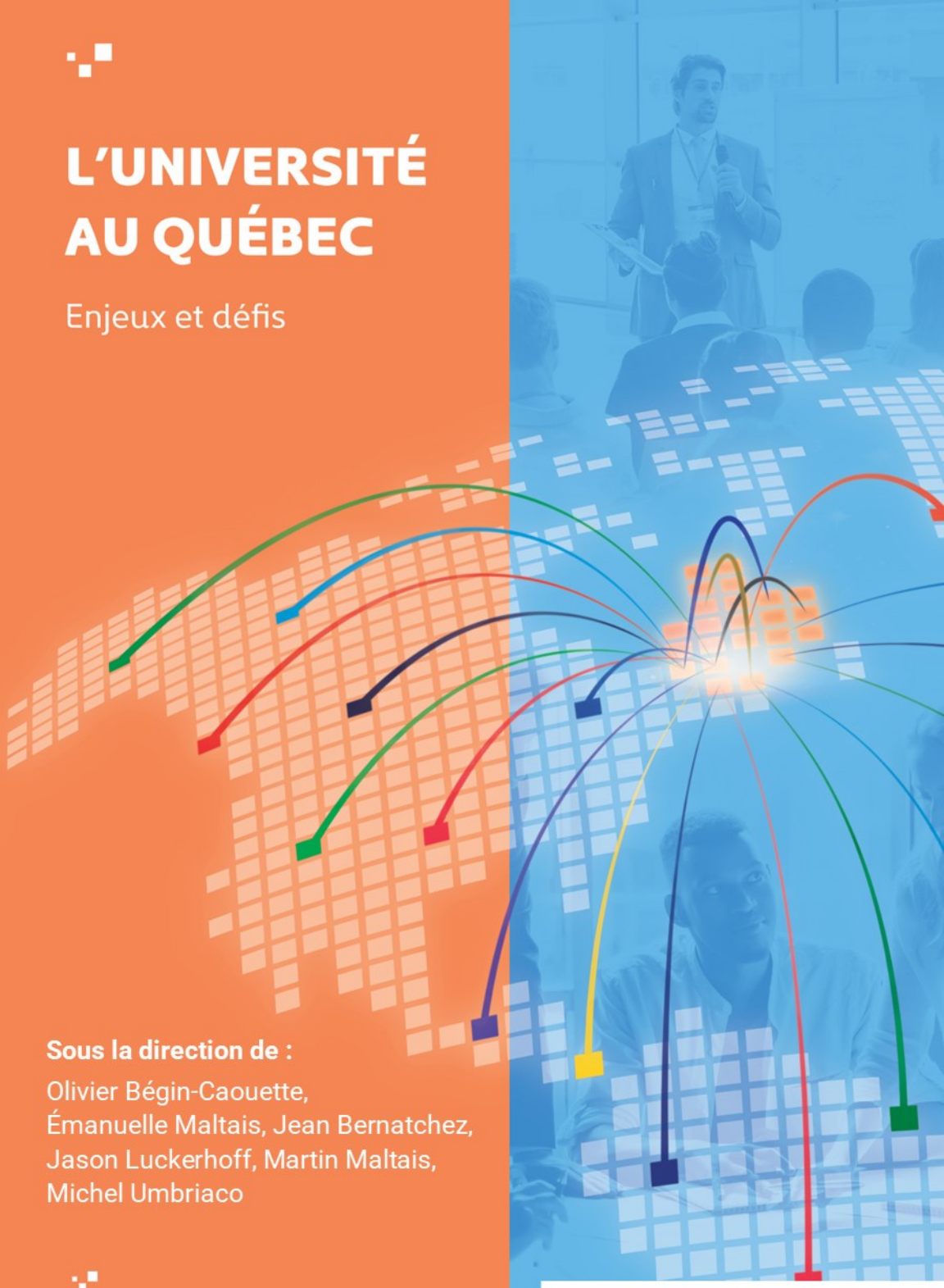
L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC

Enjeux et défis



Sous la direction de :

Olivier Bégin-Caouette,
Émanuelle Maltais, Jean Bernatchez,
Jason Luckerhoff, Martin Maltais,
Michel Umbriaco

LIRES | LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Collection **Regards sur l'université**

Lemieux, O. et Colleret, M. (2025). Les universités et le Rapport Parent : vision et déviation. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 19-38). Les Publications du LIRES.

