudiants de cycles supérieurs sont plus souvent invités à explorer les sujets qui les intéressent plutôt que de contribuer aux recherches communes d'un laboratoire ou d'un groupe de recherche (Burawoy, 2005; Collins et Evans, 2008). Cette contribution personnelle au vrai ne doit pas être sous-estimée, elle peut aller jusqu'à prendre des accents *prophétiques* dans certains discours ou encore s'incarner en figures comme celle de l'intellectuel (Eyal et Buchholz, 2010; Hernando et Baert, 2020). En somme, ce qui est au fond une exaltation de l'ego agit également comme force de gravité qui attire des acteurs dans le giron des champs scientifiques et universitaires.

Conséquences sociales

Bien que l'idée de conséquence implique une certaine suite temporelle, il est impossible dans un texte linéaire de parler clairement et de façon synchrone de la manière dont les structures fondamentales d'un champ en affectent tous les secteurs. J'aimerais d'abord préciser que l'analyse de Fogarty (Fogarty, 2009) liée au constat de Merton, dès les années 50, d'une inégalité entre chercheuses et chercheurs et entre institutions (Merton, 1968) me semble indiquer que la monétarisation du capital recherche est inhérente à la nouvelle structure universitaire qui s'installe au 19^e siècle. En dépit du fait que ce phénomène puisse s'être systématisé, intensifié depuis 20 ans, il ne me semble pas, contrairement à Gingras (2018), que ce phénomène soit lié à un nouveau contexte historique, mais bien aux caractéristiques mêmes du capital qu'est la recherche.

Ainsi, première conséquence, la recherche est le capital qui ouvre la voie à tout emploi de chercheuse, de chercheur ou de personne enseignante au niveau universitaire, et à terme à la permanence. Si l'accumulation d'un capital de publication ne rend pas automatique l'accès à l'emploi

universitaire ou, mieux, à la titularisation, toutefois, plus haute est l'accumulation, plus haute est la notoriété, plus haute est la probabilité d'accéder à un poste professoral (Fogarty, 2009). De plus, deuxième conséquence, comme le faisait déjà remarquer Merton (1988), c'est la somme de la valeur en recherche de ces professeures et professeurs titulaires (et dans une moindre mesure de toutes ces chercheuses, ces chercheurs, ces enseignantes et enseignants) qui composent la valeur d'une université. Il y a donc, d'une part, un cercle vicieux en ce que les universités assorties de la valeur en recherche la plus élevée, donc du prestige le plus élevé, tendront à attirer des individus possédant la valeur de recherche plus élevée. D'autre part, il s'agit d'un puissant incitatif institutionnel et individuel à la recherche au détriment des autres sphères d'activité universitaire.

Dans les universités, la permanence qui passe par la recherche ouvre la porte à toutes les autres positions tant en recherche qu'en administration. Les directions de département, les décanats ou les rectorats ne sont ouverts qu'aux professeures et professeurs. C'est aussi grâce à cet accès privilégié que se reproduisent, à travers l'organisation quotidienne du travail, les structures et les discours qui construisent la domination du capital recherche. Plus encore, c'est en fonction de l'accès au professorat et du dossier de recherche que s'octroient les postes d'éditeur, d'éditrice de revues savantes et de direction d'associations scientifiques. En bref, les gardiennes et gardiens de l'accès au capital sont celles et ceux ayant accumulé le plus de ce capital.

L'effet du privilège donné à la recherche ne se limite pas à l'organisation du travail et à la distribution des postes universitaires. Voyant la recherche comme objectif privilégié de l'université, autant pour l'importance qui lui est accordée dans le discours universitaire que pour la distinction qu'elle amène, les responsables de la conception des programmes d'enseignement tendent aussi à faire de la recherche

le point d'aboutissement de la formation autant aux cycles supérieurs (ce qui est cohérent) qu'au premier cycle (ce qui ne l'est pas toujours).

Yves Gingras remarquait déjà, dans l'analyse de la transformation des universités vers la recherche, que ces éléments pouvaient rendre la vie difficile aux personnels impliqués dans des programmes de formation professionnelle, programmes consacrés à la formation d'étudiantes et étudiants destinés à faire carrière hors des murs de l'université et à se consacrer à d'autres activités que la recherche (Gingras, 2002). Par exemple, la position des départements de sciences de l'éducation au Québec, dont l'objectif est la formation des personnes enseignantes du primaire et du secondaire, est paradoxale : pour ces départements, la croissance de la vocation en recherche a aussi mené à la création de cours liés à ces champs d'intérêt de recherche. Cependant, ce développement de la recherche se heurte aux obligations liées à la formation professionnelle. Les heurts ne sont pas que théoriques en ce qu'ils mènent à des tensions concrètes et quotidiennes entre professeures et professeurs voués à la recherche, d'une part, et *formatrices et formateurs* voués au développement d'une profession, plus spécifiquement les superviseures et superviseurs de stages (Gingras, 2002, p. 52), d'autre part. Il est aussi possible d'observer ce type d'opposition dans d'autres disciplines. Au premier chef, lors de la réforme des cours-stages à l'École de travail social de l'UQAM, la direction aurait clairement énoncé aux personnes superviseures son intention de graduellement donner la priorité à la recherche dans ses embauches de nouveaux professeurs et professeures ainsi que dans la formation donnée aux étudiantes et étudiants².

En fait, même dans des domaines structurés par des demandes ministérielles (éducation) ou par des exigences venant d'un ordre professionnel (travail social, sexologie ou psychologie), la prédominance de la recherche dans l'organisation des programmes, dans l'enseignement et dans l'attribution de postes pose problème et est parfois carrément remise en cause. Par exemple, Clive R. Boddy (2007) témoignait du questionnement des départements de marketing, et plus largement des écoles de commerce, en Grande-Bretagne, quant à la pertinence d'embaucher des professeures ou des professeurs sur la base de leur doctorat et de leur dossier de recherche plutôt que sur leur expérience professionnelle. En effet, alors que l'université est structurée pour produire de la recherche – ce à quoi n'échappent pas les écoles de commerce –, le milieu des affaires et du marketing constate un fossé entre ce qui y est enseigné et ce dont les professionnels auraient besoin. Si la dynamique au Québec est différente, il ne faut pas chercher tellement loin pour trouver une semblable tension. En effet, dans le plus récent rapport d'autoévaluation du programme de communication marketing de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), on note clairement une disparité entre la demande de la partie étudiante (moins de théorie, plus de formation pratique), les recommandations du comité d'évaluation (un meilleur arrimage de la théorie et de la pratique) et la recommandation des experts externes (plus de théorie) (Fournier et coll., 2020).

Les chargées et chargés de cours

De la nécessité de se consacrer à la recherche a découlé un déficit de temps à consacrer à l'enseignement. De plus, en parallèle de la mutation du monde universitaire, les années 1960 au Québec ont connu une réforme radicale du secteur de l'éducation qui touche aussi le secteur universitaire en 1968 (Lemieux et coll., 2018). Les universités québécoises virent leurs objectifs et leurs modes de finance-

² Témoignage recueilli lors d'une rencontre de l'auteur comme conseiller à la mobilisation du syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQAM, le SPPEUQAM-CSN, avec des superviseures et superviseurs de stage le 12 mars 2020.

ment contrôlés par un ministère. Ainsi, corrélativement à la pression interne pour la recherche, s'ajoutait une pression externe pour le recrutement d'étudiantes et d'étudiants qui devenaient la principale source de financement menant cette fois à une pression pour maintenir, voire multiplier, les activités d'enseignement. Pour pallier le manque de professeures et professeurs permanents, et répondre au besoin de ces derniers de se consacrer à la recherche, les universités québécoises se mirent à embaucher de plus en plus de personnes enseignantes contractuelles et temporaires (pour une synthèse, voir Boucher, 2014). Bien que précaires et temporaires, la réitération subséquente de leur contrat rendit ces personnes empiriquement permanentes.

Les chargées et chargés de cours sont des acteurs universitaires structurellement cantonnés à l'enseignement. Elles et ils n'échappent toutefois pas à la logique de la supériorité du capital recherche. Ce que l'on nomme les *exigences de qualifications à l'enseignement* est défini par les départements. Ces exigences stipulant qui est qualifié pour donner un cours précis reposent d'abord sur la diplomation, puis, dans une immense majorité des cas, sur la publication en rapport avec le sujet spécifique du cours. C'est là un élément cohérent avec l'idée que l'enseignement universitaire doit être arrimé à la recherche et aux connaissances de pointe qu'elle produit. À la suite de Boddy (2007) et Gingras (2002), l'exigence de recherche semble toutefois moins cohérente quand il s'agit d'enseigner des compétences professionnelles et, en poussant un peu plus loin, de donner des cours d'introduction qui doivent présenter les connaissances de base d'une discipline. L'exigence de *recherche dans le domaine* dans ces cas semble être au pire strictement rhétorique, au mieux un réflexe professoral.

Structurellement, les personnes chargées de cours doivent faire de la recherche pour obtenir les qualifications d'enseignement. Ainsi, devenir chargé de cours de *carrière* demande un minimum d'activité de recherche. Cette pression structurelle se conjugue au poids symbolique de la recherche. C'est dans ce contexte que ces personnes enseignantes à la permanence officieuse tentent de se négocier une place dans le champ universitaire. Or, cette place passe non seulement par l'organisation du travail d'enseignement, mais, cohéremment, par des tentatives répétées de se négocier un accès aux financements de la recherche (SPPEUQAM-CSN, 2021).

Cette lutte est toutefois *aporétique* en ce qu'elle est basée sur une contradiction fondamentale. Plutôt qu'un renversement des structures ou, à tout le moins, une valorisation du capital professionnel lié à l'enseignement, les personnes chargées de cours ont plutôt tendance à tenter de se négocier un accès au capital dominant. À moins de trouver une niche, les chargées et chargés de cours seront perpétuellement cantonnés à une position structurellement précaire.

Conclusion

Décrire l'Université comme un univers dominé par la recherche constitue une évidence. La recherche est ce qui distingue les universités de toute autre institution contemporaine, en particulier des autres établissements d'enseignement. Cependant, ne pas souligner le caractère dominant de la recherche et sa quantifiabilité exagérée signifie passer à côté d'éléments que les acteurs universitaires vivent comme des conditions naturelles plutôt que socialement construites : les sacrifices faits par les universitaires pour cette recherche, la place de celle-ci dans tous les programmes universitaires et, surtout, la place marginalisée de l'enseignement et de ceux qui y œuvrent. Est-il possible, sans marginaliser la recherche, de renégocier pour l'enseignement une place équitable ?

Références

- Abrahams, J. (2017). Honourable Mobility or Shameless Entitlement? Habitus and Graduate Employment. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), 625-640.
- Acker, S. et Haque, E. (2017). Left Out in the Academic Field: Doctoral Graduates Deal with a Decade of Disappearing Jobs. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(3), 101-119.
- Biagioli, M. et Lippman, A. (2020). *Gaming the Metrics: Misconduct and Manipulation in Academic Research*. The MIT Press.
- Boddy, C. R. (2007). Academia Marketing Myopia and the Cult of the PhD. *Marketing Intelligence & Planning*, 25(3), 217-228.
- Boucher, M.-P. (2014, printemps). La précarité chez les enseignants universitaires contractuels. *Carnet universitaire*, FNEEQ-CSN. 8-10.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art; Genèse et structure du champ littéraire*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2016). *Méditations pascaliennes*. Éditions du Seuil.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. Dans D. Clawson, R. Zussman, J. Misra et coll. *Public Sociology: Fifteen Eminent Sociologists Debate Politics and the Profession in the Twenty-first Century* (p. 23-65). University of California Press.
- Charle, C. et Verger, J. (2012). *Histoire des universités : XII^e-XXI^e siècle*. Presses universitaires de France.
- Collins, H. et Evans, R. (2008). *Rethinking Expertise*. University of Chicago Press.
- Costey, P. (2005). L'illusio chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires. *Tracés*, (8), 13-27.
- Eliade, M. (2010). *Le sacré et le profane*. Gallimard.
- Eyal, G. et Buchholz, L. (2010). From the Sociology of Intellectuals to the Sociology of Interventions. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 117-137.
- Farr, J. (2004). Social Capital: A Conceptual History. *Political Theory*, 32(1), 6-33.
- Fogarty, T. J. (2009). Show Me the Money: Academic Research as Currency. *Accounting Education*, 18(1), 3-6.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. NRF/Gallimard.
- Fournier, V. et coll. (2020). *Rapport d'autoévaluation-Baccalauréat en communication marketing*. UQAM.
- Génova, G., Astudillo, H. et Fraga, A. (2016). The Scientometric Bubble Considered Harmful. *Science and Engineering Ethics*, 22(1), 227-235.
- Gingras, Y. (2002). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 41-54.
- Gingras, Y. (2015). Dérives et effets pervers de l'évaluation quantitative de la recherche : sur les mauvais usages de la bibliométrie. *Recherches en soins infirmiers*, 2(121), 72-78.
- Gingras, Y. (2018). Les transformations de la production du savoir : de l'unité de connaissance à l'unité comptable. *Zilsel*, 4(2), 139-152.
- Hernando, M. G. et Baert, P. (2020). Collectives of Intellectuals: Their Cohesiveness, Accountability, and Who Can Speak on Their Behalf. *The Sociological Review*, 68(5), 1143-1158.

Insel, A. (2009). Publish or Perish!
La soumission formelle de la connaissance
au capital. *Revue du MAUSS*, 33(1), 141-153.

Lemieux, A. et coll. (2018[1992]). *L'organisation
de l'éducation au Québec*. JFD Éditions.

Lorenzini, D. (2015). What Is a
“Regime of Truth”? *Le foucaldien*, 1(1).

Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect
in Science. *Science*, 159(3810), 56-63.

Merton, R. K. (1988). The Matthew Effect in
Science, II: Cumulative Advantage and the
Symbolism of Intellectual Property.
Isis, 79(4), 606-623.

Saint-Martin, A. (2018). L'édition scientifique
« piratée ». Passage en revue et esquisse de
problématisation. *Zilsel*, 4(2), p. 179-202.

Schöpfel, J. et Prost, H. 2009. Le JCR facteur
d'impact (IF) et le SCImago Journal Rank
Indicator (SJR) des revues françaises : une
étude comparative. *Psychologie Française*, 54(4),
287-305.

Taksa, L., et Kalta, S. (2015). Illusio in the
game of higher education: An empirical
exploration of interconnections between
fields and academic habitus. Dans A. Tatli,
M. Özbilgin et M. Karataş-Özkan (dir.),
Pierre Bourdieu, Organization, and Management.
(p. 188-212). Routledge.

Vinck, D. (2010). Les transformations
des sciences en régime numérique.
Hermès, 57(2), p. 35-41.

Travail gratuit et amour de la connaissance chez les enseignantes et enseignants contractuels

Marie-Pierre Boucher

Depuis une cinquantaine d'années, le monde du travail s'est précarisé. À l'égard de ce phénomène et en abusant de la rhétorique, il me plaît d'associer l'épithète d'*avant-garde* au statut de chargées et chargés de cours dans les universités québécoises. Il ne s'agit pourtant pas que d'un mauvais jeu de mots. Si l'on y regarde de plus près, cette avant-garde se manifeste sous trois aspects.

Le premier aspect concerne les conditions d'emploi. La croissance des formes d'emplois atypiques a fortement caractérisé la structure de l'emploi au Québec, au Canada et ailleurs depuis quelque 40 ans. L'emploi atypique correspond à des formes de relations d'emploi qui dérogent de la norme de l'emploi typique, c'est-à-dire de l'emploi permanent, à temps plein, protégé, pour un seul employeur¹. Dans le milieu universitaire, tant en enseignement qu'en recherche, l'emploi typique est associé au statut professoral régulier, tandis que l'emploi atypique concerne notamment les personnes chargées de cours, chargées d'enseignement, auxiliaires de recherche et d'enseignement, et professionnelles de recherche. Or, par rapport aux tendances d'ensemble du marché du travail, la proportion d'enseignantes et enseignants au statut précaire est tellement significative que ces personnes donnent souvent la majorité des cours au premier cycle ou dans les filières de la formation continue ou dite professionnelle. Dans les universités québécoises, les enseignantes et ensei-

gnants contractuels ont non seulement ouvert le bal de la précarisation de l'emploi, mais leur nombre témoigne d'une surreprésentation par rapport aux tendances de l'ensemble du marché du travail².

Le deuxième aspect concerne les luttes collectives et illustre pertinemment l'idée d'*avant-garde*. Généralement, l'emploi précaire n'est pas syndiqué, et cette absence de collectif de protection et de défense des droits et des intérêts des personnes salariées reconduit les traits de la précarité. Or, au Québec, les chargées et chargés de cours se sont syndiqués dès la fin des années 1970³, ce qui a généré des gains appréciables dans les conditions de travail et d'emploi (Boucher, 2013).

Quant au troisième aspect, il touche une autre tendance du monde de l'emploi contemporain, celle qui a trait au travail gratuit et sans limites. C'est cette tendance que j'examinerai dans la première partie de ma communication. Relativement à cette tendance, l'idée d'*avant-garde* peut sembler tronquée. Le travail sans limites et le don de soi ne sont-ils pas des traits caractéristiques du travail intellectuel? L'idée vaut la peine d'être approfondie et bien située par rapport au contexte contemporain. C'est ce que je ferai dans la deuxième partie. Cet examen me conduira à considérer que cette tendance constitue certainement l'un des facteurs explicatifs de la précarisation des conditions d'emploi des personnes enseignantes contractuelles, et ce sera là

¹ Voir l'article de Martine D'Amours dans la présente publication.

² La proportion d'emploi atypique, au Québec, recule depuis une quinzaine d'années (données prépondérantes), passant de 40 à 37,5 % (Cloutier-Villeneuve, 2014; D'Amours, 2020). Par rapport à ce pourcentage, le taux d'emploi atypique dans les professions enseignantes est supérieur. Notons toutefois que les données manquent (Brownlee, 2015). En outre, ce dernier pourcentage est plus difficile à calculer. Si le nombre de personnes chargées de cours est considérablement plus élevé que celui des professeures et professeurs réguliers, c'est la proportion de cours qu'ils donnent, surtout au 1er cycle, qui doit permettre de mesurer les tendances (Boucher, 2013). Pour une méthodologie de calcul, se référer aux travaux de Rajagopal (2002).

³ SCCUQ, « Le SCCUQ a 35 ans », *Cahier anniversaire*, Montréal 2014.

le cœur de la troisième partie. En finale, je reviendrai sur les luttes collectives d'avant-garde pour les temps présents. Mais pour commencer, j'insisterai sur la question du travail gratuit comme caractéristique essentielle des formes contemporaines de travail.

1. Le travail gratuit

À l'hiver 2021, j'ai donné un séminaire à une seule personne et je me suis entêtée, contre toute idée de rentabilité, de priorité ou de respect de mes limites physiques, à offrir pas moins d'une dizaine de séances d'environ 90 minutes. Cette dépense, pour reprendre une expression de Georges Bataille (1933), a constitué le soleil de mon confinement. Or, qui eut cru que j'allais pouvoir en rentabiliser certains aspects dans le cadre de la réflexion que je propose aujourd'hui? Ce séminaire portait sur le travail sans limites et la mobilisation de la subjectivité. Or, il me paraît évident que le travail gratuit constitue une manifestation de ce travail sans limites.

D'une part, travail gratuit, travail sans limites et mobilisation totale de la subjectivité constituent sans contredit des axes d'analyse extrêmement riches pour saisir les dynamiques contemporaines du travail. D'autre part, il semble que l'emploi atypique, qui a si justement caractérisé le système d'emploi des 50 dernières années et les dynamiques postfordistes d'exploitation, devrait céder sa place à cette forme généralisée qu'est le travail gratuit au chapitre de l'exploitation.

Les notions, non équivalentes, de travail sans limites ou de travail gratuit impliquent d'abord ceci : les frontières qui départageaient, au moins idéalement, le travail d'usine des sphères domestique et politique, et éventuellement de la sphère du temps pour soi, s'estompent. Ce brouillage de la sphère du travail salarié peut être lié aux caractéristiques mêmes de certains métiers, mais aussi aux urgences et aux nouveaux dispositifs technologiques du travail. Le télétravail constitue une belle

synthèse de cette réalité, puisqu'il fait voler en éclat les limites temporelles et spatiales du travail. Le travail est partout, tout le temps. Plus largement, ensuite, le travail sans limites attire l'attention sur la mobilisation de l'entièreté de l'être des personnes salariées, de leurs savoir-faire jusqu'à leurs savoir-être et leurs savoir-éprouver. Avant d'examiner si ceci est réellement nouveau pour ce qui est du métier d'enseignante et enseignant ou celui d'intellectuel, il faut toutefois circonscrire plus précisément ce qu'il en est du travail gratuit.

1.1 Le travail gratuit : ce qu'il convient d'en comprendre

Dans cette partie, j'ai l'intention de cerner l'usage que je fais du concept de travail gratuit. Je le fais non sans préoccupations, car j'entends aller à l'encontre de l'usage désormais consacré qui associe le travail gratuit à toute activité productive non rémunérée. Pour ma part, je cherche plutôt à cerner des activités non rémunérées qui sont liées au statut de salarié.

Au Québec, l'usage désormais consacré découle du renouvellement des idées de salariat domestique et de salariat étudiant (Robert, 2017; Toupin, 2014 et 2016; *Cute Magazine*). Partant du constat que les situations domestiques et étudiantes impliquent des activités « productives » qui participent à l'accumulation capitaliste – pour ne parler que de cette forme de capital – alors que les personnes qui les exécutent ne sont pas rémunérées, il est alors question de revendiquer un salaire pour celles-ci. Selon cette analyse, les activités domestiques et étudiantes doivent être considérées comme des formes de travail gratuit.

Cet usage de la notion de travail gratuit renvoie, surtout, à l'ensemble du service domestique réalisé dans la maisonnée et pour les membres de la famille comme activité contribuant à la reproduction sociale. Qui plus est, cet usage favorise une critique sociopolitique, car il met en évidence, outre la contribution niée à la dynamique de valorisation du capital, les

rapports de dépendance qui traversent ce type d'activités et leur inscription dans des relations de pouvoir. Dans un monde dominé par la marchandise, ne pas être payée ou être payée en deçà de sa valeur (en supposant que l'on sache à quoi elle correspond) implique toujours une certaine forme de position subalterne sur le plan économique, mais aussi sur les plans social, culturel et éthique. Selon cette logique, certaines personnes et leurs activités valent structurellement moins que d'autres.

De plus, pour insister encore un peu sur les formes domestiques et étudiantes du travail gratuit, puis faire le lien avec l'avant-garde, il faut rappeler que le marché du travail ne s'est pas féminisé seulement parce qu'il incorpore une part croissante de salariées, ou parce qu'avec la croissance de l'emploi atypique, on a vu se généraliser le mode de participation typique des femmes au salariat, mais aussi parce que les formes de mobilisation des travailleuses et travailleurs partagent les caractéristiques du don de soi de la ménagère : illimitation des heures de service, charge mentale, personnalisation de la prestation, invisibilité des tâches, etc. (Vosko, 2002).

La notion de travail gratuit que j'utilise ici, tout en étant nourrie des réflexions précédentes, suppose un déplacement de la compréhension de la notion de travail. Plutôt que d'insister sur l'inscription de ces activités gratuites dans un circuit de valorisation capitaliste, j'insiste pour limiter l'usage de la notion de travail aux activités réalisées au bénéfice d'autrui, mais d'un autrui qui soit formellement un étranger, tel qu'un employeur ou un client (Simmel, 2007). Le travail ainsi défini circonscrit un type d'activités non exécutées dans le but d'assurer son propre bien-être ou celui de ses proches, ou pour son plaisir propre. On travaille alors pour quelqu'un d'indifférencié, que l'on ne connaît pas à priori.

La distinction que je cherche à opérer, non sans péril, est celle qui oppose deux conceptions du travail : l'une comme activité

productive en général, l'autre comme activité séparée héritière de la formation du travail salarié dans le capitalisme. Ce faisant, je cherche à préciser que mon attention ne porte pas tellement sur n'importe quelle activité qui n'est pas payée, mais sur une forme particulière d'extension du travail salarié qui entre dans la composition de ce dernier, mais qui déborde des heures et des frontières formelles du contrat de travail et qui, sous cet aspect, n'est pas payée.

Pour conclure cette partie, je dirai que, ici, je cherche à comprendre comment le travail enseignant témoigne du travail sans limites et plus particulièrement, de formes de travail gratuit. Comme on le verra, on trouvera à proprement parler des formes de relations d'emploi sans rémunération (du travail gratuit au sens strict), mais surtout des manifestations d'activités qui alimentent le métier sans qu'elles soient prises *en compte*, c'est-à-dire des manifestations de ce travail qui ne trouvent plus à être clairement circonscrites dans le temps et dans l'espace du travail salarié proprement dit.

2. Don de soi des universitaires et amour de la connaissance

Évoquer les tendances contemporaines du travail gratuit dans le but d'examiner les rapports sociaux de travail dans le secteur de l'enseignement supérieur n'est pas sans péril. Bien que ma recension de la littérature se soit révélée décevante, je tiens pour acquis que le travail intellectuel se caractérise par « le travail gratuit pour l'amour de la connaissance ». La figure du travailleur intellectuel, en effet, n'a-t-elle pas toujours été marquée par l'esprit de la vocation et par une forme d'activité sans délimitations claires? C'est justement cette figure que je voudrais éclairer lorsque la tendance d'ensemble du marché du travail est celle d'une mobilisation de soi sans limites, adossée à la banalisation du travail gratuit – des phénomènes radicalement exacerbés dans le contexte des confinements et de la pandémie de Covid-19.

Rappelons que le contexte prépandémique était marqué par l'Économie du savoir. C'est cette économie qui marque les tendances contemporaines de l'emploi. Elle rend compte de la connaissance comme vecteur de l'accumulation capitaliste, connaissance appelée à être intégrée à divers processus et marchandises (Tremblay, 2015). Cette économie suppose aussi la hausse des qualifications ou des savoirs génériques de la main-d'œuvre. Bien qu'elle ne soit pas l'apanage des universités, ces dernières y jouent cependant un rôle déterminant autant comme productrices et courroie de transmission des savoirs, que comme lieu de formation de la main-d'œuvre.

L'économie du savoir présente des rapports sociaux de travail spécifiques qu'il convient d'évoquer. Cela permettra d'argumenter en faveur du caractère avant-gardiste des conditions de travail et d'emploi des personnes qui œuvrent dans ce contexte, dont les enseignantes et enseignants contractuels. Soulignons que lorsqu'on s'attarde aux caractéristiques des emplois de l'économie du savoir, force est de constater qu'elles partagent celles, déjà bien documentées, du travail intellectuel. On peut donc s'attendre à y trouver diverses manifestations du travail sans limites et du travail gratuit.

Commençons par une caractéristique élémentaire : si les emplois de l'économie du savoir sont susceptibles de requérir des qualifications élevées, les temps d'acquisition de celles-ci sont accrus. Pour ce qui est de la mobilisation de la main-d'œuvre, retenons qu'on s'attend à ce qu'elle partage une éthique « de disponibilité totale et permanente » au travail (Anonyme, 2020, p. 93) et un sens élevé des responsabilités. Pour ce qui est de l'activité de travail, l'économie du savoir et les professions universitaires évoquent :

- a) les difficultés à établir une frontière temporelle ou spatiale entre travail et non-travail (Gornall et Salisbury, 2012);
- b) la mobilisation de l'entièreté de l'être. Certes, pour ce qui est de la production

des connaissances, on pourrait penser que les facultés intellectuelles sont utilisées au détriment des autres aspects du *corps* au travail. Cependant, rappelons que pour ce qui est de l'activité enseignante, les facultés physiques et affectives sont aussi fortement mobilisées;

- c) l'activité est orientée par projets;
- d) cette activité implique en même temps la capacité d'être multitâche.