Chapitre 1 | Regard rétrospectif

Les universités et le Rapport Parent
Vision et déviation

Olivier Lemieux, Université du Québec à Rimouski
Maxime Colleret, Université du Québec à Montréal

Résumé

Si l'histoire des commissions d'enquête au Québec en est une de promesses et parfois de ratés, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, créée en 1961 et mieux connue sous le nom de Commission Parent, représente un cas à part. Cette vaste enquête publique ainsi que le rapport qui en sera issu figurent parmi les symboles les plus importants de la Révolution tranquille. L'objectif de ce chapitre est de saisir la place qu'occupe le Rapport Parent dans la trajectoire des universités québécoises. Il s'intéresse à l'état des universités québécoises avant la Révolution tranquille, aux principales propositions du Rapport à l'égard de l'université ainsi qu'aux changements opérés à la suite de sa publication. Pour ce faire, il s'appuie principalement sur des études savantes portant sur le Rapport Parent ou sur l'histoire des universités québécoises, de même que sur quelques textes fondamentaux en plus de ce rapport.

Mots clés

Commission Parent; enseignement supérieur; Rapport Parent; recherche universitaire; Révolution tranquille; université

Abstract

If the history of commissions of inquiry in Quebec is one of promise and occasional disappointment, the Royal Commission of inquiry on Education in the Province of Quebec, created in 1961 and better known as the Parent Commission, stands apart. This vast public inquiry and the resulting report are among the most important symbols of the Quiet Revolution. The aim of this chapter is to grasp the place occupied by the Parent Report in the trajectory of Quebec universities. It looks at the state of Quebec universities before the Quiet Revolution, the Report's main proposals for universities, and the changes that took place following its publication. To do so, it draws primarily on scholarly studies on the Parent Report and on the history of Quebec universities, as well as on a number of fundamental texts in addition to the report itself.

Keywords

higher education; Parent Commission; Parent Report; Quiet Revolution; university; university research

---

Si l'histoire des commissions d'enquête au Québec en est une de promesses et parfois de ratés, certaines d'entre elles font exception. À ce titre, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connue sous le nom de Commission Parent, représente sans aucun doute l'exemple d'une commission à laquelle on attribue toujours aujourd'hui des changements fondamentaux. Créée en 1961 par le gouvernement libéral de Jean Lesage, elle figure parmi les plus célèbres de l'histoire du Québec (Bourque et Avignon, 2015). La Commission et le document qui en découlera, intitulé *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, figurent parmi les principaux symboles de la Révolution tranquille, période marquée par l'accélération de réformes économiques, culturelles et sociales de la société québécoise au cours des années 1960. Faisant face à un réseau scolaire désordonné, désorganisé et sous-financé, la Commission Parent reçoit à l'époque le mandat très large d'« étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la rovince de Québec, faire rapport de ses constatations et opinions et soumettre ses recommandations quant aux mesures à prendre pour assurer le progrès de l'enseignement dans la province » (Corbo, 2002, p. 27). Ce mandat offrait ainsi la latitude nécessaire pour formuler des recommandations

s'attaquant à toutes les dimensions du système éducatif, du préscolaire jusqu'à l'universitaire.

À l'occasion du cinquantième anniversaire de la parution du premier tome du Rapport Parent en 1963, l'ex-commissaire Guy Rocher en dressait un bilan somme toute positif, observant alors que les gouvernements avaient successivement appliqué plusieurs des recommandations qui y avait été formulées. Parmi les plus importantes, l'on retient d'ordinaire la création du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation, des commissions scolaires régionales, des polyvalentes, des cégeps, du réseau de l'Université du Québec (UQ) et des facultés d'éducation (Lemieux et Warren, 2021). Mais au-delà de la création de ces institutions jouant aujourd'hui un rôle structurant au sein du système scolaire et celui d'enseignement supérieur québécois, il importe d'ajouter la promotion d'un « nouvel humanisme » laïc, plus conscient et plus ouvert aux exigences de la société moderne (Inchauspé, 2004). Le système imaginé et déployé avait pour mission de rechercher un juste équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée. L'université se voit alors confier un mandat essentiellement consacré à la spécialisation disciplinaire.