Enfin, et c'est une caractéristique de l'économie du travail contemporaine participant fortement à la perte des frontières de l'emploi, il est important d'entretenir ses divers réseaux, de s'assurer de maintenir à jour son portfolio de réalisations et de compétences, et d'être hautement concurrentiel (Boltanski et Chiapello, 1999).

2.1 Travail gratuit et amour de la connaissance chez les enseignantes et enseignants précaires

Admettons donc que le travail gratuit pour l'amour de la connaissance puisse être intrinsèque aux professions de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de l'enseignement ou de la recherche. Il faudra toutefois admettre aussi que le surtravail, la surcharge ou le travail gratuit ont des manifestations et des effets distincts selon le statut d'emploi. Ce sont justement ces distinctions qu'il s'agit d'exposer.

Par exemple, si la culture universitaire banalise et normalise les longues semaines de travail et la surcharge (Leclerc et Bourassa, 2013), cet investissement temporel n'a pas la même portée pour une professeure ou un professeur régulier et pour une enseignante ou un enseignant contractuel. Il participe d'un projet de carrière et d'accomplissement professionnel pour la ou le professeur qui bénéficie de la permanence, tandis que ses retombées sont aléatoires pour le personnel précaire. Porte d'entrée pour les unes et les autres, l'accumulation des lignes dans le CV ne pourrait conduire les autres que dans une voie de garage. En ce sens, la profession d'enseignant universitaire suppose l'accumulation

d'une somme de connaissances, de savoir-faire et d'expériences qui comptent pour les uns en leur donnant accès à l'emploi, au maintien en emploi et à la renommée. Mais, comme ils ne sont pas réellement comptabilisés hors système, ces éléments ne comptent qu'en valeur réputationnelle pour les autres. À terme, les produits de ce travail pour l'amour de la connaissance pourraient conduire à la dévalorisation de ce travail et de celles et ceux qui l'exécutent « à rabais » :

Notre travail, qu'il s'agisse d'enseignement, de recherche ou de prestation de services, requiert des compétences très poussées. Ces compétences ont évidemment une grande valeur, sinon elles ne seraient pas autant recherchées. Mais quand nous offrons notre expérience contre presque rien et acceptons des occasions ou promesses d'emploi comme un substitut de salaire décent, nous déprécions ces compétences. Il est important de rappeler que l'expérience ne permet pas de payer les factures et que nous ne pouvons pas compter sur l'avenir pour vivre dans le présent. De plus, les seuls qui profitent de tels arrangements sont souvent les employeurs et la collectivité. (Eidinger, 2019)

En plus de cette valorisation distincte du travail pour l'amour de la connaissance selon le statut d'emploi, j'ai retenu quatre formes de travail gratuit susceptibles d'être présentes à divers degrés dans la réalité de la pratique enseignante chez les contractuelles et les contractuels.

L'intensification de la tâche

L'intensification d'une tâche constitue une modalité de l'exploitation du travail : elle implique que, pour un temps donné, le volume d'activité est accru. La hausse de la taille des groupes-cours en constitue une manifestation typique. Certes, un conseiller pédagogique m'a déjà averti qu'il fallait ajuster le contenu de la formation en fonction de la taille du groupe : plus le groupe est volumineux, moins peut l'être

le contenu. Selon ce conseil, les grands groupes pourraient impliquer une moindre intensité de travail. Mais quiconque a déjà enseigné à de grands groupes sait que les choses ne fonctionnent pas exactement de cette manière. Pour ce qui est des évaluations, par exemple, et dans la mesure où les heures de correction sont rarement bien ajustées au volume d'étudiantes et d'étudiants, on devra admettre que la croissance de la taille des groupes place tout enseignant devant le dilemme d'en faire plus pour maintenir la même qualité d'enseignement ou de faire juste ce qu'il faut dans les circonstances. En outre, cette croissance a des impacts directs sur les tâches annexes, dont le volume croît de concert : la considération pour les situations d'accommodement et les suivis à effectuer, la gestion des messages, la coordination des auxiliaires, les reprises d'examen, les cas de plagiat, etc. Cet aspect n'est pas sans lien avec ce que j'ai nommé « les temps en excès ».

Les temps en excès

Recevez-vous des courriels des étudiantes et des étudiants la fin de semaine ou après 21 h le soir? Sinon, comment gérez-vous les plaintes étudiantes? Par conséquent, ou bien les horaires de travail sont plus ou moins définis, ou bien ils requièrent de vous du travail émotionnel rarement reconnu.

Plus largement, les temps en excès font référence aux heures qui débordent des 135 h de travail normal allouées pour une charge de cours⁴. Ils concernent les temps consacrés à la mise à jour des connaissances, à la préparation des plans de cours, à la préparation des cours, aux rétroactions, aux nouvelles modalités d'enseignement, etc., qui débordent des heures conventionnelles. Gornall et Salisbury (2012) évoquent

⁴ Bien que payés pour 45h par charge de cours, les enseignantes et enseignants à contrat peuvent multiplier ce nombre par trois – et diviser leur taux horaire d'autant – afin de refléter la norme tacite du 3-3-3 : trois heures de préparation – ce qui est très peu et n'inclut pas le déplacement –, trois heures d'enseignement et trois heures de correction et de suivis.

aussi le travail d'organisation et de planification du travail, lequel, s'il va de soi (songeons à tout ce qu'il faut avoir préparé pour se présenter en cours), fait rarement l'objet de mention, voire d'évaluation.

L'excès du travail peut tout banalement découler de la perte de distinction des espaces professionnels / personnels (voire des espaces de déplacement). Si les membres permanents du corps professoral ont de véritables bureaux sur les campus, ce n'est pas le cas des employées et employés atypiques. Les tâches de ces derniers sont donc, pour une large part, exécutées au sein de l'espace privé. Des phénomènes que viennent accentuer les technologies mobiles. Il faudrait donc ici ajouter au temps de travail, les tâches de gestion des frontières du travail (la charge mentale de s'obliger à s'arracher du travail, ou à culpabiliser de ne pas le faire, etc.).

Kirouac (2015) a pour sa part mis en évidence la remise en cause des savoirs et de l'autorité professionnels, entre autres dans les professions enseignantes, comme facteurs de surcharge de travail et d'investissement subjectif dans le travail. Les professionnelles et professionnels sont alors tenus, individuellement, de négocier, de se justifier et d'argumenter, ce qui requiert un engagement supplémentaire, puisqu'ils doivent puiser, beaucoup en eux-mêmes, les ressorts de la légitimité et prendre le temps de répondre aux demandes de justification. Ce qu'ils doivent puiser en eux-mêmes, ce ne sont pas que des arguments, ce sont aussi des preuves de leurs propres compétences. Heureusement, sous cet aspect, les étudiantes et étudiants de nos salles de classe ne distinguent pas leurs enseignantes et enseignants selon leur statut d'emploi. Mais il en va tout autrement des professeuses et professeurs, et parfois des directions, qui soumettent les personnes qui enseignent à contrat à divers mécanismes de reconnaissance des compétences, dont certains sont incessants. Bien entendu, ces démarches de légitimation professionnelle ne sont pas rémunérées.

La privatisation des conditions matérielles

Voici une autre modalité de l'exploitation. Celle-ci fait référence aux moyens de production de la prestation de travail, lesquels, surtout pour les personnels contractuels, sont pris en charge par la personne salariée, ce que l'ubérisation du travail pousse à l'extrême (Stanford, 2017). Les rares bureaux dont jouissent les personnes chargées de cours ne servent qu'à une fraction de leur tâche. Elles doivent donc posséder leur ordinateur, un bureau à la maison et prendre en charge les frais des services de télécommunication. En somme, elles payent pour l'essentiel des ressources nécessaires à leur enseignement.

Les contrats sans salaire

La dernière forme de travail pour l'amour de la connaissance, et non la moindre, concerne un cas stricto sensu de travail gratuit. Bien qu'elle ne semble pas généralisée, sa seule présence doit susciter notre vigilance. Quelques recherches, effectuées à bâton rompu, m'ont permis de répertorier au moins deux exemples de contrat sans salaire.

Un premier cas provient d'une enquête menée en France par une intersyndicale de l'enseignement supérieur. L'enquête a été réalisée au moyen d'un sondage en 2009 auprès de différents profils de répondantes et répondants (personnels techniques et de bureau, chercheuses et chercheurs, enseignantes et enseignants précaires). Plus de 4 400 personnes ont répondu au sondage.

L'analyse des résultats a révélé qu'étant donné les règles associées aux statuts d'emploi, des chargées et chargés de cours enseignent gratuitement. Ils seraient plus de 3 % à le faire, tandis que d'autres utilisent des prête-noms et presque autant sont payés en nature. C'est donc dire que près de 7 % des personnes enseignent sans contrat nominatif ou sans salaire (Arnaud et al., 2010 : 76).

Un deuxième cas, plus récent, est proprement abracadabrant. Il provient d'une université de l'Illinois, laquelle affiche un vrai poste d'emploi bénévole, qui comprend notamment de l'enseignement :

L'Université du Sud de l'Illinois a récemment affiché un nouveau type de poste : celui d'« auxiliaire bénévole ». Dans cette perspective, les nouveaux-elles diplômé-e-s au doctorat peuvent postuler pour travailler au sein de l'université qu'ils viennent de quitter; le poste étant aménagé pour les ancien-ne-s. Une fois embauché-e-s, iels entreprendraient des tâches telles que le conseil aux diplômé-e-s, le travail en comité et l'enseignement; le poste fait partie de la faculté des études supérieures de l'université. Les postes s'étendraient sur trois ans, après quoi un renouvellement serait possible. Donc, on obtient les qualifications, on postule, on entreprend des tâches dirigées pour une période de temps limitée et on peut alors demander un renouvellement pour en prolonger la durée. Il s'agit de la description d'un emploi formel et hautement qualifié. Or, ce poste ne comporte aucune rémunération. Ainsi, le poste est qualifié par l'université de « statut à temps nul », car le temps et le salaire sont coordonnés et, ici, comme le salaire est nul, le temps devient nul (La Berge, 2020).

La menace provient à la fois d'un système d'emploi rigide, comme celui de la France et notamment pour cette raison – parce qu'il plafonne par exemple le pourcentage d'emplois atypiques⁵ –, et d'un système d'emploi néolibéral pro-marché comme celui des États-Unis. Ce dernier cas est inquiétant, car il pourrait contribuer à banaliser le travail gratuit au nom du maintien de la valeur concurrentielle des candidats en liste d'attente. Or, comme on le sait, la liste d'attente agit bien souvent comme voie parallèle.

⁵ Mais parce que les fonds pour payer les affectations restent insuffisants, les rigidités sont contournées en multipliant les situations hors statut.

À cet égard, la prochaine partie veut explorer les facteurs expliquant la pérennisation et le développement des statuts d'emploi précaires et du travail gratuit qui l'accompagne.

3. Pourquoi autant d'amour ?

La principale explication à la surreprésentation des personnes enseignantes contractuelles dans les universités québécoises est bien connue. Dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur et de compression / limitation des dépenses publiques, ces personnes contractuelles offrent leurs services de qualité afin de maintenir le bateau à flot.

Rappelons à cet égard que par rapport à l'emploi, la figure du professionnel libre a été la norme avant que ne s'institue celle de l'emploi professoral permanent⁶. Le retour et la banalisation de cette figure de l'intellectuel plus ou moins dégagé d'un lien d'emploi ne signifieraient peut-être que le retour à la normale. Or, cette « nouvelle » normalité s'est installée très tôt dans le paysage universitaire québécois, ce dont témoigne le mandat donné au Conseil des universités, par le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science en 1988, de documenter et d'analyser ce phénomène. Dans son rapport, le Conseil affirme que la contractualisation de l'enseignement supérieur n'a pas ralenti à la suite du mouvement de consolidation de l'emploi de professeur dans les années 1960. En dépit de la syndicalisation précoce des personnes chargées de cours et des effets de celle-ci sur l'amélioration des conditions d'emploi, des conditions de travail et de leur intégration, le statut de chargé de cours reste bien souvent perçu comme périphérique. Dans tous les cas, en dépit de sa nature pérenne, il reste précaire.

⁶ Sans m'étendre sur le sujet, disons simplement que l'intellectuel libre du début du 20^e siècle l'était généralement en raison d'une certaine indépendance économique. Inversement, la praticienne ou l'universitaire dégagé de la fin du même siècle ne jouit généralement pas de cette indépendance, en plus de chercher à assurer sa place dans un contexte hostile (concurrentiel, flexible et précaire, etc.).

Avant d'aller de l'avant, une clarification s'impose. Je ne discute pas du point de vue des personnes qui pourraient avoir choisi le statut de chargé de cours. Je m'intéresse plutôt aux éléments de la structuration de l'emploi, lesquels sont plus systémiques que personnels. Et c'est à la lumière de cette précision que j'aimerais présenter quelques facteurs expliquant non seulement l'importance de l'emploi atypique et précaire dans les professions universitaires, mais aussi l'importance qu'y prend le travail gratuit.

De manière évidente, on comprend qu'une partie du travail gratuit puisse découler des contraintes inhérentes à la prestation de service : il s'agit d'offrir un enseignement de qualité, au goût du jour, adapté aux contraintes contemporaines de la didactique socioconstructiviste, à la pointe des connaissances, bien préparé, voire bien rodé. Or, une fois cela posé, qui n'a pas senti que s'y rajoute une certaine forme d'engagement et de responsabilité professionnels :

L'attention au détail des personnes enseignantes, leur hyperattention, leur conscience, leur velléité d'accomplissement des tâches, paraissent liées non seulement aux contraintes externes, mais aussi à leur personnalité et aux valeurs fondamentales du métier (Gornall et Sakisbury, 2012 : 145, traduction libre⁷).

Traditionnellement, le travail intellectuel manifeste un fort sentiment de vocation qui implique beaucoup d'engagement pour l'amour de la connaissance, une curiosité sans bornes, un désir de se dépasser, de rester à la fine pointe. Une vocation généralement marquée par un véritable sentiment de responsabilité – ou de culpabilité. Dans l'index du *Dictionnaire du travail*, la vocation renvoie au travail artistique :

Souvent placé sous le registre de la « vocation » et empreint de sentiments passionnés et d'implications subjectives

dans l'accomplissement de l'œuvre, il [le travail artistique] semble échapper aux analyses classiques des sciences sociales. Dominé par les logiques de la gratuité et de la passion, il oblige à penser autrement les relations d'emploi et de travail. (Buscatto, 2012 : 798)

Dans *Le nouvel esprit du capitalisme* (1999), Boltanski et Chiapello ont justement fait de la figure de l'artiste le modèle des formes contemporaines de mobilisation de la main-d'œuvre. Certains des traits caractéristiques de cette mobilisation ont été rappelés dans la partie précédente (orientation de l'activité en fonction des projets, importance des réseaux et des portfolios, travail gratuit). Mais il apparaît pertinent, surtout dans un contexte marqué par l'Économie du savoir, d'insister sur les similitudes entre la figure de l'artiste et celle de l'intellectuel. Il conviendrait alors de poser que le travail pour l'amour de la connaissance est susceptible d'être caractéristique des universitaires, peu importe leur statut d'emploi. Cependant, il contribuerait à expliquer d'une manière particulière l'investissement des employées et employés contractuels dans les chemins parallèles où s'exprime leur vocation.

Busso et Rivetti (2014) ont justement examiné le rôle que jouent la passion et la vocation pour les personnes exerçant les emplois précaires en croissance dans les universités italiennes. Ancienne, la mobilisation de la passion pave la voie de l'excellence, de la créativité, du dépassement de soi. Elle permet l'identification au travail. Pour les universitaires précaires, la passion et la créativité jouent le même rôle : elles permettent de se dépasser, de se discipliner, de faire des découvertes.

Or, pour les précaires, cette passion pourrait aussi constituer un « paiement » alternatif. L'amour et l'engagement dans la recherche et l'université sont souvent plus importants pour les jeunes et les précaires, comme force morale pour supporter la précarité, que la charge de travail élevée et

⁷ Lecturers' attention to detail, hyperawareness, conscientiousness, their drive to complete work, appeared related not only to externally driven imperatives (Strathern, 2000; Deem et al., 2007) but also to individual personalities and core professional values.

des salaires faibles et discontinus. « When material rewards are lacking, passion may be the only moral justification for their sacrifice » (Busso et Rivetti, 2014 : 21). Bref, les précaires se consolent en se disant qu'ils ont au moins un métier qu'ils chérissent. La passion leur permet aussi d'endurer le surtravail et l'envahissement de leur vie privée.

Comme le notent aussi les auteurs, selon le contexte, le plaisir se retourne contre la ou le travailleur.

For passion to be rewarding and positive, workers need time and guarantees about their future – an unusual condition in academia. Indeed, the reduction of public funding and the need to find alternative resources have made universities resemble corporations more and more (Newfield, 2008; Raunig, 2013). (Busso et Rivetti, 2014 : 24)

La passion a besoin de l'inscription dans la durée pour ne pas s'épuiser, épuiser ses porteurs ou se muer en auto-exploitation qui découle de l'auto-imposition des mécanismes de l'exploitation évoqués plus haut. Étant donné les transformations de l'université, il y a donc plus de risques que la passion se retourne contre elle-même.

Or, les auteurs ont aussi découvert que la passion permet de donner du sens au travail gratuit. « La passion n'est pas seulement ce qui permet aux chercheurs précaires de supporter la précarité et les mécontentements liés à la faiblesse des salaires et aux perspectives de carrière limitées. La passion est aussi ce qui perpétue la représentation des chercheurs précaires. » (Busso et Rivetti, 2014 : 30)

Cette passion joue alors un rôle identitaire. Elle permet de s'identifier au statut⁸ d'universitaire, plutôt qu'à celui de précaire⁹. Elle normalise ici, comme à double tour, l'utilité du travail gratuit pour maintenir une certaine idée de l'université, pourtant assaillie de toutes parts par des dynamiques marchandes et gestionnaires. Elle confirme que la recherche implique de se donner sans compter ou qu'il est normal d'enseigner gratuitement pour sauver la qualité des cours ou les universités publiques. Mais les enseignantes et enseignants contractuels sont de plus en plus nombreux à ne pas croire que la précarité ou que l'auto-exploitation finiront par payer. On pourrait même penser qu'au contraire, la normalisation de l'auto-exploitation consolide le devenir précaire ou gestionnaire des universités. Il semble donc que les luttes portant sur les conditions d'emploi soient aussi des luttes pour la défense d'une certaine idée de l'université. C'est le dernier élément dont j'aimerais discuter.

4. Perspectives de luttes

Au Comité mobilisation-intégration du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQAM¹⁰, lorsque je l'ai quitté, notre stratégie consistait à « gonfler » le budget d'intégration¹¹, en respect du principe « tout travail mérite salaire ». Ainsi, si l'on considère que les périodes antérieures de luttes et de mobilisation ont entraîné, d'abord et surtout, l'amélioration des conditions salariales, puis

⁸ La notion est ici associée au prestige de la profession, plutôt qu'à ses conditions d'emploi. Les deux sens ont été distinctement utilisés dans cet article.

⁹ Un peu comme devrait le faire le changement de titre d'emploi des enseignantes et des enseignants contractuels à l'UQAM.

¹⁰ Le SCCUQ, désormais appelé Syndicat des professeures et professeurs enseignants de l'UQAM (SPPEUQAM).

¹¹ Un budget d'intégration contribue au financement de toutes les charges en excès de la tâche normale, par exemple pour la coordination de cours ou la préparation de cas pratiques. Ce budget étant limité, les tâches en excès, pourtant normalisées, qui ne sont pas demandées et payées, deviennent invisibles.

la consolidation du lien d'emploi (avec les listes de pointage, entre autres), pour ensuite s'attarder sur la reconnaissance et la représentation des personnes chargées de cours à différentes instances, c'est de là que partait ma réflexion sur l'intégration. L'idée était alors d'ouvrir un troisième front de lutte et de se mobiliser pour que les budgets d'intégration reflètent la réelle participation des enseignantes et enseignants contractuels aux tâches qu'elles et ils réalisent dans les universités québécoises. Plus largement, l'idée pouvait être celle de rendre visibles les contributions des personnes enseignantes précaires au monde de la connaissance, de sa production jusqu'à son enseignement. Il s'agissait, en somme, de mettre de l'avant l'idée d'une juste rémunération de tout le travail réellement effectué par les personnes contractuelles de l'enseignement supérieur.

Plusieurs années plus tard, je me demande si c'est encore une bonne stratégie. Il y a peut-être une dynamique absurde à vouloir comptabiliser toutes les tâches inhérentes à l'amour et à la transmission des connaissances. Car, ne faudrait-il pas alors se battre pour visibiliser chacun des actes, puis se battre encore pour leur associer une valeur, et enfin pour la faire payer? Mais si la comptabilité de

chaque acte ne paraît pas la solution la plus judicieuse, surtout si l'on songe à sa généralisation dans le système de santé passé au crible de la Nouvelle Gestion publique et la reddition de comptes qui s'ensuit, quelle autre solution faudrait-il envisager?

Je songe ici à la possibilité de bonifier le statut de chargé de cours ou d'enseignement pour en faire un statut à temps complet ou variable, allant de pair avec un salaire à forfait, tout au long de l'année et assorti de tâches à la carte : services pédagogiques ou aux collectivités, tâches administratives et recherche, selon les profils. À son tour, ce nouveau statut soulèverait des enjeux pour ce qui est de l'égalité : un statut subalterne par rapport aux professeurs et professeurs maintenus sur leur piédestal versus la même égalité par rapport au problème du temps et de la vocation sans limites, qui reste l'apanage des professions intellectuelles.

Je rêve néanmoins d'une université où le plaisant poids de l'amour de la connaissance soit porté par plus de personnes jouissant ensemble de bonnes conditions de travail et d'emploi, sans enflure consumériste ou statutaire de la rémunération et avec une distribution d'horaires raisonnables de travail.

Références

Anonyme. (2020). Marche ou crève. Les effets des réformes « darwinistes » de Bologne sur les chercheurs. *Savoir/Agir*, 51(1), 87-94.

Arnaud, C.-A. et coll. (2010). *Questionnaire sur la précarité dans l'enseignement supérieur et la recherche publique*. Intersyndicale de l'enseignement supérieur et de la recherche publique.

Bataille, G. (1995 [1933]). *La part maudite : essai d'économie générale*. Éditions de Minuit.

Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.

Boucher, M.-P. (2013). Emploi atypique, précarité et avantages. *SCCUQ-Actualités*, (20), 10-17.

Brownlee, J. (2015). Contract Faculty in Canada: Using Access to Information Requests to Uncover Hidden Academics in Canadian Universities. *Higher Education*, 1-19.

- Buscato, M. (2012). Travail artistique. Dans A. Bévort (dir.) *Dictionnaire du travail* (p. 798-803). Presses universitaires de France.
- Busso, S. et Rivetti, P. (2014). What's Love Got to Do with it? Precarious Academic Labour Forces and the Role of Passion in Italian Universities. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 45(2), 15-37.
- Cloutier-Villeneuve, L. (2014). Évolution de l'emploi atypique au Québec depuis 1997. *Travail et emploi Flash-info*, Institut de la statistique du Québec, 15(3), 1-12.
- Cute Magazine* (2016-2019). 6 numéros.
- D'Amours, M. (2020). Le travail et l'emploi. Dans P.-L. Bilodeau et M. D'Amours (dir.), *Fondements des relations industrielles* (2^e éd., p. 2-27). Chenelière Éducation.
- Eidinger, A. (2019). Les pièges des « occasions » et la dépréciation du travail universitaire. *Affaires universitaires*.
- Gornall, L. et Salisbury J. (2012). Compulsive Working, 'Hyperprofessionalism' and the Unseen Pleasures of Academic Work. *Higher Education Quarterly*, 66(2), 135-54.
- Kirouac, L. (2015). *L'individu face au travail-sans-fin. Sociologie de l'épuisement professionnel*. Presses de l'Université Laval.
- La Berge, L. C. (2020, mai). Le travail démarchandisé : conceptualiser le travail après le salaire. (traduit par É. Halloran). *Ouvrage*.
- Leclerc, C. et Bourassa, B. (2013). *Travail professoral et santé psychologique : Sens et dérives*. Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail, Université Laval.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497.
- McKeen, A. (2018). With Rising Numbers of Precarious Appointments, More University Teachers than ever Face 'Invisible' Barriers to Doing Their Jobs and Moving up. *StarMetro Vancouver*.
- Mercure, D. (2017). Capitalisme contemporain et régimes de mobilisation subjective au travail. Dans D. Mercure et M.-P. Bourdages-Sylvain (dir.), *Travail et subjectivité : perspectives critiques* (p. 43-63). Presses de l'Université Laval.
- Rajagopal, I. (2002). *Hidden Academics: Contract Faculty in Canadian Universities*. University of Toronto Press.
- Robert, C. (2017). *Toutes les femmes sont d'abord ménagères*. Somme toute.
- SCCUQ. (2014). Le SCCUQ a 35 ans. *Cahier anniversaire*.
- Simmel, G. (2007). *Philosophie de l'argent*. Presses universitaires de France.
- Stanford, J. (2017). The Resurgence of Gig Work: Historical and Theoretical Perspectives. *Economic and Labour Relations Review*, 28(3), 382-401.
- Toupin, L. (2016). Le salaire au travail ménager, 1972-1977 : retour sur un courant féministe évanoui. *Recherches féministes*, 29(1), 179-198.
- Toupin, L. (2014). *Le salaire au travail ménager. Chronique d'une lutte féministe internationale (1972-1977)*. Remue-ménage.
- Tremblay, D.-G. (2015). *Emploi et gestion des ressources humaines dans l'économie du savoir*. Presses de l'Université du Québec.
- Vosko, L. F. (2002). *Rethinking Feminization: Gendered Precariousness in the Canadian Labour Market and the Crisis in Social Reproduction*. Roberts Canada Research Chairholders Series, York University.

Représentation et influence : la participation politique des chargées et chargés de cours dans les universités québécoises

Françoise Guay

La contribution des chargées et chargés de cours à l'enseignement universitaire au Québec est un fait. Sous une variété de titres, allant de chargés de cours à maîtres d'enseignement, en passant par professeurs enseignants, chargés de formation pratique ou chargés de clinique, les enseignantes et enseignants contractuels donnent au bas mot la moitié des cours universitaires, et une proportion plus grande encore si on ne considère que le premier cycle. Eux et elles le font, bien sûr, avec une précarité liée au caractère contractuel de leur emploi, mais avec une régularité et une consistance qui démontrent bien que, pour plusieurs, ce métier peut aussi être une carrière.

Or, malgré leurs conditions de travail négociées et encadrées par des conventions collectives qui sont, comparativement au reste de l'Amérique du Nord, relativement généreuses, la contribution de ces enseignantes et enseignants universitaires contractuels n'est pas reconnue à sa juste valeur. Cela explique sans doute pourquoi ils n'ont cessé de réclamer une plus grande reconnaissance de leur travail. En effet, comme le signale l'étude du Centre canadien de politiques alternatives (Pasma et Shaker, 2018), ce travail demeure largement invisible.

La participation aux instances politiques des universités pourrait-elle constituer une façon de faire advenir cette reconnaissance? À partir d'un modèle issu de la sociologie des organisations rendant compte de la configuration particulière de l'université comme bureaucratie professionnelle, nous proposons ici une réflexion sur la participation politique des chargées et chargés de cours au sein de l'université, en prenant pour exemple la démarche qui a mené à leur inclusion dans la charte et les statuts de l'Université de Montréal.