Le présent chapitre a pour objectif de saisir la place qu'occupe le Rapport Parent dans la trajectoire des universités québécoises. Nous nous pencherons d'abord sur la période qui précède sa publication afin de mettre en lumière l'état des établissements universitaires, leurs besoins et les demandes inhérentes au changement à l'aube de la Révolution tranquille. Nous aborderons par la suite ses principales propositions à l'égard de l'université. Enfin, nous relèverons les changements opérés au sein du réseau universitaire québécois à la suite de sa publication. Nous porterons alors une attention particulière à certains éléments qu'il prône; pour ce faire, nous nous appuierons principalement sur des études consacrées à ce document et à l'histoire des universités québécoises, ainsi que sur quelques textes marquants[1].

4 Les universités avant le Rapport Parent

Rappelons que l'histoire des universités francophones au Québec est intimement liée à celle de l'Église catholique. L'Université Laval (UL), l'Université de Montréal (UdeM) et l'Université de Sherbrooke (UdeS) doivent toute leur existence à l'initiative d'ecclésiastiques influents (Hamelin, 1995; Goulet, 2004; Lavallée, 1974), ce qui explique en partie pourquoi la mission

[1] Nous tenons à remercier Pierre Doray pour les données sur l'effectif étudiant ainsi que Claudine Hébert pour sa relecture et ses précieux commentaires.

première des universités a longtemps été de transmettre la culture humaniste aux futurs membres des professions libérales : médecins, avocats et notaires du Canada français (Chartrand *et al.*, p. 228). Au diapason de la tradition newmanienne de l'université[2], la recherche scientifique était considérée comme extérieure au secteur universitaire au moins jusqu'aux années 1930 (Newman, 2008 [1852]). C'est pourquoi l'enseignement y prédominait (Gingras, 1991); il devait en outre participer au premier chef à la reproduction des élites du Canada français (Colleret, 2020a). Par exemple, lorsque l'UdeM a obtenu son autonomie vis-à-vis de l'UL en 1920, son recteur – Mgr Georges Gauthier – affirmait que l'élite du Canada français, « c'est l'Université qui la discerne, la prépare, lui donne les premiers éléments de sa culture » (Gauthier, 2000 [1919], p. 2). Ces mots illustrent bien la manière dont les dirigeants des universités liaient enseignement, humanisme chrétien et formation d'une élite invitée à propager des « idées saines » dans la population. Présentée en 1920, donc quelques années après la Révolution bolchevique, l'allocution du recteur de l'UdeM montre que c'est entre autres à travers l'université que l'Église souhaitait combattre les idées matérialistes qui gagnaient en popularité à travers le monde.

Selon Mgr Gauthier, « notre université c'est notre école de guerre où nous devons former les chefs qui livreront et gagneront les nobles batailles de l'idée chrétienne » (Gauthier, 1920, p. 26). Or, pour assurer la reproduction de la nation et de sa culture, encore faut-il que les établissements soient adéquatement financés. Dans ce domaine, comme dans bien d'autres avant la Révolution tranquille, l'État agissait essentiellement à titre de subsidiaire (Racine Saint-Jacques, 2017). En fait, c'est l'Église qui finançait en bonne partie le fonctionnement quotidien des universités, alors que les fonds gouvernementaux demeuraient discrétionnaires jusqu'à la mort du premier ministre Duplessis à la fin des années 1950 (Racine Saint-Jacques et Maltais, 2014). Cette situation ne faisait néanmoins pas l'unanimité; elle a d'ailleurs engendré au cours des années 1950 ce que plusieurs ont qualifié de « problème universitaire », un problème relatif au sous-financement chronique des institutions d'enseignement supérieur face auquel plusieurs groupes, dont la petite bourgeoisie canadienne-française réunie au sein de la Chambre de commerce du district de Montréal, réclamaient une intervention

[2] La tradition newmanienne de l'université découle de la pensée du cardinal John Henry Newman, fondateur de l'Université catholique d'Irlande en 1852. Newman, comme Condorcet avant lui, considérait que l'enseignement était la seule mission de l'université et que la recherche devait être laissée à d'autres établissements, comme les académies. Cette tradition s'est révélée particulièrement influente en France, en Irlande et au Québec (Gingras, 2003).

plus soutenue de la part de l'État (Colleret, 2020a; Racine Saint-Jacques, 2014).