L'université, une bureaucratie professionnelle

Pour mieux comprendre les enjeux politiques que soulève la participation de divers groupes au sein de la gouvernance universitaire, il faut d'abord faire un pas de côté et situer l'université comme forme particulière d'organisation. Du point de vue syndical, l'université est couramment envisagée sur le modèle des relations de travail (employeur-employé). Elle se résume alors à la direction (l'employeur) avec qui l'on négocie une convention collective qui devrait régir tous les éléments du travail des chargées et chargés de cours (les employés). Or, cette représentation se heurte à des cultures, des pratiques et des logiques qui diffèrent selon les facultés – parfois même selon les départements – et que la standardisation que les ressources humaines tentent d'imposer n'arrive jamais à réduire entièrement. On qualifie souvent de « petits royaumes » ces unités qui prennent des décisions dont le syndicat n'est pas toujours avisé, celui-ci souhaitant bien souvent que la direction les mette au pas.

Il faut voir toutefois que les universités sont des organisations complexes dont les dynamiques se réduisent difficilement à une relation univoque employeur-employé. Pour mieux comprendre ce qui se joue dans ce type très particulier d'organisation, la modélisation de la « bureaucratie professionnelle » proposée par Henry Mintzberg (1982) nous semble beaucoup plus féconde.

Pour Mintzberg (2016), en effet, il n'existe pas un seul modèle d'organisation, mais différents types, littéralement différentes espèces qui sont chacune adaptées à des environnements internes et externes spécifiques. Il en propose une typologie à partir d'articulations distinctes de cinq composantes fondamentales : le sommet stratégique, la ligne hiérarchique, le centre opérationnel, le soutien logistique et la technostucture (figure 1).

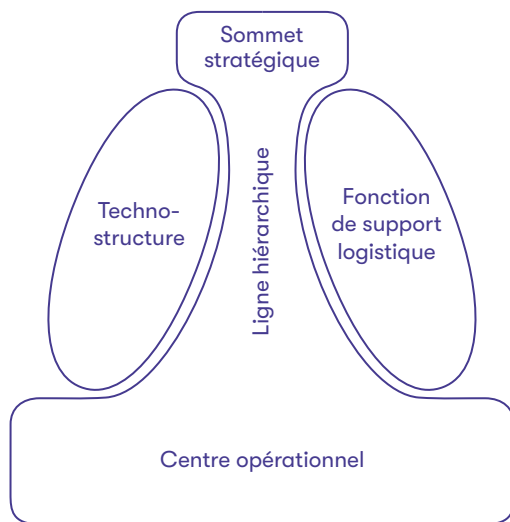


Figure 1. L'organisation type selon Mintzberg

Comme son nom l'indique, le « sommet stratégique » désigne la haute direction d'une organisation, celle qui est responsable de faire en sorte que l'organisation remplisse sa mission; c'est là où sont prises les décisions stratégiques globales. Ce sommet est constitué de la direction générale dans les entreprises et les centres hospitaliers; dans les universités, il est incarné par le rectorat.

Le « centre opérationnel » est constitué des acteurs dont le travail est directement lié à la mission de l'organisation. C'est là où s'effectuent les tâches de production des biens et des services pour laquelle cette organisation existe. Dans le cas de l'hôpital, ce sont les acteurs – médecins et infirmières – qui fournissent les soins aux patients; dans le cas de l'université, ce sont les enseignantes et enseignants ainsi que les chercheuses et chercheurs. Nous y reviendrons.

La « ligne hiérarchique », qui lie le sommet stratégique au centre opérationnel, est composée de gestionnaires qui convergent les orientations générales de la haute direction en plans opérationnels de plus en plus concrets jusqu'au centre opérationnel, où ceux-ci sont mis en œuvre. Dans les entreprises, cette ligne va des cadres supé-

rieurs aux contremaîtres, en passant par les cadres intermédiaires; dans les universités, comme on le verra, elle est constituée d'une série de paliers, chacun assorti d'instances décisionnelles, compliquant la mise en œuvre d'une stratégie qui serait décidée uniquement au sommet.

Deux autres composantes sont moins connues : le soutien logistique et la technostucture. Le soutien logistique renvoie aux personnes disséminées à tous les niveaux de la structure et qui soutiennent le centre opérationnel (le personnel de soutien, notamment). La technostucture est constituée des unités qui ne font pas partie de la ligne décisionnelle, mais qui assument un ensemble de fonctions nécessaires à l'organisation; ce sont, par exemple, la direction des ressources humaines, la comptabilité, les services juridiques, les relations publiques. La technostucture est le lieu par excellence de standardisation des procédés et des flux de travail.

À partir de ces cinq composantes de toute organisation, Mintzberg distingue cinq configurations ou modèles d'organisation : la structure simple (très petite entreprise), la bureaucratie mécaniste (qui correspond à notre vision habituelle de l'entreprise),

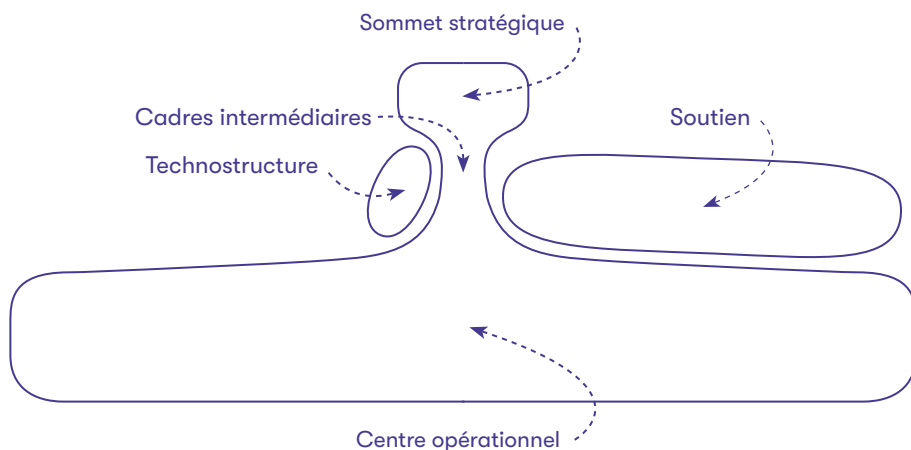


Figure 2. La bureaucratie professionnelle selon Mintzberg

le modèle divisionnalisé (les très grandes entreprises à plusieurs têtes), l'ad hoc (les groupes-projets peu formalisés, *ad hoc*) et la bureaucratie professionnelle. On retrouve cette dernière dans les environnements où les situations sont complexes et singulières, et où les acteurs du centre opérationnel doivent disposer de connaissances expertes pour être en mesure de porter un jugement et d'effectuer le travail. Ce sont les cabinets juridiques, les bureaux d'ingénierie, mais également les grandes bureaucraties comme les centres hospitaliers, les ministères et les universités.

C'est l'importance de son « centre opérationnel » qui distingue la bureaucratie professionnelle des autres modèles d'organisation. Contrairement à la bureaucratie mécaniste – où les décisions sont prises au sommet et appliquées par une imposante ligne hiérarchique, et où les analystes de la technostructure élaborent des procédures qui déterminent les modes de production –, la bureaucratie professionnelle est d'abord et avant tout une structure démocratique et décentralisée qui remet le pouvoir entre les mains des membres du centre opérationnel. Le sommet stratégique y est donc de petite taille, la ligne hiérarchique plutôt courte, et la technostructure assez peu

imposante¹ (voir la figure 2). Il n'est pas question, en effet, de standardiser le travail de ces personnes : non seulement celles-ci détiennent-elles l'expertise sur ce qui doit être fait et comment cela doit l'être, mais elles sont souvent plus compétentes à cet égard que les personnes administratrices (Nobre, 1999).

Un second paramètre fondamental qui distingue les modèles d'organisation, toujours selon Mintzberg, est la coordination des opérations. Dans le cas des bureaucraties professionnelles, celle-ci s'effectue non par une standardisation des procédés ou des résultats, comme dans les bureaucraties mécanistes, mais par une standardisation des compétences, c'est-à-dire par la sélection d'individus possédant au préalable des qualifications élevées et reconnues – les médecins, par exemple. L'embauche se fait généralement au terme d'une démarche de sélection et d'acceptation exigeante, visant à s'assurer que celles et ceux qui se joignent possèdent le niveau requis de compétences. L'organisation recrute ainsi « des spécialistes dûment

¹ Le pouvoir détenu par les opérateurs leur permettant de résister aux tentatives de standardisation de la technostructure (Duvillier, 2001).

formés et socialisés pour son centre opérationnel et leur laisse une latitude considérable dans le contrôle de leur propre travail » (Mintzberg 1982, p. 310). L'action de ces spécialistes n'est pas assujettie aux directives de l'administration. Au contraire, c'est l'administration qui est à leur service pour qu'ils puissent accomplir la mission de l'organisation. Certains vont jusqu'à parler d'une pyramide inversée (Etzioni, 1959, cité par Mintzberg, 1982 : 318).

L'un des avantages de cette configuration est qu'en laissant une large marge de manœuvre aux membres du centre opérationnel, elle favorise leur engagement vis-à-vis de leur clientèle. Ces personnes ont ainsi « tendance à être des individus responsables et très motivés, qui se consacrent avec dévouement à leur travail et à leurs clients » (Mintzberg, 1982 : 329). Leur engagement se double d'une satisfaction dans l'accomplissement du travail, l'autonomie leur permettant d'améliorer celui-ci constamment. L'une des limites de cette configuration est qu'il devient presque impossible de sanctionner un membre du centre opérationnel qui ne ferait pas son travail consciencieusement (Mintzberg, 1982; Nobre, 1999). De la même manière, la démarche de sélection et d'acceptation par les pairs qui vise à juger de la qualité des candidates et candidats fait aussi en sorte de s'assurer de leur appartenance à un « nous » commun (Mintzberg, 1982). Elle peut toutefois verser dans le biais d'affinité et résulter dans l'exclusion implicite de personnes qui ne correspondent pas aux critères retenus.

En somme, le modèle de la « bureaucratie professionnelle » s'avère particulièrement pertinent pour rendre compte de la structure décisionnelle des universités. Même si les professeures et professeurs ne sont pas des « professionnels » au sens de l'appartenance à un ordre professionnel, elles et ils orientent leur action d'après les exigences et les principes de leur champ disciplinaire beaucoup plus que par les

règles administratives, qui sont là d'abord et avant tout pour leur faciliter la tâche. Cela a des implications majeures quant à la façon dont est réparti le pouvoir au sein de l'organisation universitaire.

La collégialité et la prise de décisions au sein des universités

La bureaucratie professionnelle constitue une configuration décentralisée et démocratique, du moins en ce qui a trait aux membres du centre opérationnel (Mintzberg, 1982). Hautement qualifiées, ces personnes exigent non seulement une autonomie dans leur action, mais également une participation aux décisions collectives. Ce sont, par exemple, les conseils des médecins, dentistes et pharmaciens, que l'on trouve dans tous les centres hospitaliers et qui prennent les décisions quant aux orientations cliniques.

La façon dont les universités assurent cette participation à la prise de décision est double. D'une part, par l'implication directe des membres du centre opérationnel dans l'administration : les administratrices et administrateurs sont issus des rangs professoraux et y retournent à la fin de leur mandat. D'autre part, par la mise en place, à chaque échelon de la ligne hiérarchique, d'instances dites « collégiales » qui regroupent des membres de l'administration et du corps professoral, ainsi que des représentantes et représentants des associations étudiantes². Non sans rappeler son origine cléricale – le collège des cardinaux qui élit le pape –, on caractérise comme « collégiale » une structure « où le pouvoir de décision n'est pas exercé par un chef unique, mais par un conseil généralement restreint dont les membres possèdent des pouvoirs égaux » (CNRTL).

² Cette structure de gouvernance démocratique ne vaut toutefois que pour la ligne décisionnelle qui va du centre opérationnel au sommet stratégique. Les unités de la technostucture sont soumises à la forme hiérarchique classique, la relation supérieur-employé, d'une bureaucratie mécaniste.

Ce type de structure se veut donc doublement décentralisée : à la fois horizontalement, chaque faculté ayant sa propre structure décisionnelle, et verticalement. Il n'y a pas ici, en effet, de conseil d'administration qui décide pour toute l'organisation, une fois pour toutes. Au contraire, la ligne hiérarchique prend la forme d'une série d'instances décisionnelles où les débats et les décisions sont à renouveler à chaque « étage », afin de respecter le principe de « subsidiarité ». Selon ce principe, les décisions doivent être prises au plus près de l'action, une « autorité centrale ne [pouvant] exercer sa juridiction que sur les activités qui ne peuvent être décidées à l'échelon inférieur » (Le Robert-Dico).

Concrètement, même si chacune des universités a sa façon propre de définir l'identité de ses départements et écoles ainsi que leur regroupement au sein de facultés plus ou moins grandes et peuplées, on reconnaît ici une configuration familière. De bas en haut, ce sont les assemblées de département, les conseils de faculté, la commission des études et le conseil d'administration. S'y ajoute, pour les universités dites « à charte³ », une assemblée universitaire – aussi appelée sénat dans les universités anglophones, conseil universitaire (Laval) ou assemblée de l'université (Sherbrooke) –, vaste forum réunissant le recteur, rectrice, vice-recteurs et vice-rectrices, les doyens et doyennes, des membres du corps professoral et, dans une moindre mesure, d'« autres membres du personnel enseignant⁴ », des membres du personnel de soutien et des personnes représentant les associations étudiantes. C'est d'ailleurs ce type de parlement univer-

sitaire, qui peut sembler plutôt protocolaire au premier abord, qui jouera un rôle important dans la définition des « droits politiques⁵ » des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal, comme nous le développons plus loin.

Dans la vaste majorité des universités québécoises, on trouve une adhésion assez généralisée à ce modèle qui consacre l'autonomie et le pouvoir des professeures et professeurs au sein de l'établissement. Les critiques des syndicats professoraux, notamment, portent principalement sur l'accroissement du poids et de l'influence de l'administration dans les affaires de l'université. En effet, bien que la majorité des postes de la haute administration soit occupée par des membres du corps professoral, une fois nommés, ces membres n'agissent plus à titre de « professeurs de carrière », mais bien comme administrateurs. Il en résulte une certaine tension entre le corps professoral et l'administration, tension qui se manifeste, par exemple, autour de la nomination des officières et officiers, que les professeures et professeurs voudraient choisir par scrutin. Mais qu'en est-il de la place des chargées et chargés de cours dans cette configuration?

... et les personnes chargées de cours

Les enseignantes et enseignants contractuels font partie du corps enseignant des universités; leur contribution, comme celle des personnes professeures, est directement liée à la mission de l'institution. Eux et elles sont membres à part entière du centre opérationnel. On s'attendrait donc à ce qu'on leur reconnaisse les mêmes prérogatives : autonomie dans l'accomplissement de leurs tâches et participation à la

³ Au Québec, ce sont l'Université Concordia, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval, l'Université McGill et l'Université Bishop's.

⁴ Si la loi régissant les universités constitutives de l'Université du Québec mentionne les chargés de cours, on ne retrouve pas cette expression dans les statuts des universités à charte, mais plutôt « autre membre du personnel enseignant » (Université Laval) ou « membre du personnel enseignant qui n'est pas professeur de carrière » (Université de Montréal), catégorie résiduelle plus large que les seuls chargés de cours.

⁵ Les droits politiques sont des droits fondamentaux des citoyennes et citoyens. Ils impliquent, pour les membres de la cité, la possibilité de s'exprimer sur la chose publique et de participer aux décisions. Dans un document d'information (50.27), l'Université de Montréal (1996) définissait ces droits pour les membres du personnel enseignant comme la « reconnaissance de leur éligibilité à siéger aux organes ou aux comités suivants et à y élire des personnes ».

prise de décision collective, notamment. Avant de poursuivre, rappelons que c'est le caractère temporaire de leur embauche qui fait la différence et non, comme on le suppose souvent, la distinction entre temps partiel et temps plein. Après tout, plusieurs chargées et chargés de cours se consacrent à l'enseignement universitaire à raison de plus de quatre cours par année (point de départ de la tâche professorale). Alors que les professeures et professeurs sont embauchés de façon permanente jusqu'à leur retraite, les chargées et chargés de cours le sont, dépendant de l'université, pour un contrat allant de quelques semaines à quelques mois – quelques années dans le cas des « nominations à long terme » (Bernier, cet ouvrage). Bien sûr, si ce qui caractérise les enseignantes et enseignants contractuels est le caractère temporaire de leur embauche, cela ne signifie pas que leur présence ne s'étire pas dans le temps. Au contraire, les données les plus récentes que nous ayons (2019) à ce propos à l'Université de Montréal signalent que la moitié y enseignent depuis 5 ans ou plus et le quart depuis 10 ans ou plus (Robichaud, 2019). Plusieurs personnes chargées de cours sont ainsi des temporaires pérennes!

La coordination par standardisation des qualifications s'applique, selon une mécanique bien particulière. On s'attend ici aussi à ce que ces enseignantes et enseignants contractuels possèdent des qualifications, acquises au préalable. Contrairement aux membres du corps professoral, nommés au terme d'une démarche assez longue selon leur potentiel en recherche et leur complémentarité avec les collègues de leur discipline, les chargées et chargés de cours sont retenus d'abord et avant tout pour prendre la responsabilité d'un cours pour lequel il y a vacance, cours dont eux ou elles devront assurer la préparation, la prestation et l'évaluation.

Des qualifications en termes de diplômes, de publications et/ou d'expérience professionnelle pertinente sont établies pour chacun de ces cours, et les candidates et

candidats doivent posséder ces qualifications pour se voir attribuer la charge. Chaque personne chargée de cours en lien d'emploi avec l'Université postule ainsi une fois par session – sauf exception pour les contrats annuels – pour les cours affichés dans son département. Elle ne peut obtenir la charge que si ses compétences correspondent à celles exigées et qu'aucune personne ayant plus d'ancienneté selon la « liste de pointage » ne s'est vu attribuer le cours avant elle⁶. Bref, c'est dire que le contrôle de la compétence tient un rôle important dans la possibilité même d'offrir une charge de cours.

Comme l'ensemble du corps enseignant, les chargées et chargés de cours sont attachés à leur autonomie dans l'accomplissement de leurs tâches. Dans la majorité des facultés, l'autonomie dans la prestation des cours est la règle, et le respect de la propriété intellectuelle garanti à tout enseignant. On peut penser que cela est dû à la présence du corps professoral, ce dernier défendant jalousement son autonomie et faisant en sorte que celle-ci s'applique à tous. Dans les unités, où les chargées et chargés de cours constituent la majorité, sinon l'entièreté, du corps enseignant toutefois, il leur faut obtenir à chaque session l'approbation d'un ou d'une responsable de programme pour leur plan de cours, sur le modèle supérieur-employé. C'est le cas, par exemple, à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.

De la même façon, et bien que cela puisse représenter un surcroît de travail, les chargées et chargés de cours souhaitent participer aux décisions collectives. Ce souhait n'est pas récent : dès les années 90, plusieurs syndicats ont inscrit dans leur convention collective des programmes visant à assurer l'intégration des chargées

⁶ L'attribution est faite selon une liste de pointage qui tient compte de l'ancienneté. Plus proche de la façon de faire syndicale, cette allocation selon l'ancienneté s'écarte de l'approche généralement méritocratique de l'Université.

et chargés de cours et leur participation à la réflexion pédagogique au sein des unités⁷. Avec le temps, toutefois, ils se sont concentrés sur la production de projets pédagogiques plutôt que sur l'insertion politique des chargées et chargés de cours dans les unités. La participation de ces derniers au sein des instances politiques de l'université paraît une voie plus prometteuse, même si leur représentation n'a pour l'instant aucune commune mesure avec celle du corps professoral.

De fait, les universités québécoises réservent généralement à ces « autres membres du personnel enseignant » un siège au conseil d'administration, deux sièges à la commission des études, deux à l'assemblée universitaire lorsque celle-ci existe, un aux conseils de module, un aux comités de programme et un aux assemblées départementales, avec la possibilité d'un substitut. Cette participation, inscrite dans les statuts des universités, est souvent reprise dans les conventions collectives des syndicats de chargées et chargés de cours. Plusieurs conventions, notamment celles du réseau de l'Université du Québec, font ainsi la liste des comités pouvant faire l'objet d'une représentation⁸, du nombre de sièges disponibles, du montant alloué selon les instances et de la forme que prendra le pointage. Certaines d'entre elles indiquent aussi que les personnes sont élues lors d'une « assemblée générale convoquée conjointement par le Syndicat et l'Université et tenue par le Syndicat » (art. 4.06 SCCCQO; art. 4.04 SPPEUQAM). Ceci ne vaut toutefois que pour les instances supérieures telle la commission des études.

⁷ Comme l'indique une politique de l'Université de Montréal adoptée en 2005 sur le sujet, ces programmes visaient explicitement à assurer leur participation au sein des instances de gestion de l'enseignement (Baril, 2006).

⁸ Comme il est dans la nature des universités de créer continuellement un grand nombre de comités pour leurs besoins, des syndicats, par exemple le Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec à Trois-Rivières et le Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec en Outaouais, définissent plus largement des « comités institutionnels ».

En ce qui a trait aux assemblées départementales, ces conventions collectives indiquent que les personnes chargées de cours ne peuvent déléguer qu'une personne observatrice sans droit de vote (art. 4.04, SCCCQO; art. 4.03, SPPEUQAM).

Dans la convention collective du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UdeM, par contre, la mention de la représentation aux instances porte uniquement sur le budget qui doit être versé pour la rémunération, le syndicat demeurant maître d'œuvre de sa répartition (art. 5.15, SCCCUM). C'est dans les débats démocratiques en assemblée universitaire, tant sur la charte que sur les statuts, que la participation aux différentes instances a été abordée dans une perspective d'accroissement de la représentation politique des chargées et chargés de cours.

Les modifications à la charte et aux statuts de l'Université de Montréal

Les chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal avaient accès à des sièges au sein des instances universitaires, soit un siège au Conseil de l'Université, la possibilité d'être élus à la Commission des études, un peu plus d'une dizaine de sièges à l'Assemblée universitaire, un siège aux assemblées départementales ou aux conseils des facultés non départementalisées. Toutefois, eux et elles avaient accès à ces postes, non à titre de chargées ou de chargés de cours, mais comme « membres du personnel enseignant qui ne sont pas professeurs de carrière ». De plus, aucun poste, même d'observateur, n'était prévu au Conseil de faculté des facultés départementalisées.

Au printemps 2016, dans le cadre du vaste projet de « transformation institutionnelle » proposé par le recteur Guy Breton, nous avons déposé un mémoire intitulé *La place des chargés-es de cours au sein de l'université de l'avenir*. Le mémoire mettait l'accent sur la contribution des personnes chargées de cours à la mission

de l'Université, soulignant notamment le caractère crucial, pour une expérience étudiante riche, de l'établissement d'une relation étudiant-enseignant significative. Une des revendications portait notamment sur une participation politique plus importante des chargées et chargés de cours à tous les échelons de la gestion collégiale de l'Université. Nous écrivions :

La question se pose, selon nous, au-delà de la simple reconnaissance. Elle implique une intégration pleine et entière des chargés-es de cours [...] au plan politique, celle d'une participation aux instances collégiales de l'Université, tant au sein de leur département, de leur faculté que de l'université dans son ensemble (SCCCUM, 2015).

Nous avions peu d'espoir alors, tant il semblait improbable que l'Université veuille toucher à la loi québécoise d'intérêt privé qui institue sa charte. Or, à notre grande surprise, à la faveur de la disparition de la Faculté de théologie et de tout lien structurel avec Rome, le rectorat exprima la nécessité d'une mise à jour de la charte et d'une refonte des statuts de l'Université. Cette importante réforme ira de l'avant malgré les résistances internes, notamment un mot d'ordre de boycott de la démarche par le Syndicat général des professeures et professeurs de l'Université de Montréal (SGPUM), ainsi qu'une injonction en cour visant à forcer l'arrêt des discussions⁹. Les chargées et chargés de cours siégeant à l'Assemblée universitaire participèrent activement aux débats démocratiques sur le sujet, soulignant l'importance d'une collégialité ouverte, qui suppose non seulement leur participation, mais aussi celle d'autres acteurs de la communauté universitaire, notamment les professionnelles et professionnels de recherche.

En mars 2017, à la suite de ce travail imposant, les membres de l'Assemblée universitaire transmettaient au Conseil de l'Université les articles de la nouvelle charte consacrant la contribution des chargées et chargés de cours à la mission de l'Université en les nommant comme tels. Parallèlement à un long processus politique qui nous a menés jusqu'en commission parlementaire autour du projet de loi 234, « Loi modifiant la charte de l'Université de Montréal », les travaux sur les statuts de l'Université de Montréal, viendront compléter cette avancée.

Les nouveaux statuts, adoptés le 28 septembre 2018, firent passer de un à deux sièges la représentation des chargées et chargés de cours aux assemblées de département ainsi qu'aux conseils des facultés non départementalisées. Mais c'est aux conseils des facultés départementalisées que la différence fut la plus notable. Les chargées et chargés de cours y étaient jusque-là *persona non grata*, notamment au conseil de la Faculté des arts et sciences, où les demandes répétées de participation s'étaient heurtées à des portes closes, et ce, jusqu'à l'arrivée d'un nouveau doyen. Par la suite, on autorisa la présence d'un observateur sans droit de parole. Les nouveaux statuts indiquant qu'« au moins deux » chargées et chargés de cours siègent aux conseils de faculté, ce sont désormais trois qui siègent au conseil de la Faculté des arts et sciences ainsi qu'à celui de la Faculté des sciences de l'éducation, deux aux autres conseils facultaires, et six au conseil de la Faculté de l'éducation permanente, dont le corps enseignant est entièrement constitué de personnes chargées de cours (passant de trois à six).

S'il n'y a pas eu augmentation de leur nombre à l'Assemblée universitaire, les débats qui ont eu lieu et les modifications qui ont été apportées à la charte et aux statuts se sont accompagnés d'un changement de regard vis-à-vis des chargées et chargés de cours. Du côté de la haute administration d'abord, où, depuis l'adoption de

⁹ Fait à noter, le litige opposant le SGPUM et la direction portait sur la question des comités de discipline, la direction voulant passer à une forme de discipline exercée par le supérieur immédiat, au détriment d'une discipline exercée par un comité de pairs, forme à laquelle tenaient tout particulièrement les professeures et les professeurs.

la charte et des statuts, une majorité d'officiers (recteur, vice-rectrices et vice-recteurs, doyennes et doyens) utilisent sans y être invités l'expression « professeurs et chargés de cours » dans leur discours. Ce changement n'est pas que cosmétique, d'ailleurs : lorsque des comités de l'Assemblée universitaire sont mis sur pied, des chargées et chargés de cours y sont maintenant systématiquement invités.

Du côté des chargés de cours, on remarque également un engagement plus soutenu au sein de ces instances. Alors qu'on voyait il y a cinq ans une désaffection pour la participation aux assemblées départementales, on retrouve maintenant une participation plus stable, intéressée et engagée. Cela est dû en partie au fait que les chargées et chargés de cours ne s'y retrouvent plus seuls. La mise en place par le comité Vie universitaire du syndicat de « rencontres de représentants » informelles, permettant de partager des informations, d'échanger sur les situations, de dégager des problèmes communs et de s'épauler en vue des réunions à venir, a pu également favoriser cette participation.

Pour clore sur cette avancée importante dans la longue marche de l'inclusion des enseignantes et enseignants contractuels à l'Université de Montréal, il importe de préciser que les chargées et chargés de cours ainsi élus ont pour mandat de représenter leurs collègues, mais n'ont pas un statut de délégué syndical. Inscrit dans la ligne hiérarchique décisionnelle de l'Université, leur rôle en est moins un de relations de travail, appuyé sur la possibilité de griefs et visant une conformité à la convention collective, qu'une fonction politique et diplomatique à l'intérieur de ces instances.

Ce qu'il reste à faire

Si l'important travail politique réalisé en assemblée universitaire sur les modifications à la charte, puis aux statuts de l'Université de Montréal, a été l'occasion d'obtenir une représentation plus importante des enseignantes et enseignants

contractuels aux différents paliers collégiaux, tout n'est pas réglé. Les personnes chargées de cours demeurent minoritaires au sein des différentes instances, notamment les assemblées départementales, où leur participation diffère de celle des professeurs : alors que l'ensemble des professeures et professeurs de l'unité y siègent, les chargées et chargés de cours n'y participent qu'en tant que « représentants » de leurs collègues, et ne disposent au plus que de deux votes si une proposition est portée aux voix.

C'est d'ailleurs au niveau des assemblées départementales que les réticences se font le plus sentir, comme on l'a vu à l'UQAM et à l'UQO. Encore tout récemment à l'UdeM, leur présence y était vue, au mieux, comme un « mal nécessaire », au pire comme une « présence massive » et inquiétante¹⁰. La dynamique semble toutefois évoluer : sans toujours les considérer comme des collègues au même titre que les autres, les professeures et professeurs envisagent maintenant la participation des chargées et chargés de cours comme utile et même nécessaire à la diversité et à la qualité de l'offre de cours, et à la bonne marche du département. De manière un peu instrumentale, certes, plusieurs réalisent maintenant que nous pouvons les remplacer lors d'un dégrèvement ou d'un congé sabbatique et que nous avons pu constituer des alliés pendant la pandémie.

Contrairement au discours généralisé sur les impacts négatifs des mesures liées à la pandémie, en effet, celle-ci a pu avoir un impact plutôt positif du point de vue de l'intégration des chargées et chargés de cours dans les unités. Plaçant l'enseignement au cœur des préoccupations, elle a attiré l'attention sur des enjeux communs à l'ensemble du corps enseignant et favorisé un certain rapprochement, sinon une certaine

¹⁰ C'est l'expression utilisée par le doyen de l'époque pour justifier une coupe de 225 charges de cours en 2015 à la Faculté des arts et des sciences, coupe qui visait explicitement à diminuer le nombre de chargées et chargés de cours.

solidarité. Dans plusieurs départements de la Faculté des arts et sciences de l'UdeM, par exemple, des échanges fructueux ont eu lieu, où les propositions pédagogiques avancées par des chargées et chargés de cours ont été particulièrement appréciées.

Pour autant, les professeures et professeurs n'ont pas reculé quant à leur demande la plus constante, celle d'embaucher plus de « collègues professeurs », cela parce qu'à leurs yeux seul un « professeur de carrière » peut réfléchir au développement de programmes ou remplir adéquatement le rôle de mentor auprès des étudiantes et étudiants¹¹. Or, cette demande qui affecte les chargées et chargés de cours en réduisant le bassin de charges de cours disponibles.

Du côté des chargées et chargés de cours, un travail reste aussi à faire pour qu'ils prennent une place qui ne leur est pas accordée d'emblée. Minoritaires, les représentants en instances doivent compter sur leur compétence politique pour faire entendre le point de vue de leur groupe. Il leur faut aussi souvent surmonter leur aversion pour des réunions dont le contenu leur paraît souvent éloigné de leur réalité. Ainsi, il ne suffit pas d'élire des personnes chargées de cours à des postes; il est important qu'elles se sentent véritablement investies du devoir de représenter leurs collègues.

À quoi sert la participation aux instances universitaires? D'un point de vue politique, ce sont d'abord, comme on l'a vu, des instances qui participent de la ligne décisionnelle de l'université. Siéger à ces instances, c'est s'inscrire dans le mécanisme collégial de décision et de gestion de l'université, là où se prennent des décisions dont plusieurs affectent directement ou indirectement les chargées et les chargés de cours. Ce sont, par exemple, aux conseils de faculté et à la commission des études, les décisions

quant aux modifications de programmes et quant à l'ajout, au retrait ou aux modifications des cours offerts. Ce sont, dans les assemblées départementales, les décisions sur les qualifications exigées pour les charges de cours. Ce furent aussi, pendant la pandémie, les débats aux conseils de faculté quant au passage des cours en présence aux cours à distance et vice versa, ainsi que les ajustements au calendrier. Ce sont enfin, à l'Assemblée universitaire, les décisions sur les orientations générales et les grandes politiques de l'Université – sur les libertés académiques, par exemple.

Bien sûr, on dira que cette participation est largement symbolique, une bonne part des décisions étant préparées hors instances et les chargées et chargés de cours demeurant minoritaires au sein de celles-ci. Au-delà des décisions concrètes qui y sont prises toutefois, ces instances constituent des forums politiques d'importance au sein de l'institution. Y participer, c'est bien sûr porter notre point de vue, mais c'est aussi y prendre part comme membres de la communauté universitaire, soucieuses et soucieux de son avenir. Enfin, et toujours sur le plan politique, la participation des chargées et chargés de cours au sein de ces instances fait état de leur présence incontournable au sein de l'université et de leur contribution essentielle à sa mission. On pourrait ainsi dire, de façon un peu circulaire, que leur présence même constitue une démonstration de la pertinence de leur participation.

Il s'agit là d'un travail de fond, qui doit être envisagé à long terme. Les échos que nous avons eus dans la dernière année laissent entrevoir que ce travail commence à porter fruit. Ce ne sont plus uniquement les personnes chargées de cours qui revendiquent leur propre présence, mais d'autres acteurs, notamment des personnes profes-

¹¹ On touche ici à la vision du « professeur de carrière », enseignant-chercheur, figure quasi mythique qui « incarne » littéralement l'institution dans son double rôle de productrice et de diffuseuse des savoirs (Donoghue, 2011).

seures qui soulignent l'importance de notre contribution. On pourrait dire à cet égard que c'est dans la mesure où des chargées et des chargés de cours investiront ces instances et participeront à l'élaboration des décisions que nous serons considérés comme des acteurs à part entière de l'université.

Il est important de noter que cette représentation des chargées et chargés de cours aux instances de l'Université de Montréal a été obtenue par un travail politique réalisé à l'intérieur même de ces instances – à l'Assemblée universitaire et dans ses comités –, et non par un travail de négociation de la convention collective ou de lettres d'entente. Est-ce un bien, est-ce un mal? Le constat est le suivant : avec l'appui de quelques administrateurs bienveillants, ce travail politique et diplomatique a permis d'avancer plus rapidement et d'intégrer des chargées et chargés de cours comme des membres à part entière de l'instance, ce que, étant donné la culture de l'institution, l'insistance sur le statut de délégué syndical n'aurait sans doute pas entraîné.

Comme on l'a vu, les syndicats de chargées et chargés de cours du Québec prennent en compte, d'une manière ou d'une autre, la représentation aux instances universitaires. Cette double structure exige néanmoins un travail d'arrimage, au sein du syndicat, entre le travail politique de ces représentantes et représentants et les actions plus traditionnellement syndicales, qui relèvent des relations de travail. Si les instances universitaires doivent s'adapter à notre participation, il y a fort à parier que cela aura aussi un impact sur la façon dont les syndicats devront envisager leur action pour considérer ces nouvelles réalités et exploiter ces nouvelles voies de visibilité et d'appartenance. Des tentatives d'arrimage ont déjà cours. Ainsi, le SPPEUQAM et le SCCCUQO prévoient à leurs statuts la tenue d'« assemblées d'unité » ou

d'« assemblées de module » qui élisent à la fois les déléguées et délégués syndicaux et les représentantes et représentants aux instances universitaires; le SPPEUQAM, le SCCCU et le SCCCUQO prévoient à leurs statuts une officière ou un officier ayant pour mandat d'assurer le lien avec ces représentantes et représentants.

Conclusion

Il est bien peu question, dans les documents produits récemment sur l'université québécoise de l'avenir, de la présence de plus en plus importante des enseignantes et enseignants contractuels. Bien qu'on admette leur contribution, cela ne paraît pas changer fondamentalement la représentation de l'université, pensée d'abord et avant tout comme le lieu des professeurs-chercheurs. Les projections vers l'avenir, où pourtant la pertinence même de l'université est mise en cause, tendent à maintenir l'image quasi mythique du professeur entouré d'une cohorte étudiante s'abreuvant à ses paroles.

C'est pourtant là un volet majeur des transformations qui ont cours dans les universités. Bien qu'il se produise à bas bruit, le remplacement progressif, mais irréductible, d'une partie du corps enseignant par des enseignantes et des enseignants contractuels est, avec le déploiement du numérique, la dématérialisation des salles de classe et la diversification des populations étudiantes, une des tendances lourdes qui façonnent aujourd'hui l'université de demain.

Même si elle n'est pas une panacée, la participation des chargées et chargés de cours aux instances politiques intègre, dans la vision même de l'université comme institution, tant dans son présent que dans son avenir, la présence incontournable de ces enseignants contractuels. En les inscrivant dans sa charte, on pourrait dire que l'Université de Montréal fait figure de pionnière.

Références

- Association canadienne des professeurs et professeurs d'université. (2022, avril). *Énoncé de principe sur la collégialité* [page Web].
- Baril, D. (2006, février). La contribution des chargés de cours est essentielle à l'Université. *Forum*, 40(20).
- CNRTL (2012). *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. Nancy, France.
- Desreumaux, A. (2013). *La notion d'organisation* [cours en ligne]. Service Enseignement et Multimédia, Université Lille 1.
- Donoghue, F. (2018). *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities*. Fordham University Press.
- Dorais, F.-O. (2021, février). La collégialité : petite histoire d'une grande idée. *La Correspondance, journal des profs de l'UQAC*.
- Guay, F., Séguin, M. et Kantorowski, F. (2016). *La place des chargées et chargés de cours dans l'université de l'avenir* [mémoire]. Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal.
- Le Robert. Dico en ligne*. Éditions Le Robert.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Les Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2016, janvier). Who Can Possibly Manage A Hospital? *Managing the Myths of Health Care* [blogue].
- Nobre, T. (1999). L'hôpital : le modèle de la bureaucratie professionnelle revisité à partir de l'analyse du coût des dysfonctionnements. 20^{ème} *Congrès de l'Association francophone de comptabilité*.
- Pasma, C. et Shaker, E. (2018). Universitaires précaires. Les nominations d'enseignants contractuels, la tendance dans les universités canadiennes [rapport]. *Centre canadien des politiques alternatives*.
- Pérusse, D., Vidal, J.P. et Corbo, C. (dir.). (2019). *L'université du XXI^e siècle : enjeux, défis et perspectives*. Acfas.
- Racine St-Jacques, J. (2017, mars). Les universités québécoises avant la Révolution tranquille. *Magazine de l'Acfas*.
- Robichaud, B. (2019, 21 novembre). *Étude de la répartition des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal selon l'ancienneté* [communication]. Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal.
- Secrétariat général, Université de Montréal. (1996). Document d'information sur les droits politiques des membres du personnel enseignant, *Recueil officiel : règlements, directives, politiques et procédures* (n° 50.27).
- Secrétariat général, Université de Montréal. (2021). *Codification administrative des statuts de l'Université de Montréal*.
- Secrétariat général, Université Laval. (2021). *Statuts de l'Université Laval*.
- Syndicat canadien de la fonction publique, section locale 2661, chargés de cours de l'Université du Québec à Trois-Rivières. (2018). *Statuts et règlements*.
- Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal. (2015). *Statuts et règlements*.

Syndicat des chargées et chargés de cours
de l'Université du Québec en Outaouais
(SCCC-UQO). *Convention collective 2016-2021*.

Syndicat des chargées et chargés de cours
de l'Université Laval (FNEEQ – CSN).
(2019). *Convention collective*.

Syndicat des professeures et professeurs
enseignants de l'UQAM (SPPEUQAM).
Convention collective 2015-2019.

Syndicat des professeures et professeurs
enseignants de l'Université du Québec
à Montréal (SPPEUQAM-UQAM).
(2021). *Statuts et règlements*.

Université du Québec à Trois-Rivières.
(2020). *Règlement de régie interne*.

TROISIÈME PARTIE

Choix des concepts pour nommer la condition de chargé de cours

À l'orée du trou noir.

La perspective des personnes
chargées de cours et la
démocratisation de l'université

Émilie Bernier

Merci aux organisateurs et organisatrices pour cette invitation et cette occasion de prendre la parole à titre de chargée de cours – ou, plus exactement dans mon cas, de professeure à temps partiel –, fonction que j'occupe régulièrement et à temps plus que plein, quoique, jusqu'à récemment, de façon instable et toujours incertaine¹. J'aimerais dire tout d'abord que j'entends et que j'accueille la thèse qu'on nous appelle à contempler ici aujourd'hui : une thèse forte, à savoir que les théories de la subalternité nous permettraient de penser nos conditions de précaires dans les universités nord-américaines et, si je comprends bien, d'articuler la lutte pour la revendication d'un statut d'interlocuteurs et interlocutrices de plain-pied dans l'administration de ces grandes communautés que sont – ou, du moins, devraient être – les universités. Je fais confiance au comité d'organisation, mais j'avoue que je ne peux pas m'empêcher d'éprouver une incertitude, peut-être même une forme de malaise, face à cette identification qu'on nous suggère.

¹ Plus exactement encore, je jouis à l'Université d'Ottawa, où je suis employée, d'une « nomination à long terme », c'est-à-dire un contrat de cinq ans (renouvelable) garantissant chaque année 18 crédits d'enseignement et 3 crédits de tâches administratives. Cette catégorie de personne chargée de cours a été réclamée pour un faible pourcentage des membres de notre association (ou syndicat) après que l'Association des professeurs et professeures de l'Université d'Ottawa (APUO) se fut vigoureusement opposée, lors de négociations collectives, à l'ouverture de postes de professeures ou professeurs à enseignement intensif, auxquels l'administration tenait beaucoup. Cette catégorie avait selon l'APUO de nombreuses implications en rapport avec la reconnaissance et le financement de la recherche, mais surtout, elle dénaturait la profession. L'Association des professeurs et professeures à temps partiel de l'Université d'Ottawa (APTPUO) a sauté sur l'occasion d'obtenir ce genre de position pour ses membres, pour la moitié du salaire.

Sommes-nous donc des « subalternes » ? C'est-à-dire, si on en croit les théoriciennes et théoriciens qui ont développé ce concept, notamment en Asie du Sud et plus généralement dans le « Tiers Monde² », des individus privés de parole, privés d'un revenu décent, d'une qualité de vie digne, de bien-être et de liberté ? Sommes-nous, suis-je, plus « damnée » encore que la plupart des groupes socioprofessionnels au sein de notre société ? Que ceux et celles qui occupent d'autres catégories d'emplois dans les universités où j'ai travaillé ? Il me semble qu'il y aurait quelque chose de parfaitement indécent à le prétendre.

Remettons les choses en perspective... Comme vous, je prends ici la parole dans un grand congrès savant. Les circonstances veulent que ce colloque se tienne en mode virtuel et que je vous parle de ma paisible demeure, où j'occupe mes journées à l'étude de textes considérés comme importants de l'histoire des idées, où je réfléchis calmement à l'état du monde, tout en prenant le temps d'observer les oiseaux et de recenser les premières fleurs de la saison. Je vous parle par l'intermédiaire d'une machine sophistiquée et relativement luxueuse, ainsi que d'une infrastructure de câblages et d'ondes cellulaires, technologies grâce auxquelles, comme vous, pandémie oblige, je donne aussi mes cours, c'est-à-dire que je parle, huit ou neuf heures par semaine, de l'histoire de l'État-nation et des idéologies politiques, du sens qu'avait la vie politique pour les Grecs et les Romains, des épistémologies de la science politique... Bref, même s'il arrive la plupart du temps que je parle devant les caméras éteintes d'étudiantes et étudiants sans visage, j'ai une parole. J'ai le sentiment de ma dignité, *j'en ai les moyens*.

² Bien que la notion renvoie immédiatement à Antonio Gramsci, je considère ici avant tout l'élaboration qui en a été proposée par les chercheurs et chercheuses associées à l'historien indien Ranajit Guha (1982), qui ont mis de l'avant une histoire sociale des luttes et des résistances face au colonialisme, ainsi que l'apport de Gayatri Chakravorty Spivak (1988), qui insiste plutôt sur le problème des représentations niant aux subalternes – en particulier les femmes du « Tiers Monde » – la possibilité que leur parole soit entendue.

On nous a habitués et habitués à ce que toute prise de parole – par nous qui jouissons de la parole – soit précédée, lorsque cela s'applique, de la reconnaissance du fait que d'autres n'ont pas cette chance : ceux et celles dont nous occupons scandaleusement le territoire et dont nous avons patiemment, et par de grands efforts, éradiqué les langues afin, précisément, qu'ils et elles ne puissent plus *parler*. Autrement dit, il convient souvent de reconnaître et de nommer son statut privilégié. Je dis « *statut privilégié* » pour insinuer que contrairement au métarécit démocratique sur lequel nos systèmes politiques basent leur légitimité, nous vivons dans un monde où règnent des inégalités *politiques*, et non simplement sociales et économiques, soit, à proprement parler, des privilèges. C'est-à-dire que la vie de certains et certaines est choyée, dorlotée, et ce, *au sacrifice* de celle des autres : opprimés, colonisés, *subalternes*. Dans ce contexte, où il me semble autrement plus important de reconnaître l'existence de diverses formes d'oppression, il convient mieux de reconnaître mon statut au sein d'un monde où les conditions de vie sont proprement indignes pour tous ceux et celles au sacrifice symbolique et matériel de qui les miennes m'autorisent à prendre ici la parole dans un grand colloque savant depuis ma confortable maison de campagne où chantent les oiseaux et où la nature se réveille.

Il faut dire que le « statut » de « nomination à long terme » dont m'a gratifiée mon *alma mater* l'an dernier pour une période de cinq ans, renouvelable, soulage le sentiment de déconsidération que j'ai pu éprouver durant les sept années où j'ai été précaire – littéralement, *precarious* : « dans la condition de devoir prier pour obtenir de quoi vivre ». Je travaille *beaucoup trop*, mais ma tâche est prévisible, mon revenu est plus régulier et, surtout, surtout, je ne vis plus, tous les quatre mois, cette angoisse de tout perdre. On sait que la mécanique d'attribution des charges de cours est un processus généralement conventionné dont la légitimité est à peu près incontestable, mais

qu'elle est particulièrement cruelle pour les plus jeunes candidats et candidates qui n'ont pas encore suffisamment de pointage sur les listes d'ancienneté. J'ai échappé belle à cette cruelle mécanique, par pure chance, parce que le département où j'enseigne n'a pas assez de personnes au statut de professeur dans mon champ de spécialisation. Je ne suis pas particulièrement douée pour les mathématiques, mais je calcule que pour que j'aie le « luxe » d'une garantie d'enseigner six cours par année, d'autres collègues ont dû être évincées ou évincés. Mon malaise tient donc peut-être en partie à cette anomalie qui m'avantage au détriment des miens et des miennes.

Je ne soutiendrai toutefois pas que ce soit cette sécurité toute relative qu'il convienne d'appeler un privilège. Les privilèges, c'est-à-dire les inégalités de droits, les inégalités politiques, c'est ce qu'il faut abolir si l'on tient à l'égalité démocratique. La sécurité d'obtenir ce qu'il faut pour vivre dans la dignité en contribuant de façon gratifiante au mieux-être de sa communauté ou de sa société, ce n'est pas un privilège au sens de la jouissance d'un statut exclusif, c'est la base : c'est ce qu'on doit exiger pour tous et toutes.

Si j'estime que je suis privilégiée, ce n'est pas parce que j'ai cette « nomination à long terme », mais parce que je considère que je n'ai jamais subi d'oppression alors que d'autres en subissent quotidiennement précisément pour que des gens comme moi puissent être installés calmement au milieu des livres et des oiseaux. Vous m'accorderez de vous dispenser de la démonstration de cette analyse sommaire de l'économie politique internationale – ce ne serait pas le lieu pour cette tâche –, mais, puisqu'on nous suggère ce que j'ai cru être un emprunt conceptuel aux luttes venant du « Tiers Monde », je tenais à le reconnaître. C'est, il me semble, la « petite gêne » qu'il convient de se garder, la même « petite gêne », sans doute, à laquelle Frantz Fanon appelait les ouvriers européens s'ils voulaient demeurer crédibles et légitimes en chantant comme ils le faisaient encore à l'époque : « Debout,

les damnés de la terre »... C'est aussi l'objet d'un rappel à l'ordre de Gayatri Chakravorty Spivak : les classes ouvrières des pays du « Premier monde » sont toujours plus solidaires des élites économiques de leurs nations que des travailleurs et travailleuses du « Tiers Monde ». Lorsqu'ils et elles prétendent entendre les préoccupations des subalternes, c'est en réalité qu'elles parlent à leur place.

Ma réserve étant formulée, je n'entends pas désavouer complètement l'argumentaire du comité organisateur et répudier l'usage du concept qui nous est proposé. Sans doute le concept de subalternité a-t-il une utilité pour se saisir de notre problème, au moins politiquement. C'est un concept, d'après ce que j'en sais, qui a été créé pour permettre à différents groupes d'articuler leurs luttes en sortant des catégories toutes faites et le plus souvent importées du cœur de l'Empire, et de témoigner plutôt de la réalité parfaitement singulière de leur condition. En fait de méthode, il y a là une leçon importante : partir de cette condition qui est la nôtre, que nous sommes bien les mieux habilités à comprendre, et lutter pour la reconnaissance en tant qu'interlocutrices et interlocuteurs de plain-pied dans la négociation des conditions et des fins de notre activité. C'est un peu ce que je propose de faire, mais à partir d'un autre cadre conceptuel, un cadre que je me sens parfaitement autorisée à emprunter : celui qui a permis d'analyser les structures postfordistes de l'économie par un renouvellement de la grammaire marxienne³.

Ma proposition est que la situation des personnes chargées de cours expose d'une manière assez éloquente les structures des rapports sociaux du capitalisme dans sa forme actuelle. Il s'ensuit qu'elle en laisse aussi deviner les lignes de fuite, qu'elle permet d'en imaginer les voies de transformation.

Si la situation des enseignantes et enseignants précaires dans les universités occidentales doit nous intéresser, c'est pour deux raisons au moins. D'abord, parce que les caractéristiques de l'emploi sont en quelque sorte paradigmatiques de cette nouvelle phase du capitalisme – capitalisme des grandes corporations, auxquelles, soit dit en passant, les universités empruntent leur modèle d'affaires – on n'a qu'à penser à la quantité d'avocats-conseils qu'on retrouve à bord des conseils d'administration, en contraste frappant avec l'absence d'autres parties prenantes des activités universitaires telles que nous, par exemple, ou le personnel de soutien⁴. Le renouvellement et l'intensification actuels de l'économie capitaliste reposent largement sur la valeur que génèrent les activités intellectuelles, communicationnelles et affectives, exploitant un matériau plastique et foisonnant dont on peut extraire, semble-t-il, à l'infini. Alors que les occasions du rapport salarial se flexibilisent, pour ne pas dire « se raréfient », les candidates et candidats aux emplois temporaires et à la pige rivalisent de créativité et de sollicitude pour conserver leurs moyens d'existence. Cela a pour conséquence, pour la population productrice, dans les zones – qu'on pourrait appeler le « Nord global » – où cette tendance est déjà hégémonique, que la mise en valeur de ses facultés (cognitives et affectives) excède de tous bords le temps et le lieu de la prestation effectuée en échange d'un salaire. Pour chaque heure rémunérée, un nombre élastique d'heures travaillées. Plus l'emploi vient à manquer, plus on consacrera d'efforts et d'énergies à se rendre employable⁵, c'est-à-dire à mettre à jour nos compétences et à améliorer nos dispositions. Il s'agit d'une forme historiquement assez novatrice de précarisation existentielle, au sens où ce sont l'ensemble des facultés génériques qui sont engagées dans cette « prière » à l'employeur, que les

³ Voir notamment l'ouvrage collectif dirigé par Christian Marazzi et Sylvère Lotringer (1980) ainsi que celui dirigé par Michael Hardt et Paolo Virno (1996). Voir également Christian Marazzi (1997 [1994]), ainsi que Yann Moulier Boutang (2007).

⁴ Voir Christian Rouillard (2015).

⁵ Combien de plans de cours fictifs n'a-t-on pas produits simplement pour postuler des charges de cours?

personnes chargées de cours connaissent bien, de façon intime, quoique paradoxale, et que l'organisation dont ils et elles font partie est vouée à reproduire.

Voilà, à mon avis, la seconde et la plus importante raison – ce rôle que jouent les universités dans la formation des dispositions nécessaires à ce redéploiement de l'économie – faisant que la conscience que développe une personne chargée de cours de sa situation réelle et des forces qui la conditionnent est précieuse et transformatrice. Cette situation, la nôtre, me semble exprimer parfaitement l'ensemble des possibles de la formation historique où nous vivons : elle est à la fois un lieu d'innovation en matière d'extraction de la plus-value, et un lieu où l'exploitation peut atteindre un point de bascule, où il est possible, à tout le moins, de la politiser. Tout ceci parce qu'en tant que producteurs et productrices de l'immatériel et du Nord global, nous sommes précisément encouragés à nous aménager de ces lieux de parole : c'est là, en effet, que repose notre force valorisante. Entre le bavardage-extraction-de-plus-value et la parole-transformatrice-politisante, il nous appartient donc de tracer une ligne.

En quel sens exactement notre vie professionnelle représente-t-elle une innovation en matière d'extraction de la plus-value ? Disons simplement que la « marchandise » que vend le chargé ou la chargée de cours à son université, soi-disant pour 35 heures par semestre, n'est rien de moins que sa pensée, sa rigueur, son charisme, ou encore, le soin qu'il ou elle met à accompagner les étudiantes et étudiants. Il s'agit d'une « marchandise » bien particulière en ceci qu'elle ne se sépare pas de sa « prestation » de travail, comme la voiture qui sort de l'usine par une porte et l'ouvrier par une autre, une fois terminé le quart de travail. En effet, c'est sa personne tout entière qui est mobilisée, sa chair autant que son intellect, comme c'est le cas dans les domaines de l'économie

qui tendent à devenir hégémoniques : il s'agit de travaux pour lesquels les moyens de production (nous-mêmes) *coïncident* avec les forces productives (nous-mêmes) et avec le produit (nous-mêmes). Or le coût de production d'une telle force de travail, il va sans dire, est inestimable. La rémunération d'une charge de cours ne le couvre pas, c'est évident. Tout se passe comme si la main-d'œuvre chargée de cours possédait immédiatement ses moyens de production. En réalité, on lui impose pourtant de les fournir, c'est-à-dire de se les procurer à ses propres et grands frais, ce qui représente pour l'employeur-université une formidable externalisation de ses coûts de production. Les études effectuées au préalable, les livres et ouvrages de référence, le logis-espace de travail, l'ordinateur personnel, la connexion à internet, santé et motivation, constituent autant de dépenses qu'assume individuellement le chargé ou la chargée de cours.