La situation financière des universités n'était pas la seule à être critiquée. Insatisfaits de voir les universités du Canada français se restreindre à l'enseignement, plusieurs scientifiques – dont ceux de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) – adhéraient au projet humboldtien, et réclamaient que leur établissement combine à la fois la recherche et l'enseignement et délaisse en partie les connaissances générales au profit de la spécialisation disciplinaire propre aux activités scientifiques (Gingras, 1994). Le frère et botaniste Marie-Victorin personnifie bien ce mouvement de modernisation des établissements universitaires. Dès les années 1920, il défend publiquement l'idée selon laquelle c'est par l'entremise des connaissances scientifiques que le Canada français en viendra à posséder ses ressources et, par le fait même, à se libérer économiquement des intérêts étrangers (Gingras, 1996). Selon lui, les universités devront toutefois s'adapter à l'enseignement scientifique et à la recherche. Sous son impulsion, celle de ses pairs de l'ACFAS et de chercheurs ayant acquis leur habitus scientifique à l'étranger (Gagnon et Goulet, 2020; Gagnon, 1991; Desroches et Gagnon, 2005; Bouchette, 1977 [1906]), on assiste à partir des années 1930 à la lente institutionnalisation de la recherche dans les établissements universitaires du Québec. En témoigne l'adoption par l'UdeM, en 1933, du grade de Ph. D., diplôme intrinsèquement associé à des résultats de recherche originaux et à leur publication sous forme de thèse (Gingras et Sarault, 2006).

Cette ouverture graduelle à la rationalité scientifique et à la recherche expérimentale fait aussi son chemin au sein de la classe politique dans les décennies qui précèdent la Révolution tranquille. Celle-ci met par exemple sur pied l'Office provincial des recherches scientifiques en 1937 dans l'optique d'assurer la coordination de la recherche effectuée dans les laboratoires provinciaux et d'assurer la liaison entre le secteur industriel et les chercheurs universitaires (Almeida, 2002). Dès la première élection de Maurice Duplessis en 1936, son gouvernement s'affaire à créer des liens plus étroits entre le développement des universités et les impératifs économiques nationaux, qui nécessitent des connaissances technoscientifiques plus spécialisées que les enseignements généraux à la base de l'humanisme chrétien (Colleret, 2020b). Entre 1936 et 1960, les différents gouvernements – libéraux, mais surtout unionistes – financent la création de plusieurs écoles ou facultés universitaires associées aux secteurs des ressources naturelles, alors en pleine expansion au Québec (Bernier, 2021). Il

suffit de souligner les millions de dollars accordés pour la construction de l'École des mines à l'UL en 1938, de l'École de génie électrique en 1943 à la même université et du nouveau pavillon de la Faculté d'arpentage et de génie forestier en 1946, de même que le financement de 750 000 $ accordé à l'UdeS pour la construction d'un pavillon pour la Faculté des sciences en 1956 (Colleret, 2020b; Racine Saint-Jacques, 2017). Ces transformations participent à la montée de la recherche dans tous les domaines, même en sciences humaines et sociales, comme le montre la fondation de l'École des sciences sociales, économiques et politiques de l'Université Laval en 1938 (Racine Saint-Jacques, 2021).

Avant la Révolution tranquille, les universités se retrouvent en quelque sorte entre deux pôles. Ce sont d'abord des établissements résolument catholiques, structurés autour d'activités d'enseignement destinées à la reproduction des élites canadiennes-françaises. Leur accès est donc peu démocratisé et leur situation financière est relativement précaire, puisque l'État compte sur l'Église pour financer leur fonctionnement quotidien. En contrepartie, elles se révèlent aussi des institutions en cours de modernisation, au sein desquelles la recherche scientifique et les approches rationnelles s'institutionnalisent graduellement, sous l'impulsion de chercheurs comme ceux de l'ACFAS et devant les besoins technoscientifiques propres à l'exploitation des ressources naturelles de la province.