Non seulement ça, mais – et c'est la raison pour laquelle j'ai tenu, en ouverture, à resituer le rapport qu'entretiennent mon « précaire » et la subalternité du « Tiers Monde » – il faut aussi reconnaître que la production de ces connaissances/objets/états spécifiques que sont les compétences, les instruments de travail et les dispositions d'une personne chargée de cours implique aussi l'activité d'une multitude de travailleurs et travailleuses d'ici et d'ailleurs, du présent et du passé. C'est donc dire que l'université capture, à peu de frais, une très grande quantité d'activité humaine. Rien de bien original ici : c'est la nécessaire coopération que Pierre-Joseph Proudhon décrivait déjà en 1841⁶ et qui rendait selon lui la propriété impossible. Ce qui est nouveau, c'est la nature des « moyens de production » que privilégie un tel système d'exploitation : un ensemble de processus qui sont par essence collectifs et réflexifs.

⁶ Voir Proudhon (1966 [1841]).

Ainsi, la vraie question n'est pas de savoir s'il est juste ou injuste qu'on ait aussi massivement recours à du personnel enseignant irrégulier et éjectable. Il est évident que notre existence révèle la persistance d'un état de sous-financement des universités lié aux politiques d'austérité budgétaire adoptées par les gouvernements successifs depuis la fin des années 1980⁷. Il n'y a pas là matière à conjecture, et il y a des motifs parfaitement valables pour s'opposer à ce type d'administration publique. La question la plus politiquement importante pour nous, ici et maintenant, est de savoir quelle fonction exerce la personne chargée de cours au sein de cet univers social et s'il est possible de refuser ou de transformer cette fonction.

De quelle manière un tel moulin à discipline au centre de ce vaste engrenage d'oppressions doit-il engendrer les chances d'un salutaire sabotage, demandons-nous donc? Lorsqu'on œuvre dans le domaine du savoir et des idées, on exerce une fonction toute particulière dans la reproduction de la société. C'est-à-dire que toute société a besoin de se constituer une idée claire des activités nécessitant de l'énergie et de développer les connaissances, les compétences, les savoir-faire et les dispositions qui le permettent. En tant que membres de corps enseignants d'établissements universitaires, c'est cette fonction de reproduction qui nous échoit. Cela devient donc particulièrement important de réfléchir aux conditions dans lesquelles nous l'exerçons.

En effet, depuis que le lieu par excellence de la production de la valeur réside dans les processus cognitifs et affectifs, les activités qui les mobilisent ont été progressivement colonisées et, par conséquent, s'exercent de moins en moins de façon autonome par rapport au capital – de façon autonome, cela pourrait vouloir

dire : pour elles-mêmes, sans autre fin, pour celles et ceux qui les pratiquent, que de faire, de penser, de parler, d'aimer. La question n'est donc pas de savoir si nous triompherons une bonne fois pour toutes de l'université managériale, mais plutôt : comment ces activités qui sont les nôtres sont-elles chargées politiquement? Assumer une responsabilité devant nos représentations et nos actes en présence d'autrui exige de comprendre, ou peut-être mieux d'éprouver, de quelle manière les idées, la vie de l'esprit, nos rapports avec autrui, notre usage du langage, notre créativité, notre vie intime, etc., sont investis.

Le titre que j'avais conçu pour cette communication avant que n'éclate la pandémie qui a reporté d'un an cette agréable journée de colloque m'avait été inspiré par la découverte d'un des mystérieux phénomènes de l'espace. Chacun sait qu'un trou noir n'est ni plus ni moins qu'une puissance gravitationnelle immense. Il semble qu'un champ gravitationnel aussi extrême fasse que, pour celui ou celle qui se tiendrait à l'orée, si cela était bien entendu possible, le temps s'écoulerait infiniment lentement jusqu'à être figé pour un temps infini. C'est en effet par la distorsion de l'espace et du temps qu'on peut observer les trous noirs. Pour une personne qui observerait le voyageur intrépide ralentir jusqu'à se figer pour un temps infini, ce serait sans intérêt. Par contre, depuis la perspective de cette personne, à supposer qu'elle puisse tenir, le temps de tout l'espace devant elle s'accélérerait à l'infini et elle serait en mesure d'observer, se déroulant devant ses yeux, l'histoire entière de l'univers.

C'est un phénomène que je ne me représente pas bien, je l'avoue, mais dont j'ai envie de me servir pour décrire la *perspective* des personnes chargées de cours au sein du capitalisme postfordiste. Nous tenant au seuil et au principe de toutes ces forces d'exploitation, d'oppression qu'exige la valorisation capitaliste, ne voyons-nous pas l'histoire humaine se dérouler? N'y parti-

⁷ État de sous-financement qui a été dénoncé de façon répétée par plusieurs syndicats de professeures et professeurs.

cipons-nous pas intimement? Nous dont la fonction est précisément de façonner les intellects et de travailler les aptitudes affectives, nous sommes les architectes de l'histoire, les ingénieurs et les ingénieures, ceux et celles qui programmons chaque jour les opérations matérielles et symboliques dont notre formation historique a besoin pour reproduire sa puissance gravitationnelle. Nous sommes donc à même de connaître, dans notre propre chair et dans nos propres processus cognitifs, l'histoire à venir de l'université.

J'aimerais revenir sur la suggestion que j'ai faite un peu plus tôt, à l'effet que ma situation était globalement celle d'un être privilégié, critiquant par là l'existence, sur cette planète à ce moment-ci de son histoire, d'inégalités politiques qui contredisent scandaleusement les fondements allégués de notre système juridico-politique. Si elle indique une catégorie politiquement utile, la notion de privilège ne dit toutefois pas tout. Il est parfaitement exact de dire que la manière dont les avantages et les inconvénients de la vie commune se répartissent est impitoyable pour certains et certaines, et qu'il y a ce qu'il est juste d'appeler de l'oppression. Mais on ne peut pas en conclure que la faute en incombe à ceux et celles qui ont un meilleur accès au revenu, à la parole et à la dignité, fût-ce à crédit. Ce rapport-là ne tient pas d'un jeu à somme nulle. S'il n'y a pas de condition commune où tous les travailleurs et travailleuses – des professeures et professeurs d'université aux enfants congolais des mines de coltan – pourraient se reconnaître – comme, à une certaine époque, un prolétariat industriel aurait pu le faire⁸ –, il existe néanmoins certainement des moteurs communs de la productivité, des dispositions, des affects partagés; l'anxiété, la peur et le cynisme qu'il peut y avoir dans nos rangs en seraient, à mon avis. Et leurs effets ne sont rien de moins que le renforcement

des inégalités, à savoir, le soin de certaines formes de vie au détriment des autres. Je ne vais quand même pas prétendre que nous, personnes chargées de cours, avons effectivement une perspective privilégiée sur l'univers social. Mais nous sommes bien placées pour *éprouver* les forces qui contribuent à produire le monde tel qu'il est, et dans notre pratique, opposer de la résistance précisément là où ces forces s'exercent et se font sentir.

J'insiste, en terminant : le fait de comprendre ou, mieux, d'éprouver ce qui conditionne notre pensée, notre rapport à nous-mêmes et au monde, et notre manière d'agir en ce monde, c'est le tremplin – à mon avis, le seul – de l'agentivité. La constitution d'une université démocratique ne peut reposer que sur l'analyse, par les individus concernés, des déterminants réels de leur situation. C'est une des leçons que nous ont laissées les *subaltern studies*. En ce qui nous concerne, une telle analyse constitue la base nécessaire pour toute mobilisation des personnes chargées de cours, et cette analyse seule leur permettra d'établir avec les autres syndicats et associations qui forment la communauté universitaire des rapports fructueux et transformateurs. Cette analyse seule fera éprouver la communauté de leurs luttes.

⁸ Là encore, les peuples colonisés ont pu rétorquer qu'ils sont toujours demeurés exclus de cette classe universelle qu'est, selon le vieux marxisme, le prolétariat.

Références

Fanon, F. (1961). *Les Damnés de la terre*. Maspero.

Guha, R. (dir.). (1982). *Subaltern Studies: Writings on South Asian History and Society* (vol. 1). Oxford University Press.

Hardt, M. et Virno, P. (dir.). (1996). *Radical Thought in Italy. A Potential Politics* (vol. 7). University of Minnesota Press.

Marazzi, C. (1997 [1994]). *La place des chaussettes. Le tournant linguistique de l'économie et ses conséquences politiques* (traduit par F. Rossi et A. Querrien). Éditions de l'éclat.

Marazzi, C. et Lotringer, S. (dir.). (1980). *Autonomia. Post-Political Politics*. Semiotext(e). Inc.

Moulier Boutang, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif: la nouvelle grande transformation*. Éditions Amsterdam.

Proudhon, P.-J. (1966 [1841]). *Qu'est-ce que la propriété ? Ou recherche sur le principe du droit et du gouvernement*. Garnier-Flammarion.

Rouillard, C. (2015). L'université sous le joug des avocats-conseils et des experts-comptables : Regard sur l'Université d'Ottawa. *Les Cahiers de l'idiologie*, (6), 29-46.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? Dans C. Nelson et L. Grossberg (dir.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (p. 271-314). Macmillan Education.

Le concept de subalternité, un emprunt fécond?

Dimensions historiques,
pratiques et éthiques
de l'applicabilité du concept
de subalternité aux réalités
des enseignantes et
enseignants à contrat

Guillaume Tremblay

Introduction

La présence du mot *subalterne* dans le vocabulaire français comme anglais, principalement employé dans la langue de la hiérarchie militaire, remonte à plusieurs siècles. Son usage sous la forme substantivée de « subalternité » est quant à lui plus récent. Il remonte en fait au moins au premier tiers du siècle passé, où on le retrouve dans les travaux de l'intellectuel marxiste Antonio Gramsci. Cette notion, dont le sens a évolué au fil du temps, a servi à considérer autant la paysannerie italienne du *risorgimento* que le nationalisme indien ou les dynamiques raciales péruviennes. La proposition d'appliquer le concept pour évaluer la réalité des personnes enseignantes chargées de cours nous apparaît toutefois inusitée. Cette nouveauté dans l'usage nous incline à procéder à une certaine évaluation critique de l'application de ce concept aux réalités de l'enseignement et de la recherche universitaires. Ainsi, la présente communication ne vise pas à présenter une étude de cas fondée sur un travail empirique, mais plutôt à exposer une réflexion théorique, ce que nous nommerons une *démarche d'évaluation conceptuelle*. Nous nous interrogerons donc, dans une perspective d'abord historique, ensuite pratique et ultimement éthique, sur l'applicabilité du concept de subalternité aux réalités de l'enseignement et de la recherche universitaires nord-américains, spécifiquement celles de la communauté constituée des personnes enseignantes chargées de cours.

Il s'agira d'abord de définir ce que l'on entend par « subalternité ». Pour ce faire, nous tâcherons de comprendre les origines conceptuelles de cette notion en nous tournant vers les idées d'Antonio Gramsci, puis vers celles du Subaltern Studies Group, fondé en Inde au tournant des années 1980. Puis, une fois ces définitions historiques posées, nous chercherons à évaluer le potentiel opérationnel du concept lorsqu'appliqué aux réalités des personnes enseignantes chargées de cours. En d'autres mots, nous chercherons

à répondre à la question : que gagne-t-on intellectuellement à l'emploi de ce concept appliqué à cette réalité ?

Vers une définition conceptuelle

À la base, la notion de subalternité est fort simple. Il s'agit de la condition de ce qui est subalterne, c'est-à-dire de rang hiérarchique inférieur, ou encore, de celui ou celle se trouvant dans une position subordonnée. Sous ce sens, on retrouve la notion sous sa forme adjectivale ou substantive dès le 15^e siècle en français et dès le 16^e siècle en anglais. C'est toutefois au 20^e siècle que l'idée de subalternité vivra une véritable reconfiguration conceptuelle. Son usage s'imposera progressivement dans le monde intellectuel et universitaire comme outil permettant d'interroger les réalités sociales, politiques et culturelles.

Le courant historiographique anglo-saxon de la *History From Below*, par son intérêt prononcé pour les sujets marginaux, pour les personnes subordonnées, pour celles et ceux au bas de la hiérarchie, fut un mouvement pionnier de ce renouveau de la pensée historique savante des rapports de pouvoir. Sans forcément les nommer ainsi, les E.P. Thompson (1966), Eric Hobsbawm (1950) ou Eric R. Wolf (1982) plaçaient au cœur de leurs préoccupations et de leurs recherches les subalternes. Faire l'« histoire par le bas », c'était considérer directement les relations de pouvoir immanentes aux situations de domination, dont la notion de subalternité allait intrinsèquement exprimer la dimension dialectique et protéiforme.

Si l'histoire par le bas exprime une préoccupation nouvelle dans le monde universitaire des années 1960-1970 quant aux sujets qu'on peut, *a posteriori*, qualifier de subalternes, c'est principalement à la suite de la diffusion (après leur traduction) des *Cahiers de prison* (CP) d'Antonio Gramsci que l'apparition du concept de subalternité dans le monde universitaire occidental intervient. Poussées par le travail

pionnier de Raymond Williams, les idées de Gramsci sont alors réappropriées par une génération de penseuses et penseurs qui les feront évoluer dans des directions nouvelles (Williams, 1977).

C'est effectivement à Gramsci que l'on doit d'abord une « mise en concept » de la notion de subalterne, puis de subalternité. Théoricien marxiste, intellectuel révolutionnaire, Gramsci est emprisonné à partir de 1926 sous le régime fasciste de Benito Mussolini. C'est depuis sa cellule qu'il développera principalement ses théories sur le matérialisme historique, la culture et la révolution grâce, entre autres, à la formulation de concepts tels que la subalternité et l'hégémonie.

Gramsci utilise la notion de subalterne pour la première fois dans un texte intitulé *Quelques termes de la question méridionale*, où il pose également les jalons du concept d'hégémonie – qui sera central dans ses écrits futurs (Gramsci, 2000). Mais c'est vraiment dans les CP que le terme deviendra récurrent et qu'il évoluera. À l'origine, l'usage de *subalterne* découle des conditions particulières dans lesquelles Gramsci écrit. Depuis la geôle, Gramsci est constamment menacé par la censure, ce qui lui impose certaines circonvolutions langagières. Si le marxisme devient sous la plume de l'intellectuel « la philosophie de la praxis », le prolétariat, terme proscrit par le régime mussolinien, tend à être substitué par « la classe subalterne » ou « les subalternes » dans les CP. Toutefois, le terme perd progressivement sa dimension cryptique pour acquérir une véritable profondeur conceptuelle alors qu'il évoluera tout au long de l'écriture des CP.

Les *subalternes* en viennent à désigner différentes réalités des rapports de subordination de classes. La plupart du temps, ils renvoient néanmoins à la paysannerie du sud de l'Italie. L'Italie post-*risorgimento* demeure marquée par un clivage nord-sud, avec un nord qui accélère son industrialisation et un sud qui demeure agricole et pastoral. Gramsci, militant révolution-

naire, souhaite l'alliance de la paysannerie méridionale et du prolétariat du nord, afin de parvenir, sous la direction morale et politique de ce dernier, à l'éradication du fascisme.

C'est à partir du cahier 25 que Gramsci traite ouvertement des « classes subalternes ». Il écrit alors : « Les classes subalternes subissent toujours l'initiative des classes dominantes même quand elles se rebellent ; elles sont sur la défensive et sur le qui-vive. Toute trace d'initiative autonome de la part des classes subalternes devrait donc être d'une valeur inestimable pour l'historien intégral » (cité dans Liguori, 2016, p. 422). En tant que classes, au pluriel, le phénomène étudié renvoie inmanquablement à un ensemble composite qui s'oppose à la bourgeoisie, la « classe dominante ». Subalterne devient donc explicitement lié, de manière dialectique, au dominant (Liguori, 2016). Et selon Gramsci, la classe que forment les subalternes est fondamentalement privée d'autonomie, subissant *toujours* l'initiative des classes dominantes.

Conséquemment, écrit Gramsci dans son cahier 3, « l'élément de la spontanéité est de ce fait caractéristique de l'"histoire des classes subalternes" et même des éléments les plus marginaux et les plus périphériques de ces classes, qui n'ont pas atteint la conscience de classe "pour soi" » (cité dans Liguori, 2016, p. 424). En d'autres mots, la dimension spontanée s'oppose à l'action politique réfléchie, c'est-à-dire à l'action inscrite dans une logique de lutte des classes : un projet de lutte pour l'hégémonie. À cet égard, plus on avance dans les cahiers, moins le terme *subalterne* se trouve associé au prolétariat, et plus il en vient à désigner spécifiquement les couches sociales les plus marginales et périphériques, soit la paysannerie. Les subalternes deviennent ces classes incapables, car dépourvues de conscience de classe, de poser un véritable défi à l'hégémonie bourgeoise.

Ainsi mobilisée, la notion de subalterne telle que la développe Gramsci permet le rappel constant de la relation de pouvoir qui unit les groupes sociaux. Comme l'écrit David Arnold, les groupes sociaux ne sont pas des catégories isolées : « [...] they are not just peasants and landlords but subordinates and superordinates, conscious of the implications and consequences of their respective positions though not necessarily in terms that signify a developed class awareness » (Arnold, 1984, p. 163).

Il importe de rappeler que Gramsci construit sa réflexion spécifiquement en relation avec le développement du fascisme en Italie, fascisme dont la fusion entre le parti, son idéologie et l'État est une des caractéristiques phares. En ce sens, l'objectif révolutionnaire s'articule autour de « l'appropriation » de l'État (fasciste) pour susciter son renversement. Suivant cette logique, et en empruntant les mots de Guido Liguori : « [...] ceux qui ne parviennent pas à élaborer une proposition de réorganisation globale de la structure nationale – à savoir, une nouvelle proposition d'État – ne parviennent pas à lancer le défi de l'hégémonie » (cité dans Liguori, 2016, p. 425). Pour Gramsci, comme l'idée d'une avant-garde est fondamentale, les véritables subalternes ont besoin d'une direction. D'où cette idée de la paysannerie du sud en tant que subalterne vis-à-vis du prolétariat du nord. Historiquement marginalisée dans le processus d'unification et d'émancipation nationale, la paysannerie apparaît incapable de s'opposer à la bourgeoisie et de prendre le leadership de la lutte conjointement au prolétariat, ce qui fait d'elle une classe, par essence, subalterne.

Le Subaltern Studies Group

Si Gramsci pose les bases conceptuelles de la subalternité dans le premier tiers du 20^e siècle, la notion fera l'objet d'une transformation au tournant des années 1970 et 1980. Ce changement intervient en Inde dans le cadre des recherches menées par

un groupe d'historiennes et d'historiens influencés par les travaux de Ranajit Guha. Le groupe prendra rapidement la forme d'un collectif qui publiera une série de recueils sous le nom du Subaltern Studies Group (SSG)¹. Le travail de Guha et des autres membres du collectif s'inscrit dans l'air du temps : il partage les préoccupations intellectuelles et politiques présentes dans les travaux sur les marginaux menés par Michel Foucault, dans ceux sur la résistance populaire de James C. Scott, et dans ceux sur les discours coloniaux et postcoloniaux d'Edward Saïd. Il n'en demeure pas moins que le SSG s'inscrit dans une démarche spécifique à l'étude de l'histoire de la nation indienne et dans l'incapacité des chercheuses et chercheurs actifs dans ce champ à sortir du récit colonial-bourgeois qui s'est imposé. Un objectif se dessine donc : construire une histoire qui affirme la culture politique autonome des subalternes, autonomie justement niée dans le récit national bourgeois. Il y a donc dès le départ, dans les travaux et ambitions du groupe, « l'esquisse d'une critique des théories unilinéaires du progrès et de l'État-nation comme incarnation d'une modernité bourgeoise répressive, culturellement homogénéisante et sourde aux aspirations du peuple » (Pouchepadass, 2004, p. 168). Qui plus est, le SSG est dès l'origine lié conceptuellement à Gramsci par l'emprunt du terme subalterne, tout en s'éloignant du sens que l'intellectuel italien lui avait conféré.

D'entrée de jeu, pour Guha, le mot *subalterne* signifie tout simplement « de rang inférieur », qu'il s'agisse de classe, de caste, d'âge, de genre, de fonction ou de toute autre chose. En ce sens, Guha reste fidèle au sens premier retrouvé chez Gramsci. L'historien indien ajoute toutefois que la subordination ne peut être comprise que dans une relation de pouvoir bipolaire. Comprendre cette relation de pouvoir implique donc que

¹ Pour un survol historiographique des 20 premières années d'existence du groupe, voir Ludden (2001), Pouchepadass (2004), Chakrabarty (2000) et Diouf (1999).

les deux pôles de la relation, le dominé et le dominant, soient considérés. D'autant que pour Guha, les groupes subalternes sont, par nature, toujours soumis aux actions des groupes supérieurs, même lorsqu'ils se rebellent. Conséquemment, étudier les subalternes implique également de considérer les groupes de l'élite (Guha, 1988a). Nous sommes donc à nouveau en présence d'un rapport dialectique. D'ailleurs, en précisant sa pensée, Guha définit les subalternes comme « une identité-dans-la-différence ». Plus spécifiquement, il s'agit de la différence démographique entre la population indienne totale et toutes les personnes décrites comme faisant partie de l'« élite », que cette dernière soit constituée d'étrangers dominants ou d'Indiens dominants aux niveaux national, régional ou local (Guha, 1988b, p. 44; Spivak, 2020, p. 56). En ce sens, l'historien fait écho aux idées de Gramsci lorsque ce dernier parle des groupes dominants ayant la fonction de domination sans celle du « leadership », soit la dictature sans hégémonie (Femia, 1987, p. 24).

Le SSG multiplie les travaux dans la première moitié des années 1980. Cette production, bien que disjointe, finit par former une certaine unité et on glisse progressivement de l'étude des subalternes à l'étude de la subalternité. C'est d'ailleurs au milieu de la décennie que Dipesh Chakrabarty, l'un des membres du groupe les plus influents à ce jour, pose ce qui se rapproche le plus d'une définition explicite du concept. La subalternité est alors présentée comme « [...] the composite culture of resistance to and acceptance of domination and hierarchy » (Ludden, 2001, p. 14). Suivant cette définition, le sujet subalterne se trouve par nature hybride, composite, intersectionnel. Il est en définitive constitué par la relation de pouvoir qu'il perpétue et rejette en même temps.

Si le vocabulaire conceptuel du SSG se précise avec le temps, un objectif demeure : le recouvrement de la conscience subalterne – absente de l'historiographie, voire niée par cette dernière – qui fait appa-

raître le sujet subalterne comme dépourvu d'une conscience. Pire, sa subalternité se prolonge jusque dans son incapacité à agir par et pour lui-même. Même lorsqu'il pose un geste, celui-ci ne lui appartient pas. Comme l'écrit Guha dans un texte qui a fait date : « [...] insurgency is regarded as *external* to the peasant's consciousness and Cause is made to stand in as a phantom surrogate for Reason, the logic of that consciousness » (Guha, 1988c, p. 47).

L'objectif du recouvrement de la conscience subalterne était clair, mais les moyens pour l'atteindre demeuraient matière à débat. Deux voies principales furent développées et empruntées par les membres du SSG. D'un côté, suivant le leadership de Ranajit Guha, certaines personnes choisirent de développer une approche nouvelle vis-à-vis de la pratique historienne. Puisque les sources constituant la matière première du travail historique sont presque exclusivement des documents produits par le pouvoir colonial, il fallait être en mesure de les étudier, de les lire « against the grain », pour reprendre l'expression de l'historienne Florencia Mallon, afin de pouvoir percevoir dans l'action des groupes et des individus subalternes (révoltes, insurrections, etc.) l'expression d'une conscience à part entière (Mallon, 1994). De l'autre côté, suivant les critiques formulées par Gayatri Chakravorty Spivak, certaines personnes choisirent de déconstruire les discours, en admettant ultimement l'impossibilité du projet de recouvrement de la conscience subalterne. Selon Spivak, une telle impossibilité émane de la puissante violence épistémique du monde colonial, violence reproduite dans le monde actuel par la division mondiale du travail². Cette violence est inhérente au projet impérialiste, qui impose dans sa constitution du Sujet son propre épistème comme étant universel – une construction impérialiste qui façonne le Sujet colonial (puis postcolonial) en tant qu'Autre fonda-

² Épistémique (*epistemic*) fait référence à l'épistème, soit, chez Foucault, l'ensemble des rapports entre les sciences et les pratiques discursives de la connaissance à une époque donnée.

mental. Elle aurait pour conséquence, selon la théoricienne, de déstructurer l'identité subalterne, la rendant ainsi impossible à recouvrer (Spivak, 2020, p. 45-54 et 84-90).

Dans la critique qu'elle présente, Spivak montre que le projet du SSG en est un de *représentation* des subalternes. Ce projet contient en lui-même deux dimensions : 1) une représentation au sens de « représenter par », comme on l'entend au sein des démocraties représentatives lorsque quelqu'un parle *pour* soi; 2) une représentation au sens d'une *re-présentation*, soit une objectivation comme on la considérerait au sens artistique ou littéraire. Conséquemment, le ou la subalterne est à la fois objet et sujet de l'histoire. Ainsi, de la relation coloniale de laquelle naît le sujet subalterne, naît également son incapacité ontologique à être entendu. Comme l'écrit Spivak, la subalterne ne peut parler, « “the subaltern cannot speak”, means that even when the subaltern makes an effort to the death to speak, he is not able to be heard, and speaking and hearing complete the speech act » (Landry et Maclean, 1995, p. 292).

Bilan des travaux

Si l'on cherche à établir un bilan des notions de subalterne et de subalternité à partir de leur développement chez Gramsci et au sein du SSG, on peut constater qu'il s'agit de deux visions qui sont intimement liées, mais néanmoins distinctes. Élément central pour Gramsci et le SSG, la subalternité est une notion dialectique. Le pouvoir n'est pas quelque chose qui s'impose de manière unidirectionnelle; il s'agit plutôt d'une relation qui unit dominant et dominé. Toutefois, pour Gramsci, le sujet subalterne est fondamentalement privé d'autonomie. Marqués par une absence de classe « pour soi », les subalternes (c'est-à-dire, dans le contexte de l'Italie post-*risorgimento*, principalement la paysannerie) sont incapables de lutter activement pour l'hégémonie de leur propre groupe. À l'opposé, le collectif indien postule l'existence d'une culture autonome des subal-

ternes. Il existe bel et bien une conscience subalterne dont le recouvrement est au cœur du projet du groupe d'historiennes et d'historiens. Toutefois, c'est précisément ce recouvrement qui pose problème, en raison des enjeux de représentation du sujet subalterne et, ultimement, pour les critiques les plus engagées, en raison de l'incapacité ontologique des personnes subalternes à parler et être entendues.

La situation des personnes chargées de cours

Pour caractériser la réalité du travail des chargées et chargés de cours, que doit-on considérer? D'entrée de jeu, il est indéniable qu'il existe une logique de domination inhérente à l'enseignement contractuel. Qu'on l'appelle « new academic system », « wallmartisation », « tenurism », la réalité néolibérale de l'enseignement postsecondaire est la suivante : les chargées et chargés de cours écoped. Ceci se manifeste autant dans des conditions objectives que dans des conditions subjectives.

Les études publiées récemment confirment, données à l'appui, ce qui informellement semblait manifeste depuis désormais plusieurs années, soit que la caractéristique objective première du statut de chargé de cours est la précarité. Cette précarité traverse l'ensemble de la pratique et se manifeste entre autres par la vulnérabilité financière (salaire moindre, à la pièce et sans garantie de renouvellement), l'instabilité de l'emploi (tributaire de facteurs multiples dont les fluctuations de la clientèle étudiante, l'ouverture de postes professoraux permanents, les orientations départementales, etc.) et des conditions matérielles fragiles (bureaux partagés, voire inexistantes, ressources matérielles réduites ou absentes, etc.). Hoeller dresse d'ailleurs une liste fort exhaustive des différentes facettes de cette précarité en identifiant ce qui caractérise les divergences au sein du « Two-Track Labour System ». Ces divergences concernent autant les salaires (rémunération, augmentation, indexation)

que les avantages sociaux (assurances, congés de maladie, retraite), la sécurité d'emploi (annulation de cours, limitation de la charge de travail, ancienneté, assignation des cours), les conditions de pratique (support matériel, invisibilisation, liberté académique, plaintes), ainsi que toutes les dimensions liées à l'engagement dans le milieu universitaire (perfectionnement et recherche, participation à la gouvernance, évaluation et reconnaissance) (Hoeller, 2014). Bien que l'étude de Hoeller soit centrée sur le contexte étatsunien, avec les différences de réalité que cela impose, il n'en demeure pas moins que le portrait qu'il présente expose bien la vaste majorité des caractéristiques observées de ce côté-ci de la frontière.