C'est donc dans ce vaste contexte que la Commission Parent est mise en place en 1961, à peine quelques mois après que les Jésuites ont rendu public le projet de créer l'Université Sainte-Marie, deuxième université de langue française à Montréal, qui regrouperait en une seule entité certaines facultés de leur Scolasticat de l'Immaculée-Conception, le Collège Sainte-Marie et le Collège Jean-de-Brébeuf (Dassylva, 2008). Comprenant bien que les universités étaient en pleine transformation et qu'elles maintenaient tant bien que mal un équilibre entre culture générale et spécialisation, les Jésuites proposaient alors de continuer de « décerner le B. A. général [tout en prenant] des dispositions pour créer, dans un avenir prochain, des baccalauréats spécialisés non pas dans les domaines professionnels mais dans les arts et les sciences » (DGÉCCJCF, 2000 [1960]). L'important mouvement de laïcisation qui prenait tranquillement forme au Québec et qui allait guider bon nombre de réformes au cours de la Révolution tranquille, au premier chef celles inhérentes au milieu de l'éducation, engendrera toutefois le rejet de leurs ambitions.

5 L'université selon le Rapport Parent

Le Rapport Parent était d'abord attendu pour 1962. Cependant, assez rapidement et devant l'ampleur de la question, le ministre de la Jeunesse et futur premier ministre de l'Éducation, Paul Gérin-Lajoie, autorise les commissaires à remettre leurs recommandations en plusieurs volumes; cet étapisme favorisera une plus grande adhésion au changement de la part de la population et de l'Église (Duchesne, 2019; Tremblay, 1989). Ainsi, au total, ce document comptera 1485 pages et 576 recommandations, divisées en cinq volumes, eux-mêmes regroupés en trois tomes. Dans les lignes qui suivent, nous nous intéresserons surtout au deuxième volume du deuxième tome du Rapport Parent, car deux de ses chapitres, le deuxième et le septième, présentent respectivement les structures proposées par les commissaires en ce qui concerne les ordres d'enseignement et le rôle de l'enseignement supérieur.

Dès l'introduction du chapitre 7, les commissaires définissent clairement l'état de la situation de l'enseignement supérieur et les principaux éléments de leur proposition : les universités du Québec – comme celles des autres sociétés – auront à affronter des défis considérables au cours des prochaines années en raison de l'augmentation effrénée de sa population étudiante, ainsi que du « rythme accéléré du progrès des connaissances » (§ 303). À ces premiers éléments, il convient d'ajouter les importantes réformes proposées visant les ordres inférieurs, parmi lesquelles figure au premier chef la création d'un nouvel ordre collégial[3] auquel serait dorénavant confiée la formation générale. Celle-ci devant être prise en charge par le collégial, les commissaires considèrent que « la structure de l'enseignement supérieur devra […] subir des transformations assez profondes » (§ 303) afin que les universités québécoises exercent réellement la triple fonction des universités modernes, soit : « transmettre les connaissances dans leur état le plus récent; former des spécialistes dans la pratique ou l'étude des principales disciplines […]; faire avancer les connaissances, dans toutes ces disciplines, par la réflexion imaginative et créatrice et par la recherche » (§ 111). À la manière de Marie-Victorin quelques décennies auparavant, les commissaires attribuent donc à l'université à la fois un rôle d'enseignement disciplinaire et de création de savoirs dans tous les domaines scientifiques.

[3] Dans le Rapport Parent, le terme « institut » désigne ce qu'on nommera quelques années plus tard le cégep.

La majorité des pages et des recommandations du Rapport Parent consacrées à l'enseignement supérieur portent sur les structures du réseau universitaire et sur celles des universités existantes. Comme ils l'avaient fait au sujet des ordres inférieurs, les commissaires s'attardent d'abord à soulever les incohérences et les confusions présentes dans le réseau, notamment à l'égard des terminologies employées pour les diplômes, ainsi que du nombre d'années et du degré de spécialisation associés à chacun, non seulement entre les universités francophones et anglophones, mais aussi entre les facultés d'une même université. En découle d'après eux l'exigence d'une importante entreprise de clarification. Pour les commissaires, il importe que dans l'ensemble des universités, le 1er cycle vise une formation spécialisée, la formation générale étant dorénavant essentiellement l'apanage de l'enseignement secondaire et de l'enseignement pré-universitaire. Puisque le diplôme de 1er cycle sera suffisamment spécialisé pour permettre d'occuper un emploi, les commissaires prévoient qu'une fois ce premier diplôme obtenu, la majorité des étudiants quitteront l'enceinte universitaire pour le marché du travail.