Ainsi, la dimension précaire de la situation professionnelle des chargées et chargés de cours s'inscrit dans la structure hiérarchisée spécifique à l'emploi enseignant universitaire. Ce système à deux voies produit et maintient une disparité de traitement entre les personnes chargées de cours, d'un côté, et les personnes au statut professoral jouissant de la permanence, de l'autre. Or cette disparité repose sur des fondements complètement arbitraires si l'on considère la nature de la tâche ou les qualifications requises, par exemple. La précarité des personnes chargées de cours et la dimension arbitraire qui la nourrit marquent les conditions objectives de la vie professionnelle des enseignantes et enseignants à contrat en tant que groupe. Elle produit toutefois également des effets délétères à l'échelle des individus en tant que sujets.

Effectivement, la précarité inhérente à l'enseignement contractuel engendre inmanquablement des effets sur l'expérience vécue individuellement. Les plus récentes études montrent les effets délétères de la situation professionnelle des chargées et chargés de cours sur l'estime de soi et plus largement sur leur santé mentale (Foster et Birdsell Bauer, 2018; ACPPU, 2018). Une proportion inéquie-

tante d'entre eux témoignent qu'ils ont éprouvé ou éprouvent de l'anxiété, de la détresse et même des troubles dépressifs. Et les témoignages tracent clairement le lien direct entre la précarité et ces troubles (ACPPU, 2018).

Ultimement, les personnes chargées de cours jouent le rôle au sein du système universitaire néolibéral d'acteurs et actrices de soutien du théâtre pédagogique au sein duquel les têtes d'affiche sont les professeuses et professeurs permanents. La mise en place de cette hiérarchie fonctionne comme une justification *ex post facto* de la précarité des enseignantes et enseignants à contrat.

En guise de conclusion : chargées et chargés de cours, subalternité et hégémonie

Ceci étant dit, les chargées et chargés de cours sont-elles et sont-ils des subalternes? Tâchons d'évaluer leur réalité à la lumière des définitions présentées précédemment. Premièrement, dans une logique hiérarchique, les chargées et chargés de cours sont-elles et sont-ils de rang inférieur? C'est sans doute le critère le plus facile à valider. Cela relève de l'évidence : que ce soit en termes économiques, politiques (leur pouvoir réel au sein de l'institution) ou symboliques (prestige), les personnes chargées de cours sont considérées comme des enseignantes et des enseignants de second ordre.

Deuxièmement, les chargées et chargés de cours sont-elles et sont-ils dans une relation de pouvoir dialectique qui en ferait les dominés d'une relation bipolaire? Possiblement, mais des nuances s'imposent. Si leur position inférieure dans la hiérarchie est indéniable, il est plus difficile d'identifier quel groupe constituerait le dominant de la relation dominant/dominé. S'agit-il des professeuses et professeurs permanents? S'ils peuvent manifester une forme de leadership moral, il semble difficile de leur attribuer un véritable

pouvoir coercitif sur le corps des chargées et chargés de cours. S'agit-il alors de l'administration? Comme tout autre groupe au sein de l'établissement, les personnes chargées de cours s'inscrivent dans un rapport patronal avec l'administration, dont la portée est médiée par l'action syndicale, celle-ci leur donnant un certain contrôle sur les conditions de travail telles que négociées collectivement.

Troisièmement, selon l'élément clé de la notion de subalternité qui s'exprime différemment chez Gramsci et au sein du SSG, les chargées et chargés de cours forment-ils un groupe autonome? Au sens où l'entend Gramsci, d'une conscience de classe pour soi, il semble clair que les chargées et chargés de cours forment un groupe autonome. L'existence même du présent colloque en est un exemple plutôt éloquent – tout comme l'atteste la très forte syndicalisation de ce groupe au sein des établissements québécois (de toutes les universités québécoises, seule HEC Montréal résiste toujours à la syndicalisation de ses chargées et chargé de cours).

Qu'en est-il, maintenant, de leur représentation et de leur capacité d'agir dans le discours? Dans sa dimension la plus critique, historiquement, la subalternité imposait en soi une impossibilité de parler et d'être entendu. Or, les chargées et chargés de cours font continuellement la démonstration qu'ils et elles sont aptes à prendre la parole, à parler pour eux-mêmes, voire à être entendus. Des événements comme ce colloque, l'action syndicale ou encore l'accès gagné à certaines instances institutionnelles témoignent de cet engagement dans le discours et dans l'action.

En somme, oui, les chargées et chargés de cours se trouvent dans une position hiérarchique inférieure qui les place dans des relations de pouvoir au sein desquelles ils et elles n'ont pas l'avantage. Mais cette inféodation ne fait pas pour autant de ce groupe des subalternes. Leur autonomie et leur capacité d'agir dans le discours,

en tant que groupe, rendent l'application du concept subalternité à leur situation incongrue. Ajoutons que sur le plan éthique, il y a quelque chose de gênant à mobiliser la notion de subalternité pour traiter de la question des chargées et chargés de cours. Depuis plus de 40 ans maintenant, la subalternité est un concept qui a été développé au sein du monde (post-)colonial pour traiter du monde colonial. Mobiliser le même concept pour aborder des enjeux inhérents au monde universitaire occidental, historiquement l'un des principaux espaces de production de la domination coloniale, relève d'une récupération qui porte en elle une certaine indécence.

Peut-être serait-il alors plus judicieux, sans nous éloigner du langage gramscien et des théories émanant du SSG, de mobiliser un autre concept pour approfondir notre compréhension de la réalité des personnes chargées de cours. À cet égard, la notion d'hégémonie nous apparaît particulièrement porteuse. Pour Gramsci, l'hégémonie se développe dans la division existant dans les modalités d'accès et de maintien au pouvoir, soit la dichotomie entre coercition et consentement. Pour lui, la domination d'un groupe ou d'une classe se manifeste de deux manières : 1) par coercition, c'est-à-dire par l'usage de la force, de la contrainte ou de la menace, et 2) par consentement, c'est-à-dire par une direction morale ou intellectuelle. C'est cette deuxième forme qu'incarne l'hégémonie (Femia, 1987, p. 24).

Autrement dit, l'hégémonie repose sur une transformation intérieure du sujet social dont les convictions personnelles viennent se fondre dans les normes sociales prévalentes et les embrasser. Comme le résume Joseph Femia, l'hégémonie renvoie ainsi à « [...] an order in which a common social-moral language is spoken, in which one concept of reality is dominant, informing with its spirit all modes of thought and behaviour » (Femia, 1987, p. 24). L'hégémonie devient donc la prépondérance d'un groupe sur un autre obtenue par consentement plutôt que par la force.

Rappelons que, pour Gramsci, le pouvoir est dialectique, il n'est jamais unidirectionnel. La notion d'hégémonie permet conséquemment de comprendre l'intériorisation de la subordination plutôt que l'usage constant de la force, de comprendre comment conscience et culture se combinent.

Il y a là, nous croyons, un filon à explorer, puisqu'il existe assurément un rapport hégémonique qui lie les personnes chargées de cours et les personnes au statut de professeurs permanents. Tandis que le premier groupe souhaite faire partie du second, le second mobilise un pouvoir symbolique et cherche à imposer un leadership moral. Parfois en alliance, parfois en opposition, ces deux groupes sont à la fois distincts et unis dans les rapports de pouvoir qui les lient, d'une part, à l'institution et, d'autre part, à la société civile. Il y a là, il nous semble, matière à nourrir la réflexion et l'action.

Références

- Association canadienne des professeures et professeurs d'université. (2018, septembre). Détruire les mythes du personnel académique contractuel [bulletin].
- Arnold, D. (1984). Gramsci and Peasant Subalternity in India. *The Journal of Peasant Studies*, 11(4), 155-177.
- Chakrabarty, D. (2000). Subaltern Studies and Postcolonial Historiography. *Nepantla: Views from South*, 1(1), 9-32.
- Diouf, M. (1999). *L'Histoire indienne en débat : colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*. Éditions Karthala.
- Femia, J. V. (1987). *Gramsci's Political Thought. Hegemony, Consciousness, and the Revolutionary Process*. Clarendon Press.
- Foster, K. et Birdsell Bauer, L. (2018). *Out of the Shadows: Experiences of Contract Academic Staff* [rapport de recherche]. Association canadienne des professeures et professeurs d'université.
- Gramsci, A. (2000). On Some Aspects of the Southern Question. Dans D. Forgacs, *The Antonio Gramsci Reader. Selected Writings, 1916-1935* (p. 171-185). New York University Press.
- Guha, R. (1988a). Preface. Dans R. Guha, et G. C. Spivak (dir.), *Selected Subaltern Studies* (p. 35-36). Oxford University Press.
- Guha, R. (1988b). On Some Aspects of the Historiography of Colonial India. Dans R. Guha et G. C. Spivak (dir.), *Selected Subaltern Studies* (p. 37-44). Oxford University Press.
- Guha, R. (1988c). The Prose of Counter-Insurgency. Dans R. Guha et G. C. Spivak (dir.), *Selected Subaltern Studies* (p. 45-86). Oxford University Press.
- Hobsbawm, E. J. (1960). *Social Bandits and Primitive Rebels: Studies in Archaic Forms of Social Movement in the 19th and 20th Centuries*. Free Press.
- Hoeller, K. (2014). *Equality for Contingent Faculty: Overcoming the Two-Tier System*. Vanderbilt University Press.
- Liguori, G. (2016). Le concept de subalterne chez Gramsci. *Mélanges de l'école française de Rome – Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, 128(2), 421-429.
- Ludden, D. (2001). *Reading Subaltern Studies: Critical History, Contested Meaning, and the Globalisation of South Asia*. Permanent Black.
- Mallon, F. E. (1994). The Promise and Dilemma of Subaltern Studies: Perspectives from Latin American History. *The American Historical Review*, 99(5), 1491-1515.
- Pouchepadass, J. (2004, juillet). Que reste-t-il des Subaltern Studies ? *Critique internationale*, 24, 67-79.
- Spivak, G. C. (2020). *Les subalternes peuvent-elles parler?* (nouvelle traduction par Vidal, J.). Éditions Amsterdam.
- Spivak, G. C., Landry, D. et Maclean, D. (1995). Subaltern Talk. Interview with the Editors. Dans D. Landry et D. Maclean (dir.), *The Spivak Reader* (p. 287-308). Routledge.
- Thompson, E. P. (1966). *The Making of the English Working Class*. Vintage.
- Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford University Press.
- Wolf, E. J. (1982). *Europe and the People Without History*. University of California Press.

QUATRIÈME PARTIE

Les personnes chargées de cours dans l'université de demain

Table ronde

De bloc de verre et d'U-sine.

Quelle place pour les enseignantes
et les enseignants contractuels
dans l'université de demain?

David Lewis
et Marie-Pierre Boucher

Pour clore ce colloque, nous avons choisi de réunir des actrices et acteurs syndicaux de premier plan afin de mieux saisir l'actualité des luttes que mènent les chargées et les chargés de cours au Québec et au Canada. Nous avons donc invité Olivier Aubry, président du Syndicat des professeures, professeurs enseignants de l'UQAM, Christine Gauthier, présidente du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval, Carole Neill, présidente du Syndicat des chargés de cours de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Nick Papatheodorakos, vice-président de l'Association des professeurs à temps partiel de l'Université Concordia et Pascal Sergent, vice-président de l'Association des personnes professeures à temps partiel de l'Université d'Ottawa. Fidèle à la conversation qui s'est engagée, ce chapitre se veut moins un verbatim de chacune des interventions qu'un compte rendu des grands thèmes abordés.

Avant d'aller plus loin, le titre de notre conclusion peut sembler cryptique, et mérite donc d'être quelque peu déployé. Le bloc de verre fait référence au présent des contractuelles et des contractuels de l'enseignement supérieur. L'image est empruntée à l'expression « plafond de verre », utilisée notamment par des féministes pour souligner les difficultés d'accès des femmes aux postes décisionnels (Bryant, 1984). Alors que ces postes les plus élevés paraissent accessibles, selon la métaphore du verre, ils demeurent inaccessibles aux « subalternes », sans que l'on sache précisément ce qui bloque leur ascension. Dans la mesure où l'enjeu n'est pas tant l'accès à la hiérarchie de pouvoir que la reconnaissance et la valorisation de la place déjà occupée par les enseignantes et enseignants contractuels, l'image du bloc nous a semblé pertinente. Ce bloc occupe le cœur des institutions d'enseignement supérieur, et il a la particularité de ne bloquer que celles et ceux qui ne font pas partie du corps professoral.

On retrouve donc, pris dans ce bloc, un groupe de personnes qui ne parviennent pas à obtenir une reconnaissance à hauteur du rôle qu'elles jouent, alors même qu'elles donnent la majorité des cours de premier cycle. Conséquemment, elles participent encore peu au design des programmes, à l'élaboration du contenu des cours et aux orientations didactiques des unités où elles enseignent. Elles sont souvent oubliées et, même quand ce n'est pas le cas, la place qui leur est faite ne reflète jamais réellement la place qu'elles occupent objectivement dans l'enseignement universitaire.

Pour ce qui est de l'U-sine, l'expression renvoie aux craintes largement exprimées, de diverses manières, par les intervenantes et intervenants de la table ronde quant à la fragmentation – ou la taylorisation – de la tâche. Cette crainte apparaît comme une tendance importante que la pandémie a accentuée avec le passage à l'enseignement à distance. D'où l'image de l'U-sine, d'une université qui forme des étudiantes et des étudiants comme on le ferait sur une chaîne de montage.

À la lumière de ces deux expressions, nous traçons ici six grands constats quant au présent et à l'avenir de la profession de chargé de cours, à savoir que les personnes enseignantes contractuelles ne sont pas près de disparaître, qu'elles occupent un espace politique de plus en plus important, que leurs conditions de travail sont à risque d'une précarisation accrue, que la stabilisation de l'emploi est une lutte difficile et que la revalorisation de leur statut est l'une des luttes centrales à poursuivre.

1. La place pérenne des personnes chargées de cours

Plusieurs l'ont déjà souligné dans ce cahier, la place qu'occupent les chargées et les chargés de cours dans l'enseignement universitaire est non seulement ancienne, mais elle semble aussi sans cesse prendre

en ampleur et en assurance. C'est dans une perspective résolument optimiste, de son propre aveu, que Nick Papatheodorakos a présenté trois raisons lui permettant d'affirmer que les universités vont consolider, voire accroître leur recours à ce type d'enseignantes et d'enseignants. La première relève de l'évidence : les universités continueront de mobiliser cette main-d'œuvre parce qu'elle est bon marché, remplissant sa fonction à moindre coût que les membres du corps professoral – une réalité variable, toutefois, selon les secteurs et les disciplines. La seconde raison découle de la première. Dans la mesure où nos sociétés ont des besoins importants en formation professionnelle, le nombre de chargées et de chargés de cours devrait continuer d'aller en augmentant, en particulier en gestion, en santé et en sciences de l'éducation. Quant à la troisième raison, elle est liée à l'importance soudainement prise, en 2020, par l'enseignement en ligne. Toutefois, bien que celui-ci soit aussi là pour rester, on peut s'attendre à ce qu'il ne devienne pas dominant et que l'enseignement en groupe de petite ou de moyenne taille se maintienne, préservant du coup des emplois de chargées et de chargés de cours. Cependant, comme soulevé au point trois, il est bien possible que cette pérennisation s'effectue au détriment de la qualité des conditions de travail.

2. La consultation sur l'université québécoise du futur

À l'automne 2020, tel que l'a souligné notamment Carole Neill, le scientifique en chef du Québec a tenu une réflexion publique sur l'université québécoise du futur. Entre le document de réflexion et de consultation à la mi-septembre et le rapport final en décembre de la même année, les chargées et chargés de cours ont pris du galon, étant passé de simple groupe constituant à un « des groupes les plus centraux de la vie universitaire » (Quirion, 2021, 7).

La précarité universitaire aussi a pris du galon, puisqu'il en est quelque peu question dans le rapport final, alors qu'il n'en était presque pas question dans le document de réflexion et de consultation. Il en va à peu près de même de la collégialité, dont il n'était aucunement question dans le document de réflexion et de consultation, mais qui est brièvement mentionnée à quelques reprises dans le rapport final.

Les personnes chargées de cours sont mentionnées à deux reprises dans les 12 recommandations issues de quatre journées de délibérations – une fois dans la première, qui encourage à assurer un meilleur financement du monde universitaire, et une fois dans la huitième, où il est suggéré de « veiller à l'enrichissement continu des compétences pédagogiques du corps enseignant (des personnes chargées de cours aux personnes professeures titulaires) » (Quirion, 2021, 27), dans le cadre d'une recommandation portant sur la réussite étudiante. Une seule autre recommandation, celle-ci issue d'une consultation Web – autre élément de la réflexion publique –, mentionne les personnes chargées de cours. Il s'agit d'un des éléments du sixième de 11 groupes de recommandations, portant celui-ci sur la « réussite des collaborations et des synergies à l'intérieur de l'ordre universitaire » (Quirion, 2021, 12 de l'annexe 5). On y recommande de « [m]ettre en place un fonds réservé au financement de la recherche des personnes chargées de cours de façon à libérer un potentiel de créativité sous-utilisé » (Quirion 2021, 12 de l'annexe 5).

Ce sont là des résultats clairs, quoique bien modestes quand on considère que, pour y arriver, il aura fallu bien des efforts et de la concertation, notamment de la part de la Table des partenaires universitaires. C'est quand même cette concertation qui semble expliquer que les personnes chargées de cours constituent, dans le rapport final,

un des groupes les plus centraux de la vie universitaire, alors que le personnel de la recherche y tient une place moins centrale, et que les personnels de soutien et d'auxiliaire en sont totalement absents.

Il y a par ailleurs, dans la réflexion de l'automne 2020, un espoir de stabilisation des ressources financières futures, ce qui pourrait ouvrir la porte non seulement à une stabilisation de l'emploi des chargées et des chargés de cours, mais aussi à l'élargissement des fonds de recherche qui leur sont destinés. C'est un début, mais il faudra bien sûr aller bien plus loin encore.

3. L'évolution des conditions de travail des chargées et des chargés de cours

Lors du panel de clôture, Pascal Sergent a mentionné avoir eu, au fil de sa longue carrière de chargé de cours, l'impression d'être passé d'un rôle d'artisan à celui d'employé d'une usine de meubles – comme s'il s'agissait maintenant d'un tout autre métier. On doit maintenant composer, précise-t-il, avec une tendance à séparer création et livraison de cours – le cours devenant un simple « produit » qui se doit d'être de plus en plus liché. Dans certains domaines, d'ailleurs, les éditeurs offrent des solutions « clé en main », avec présentations PowerPoint, outils d'évaluation et notes de cours – les enseignants et enseignantes se retrouvant ainsi à jouer essentiellement le rôle d'acteurs et d'actrices dans une pièce écrite et produite par d'autres. Dans certains cas, ils ou elles doivent aussi s'improviser gestionnaires d'équipe, notamment pour les cours les plus populaires. En effet, ceux-ci peuvent nécessiter non seulement la supervision de correctrices et de correcteurs, mais aussi d'auxiliaires d'enseignement, de personnel technique, voire d'une ou de plusieurs personnes coordonnatrices, conseillères et autres professionnelles – et si la tendance se maintient, nous aurons bientôt aussi besoin d'agences d'artistes...

Pour sa part, Christine Gauthier identifie trois grands risques en lien avec les conditions de travail actuelles. Le premier est la place grandissante de l'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur, ce qui se répercute dans quatre champs d'impact qui, selon le Conseil supérieur de l'éducation, sont les tutoriels, l'évaluation, les apprentissages collaboratifs et les jeux d'apprentissage. Or, comme les deux premiers touchent directement à des tâches traditionnellement réservées à des membres du corps enseignant, il y aurait non seulement un risque bien réel de morcellement de la tâche, mais également un autre risque, lié celui-là à l'arrivée de nouvelles catégories de personnels – que ce soit de l'interne ou du privé – qui ont le pouvoir d'intervenir dans le cadre des cours. L'intégration au métavers, qui commence à peine, mais qui devrait bientôt toutes et tous nous toucher, ne viendra que complexifier la donne.

Le deuxième des trois risques est la taylorisation de la tâche, ce qui, note-t-elle, peut aisément mener à des iniquités entre les deux principaux types de personnel enseignant. Ce risque de taylorisation, tout comme ses effets de déqualification sur les chargées et les chargés de cours, a aussi été évoqué par Olivier Aubry et Pascal Sergent. Liée à l'origine au travail à la chaîne, l'idée de la taylorisation renvoie au principe selon lequel la meilleure manière d'inciter les personnes salariées à travailler consiste à leur retirer leur marge de manœuvre et leur capacité d'initiative, puis de les traiter comme des personnes exécutantes à qui sont données des directives extrêmement précises. Dans l'enseignement universitaire, la taylorisation peut prendre plusieurs formes, dont certaines qui sont plus sournoises que d'autres. Comme l'a évoqué Richard Bousquet dans son article, l'une des formes les plus insidieuses consiste à piloter d'en haut les contenus des cours, privant alors la personne chargée de cours de sa marge de manœuvre, c'est-à-dire de sa liberté académique.

Le risque de taylorisation dans l'enseignement supérieur implique un fractionnement de l'enseignement en une succession de tâches, allant des plus « conceptuelles » aux plus opérationnelles. Le contenu et l'orientation d'un cours, par exemple, peuvent être pensés par des membres du corps professoral, ce qui correspond à la tâche « supérieure » de la conception. Ensuite, surtout s'il s'agit d'une formation à distance appelée à être répétée à l'identique un nombre incalculable de fois, un groupe de spécialistes de la mise en forme et de la didactique formatent les différentes activités liées au cours (l'enseignement proprement dit et les formes de sa diffusion, les activités formatrices, les évaluations, etc.). Le cours ainsi formaté peut alors être simplement exécuté, confirmant l'un des principes du taylorisme, à savoir la séparation entre les tâches de conception et d'exécution. Une tâche taylorisée est déqualifiée parce qu'elle dépouille la personne qui l'exécute de son autonomie ou parce qu'elle ne reconnaît pas l'apport que constitue l'ensemble des savoir-faire de celle qui l'exécute.

Enfin, le troisième risque identifié par Christine Gauthier est la formation à distance. Non pas que celle-ci soit toujours problématique, note-t-elle, mais elle le devient indéniablement lorsqu'il y a fragmentation de la tâche et déqualification du travail enseignant, c'est-à-dire lorsque s'y trouve une tendance à la taylorisation du travail. Dans les gros cours de type MOOC, par exemple, qui viennent souvent avec des solutions « clé en main », la personne qui donne le cours n'a pas nécessairement le pouvoir de modifier les contenus, et elle devient ainsi simple « livreuse » de contenus. De plus, comme une partie du travail est transférée vers des auxiliaires, correcteurs, correctrices ou autres personnels d'appui, la tâche est morcelée – au point, même, de potentiellement faire craindre pour la stabilité des relations entre les différents groupes constituants de la communauté universitaire.

Pascal Sergent a offert une image saisissante des effets de la taylorisation universitaire, en donnant l'exemple d'un cours offert à environ 1200 personnes au cours d'une même session. Sous la supervision d'une personne chargée de cours, ce dernier est d'abord scindé en trois groupes d'environ 400 personnes chacun. L'enseignement est alors offert par la personne chargée de cours et par l'un de ses trois auxiliaires d'enseignement. Près d'une vingtaine d'autres auxiliaires veillent à la rétroaction et à l'évaluation des prestations étudiantes. Enfin, une personne est chargée de la coordination de l'équipe, et y consacre la moitié de son temps de travail.

4. Les freins à la stabilisation de l'emploi des chargées et des chargés de cours

Lors du panel de clôture, Olivier Aubry a mentionné que, bien qu'il puisse être aisé d'en suggérer bien d'autres, deux principaux freins à la stabilisation de l'emploi des personnes chargées de cours ressortent du lot. Le premier est la perception historiquement négative des professeures et des professeurs, qui voient généralement les chargées et les chargés de cours comme de futurs membres du corps professoral, et qui ainsi ne seraient que de passage, ou encore, comme du personnel professionnel, pour qui l'enseignement ne serait qu'une activité complémentaire à leur profession. Dans les faits, toutefois, seule une petite minorité de celles et de ceux qui obtiennent une maîtrise ou un doctorat vont éventuellement accéder à la carrière professorale, alors même qu'il existe des chargées et chargés de cours de carrière, aussi appelés structuraux.

La présence grandissante de ce dernier groupe génère, pour plusieurs membres du corps professoral, un sentiment de menace, et donc de rejet. Dans cette optique, la solution à la précarité ne serait plus la stabilisation de l'emploi généralement recherchée par les chargées et les chargés de cours, mais bien plutôt un réinvestissement

ment massif qui permettrait d'accroître les embauches professorales au point de ne plus avoir à recourir à des personnes chargées de cours. Cette vision étroite semble toutefois ignorer que les chargées et les chargés de cours ne veulent pas ou ne peuvent pas toutes et tous accéder à la carrière professorale, notamment et particulièrement pour ce qui est des personnels professionnels. Il y a toutefois de l'espoir, vu que les plus jeunes membres du corps professoral, qui ont souvent commencé à enseigner en tant que contractuels, comprennent mieux cette réalité que leurs aînés.

Le deuxième frein mentionné par Olivier Aubry est le financement. En effet, les compressions imposées aux universités par un financement gouvernemental insuffisant les poussent à utiliser tous les moyens à leur disposition pour optimiser leurs opérations. Or, les chargées et les chargés de cours offrent aux universités une flexibilité qui permet aux établissements d'améliorer leur compétitivité, et d'ainsi offrir des conditions alléchantes aux cycles supérieurs. La pratique est d'autant plus intéressante, pour les universités, que le récent passage des codes CLARDER aux codes CAFF leur attribue une subvention par individu bonifiée aux cycles supérieurs, et en particulier au doctorat, encourageant ainsi les établissements à mettre l'accent sur cette « clientèle » hautement profitable. Les conséquences pour les chargées et les chargés de cours de carrière incluent une perte potentielle de contrats, et sont donc fort préoccupantes.

5. L'importance de revaloriser la place des chargées et des chargés de cours

Plusieurs suggestions ont été offertes, lors du panel de clôture, pour revaloriser la place des chargées et des chargés de cours, notamment par Olivier Aubry et par Christine Gauthier, ainsi que par quelques autres membres de l'auditoire durant la discussion qui a suivi le panel. Nous les avons réorganisées en trois groupes.

a. Consolider les conditions de travail et surmonter les obstacles

Les intervenantes et intervenants de la table ronde s'entendent pour dire qu'il faut revaloriser l'enseignement par rapport à la recherche, et que cela passe nécessairement par la valorisation du statut de chargée et de chargé de cours. Un changement de paradigme s'impose entre la vision classique des personnes chargées de cours en tant qu'occasionnelles ou professionnelles, et une vision plus large qui reflète davantage la réalité actuelle, une réalité dans laquelle les personnes structurelles, soit celles chargées de cours de carrière, sont de plus en plus présentes. La stabilisation de l'emploi de celles-ci s'impose donc impérativement.

Les conventions collectives futures devront aussi veiller à protéger les personnes chargées de cours contre une utilisation abusive du fractionnement de la tâche et des statuts. Il faudra d'abord conventionner tout nouveau statut – et protéger la liberté académique des enseignantes et des enseignants contractuels, une liberté directement menacée par la taylorisation. La pandémie a d'ailleurs donné une certaine urgence à plusieurs enjeux : en effet, non seulement a-t-elle été source de fractionnement et de soucis quant à la liberté académique, mais de plus, l'enseignement à distance a augmenté la taille des groupes-cours dans plusieurs établissements, sans pour autant que plus de soutien à l'enseignement ne soit offert... et c'est sans compter que plusieurs administrations universitaires ont carrément refusé de payer les chargées et les chargés de cours pour la surcharge de travail occasionnée par la pandémie. Il est donc important de suivre et de conventionner ces transformations, et ce, en particulier pour minimiser les dangers de morcellement de la tâche.

b. Promouvoir les conditions de la recherche et de l'innovation

L'enseignement a beau être l'élément premier de l'identité des personnes chargées de cours, celles-ci font aussi de la recherche, que ce soit en tant qu'étudiantes aux cycles supérieurs, postdoctorantes, employées de la

recherche, professionnelles, ou tout simplement en complément de leurs charges d'enseignement universitaire, sans financement et sans reconnaissance immédiate de leur établissement. Les panélistes s'entendaient pour dire que la valorisation de la place des chargées et des chargés de cours passe par cette reconnaissance.

Or, le 22 novembre 2021, lors d'un colloque organisé par la FNEEQ pour souligner la journée nationale des chargées et chargés de cours, le scientifique en chef du Québec semblait avoir pris la mesure des obstacles qui s'opposent au déploiement de la recherche menée par les contractuelles et les contractuels de l'enseignement supérieur. L'idée de créer un fonds FRQ dédié à celles-ci et à ceux-ci, une des recommandations du rapport final de la consultation de 2020, pourrait ainsi passer en vitesse accélérée.

c. Intégration, représentativité et collégialité

Olivier Aubry le mentionnait durant le panel : de meilleures conditions de travail pour les personnes chargées de cours impliquent non seulement une stabilisation et une sécurisation de leur emploi ainsi qu'une reconnaissance de leur statut, mais aussi une place accrue dans les décisions administratives et académiques. L'exemple de l'Université de Montréal abordé plus tôt dans cet ouvrage par Françoise Guay illustre une possible manière d'y arriver. Il faudra miser sur une gouvernance collégiale qui implique l'ensemble des parties prenantes de la vie universitaire, afin de lutter contre les approches managériales qui réduisent la place des enseignantes et des enseignants contractuels dans le processus décisionnel, et détruisent ainsi la communauté.

6. Pour conclure sur la table ronde

Une chose est sûre : le futur nous réserve bien des luttes syndicales. Parmi celles qui sont à nos portes, les participantes et participants du panel et de la discussion qui a suivi ont mentionné la représentativité, la reconnaissance de la recherche menée

par les chargées et les chargés de cours, et leur place dans les jurys de mémoires et de thèses ainsi que dans des fonctions de direction universitaire.

Pour faire face à l'ensemble et à l'ampleur des menaces qui guettent les chargées et les chargés de cours dans les transformations actuelles des modes d'enseignement, il est impératif de travailler toutes et tous ensemble, tant à l'échelle locale que nationale, autant au Québec qu'au Canada, ainsi qu'en collaboration avec les autres membres de la communauté universitaire : membres du corps professoral, personnels de soutien et de la recherche, cadres, professionnelles et professionnels, et bien sûr aussi la communauté étudiante. Pour les panélistes, cet esprit de solidarité intersyndicale et intergénérationnelle de l'ensemble des mondes collégiaux et universitaires est essentiel. Après tout, les professeures et les professeurs, malgré toute leur agentivité, ne sont pas arrivés seules et seuls à arrêter la néo-libéralisation des universités. Les directions se parlent, et conséquemment, les syndicats de chargées et de chargés de cours doivent en faire autant. C'est là la seule clé, et elle implique beaucoup de travail. Il y a, pour les syndicats de l'enseignement supérieur, un rendez-vous à ne pas manquer, un rendez-vous que Pascal Sergent a qualifié d'historique. Et comme l'a si bien dit Carole Neil : « La place que nous allons prendre [dans l'université du futur] est celle que nous allons exiger. »

Références

- Bryant, G. (1984), *The Working Woman Report: Succeeding in Business in the 80s*. Simon and Schuster.
- Quirion, R. (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations. Document regroupant le Rapport des journées de délibération et le Document de réflexion et de consultation*. Fonds de recherche du Québec, 207 p.

Conclusion

Pour une redéfinition de la place des chargées et chargés de cours dans l'université de l'avenir – un manifeste

David Lewis, Michaël Séguin¹, Françoise Guay,
Marie-Pierre Boucher² et Barah Héon-Morissette

¹ À titre de chargé de cours honoraire

² À titre de chargée de cours émérite

Le futur est fait d'incertitudes, mais si on peut prédire quelque chose de l'avenir sans grand risque de se tromper, c'est que, au moins dans le monde universitaire, les chargées et les chargés de cours sont là pour rester, sous une forme ou sous une autre – que ce soit au Québec, au Canada, aux États-Unis, et sans doute ailleurs aussi. Nous sommes devenus des incontournables et le système ne peut plus se passer de nous, non seulement de par la force du nombre – nous donnons d'ailleurs maintenant la majorité des cours au premier cycle – et des économies d'échelle que nos conditions de travail engendrent, mais aussi de par l'accès à un ensemble de réseaux extra-universitaires que nous favorisons. Grâce à la flexibilité que ces deux éléments procurent – généralement bien malgré nous d'ailleurs! – et grâce au haut niveau de professionnalisme qui caractérise notre groupe dans son ensemble, les administrations universitaires ont la possibilité de s'ajuster plus rapidement aux demandes de modifications de programmes – que celles-ci viennent de l'interne, du marché du travail, des agences gouvernementales, des ordres professionnels, des organismes d'agrément, ou d'ailleurs encore. C'est ainsi que nous sommes devenus ce que les critiques dénoncent comme « un mal nécessaire », voire comme une « drogue », une drogue dure dont ne peuvent plus se passer les universités, et les gouvernements qui les financent. Or, ces critiques restent nostalgiquement attachées à un modèle de l'université qui relève plus d'un idéal que de la réalité, celle qui est née de l'universalisation de l'accès aux études supérieures et du sous-financement chronique des dernières décennies.

Toutefois, alors que les membres du corps professoral procurent ce qu'on appelle parfois un ancrage disciplinaire, vu que c'est à elles et à eux qu'on réserve la recherche reconnue, la supervision des étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs ainsi que les activités officielles de rayonnement, la structure universitaire ne nous reconnaît aucun rôle de la sorte – et il en va de même des postes de direction au sein de la structure. Ainsi, même si un jour l'entièreté des cours de premier cycle en venait à être donnée par des chargées et des chargés de cours, l'existence du corps professoral ne demeurerait pas moins assurée, ne serait-ce que pour diriger des étudiantes et des étudiants diplômés et pour occuper les postes de cadres... à moins bien sûr d'un changement de paradigme majeur. Même sans changement de paradigme, toutefois, il est clair que les chargées et les chargés de cours continueront à revendiquer un rôle qui reflète plus justement leurs compétences et leur apport à l'université.

Admettons-le franchement : dans un contexte où désormais près du quart des chargées et des chargés de cours détient un doctorat et où un nombre grandissant fait activement de la recherche (Vallée, 2021) ou participe de diverses autres manières au rayonnement, il devient plus difficile d'insister sur une distinction entre personnes chargées de cours et membres d'un corps professoral caractérisé par les trois fonctions professorales de base que sont l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Pourtant, encore trop peu d'établissements acceptent que des personnes chargées de cours participent à des jurys de mémoires ou de thèses, et ce, même quand il s'agit de spécialistes autrement notoires dans leur discipline. Il n'y en a pas beaucoup non plus qui reconnaissent, plus que du bout des lèvres, la place que ces personnes occupent effectivement en recherche et dans les publications savantes. Il y a donc là un enjeu d'équité qui va au-delà des conditions matérielles (un salaire égal pour

une fonction similaire), et qui inclut aussi l'enjeu de la reconnaissance professionnelle (Davis, 2017) – et c'est sans compter la question de justice sociale, vu que, dû à la stratification ethnique et raciale constitutive des universités québécoises³, un nombre important de femmes et de personnes racisées occupent des postes de chargées ou de chargés de cours.

Il y a pourtant là un potentiel immense, et on doit pouvoir espérer faire des avancées sur ces enjeux. La lutte, toutefois, ne sera clairement pas facile, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'il est toujours difficile de demander à un groupe privilégié de remettre en question ses privilèges économiques, sociaux et symboliques (McIntosh, 1997). Comme, de plus, l'argent pour financer la recherche est devenu ardu à obtenir même pour les membres du corps professoral, on ne peut pas s'attendre à beaucoup d'enthousiasme de leur part pour faire une place à ce qui est tout au plus perçu comme une sorte de « personnel de soutien » dédié à l'enseignement de premier cycle. Plus fondamentalement encore, toutefois, la lutte sera d'autant plus difficile que le potentiel que nous représentons reste presque totalement invisible aux yeux des directions universitaires, qui semblent incapables d'envisager d'autres manières de faire que de sous-contracter séparément les trois fonctions professorales de base. Bien sûr, cet aveuglement est partiellement volontaire et cache notamment une question de relations de travail avec les syndicats de professeures et de professeurs, dont le pouvoir de négociation et les relations de presse sont établis de longue date. On peut quand même rêver d'être un jour reconnus

comme des membres à part entière de cette prétendue collectivité collégiale qu'est l'université québécoise et canadienne.

La limite des conventions et les reconfigurations de la lutte

La situation actuelle des chargées et des chargés de cours est le fruit d'un ensemble de facteurs divers, autant à l'intérieur du monde universitaire que dans le monde qui l'entoure. On n'a qu'à penser à l'impact des gouvernements, que ce soit pour le financement, le cadre légal ou les pressions politiques, à l'influence de multiples organismes, tout autant gouvernementaux, paragouvernementaux que professionnels, ainsi qu'au rôle des employeurs, qui guettent l'arrivée sur le marché du travail d'une main-d'œuvre adaptée à leurs besoins. On peut aussi penser, et la tendance semble s'accélérer depuis quelques années, au rôle des étudiants et des étudiants, présents comme futurs, des associations qui les représentent, et même de leurs familles.

Reste que, de tous les facteurs, internes comme externes, celui qui a le plus profondément façonné notre identité en tant que membres de l'écosystème universitaire, au moins en Amérique du Nord, c'est indéniablement la syndicalisation. À cet égard, le Québec fait figure de proue en comparaison avec le ROC, là où la syndicalisation des chargées et des chargés de cours est moins fréquente et généralement plus tardive qu'ici – sans compter qu'elle se fait souvent en commun avec d'autres groupes, généralement les membres du corps professoral et/ou les bibliothécaires. La comparaison devient encore plus frappante lorsqu'on prend comme référence nos voisins et nos voisins préférés, là où la situation est généralement bien pire encore (Hoeller, 2014). On le voit d'ailleurs on ne peut plus clairement aux différences importantes entre ces trois réalités, tant pour ce qui est de la rémunération d'une charge de cours que pour ce qui est des conditions de travail.

³ Selon les données du scientifique en chef (Quirion et coll., 2020), en 2017, il y avait 3638 professeures pour 6100 professeurs (ratio de 1 femme pour 1,7 homme), et 6259 chargées de cours sous contrat pour 7130 chargés de cours sous contrat (ratio de 1 femme pour 1,1 homme). Les données pour la racisation ne sont pas disponibles pour l'ensemble du Québec, mais celles de l'Université de Montréal indiquent une plus grande représentation des personnes racisées chez les personnes chargées de cours que dans le corps professoral.

Pourtant, malgré toutes les avancées de quelques décennies depuis la syndicalisation, l'essentiel, au Québec, reste fondamentalement inchangé : les emplois de chargées et de chargés de cours sont toujours et encore, pour la presque totalité, des emplois précaires obtenus par un processus archaïque de postulation et d'attribution de contrats (même si ça se fait maintenant très souvent en ligne), processus qui se répète inlassablement, la plupart du temps de session en session, sans aucun mécanisme intrinsèque de renouvellement – et donc sans procurer la moindre garantie d'emploi hors la durée du contrat. Ainsi, nous sommes à la merci d'un ensemble de forces et de facteurs qui peuvent aisément venir menacer nos emplois, mais qui restent impossibles à pleinement baliser par convention collective, au moins dans la dynamique actuelle – qu'il s'agisse des modifications de programmes, des retraits d'affichage, et encore plus de la petite politique départementale...

Une autre réalité qui amène son lot d'inquiétudes et de problèmes, mais qui serait elle aussi difficile à circonscrire par convention collective sans changement de paradigme, c'est le besoin qu'un grand nombre d'entre nous éprouvent de cumuler plusieurs emplois, incluant des charges de cours dans plusieurs unités de la même université, voire, assez souvent, dans plusieurs universités. En effet, selon Nicolas Harvey dans son premier article, quelque 14 % des chargées et des chargés de cours enseigneraient dans plus d'un établissement – et si on pouvait inclure celles et ceux qui enseignent dans plusieurs unités de la même université, il y en aurait bien plus encore. Ainsi, nous sommes en quelque sorte des abeilles du monde universitaire, pollinisant à tout vent. Or, ce monde ne semble pas encore avoir pris la mesure de cette grande richesse, alors même qu'une pratique similaire dans le monde professoral – la pratique d'embauche exogène de ses membres – a non seulement été adoptée, mais est maintenant profondément ancrée dans une majorité de domaines. Il en va malheu-

reusement de même de l'expertise d'un grand nombre de chargées et chargés de cours qui exercent aussi un métier ou une profession autre que leur enseignement, alors même qu'une telle réalité est extrêmement rare du côté du corps professoral, déjà de manière asynchrone, et encore plus de manière synchrone. Le jour, toutefois, où on y verra matière à exploitation, la situation pourrait changer assez subitement – quoique pas nécessairement pour notre meilleur intérêt.

Il serait encore plus difficile de cadrer, par convention collective, l'image publique des chargées et des chargés de cours. Il est évident que celle-ci est en bonne partie le fruit de la syndicalisation, sous une même appellation, de diverses catégories d'enseignantes et d'enseignants qui ont en commun essentiellement de ne pas être membres du corps professoral... et il s'agit donc effectivement d'une catégorie résiduelle. La syndicalisation est même la raison première de la reconnaissance des chargées et des chargés de cours en tant que groupe constitué, transformant par le fait même un ensemble hétéroclite de regroupements plus ou moins constitués en un des acteurs principaux de la scène universitaire, et ce, dans la plupart des établissements du Québec et du Canada. C'est donc là un progrès indéniable et important, le résultat de toutes ces années de luttes. Notre groupe se distingue présentement de celui des professeures et des professeurs principalement de deux manières : des fonctions officiellement plus limitées, généralement à une forme d'enseignement et à ce qui s'y rapporte, et une relation d'emploi dont la durée se compte en mois... et ce, même quand elle dure en fait des décennies. Ainsi, ironiquement, la syndicalisation a été l'outil premier de la pérennisation d'un groupe dont la caractéristique première est l'absence presque totale... de pérennité d'emploi. Il reste toutefois presque impossible de cerner plus précisément l'identité du groupe – et ce, essentiellement parce que celle-ci est multiple, incluant une variété assez large

de types d'enseignement, et encore plus de parcours académiques et professionnels, et conséquemment de réalités socio-économiques. Notre groupe est en fait bien plus disparate encore que ne l'est celui des professeures et des professeurs universitaires, un groupe pourtant lui-même déjà assez diversifié pour ce qui est des origines et du parcours – mais par ailleurs aussi un groupe dont les membres n'ont, sauf quelques exceptions de plus en plus rares, jamais eu à se trouver sur le marché du travail hors du monde universitaire et des emplois étudiants.

Si les professeures et les professeurs ont bien mieux réussi l'exercice que nous, c'est sans doute aussi en bonne partie parce que, contrairement à nous, ils ne constituent pas une catégorie résiduelle, alors même que nous sommes la leur. Les débats qui ont eu cours, ces dernières années, dans plusieurs syndicats de chargées et de chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal, montrent bien l'ambiguïté de cette identité et du terme servant à la désigner. Certains ont effectivement préféré, à l'appellation « chargées et chargés de cours », des appellations telles « professeures et professeurs à temps partiel », « professeures-enseignantes et professeurs-enseignants », allant parfois même jusqu'à changer le nom du syndicat, comme ce fut le cas à l'UQAM en 2019, où l'ancien SCCUQ (Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec à Montréal) est devenu le SPPEUQAM (Syndicat des professeures et professeurs enseignants de l'UQAM). En anglais, du moins en Amérique du Nord, la situation est encore plus floue, avec une variété de termes tels « part-time lecturer », « [course] lecturer », « part-time faculty », « adjunct [faculty] » – ce qui n'est guère surprenant vu que la syndicalisation des chargées et chargés de cours y est plus récente et moins présente qu'ici.

Bien qu'on puisse aimer s'imaginer le contraire, la syndicalisation plus hâtive (soit dès les années 1980) et plus complète des personnes chargées de cours au Québec qu'ailleurs (seules celles de HEC Montréal ne le sont pas) n'est pas le fruit d'une culture institutionnelle plus libérale chez nous (si ce n'est peut-être dans les allégeances politiques), mais bien essentiellement le résultat de luttes syndicales, des luttes qui ont d'ailleurs dû, pour certaines, se rendre jusqu'en cour suprême. C'est donc essentiellement à contrecœur que les universités québécoises ont finalement reconnu notre existence. En même temps, la syndicalisation a formalisé, c'est-à-dire a donné forme, à un ensemble de pratiques, en particulier d'embauche, rendant celles-ci non seulement concrètes, mais aussi prévisibles et peu à peu tenues pour acquises, une situation très différente de ce qui se passe dans un environnement non syndiqué – comme ce fut notamment le cas à l'Université McGill jusqu'à la syndicalisation des chargées et chargés de cours il y a à peine une décennie. Nous avons ainsi été formellement intégrés dans un pan de la machine universitaire, et ceci a graduellement mené à la participation de chargées et de chargés de cours à des instances universitaires, d'abord paritaires, puis dans le spectre de celles qu'on trouve dans la grande pyramide universitaire. Cette nouvelle réalité va dès lors mener, malgré diverses formes de résistance, en premier lieu professorales, à la fois à une identité plus forte et à une meilleure reconnaissance, au moins symbolique, de l'existence de notre groupe, ainsi qu'à une participation accrue des chargées et des chargés de cours aux instances collégiales. Or, cette scène, qu'on qualifie de politique, est maintenant devenue tout aussi essentielle à la construction de l'identité du groupe que ne l'est la militance syndicale classique.

La collégialité comme nouveau front de lutte

Nous ne sommes toutefois pas seuls dans cet écosystème – un écosystème qui a d'ailleurs lui-même tout autant évolué au fil du temps que ne l'ont fait ses composantes. Il est courant, au moins dans le monde universitaire québécois, de penser la communauté universitaire comme étant basée sur une logique de collégialité. Or, cette logique n'a longtemps admis l'existence que de deux groupes fondateurs en relation symbiotique et exclusive, soit le corps professoral et la communauté étudiante. Depuis un peu plus d'une décennie, toutefois, la collégialité universitaire s'est mise à s'ouvrir à d'autres groupes, une réalité qui est certes sans doute en partie due à la reconnaissance, qui s'est imposée d'elle-même, des groupes syndiqués ou autrement organisés, mais qui tient aussi beaucoup de la tendance actuelle à l'inclusion de toutes les parties prenantes dans la culture institutionnelle au Québec et au Canada, incluant, au moins en milieu universitaire, celles qui ont historiquement été marginalisées (Séguin, 2022). À l'Université de Montréal, comme l'indique Françoise Guay dans son article, ce contexte nous a permis, comme d'autres groupes d'ailleurs, de faire des gains significatifs dans le cadre d'une révision de la charte et, conséquemment, des statuts de l'Université en 2017-2018... alors même que la représentativité des chargées et des chargés de cours dans les instances universitaires avait été un enjeu historique pour lequel les avancées avaient jusqu'alors été désespérément limitées – et ce, en bonne partie de par la résistance assez générale autant de l'administration que du corps professoral.

Reste qu'il y a toujours et partout des situations et des individus particuliers qui viennent moduler la réalité et la cristalliser de manière imprévisible. À l'Université de Montréal, toujours, la décision de l'administration, au tout début d'une assez longue grève au printemps 2010, de bloquer l'usage des courriels institutionnels à l'ensemble des chargées et des chargés de cours, a grandement aidé à cimenter le

groupe, et donc à le mobiliser. La grève a par ailleurs eu lieu à la toute fin du mandat d'un recteur littéralement d'une autre époque – et le recteur suivant a pris bien soin d'adopter une approche plus progressive, reconnaissant systématiquement autant l'existence que l'apport des chargées et des chargés de cours. Nonobstant cette forme d'ouverture au sommet, toutefois, et même si la révision de la charte, puis des statuts se sont produits sous ce même recteur, nous n'avons pas réussi à obtenir une représentativité à la hauteur de notre présence et de notre rôle, loin s'en faut même. Plusieurs raisons l'expliquent. D'abord, bien que nous soyons maintenant présents dans bon nombre d'instances collégiales formelles (assemblées, comités, commissions, conseils, groupes de travail et autres), tant au niveau universitaire, facultaire que départemental, nous sommes toujours bien loin de la majorité (qui reste bien sûr détenue par le corps professoral), et donc d'un vrai pouvoir décisionnel. En effet, nous y sommes parfois seuls, assez généralement à deux (selon le principe que nous avons défendu de « un, c'est bien, deux, c'est mieux »), mais rarement à plus. Ainsi, nous pouvons au mieux espérer faire pencher la balance lors d'un vote serré, et ce, même là où nous donnons la majorité des cours. De plus, cette balance du pouvoir pèse très peu, dans les faits, lorsque l'on considère les règles et la culture de ces instances, notamment pour ce qui est de la pratique quasi universelle de textes préparés par l'administration, qu'on ne fait ensuite que réviser. Qui plus est, à ces instances collégiales formelles s'ajoutent aussi des instances informelles qui ne se réunissent que sur invitation... et pour lesquelles nous ne recevons que très rarement les faire-part.

Ainsi, les chargées et les chargés de cours, à l'Université de Montréal comme ailleurs, font partie intégrante d'un processus décisionnel qui se dit collégial – une collégialité d'ailleurs devenue beaucoup plus représentative que naguère –, mais qui reste toutefois à géométrie très variable.

Si les deux « groupes fondateurs » sont très bien représentés, celui des chargées et des chargés de cours et celui des personnels de soutien et d'administration le sont beaucoup moins, tandis que d'autres groupes, tel celui des professionnelles et des professionnels de la recherche, ne le sont à peu près pas. De plus, malgré le virage managérial du monde universitaire dénoncé avec raison par plusieurs, la presque totalité des postes d'officiers et autres administrateurs académiques reste toujours et encore occupée par des membres du corps professoral, et à peu près aucun par des chargées ou des chargés de cours⁴. Nous ne sommes donc, sauf pour de trop rares exceptions, jamais partie prenante des décisions les plus fondamentales.

À bien des égards, notre situation actuelle ressemble à celle des professeures et des professeurs d'il y a un peu plus d'un demi-siècle, soit dans les années 1950-1960, alors que le groupe était à se définir. Comme le rappelle Jules Racine St-Jacques (2017), c'est dans les années d'après-guerre, alors que l'université voit la population étudiante croître rapidement et son financement devenir étatique, que les effectifs professoraux augmentent et se professionnalisent. Et comme l'écrivait le sociologue Jean-Charles Falardeau en 1952, s'était alors « multipliée une espèce nouvelle dans notre [...] faune intellectuelle : celle du professeur de carrière, qui s'est ajoutée à l'espèce traditionnelle du spécialiste qui ne consacrait à l'université que les heures de son enseignement ou de quelques recherches » (cité dans Racine St-Jacques, 2017). Vu qu'il existe désormais des chargées et des chargés de cours de carrière, on peut espérer que le contexte actuel, qui est tout aussi porteur de changement social que ne l'ont été les années 1950-1960, permette la pérennisation de leur statut.

⁴ D'ailleurs, si la chose devenait une réalité plus qu'anecdotique, il en découlerait de nouvelles dynamiques non seulement institutionnelles, mais aussi intersyndicales – ce qui mènerait donc nécessairement aussi à une redéfinition de notre identité.

Les transformations de l'université et leurs répercussions sur les chargées et les chargés de cours

Quoi qu'il advienne de l'évolution de la place des chargées et des chargés de cours, l'université, elle, va se transformer – sans trop, d'ailleurs, se préoccuper de nous – et ce, d'abord et avant tout pour faire face aux menaces présentes et présumées de ce qu'on peut malheureusement appeler le « marché de l'éducation », ou à tout le moins de la formation professionnelle et continue. Ce sentiment de menace, on l'entend d'ailleurs assez souvent résonner, en instances, dans le propos des membres de la haute administration universitaire – une menace qui, pour certaines et certains, serait même existentielle. En effet, si de plus en plus de multinationales se dotent de leurs propres universités (*corporate universities*), qu'un nombre grandissant de personnes ou d'entreprises consultantes s'imposent sur le marché de la formation continue, à quoi bon les grades universitaires? Et c'est sans compter qu'il est désormais commun de faire fortune sans diplôme, comme l'ont fait Jeff Bezos, Bill Gates ou Oprah Winfrey. Il ne faudrait donc pas être surpris de voir les universités essayer des projets en tous genres, des projets qui pourraient avoir des impacts importants, voire vitaux, sur les conditions de travail des enseignantes et des enseignants contractuels, qui en forment souvent la main-d'œuvre toute désignée.

L'université évoluera aussi au gré d'enjeux déjà très présents. On peut penser, en premier lieu, aux pressions des gouvernements et des organismes paragouvernementaux, notamment pour encourager l'élaboration de programmes et de recherches qui favorisent le développement économique dans le jeu de la compétition mondiale. On peut aussi penser aux pressions des ordres professionnels et des employeurs pour conformer toujours plus les programmes à leurs *desideratas*. Et c'est sans compter la compétition interuniversitaire, une compétition qui s'est grandement mondialisée ces dernières années, et

qui continuera certainement de le faire, tant les étudiantes et étudiants internationaux sont une manne que les universités occidentales s'arrachent, même en temps de pandémie. Or, parmi toutes les forces qui viennent faire pression sur le gros paquebot qu'est l'université en tant qu'institution, nous ne faisons vraiment pas le poids... une raison de plus pour défendre nos intérêts collectifs, autant que possible toutes et tous ensemble.

Il serait illusoire de penser que ces transformations n'auront pas lieu. Elles sont, à bien des égards, déjà en cours, et déjà source de menaces potentielles pour nos conditions de travail – des menaces qui ne seront pas toujours faciles à contrer par conventions collectives. De toutes les menaces présentes, la plus préoccupante est sans doute l'ensemble de demandes de flexibilité qui nous sont faites, une tendance qui ne nous est par ailleurs pas exclusive. Bien sûr, la flexibilité est *a priori* une qualité, et la chose ne peut donc que sembler souhaitable, surtout pour un gros paquebot qui n'en a guère ailleurs. Ce sont toutefois, on le devine, les groupes les plus aux marges qui en font et qui en feront le gros des frais, soit principalement nous et le personnel de recherche. Il est vrai qu'on demande aussi de la flexibilité de la part des membres du corps professoral, des demandes qui peuvent bien évidemment leur causer difficultés et autres frustrations, mais, contrairement à nous, celles-ci n'ont aucune incidence sur leurs revenus. Pour les syndicats de chargées et de chargés de cours, ce sera sans doute là un des plus gros chantiers des prochaines années, voire le plus gros.