Les commissaires estiment aussi crucial de régulariser le nombre d'années consacré à chacun des diplômes universitaires et d'uniformiser les règles d'admission afin de faciliter la compréhension des futurs étudiants et d'assurer la reconnaissance des diplômes des universités québécoises à l'étranger. Ils proposent ainsi la formule suivante :

- une licence (*bachelor*) d'une durée de trois ans d'études spécialisées;
- un diplôme d'études supérieures (*master*) d'une durée d'un à deux ans devant couronner une certaine part de recherches personnelles, de travaux en laboratoire ou en bibliothèque;
- un doctorat (*doctor*) d'au moins trois années d'études et de recherches ayant fourni un apport original au savoir.

À leur avis, un même effort d'uniformisation de la nomenclature devrait être apporté aux entités administratives composant les universités (facultés, départements, instituts, etc.) ainsi que les postes administratifs (recteur, vice-recteurs, doyens, vice-doyens, directeurs, etc.).

L'un des éléments les plus préoccupants et les plus urgents aux yeux des commissaires concerne les prévisions démographiques. Plusieurs facteurs semblent annoncer une augmentation importante de l'effectif étudiant, dont l'arrivée prochaine à l'université des babyboomers et la croissance du nombre de femmes et d'étudiants étrangers dans le réseau universitaire. Or, les commissaires estiment que les universités francophones n'ont pas les ressources financières, matérielles et humaines pour accueillir

adéquatement toute cette population. C'est pourquoi ils insistent sur l'importance de bien orienter et de sélectionner les étudiants pour réduire au minimum le taux de décrochage et pour éviter les dépenses inutiles en ressources financières et humaines. En faveur d'une plus grande coordination entre les établissements, ils estiment aussi important de tirer un meilleur parti des universités existantes en concentrant et concertant « leurs efforts et leurs ressources sur les travaux et les disciplines pour lesquels elles sont particulièrement bien préparées et équipées » (CP, chap. 2, § 125). Ils invitent alors les trois plus grandes universités existantes – l'UL, l'UdeM et McGill – à assurer la formation aux cycles supérieurs et les plus petites – l'UdeS, Sir-George-William et Bishop's –, à se concentrer pour l'instant sur l'enseignement de 1er cycle. Ils souhaitent également que les grandes universités montréalaises partagent davantage leurs ressources, par exemple en créant une bibliothèque conjointe à l'usage des étudiants des cycles supérieurs.

Pour absorber l'importante hausse démographique, les commissaires proposent deux autres solutions : la création d'universités à charte limitée et l'ouverture de centres d'études universitaires. Les universités à charte limitée bénéficieraient d'une reconnaissance juridique au même titre que les universités existantes, mais ne seraient autorisées qu'à offrir une formation de 1er cycle, ce qui signifie qu'elles se concentreraient sur l'enseignement et non sur la recherche. Les centres d'études universitaires seraient pour leur part associés – au même titre qu'une annexe – à une université existante et offriraient quelques cours de 1er cycle. Ces centres représenteraient l'embryon des futures universités à charte limitée. À court terme, les commissaires proposent la création d'une seule université à charte limitée, qui devrait être installée à Montréal et dispenser un enseignement en français. Ils proposent aussi la création de centres universitaires à Trois-Rivières, Chicoutimi et Rimouski, auxquels ils ajoutent la création d'un centre universitaire de sciences appliquées. Ils insistent également pour que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) suive de près le déploiement de ce réseau et qu'il formule des recommandations à son égard.

Aux yeux des commissaires – ce qui marque ainsi une rupture avec l'époque duplessiste –, tous ces nouveaux établissements devront sans doute être construits grâce à des fonds publics qui devront se systématiser davantage. En raison de cette participation financière de l'État, ils estiment important que ces universités soient reconnues comme des corporations publiques et laïques et non comme des institutions privées et confessionnelles, analogues aux universités existantes. Cette position en faveur de la

laïcité des établissements et de leur caractère public sonne le glas du projet de l'Université Sainte-Marie défendu par les Jésuites. De fait, bien que ceux-ci aient transmis un second projet à la Commission Parent, dans lequel l'établissement à créer se diviserait en deux parties (l'une dirigée par une corporation publique et laïque et l'autre par leur ordre religieux), les commissaires lui ferment la porte. Ils sont d'avis que la nouvelle université souffrirait « d'être ainsi morcelée, surtout dans la perspective d'une université plus souple où les facultés devront accepter de collaborer plus étroitement » (CP, t. 2, chap. 7, § 337).