Ces demandes se concrétisent de diverses manières, dont, notamment, par un morcellement grandissant de la tâche : que ce soit des cours dont on retire des pans (laboratoires, travaux pratiques ou autres), des évaluations qu'on sépare et qu'on délègue à des auxiliaires, des parties de tâche qu'on supprime pour les faire exécuter par des logiciels ou autres outils informatiques, des cours qu'on partage

entre plusieurs enseignantes et enseignants, ou encore, des cours créés avec moins que le 3 crédits standard – et ce, essentiellement afin de rendre les programmes plus agiles. Si cette tendance au morcellement peut *a priori* sembler n'être que de bien peu de conséquences, elle constitue pourtant, pour nous, un changement radical : en effet, non seulement entraîne-t-elle des inconvénients variés (perte potentielle d'emploi, difficultés d'horaires, etc.), mais de plus, elle vient remettre en question deux vieux principes qui nous sont chers, soit la sacralité du 3 crédits (i.e. sauf exception, les cours devraient tous être de 3 crédits) et la notion du « un cours, c'est un cours » (peu importe qu'il s'agisse de cours pratiques, théoriques ou autres). Il y a là un danger qui guette l'emploi, voire la survie, professionnelle, de bien des chargées et des chargés de cours – et il nous faudra donc rester vigilants. Heureusement quand même que la plupart d'entre nous sommes syndiqués.

Le virage informatique constitue un autre développement qui amène son lot de menaces et de risques jusque dans un futur incertain. Nous avons, on le sait, toutes et tous eu à prendre ce virage depuis que les ordinateurs personnels et l'Internet ont envahi nos vies, et de manière encore plus rapide depuis que la pandémie a fait la démonstration qu'un enseignement entièrement à distance était possible. Il est indéniable qu'on en tire toutes et tous des avantages concrets, dont le fait de ne plus avoir à se déplacer autant qu'avant. Ces avantages viennent toutefois avec de clairs inconvénients, des inconvénients qui affectent certains membres de la communauté universitaire plus que d'autres, et en particulier celles et ceux parmi nous qui ont des situations personnelles, familiales ou professionnelles atypiques ou difficiles. Pour la plupart des membres de la communauté universitaire, l'adaptation liée à la pandémie a impliqué d'aménager ou de réaménager un bureau à la maison – ce qui, pour les chargées et les chargés de cours comme pour les membres du corps professoral, a aussi voulu dire

d'en faire un lieu de prestation de cours. Comme, de plus, nous avons eu à le faire à nos propres frais, cette adaptation a impliqué des ressources financières, dont nous ne disposons pas toutes et tous à profusion, et de l'espace privé à réserver, ce qui est loin d'être toujours évident pour celles et ceux qui doivent composer avec un ou plusieurs emplois précaires. Ce n'est certes pas nouveau pour nous d'avoir à fournir les outils matériels de notre travail (livres, crayons, ordinateurs, etc.), mais cette appropriation quasi permanente d'une partie de notre espace privé par l'université, elle, est une toute nouvelle réalité – une nouveauté qui pourrait se révéler être lourde de conséquences...

D'ailleurs, même si la technologie simplifie certaines tâches et nous facilite ainsi la vie, elle en rend plusieurs autres tellement omniprésentes qu'il en découle une forme de surcharge mentale. En effet, la distinction entre travail et vie privée, déjà traditionnellement difficile à faire pour les chargées et les chargés de cours comme pour les membres du corps professoral, est maintenant rendue presque impossible à opérer du fait de l'occupation invasive d'une partie de notre espace privé par le travail (courriels, messages Teams, rencontres Zoom, etc.). C'est un peu comme si on avait de la visite qui ne voulait plus repartir... et effectivement, elle ne repartira pas! Nous sommes donc prisonniers des inconvénients de la technologie, sans pourtant que cela n'ait jamais formellement fait partie du contrat de travail.

Cette nouvelle réalité soulève non seulement des questions de vie privée et de séparation des fonctions, mais aussi de santé mentale, et, malgré ce qu'en laisse croire le discours ambiant, pas uniquement pour la communauté étudiante. Nous vivons bien sûr toutes et tous cette réalité selon notre propre sensibilité, mais il est clair que, de manière générale, il est plus difficile de composer avec un travail qui est à coloniser une partie de notre espace de vie quand notre statut est précaire et nos

conditions de vie difficiles. Toutes autres choses étant égales, c'est là une situation particulièrement difficile à vivre pour les mères monoparentales ou les couples qui se retrouvent avec de jeunes enfants à la maison et qui n'ont pas les moyens d'avoir un bureau à part, pour celles et pour ceux qui doivent s'occuper de parents malades, ou qui vivent dans des lieux exigus ou bruyants, faute de pouvoir se payer mieux. Il est indéniable, en fait, que le virage technologique impose une pression supplémentaire sur celles et ceux qui sont déjà potentiellement fragilisés de par leur situation personnelle.

Cette double fragilité n'est pas que matérielle, et se réalise aussi dans les sphères de l'immatériel, notamment avec l'intimidation et le harcèlement virtuels – deux tendances lourdes qui semblent d'ailleurs devenir plus toxiques avec chaque développement informatique. Or, malgré un risque accru pour les chargées et les chargés de cours, conséquence directe de la fragilité inhérente à la fonction et de tout ce que celle-ci peut entraîner, nous n'avons présentement que bien peu d'outils pour nous protéger de ces dangers. Qui plus est, ces difficultés ne font que s'ajouter à celles qui tiennent de la précarité de nos emplois, dont en particulier les risques systémiques de surcharge de travail – une réalité déjà difficile à gérer harmonieusement pour celles et ceux qui n'ont que rarement le loisir de refuser des charges qui se présentent, encore moins d'en déterminer le sujet et le moment, des difficultés qui ne font que s'accroître avec la pression liée à l'omniprésence de l'Internet. Il est évidemment difficile de prédire comment les choses vont s'organiser une fois la poussière de la pandémie retombée, mais il est clair qu'il y a là une lutte syndicale à venir, autant d'ailleurs sur le premier que sur le deuxième front⁵.

⁵ Dans la tradition syndicale de la CSN, le premier front renvoie aux conditions de travail dans une unité d'accréditation donnée, et le second front aux luttes sociales qui touchent toutes les travailleuses et tous les travailleurs.

Ainsi, quoi qu'il advienne des débats actuels, il est clair que nous allons nous retrouver dans un monde où il faudra continuer à composer avec des formes d'interactions professionnelles de plus en plus médiatisées, ce qui soulève des questions de propriété intellectuelle, de respect de la vie privée, ainsi que de délimitation des droits et des devoirs de chacun. On pourrait d'ailleurs bientôt se retrouver avec des codes d'éthique pour les cours en ligne, comme avec toutes sortes d'autres documents à saveur plus ou moins légale, tel qu'on a commencé à le voir depuis la pandémie et le virage massif vers l'enseignement à distance. L'enjeu de la médiatisation de nos rapports soulève par ailleurs une variété de questions relatives tant à la pédagogie, à la gestion potentiellement plus centralisée des universités qu'au rôle grandissant du privé dans notre travail.

Ce n'est bien sûr pas d'hier que le privé est présent dans le monde universitaire, notamment en pédagogie, avec les manuels de cours et autres outils, mais la tendance s'est clairement accélérée dans les dernières années en parallèle avec les développements de l'informatique, avant de prendre une tangente exponentielle avec la pandémie. Microsoft, pour n'en nommer qu'un, est tellement présent dans le monde de l'éducation qu'on pourrait croire à un aveuglement volontaire de la part des administrations universitaires. Cette omniprésence a d'ailleurs pour conséquence surréaliste d'avoir fait de l'accès à la suite Office un enjeu de relations de travail important pour bien des chargées et des chargés de cours de l'Université de Montréal. Microsoft, toutefois, n'est pas le seul joueur informatique actif dans le monde universitaire : il est certes de loin le plus gros, mais il a bien de la concurrence, en particulier de la part de joueurs plus spécialisés, dont notamment Zoom. Face à de tels joueurs, les logiciels libres de droit (*open source*) auraient pu être une option intéressante – mais malheureusement, ceux-ci ne sont presque jamais assortis, y compris ceux qui ont été déve-

loppés dans le monde universitaire, des ressources pour compétitionner avec le privé – et ainsi, les universités manquent à leur mission sociale.

En somme, non seulement l'informatique se retrouve-t-elle au centre de plusieurs de nos principales formes de communications (traitement de texte, courriel, interactions audiovisuelles, etc.), mais elle est aussi devenue essentielle à presque tous les autres aspects de la vie universitaire. De plus, comme le soulignait Christine Gauthier lors du panel de clôture, l'intelligence artificielle s'immisce déjà dans des tâches périphériques à l'enseignement, notamment dans l'évaluation et le suivi du cheminement étudiant, et elle pourrait même bientôt s'ingérer dans les tâches d'enseignement, une menace aux fondements mêmes de notre rôle d'enseignantes et d'enseignants, et qui est particulièrement préoccupante pour nous, encore une fois de par la fragilité inhérente à notre statut. Quelle que soit la forme que prendront ces développements, toutefois, une chose est claire : il est déjà grand temps de se poser la question du lien qui est en train de se cristalliser – pour le meilleur et pour le pire – entre le monde universitaire et un univers qui se trouve au bout des doigts.

En parallèle avec cette internationalisation virtuelle, par ailleurs, le monde universitaire vit aussi une internationalisation on ne peut plus concrète. En effet, la quête de « clientèles » internationales, vache à lait de l'heure dans le monde universitaire, est un jeu auquel participent, quoiqu'avec des stratégies et des succès variés, l'ensemble des universités québécoises, sinon canadiennes. Ce n'est pas d'hier qu'on trouve des étudiantes et des étudiants étrangers dans nos salles de classe, mais la vague actuelle, qui continue et qui devrait continuer à prendre de l'ampleur, est essentiellement le résultat de compressions budgétaires imposées par nos gouvernements provinciaux dans les dernières décennies. Si l'ouverture

sur le monde est indéniablement louable et saine pour notre épanouissement à toutes et à tous, et s'il est *a priori* bon pour les universités québécoises que plus de jeunes viennent étudier ici, la tendance actuelle soulève tout de même plusieurs inquiétudes : alourdissement de la tâche, difficultés de communication, problèmes d'adaptation à des normes culturelles variées, etc. Les universités consacrent déjà des ressources, autant financières qu'humaines, pour faire face aux défis qui en découlent, mais ces ressources ne nous apporteront probablement rien, ou presque, à nous, chargées et chargés de cours. C'est du moins là ce qu'on peut tout naturellement inférer de ce qui se passe, depuis un peu plus d'une décennie, dans le cas des étudiantes et étudiants en situation de handicap.

Un autre enjeu soulevé par l'internationalisation est, malgré toutes les bonnes intentions qui la sous-tendent, la question du financement intégré. En effet, une majorité d'universités, au moins en Amérique du Nord, attirent les étudiantes et des étudiants aux cycles supérieurs, en particulier au doctorat, en leur promettant un montage financier soutenant leurs études. Or, comme ce montage inclut assez souvent l'octroi de charges de cours, en plus de bourses et de contrats d'assistantat de recherche ou d'enseignement, la pratique peut mener à des retraits d'affichage – et, dans certains cas, les cours retirés peuvent même aller jusqu'à constituer la majorité des cours qui auraient autrement été offerts aux chargées et aux chargés de cours réguliers. Cette menace est d'autant plus réelle que nous avons vu ce scénario se dérouler à plus d'un endroit.

En conclusion : subalternes ou non, une place à occuper

Difficile de prédire comment l'université se transformera dans les prochaines années et les prochaines décennies, mais, peu importe la direction qu'elle prendra, des membres de notre groupe seront là, prêts et formés pour relever les défis de demain. Nous y serions d'ailleurs encore même s'il n'y avait plus de corps professoral. Il nous faudra toutefois faire éclater le bloc de verre évoqué dans le panel de clôture, et prendre la place qui nous revient. Or, cette place ne nous sera pas, pour paraphraser Carole Neill dans le même panel, accordée de droit divin, il faudra la prendre, l'exiger.

Au terme de l'itinéraire intellectuel de près de trois ans qu'aura été l'organisation de ce colloque (reporté d'un an à cause de la pandémie), puis la direction de ces actes, force est de reconnaître que notre conception de la place occupée par les chargées et les chargés de cours a évolué. Si un cadrage de la condition des personnes enseignantes contractuelles en termes de subalternité et d'agentivité a entraîné de féconds échanges, la notion de subalternité nous semble maintenant assez mal traduire le type de marginalisation paradoxale que vivent ces personnes, puisqu'elles participent activement à l'une des institutions occidentales les plus prestigieuses, et que, de plus, elles ont su au fil des ans s'organiser pour se faire entendre, en particulier par la syndicalisation. Une chose est sûre, toutefois : s'il appartient à chaque génération de personnes enseignantes contractuelles de choisir les concepts appropriés pour penser leur condition, les avenues possibles ne manquent pas, et sont même en fait nécessaires pour traduire cette réalité d'une manière qui lui rende véritablement justice.

Références

- Davis, D. B. (2017). *Contingent Academic Labor: Evaluating Conditions to Improve Student Outcomes*. Stylus.
- Falardeau, J.-C. (2001 [1952]). Les universités et la société. Dans C. Corbo et M. Ouellon (dir.), *L'idée d'université. Une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*. (p. 212-220). Presses de l'Université de Montréal.
- Hoeller, K. (2014). *Equality for Contingent Faculty: Overcoming the Two-Tier System*. Vanderbilt University Press.
- McIntosh, P. (1997). White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondence through Work in Women's Studies. Dans R. Delgado et J. Stefancic (dir.), *Critical White Studies: Looking Behind the Mirror* (p. 291-299). Temple University Press.
- Quirion, R., et coll. (2020). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations. Document de réflexion et de consultation*. Fonds de recherche du Québec.
- Racine St-Jacques, J. (2017, mars). Les universités québécoises avant la Révolution tranquille. *Magazine de l'Acfas*.
- Séguin, M. (2022). The Changing Diversity and Inclusion Landscape of Canadian Universities: Lessons from the Université de Montréal Case. Dans J. Marques et S. Dhiman (dir.), *Leading With Diversity, Equity and Inclusion. Approaches, Practices and Cases for Integral Leadership Strategy* (p. 341-355). Springer.
- Vallée, P. (2021, 20 novembre). Les chargés de cours occupent une profession essentielle, mais mal reconnue. *Le Devoir*.

Michel Sarra-Bournet à la Coalition
of Contingent Academic Labor
Conference, Université Laval, 2010

Crédit : David Lewis



En hommage à Michel Sarra-Bournet, chargé de cours de carrière

David Lewis

Voilà plus de trois ans déjà que notre cher collègue Michel Sarra-Bournet nous a quittés, une bien grande perte autant pour les membres des syndicats où il a milité que pour les étudiantes et les étudiants des cinq universités où il a enseigné (UdM, UQAM, Ottawa, Sherbrooke & Bishop's). Michel, ou MSB comme on l'appelait affectueusement au SCCCUM et au SCCUQ, avait appris qu'il était atteint d'une maladie incurable au printemps 2018, et il en est décédé le 1^{er} février 2019. Il a laissé dans le deuil trois enfants, trois petits-enfants qu'il chérissait... cinq « amies », et une multitude de collègues. Il y avait d'ailleurs foule à ses funérailles, dont quelques personnalités publiques, mais aussi plusieurs chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal et de l'UQAM.

Comme pour bien des militants du SCCCUM des dernières années, ce sont les négociations de 2009 et la grève de 2010 qui ont été l'occasion pour Michel de commencer à s'impliquer activement dans les instances centrales du syndicat et il a dès lors été de toutes les luttes. Michel a non seulement été très présent sur les lignes de piquetage tout au long de la grève, mais il intervenait aussi très régulièrement en assemblée générale, et c'était même un de nos plus talentueux orateurs – avec un petit côté tribun, une voix forte et un style qui le rendaient facile à imaginer en Papineau.

Michel aurait probablement aisément pu devenir professeur s'il avait voulu, mais il a plutôt choisi de travailler pour la cause indépendantiste, devenant conseiller politique de Lucien Bouchard, à Ottawa puis à Québec. Quand il a ensuite voulu enseigner, il est tout naturellement devenu chargé de cours. C'est ainsi que, comme il aimait à le dire, être chargé de cours était pour lui un choix – et il ne se gênait d'ailleurs par pour fustiger les membres du corps professoral, qu'il qualifiait régulièrement de « spécialistes de la tête d'épingle ». Michel avait pourtant un c.v. qui aurait fait rougir pas mal n'importe quel membre de la « caste » professorale. Difficile, d'ailleurs, de comprendre comment il arrivait à publier autant qu'il le faisait avec une vie familiale et professionnelle aussi chargée – et qui plus est, il trouvait quand même toujours le temps de nous aider quand on le lui demandait. Il nous a notamment été d'un grand conseil, membres de l'exécutif et représentants à l'assemblée universitaire, tout au long de la saga qui a entouré la réforme de la charte et des statuts de l'UdM, un débat qui s'est d'ailleurs rendu jusqu'en commission parlementaire – et c'est Michel qui nous a guidés dans les méandres pas toujours évidents des réalités politiques, à Ottawa et surtout à Québec.

Michel a lui-même siégé à quelques instances universitaires. À l'UdM, il a été représentant des chargées et des chargés de cours dans les assemblées départementales des deux unités où il enseignait (histoire et science politique). Il a aussi siégé à la commission des études (la « comet ») et au comité de la planification, et il a été le premier chargé de cours membre du comité de la recherche. Comme pour tout, Michel avait trouvé le moyen de s'investir à fond, et, même malade, il est venu, au printemps 2018, parler recherche aux États généraux de l'enseignement supérieur.

Malheureusement pour nous toutes et tous, Michel est parti bien trop tôt, avant même la retraite qu'il avait déjà commencé à planifier. Il venait d'ailleurs à peine de s'acheter le chalet de ses rêves dans les Laurentides, et, comme toujours, avait plein de projets de rédaction...

Sur une note personnelle

J'ai connu Michel au milieu des années 2000 alors qu'on avait mis sur pied ensemble un premier comité local d'intégration pédagogique en histoire. Nous avions en commun d'être nés la même année, d'être septième de sept enfants, d'enseigner l'histoire... et d'avoir un sens de l'humour qui pouvait virer caustique (et on n'arrêtait pas de s'étriver mutuellement). Michel en sortait effectivement parfois de très bonnes : lors d'une discussion sur les cours à distance, par exemple, il avait lancé que, dans un cours en classe (on ne parlait pas encore de « présentiel ») de 200 étudiantes et étudiants, celles et ceux qui se trouvaient au fond de la classe étaient déjà pas mal à distance... On s'est aussi souvent retrouvés ensemble au souper de Noël du SCCCUM et du SCCUQ, à faire les zouaves avec quelques collègues – mais c'est le souper de 2009 du SCCCUM qui restera pour moi le plus mémorable : je m'étais assis avec notre conseiller FNEEQ de l'époque, un dénommé Paul Rose, quand Michel est passé avec sa compagne. Je les ai tout naturellement invités à notre table... et ça a donné une soirée, disons, mémorable. Ça serait le fun d'apprendre que la conversation a repris de l'autre bord, parce qu'il leur restait une couple d'affaires à régler!

Montréal, Journée nationale des Patriotes 2022

Biographies des auteurs

Émilie Bernier

chargée de cours, Université d'Ottawa

Émilie Bernier enseigne la théorie politique à temps plein, quoiqu'à titre de « temps partiel », à l'École d'études politiques de l'Université d'Ottawa. Elle a aussi enseigné à titre de chargée de cours au Département des sciences sociales de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) ainsi qu'au Département de management de HEC Montréal. Elle a écrit sur la pensée politique marxienne et existentialiste, sur le don et la dette, la valeur et la puissance, ainsi que sur la condition des personnes chargées de cours.

Marie-Pierre Boucher

professeure, Université du Québec en Outaouais

Sociologue critique, Marie-Pierre Boucher est professeure au Département de relations industrielles à l'Université du Québec en Outaouais. Ses travaux portent sur la segmentation et les statuts d'emploi, la division sexuelle du travail, la marchandisation des activités sociales, et sur les politiques sociales, en particulier leur fiscalisation et l'aide sociale.

Richard Bousquet

chargé de cours, Université du Québec à Montréal

Détenteur d'un BAC en journalisme, Richard Bousquet enseigne l'écriture journalistique à l'École des médias de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) depuis 1991. Il a également travaillé pour divers médias de 1976 à 2013. Il a assumé la vice-présidence à l'information de Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQAM (devenu le SPPEUQAM) de 2013 à 2018, avant d'être élu à la vice-présidence de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) pour le Regroupement université.

Raphaël Crevier

chargé de cours, Université du Québec à Montréal

Détenteur d'une maîtrise en science politique, Raphaël Crevier termine actuellement à l'Université Carleton un doctorat en sociologie portant sur les universitaires dans les médias. Il est chargé de cours à l'UQAM.

Martine D'Amours

professeure associée (retraîtée), Université Laval

Martine D'Amours est sociologue et professeure associée au Département des relations industrielles de l'Université Laval. Elle est membre régulière du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES) et du comité de rédaction de la revue *Relations industrielles*. Ses principaux intérêts de recherche sont les mutations de l'emploi, en particulier les nouvelles configurations de la relation d'emploi (sous-traitance, travail indépendant, intérim et autres formes de salariat atypique), et les enjeux que cela pose en matière de protection sociale, d'action et de représentation collective des travailleurs et travailleuses concernés.

Françoise Guay

chargée de cours, Université de Montréal

Sociologue et chargée de cours, Françoise Guay enseigne les méthodes qualitatives et l'analyse de discours depuis 2009 au Département de sociologie de l'Université de Montréal. Elle représente les chargées et chargés de cours au Conseil de la Faculté des arts et des sciences, à l'Assemblée universitaire ainsi qu'à la Commission des études de l'Université de Montréal. Elle a été vice-présidente à la Vie universitaire au syndicat des chargées et chargés de cours de l'UdeM de 2015 à 2022 et a eu ainsi le plaisir de travailler avec les représentantes et représentants des chargées et chargés de cours des différentes facultés de l'Université.

Nicolas Harvey

chargé de cours, Université du Québec en Outaouais

Nicolas Harvey est docteur en science politique de l'Institut d'études politiques (IEP) de Rennes. Spécialiste de la sociologie des intellectuels et des mouvements sociaux, il est chargé de cours depuis 16 ans à l'Université du Québec en Outaouais, à l'Université d'Ottawa, à l'Université catholique de l'Ouest et à l'Université de Haute Bretagne. Il est vice-président aux communications du Syndicat des chargées et des chargés de cours de l'UQO.

Barah Héon-Morissette

chargée de cours, Université de Montréal

Percussionniste et artiste transdisciplinaire, Barah Héon-Morissette œuvre à la fois sur la scène des musiques nouvelles et dans les milieux de diffusion en arts visuels. Elle est titulaire d'un doctorat en Composition et création sonore de l'Université de Montréal. Dans ce cadre, elle a développé un langage gestuel avec le Système interactif de captation du mouvement en art performatif, le SICMAP. Barah Héon-Morissette a été chargée de cours à l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle enseigne à l'Université de Montréal et au cégep de Trois-Rivières.

David Lewis

chargé de cours, Université de Montréal

David Lewis détient un baccalauréat en mathématiques, une maîtrise en physique, un doctorat en anthropologie, ainsi que quelques certificats. Il enseigne l'histoire et l'anthropologie du Japon depuis une vingtaine d'années, principalement à l'UdM, mais aussi, à l'occasion, dans les trois autres grandes universités de Montréal. Il a siégé à des instances universitaires ou syndicales des quatre mêmes universités – et a notamment été vice-président aux relations intersyndicales du SCCUM de 2010 à 2015. Il est représentant des chargées et des chargés de cours dans diverses instances universitaires et facultaires à l'UdM et dans des instances départementales à Concordia.

Chandra Pasma

agente principale de la recherche, Syndicat canadien de la fonction publique

Chandra Pasma est agente principale au Service de la recherche du Syndicat canadien de la fonction publique au sein de son bureau national à Ottawa. Ses recherches portent sur le secteur postsecondaire ainsi que sur les enjeux de précarité, de sous-traitance et de sécurité du revenu.

Michaël Séguin

professeur adjoint, Université Saint-Paul

Michaël Séguin est professeur adjoint à l'École Providence de leadership transformatif et spiritualité de l'Université Saint-Paul, à Ottawa. Titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université de Montréal, ses recherches et son enseignement portent sur la gestion de la diversité dans les OBNL, la formation à la diversité et à l'inclusion, le leadership inclusif et l'apprentissage transformatif. Militant au Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal de 2015 à 2021, il a notamment occupé la fonction de vice-président aux relations intersyndicales. Il se questionne désormais sur le rôle d'alliés que peuvent jouer les membres du corps professoral dans la création d'universités plus équitables pour tous les corps d'emploi.

Guillaume Tremblay

chargé de cours, Université de Montréal

Guillaume Tremblay est historien de formation avec une spécialisation en histoire de l'Amérique latine aux 19^e et 20^e siècles. Chargé de cours à l'Université de Montréal de manière ponctuelle depuis 2012, il a aussi enseigné à l'Université d'Ottawa, de même que dans plusieurs cégeps, ainsi qu'en milieu carcéral. Il enseigne au collège André-Grasset, à Montréal.

Mathieu Vick

agent principal de la recherche, Syndicat canadien de la fonction publique

Mathieu Vick est chercheur pour le Syndicat canadien de la fonction publique au Québec. Il s'intéresse particulièrement à la lutte contre la privatisation et la sous-traitance. Il détient un doctorat en astrophysique de l'Université de Montréal et de l'Université Montpellier II.

Ces actes sont le fruit d'une réflexion entreprise il y a plus de trois ans par un collectif de chargées et chargés de cours de Montréal et de l'Outaouais, réflexion qui s'est soldée par un colloque intitulé *Subalternité et agentivité : les enseignantes et enseignants contractuels au sein des universités du XXI^e siècle*. L'intention des initiatrices et initiateurs était d'aborder la situation des personnes chargées de cours de l'intérieur, et bien que nous soyons arrivés à la conclusion que le concept de subalternité rendait difficilement compte de l'agentivité de celles-ci, nous n'en appelons pas moins à un renouveau du cadre et des outils d'analyse.

Nos actes sont le reflet d'une réflexion en cours, à la fois foisonnante, complexe et critique, sur la place grandissante, mais toujours marginale, des personnes chargées de cours dans nos universités. Après une première partie dressant un portrait général des emplois contractuels dans l'économie du savoir, notamment dans le monde universitaire, la deuxième aborde plus spécifiquement le quotidien des chargées et chargés de cours. Une troisième traite des concepts servant à décrire cette réalité, alors que la dernière offre une synthèse du panel de clôture, une conclusion en forme de manifeste, ainsi qu'un hommage au collègue Michel Sarra-Bournet, à qui est dédié ce cahier.

C'est là, à notre connaissance, le premier ouvrage collectif et scientifique traitant de la réalité des chargées et chargés de cours au Québec et au Canada – et qui plus est, il le fait à partir du point de vue des actrices et acteurs concernés.