Au-delà des structures, les commissaires émettent des préoccupations à l'égard de la mission de l'université, plus particulièrement au regard de l'enseignement et de la recherche. En ce qui concerne l'enseignement, ils soulignent que les professeurs ont jusque-là « abusé des cours magistraux » (§ 353) et qu'ils n'ont pas suffisamment engagé leurs étudiants dans leurs recherches. Autrement dit, comme pour les autres ordres, ils souhaitent que l'enseignement universitaire adopte une pédagogie active. Ils recommandent aussi que l'on tienne davantage compte dorénavant des habiletés en enseignement lors de la sélection des membres du corps professoral. Ils ajoutent enfin que « l'université doit être en mesure de donner une grande variété d'enseignements » (§ 355) et qu'elle devra se montrer de plus en plus responsable en matière d'éducation permanente.

Enfin, les commissaires insistent sur l'importance d'organiser rapidement la recherche au Québec : « [D]iverses mesures d'urgence doivent être appliquées sans retard » (§ 348). À leurs yeux, il faut d'abord doter les universités de bourses d'études à l'intention des candidats des cycles supérieurs, et ce, afin d'enrayer « l'hémorragie que connaissent nos universités qui ne peuvent concurrencer les bourses alléchantes offertes par les universités américaines » (§ 348). Les commissaires insistent alors sur l'importance de former davantage de doctorants au Québec afin de pourvoir les postes vacants, la province ayant jusque-là trop régulièrement compté sur les sociétés étrangères pour pourvoir ces postes. Ils estiment en effet qu'« il est sans doute excellent qu'un certain nombre d'étudiants avancés ou candidats au doctorat aillent poursuivre leurs études à l'étranger; [mais qu']il n'est pas normal que la majorité d'entre eux doivent le faire » (§ 347). L'augmentation du nombre de professeurs formés au Québec passe notamment par une plus grande contribution financière du gouvernement du Québec, qui devrait subventionner davantage de travaux de recherche et assurer l'accès aux laboratoires, à de l'équipement et au personnel technique. Pour mieux coordonner le système de la recherche au Québec, les commissaires

considèrent urgent que soit créé un Conseil provincial de recherche, qui veillera à « équilibrer la distribution des fonds entre les universités et entre toutes les branches du savoir » (§ 350). Cette structure rappelle en tout point l'Office provincial des recherches scientifiques mis sur pied par les unionistes en 1937, intégré au Bureau des recherches économiques en 1960, puis dissout par la suite (Almeida, 2002).

6 Les universités après le Rapport Parent

Revenir sur les principales propositions du Rapport Parent à l'égard de l'université québécoise représente un exercice pertinent, notamment en raison du rôle structurant qu'occupe ce document dans le déploiement d'un réseau universitaire moderne en sol québécois, mais également parce qu'il permet de mesurer tous les changements opérés dans ce réseau depuis les années 1960. Alors que certaines propositions formulées par la Commission Parent prennent forme à court, moyen et long terme, d'autres ne sont tout simplement pas retenues par les différents gouvernements québécois. En outre, plusieurs changements importants au sein du réseau universitaire n'ont pas été anticipés par les commissaires, ceux-ci ne pouvant évidemment pas prédire tous les aléas socioéconomiques futurs. Dans les prochaines lignes, nous nous pencherons sur l'évolution du réseau universitaire après le Rapport Parent en mettant l'accent sur l'impact et les angles morts de ce rapport.

L'adoption de la loi sur l'UQ en décembre 1968 par le gouvernement québécois représente probablement l'un des apports les plus significatifs que l'on puisse attribuer, du moins en partie, à la Commission Parent. Cette loi constitue l'acte de naissance de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université du Québec à Trois-Rivières, auxquelles s'ajouteront, petit à petit, l'Université du Québec à Rimouski en 1973, l'Université du Québec à Hull en 1980 – devenue en 2002 Université du Québec en Outaouais –, de même que l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue en 1981 et plusieurs autres établissements. Comme le souhaitaient les commissaires, le réseau de l'UQ se voit constituer en une corporation publique et laïque financée principalement par l'État, mais relativement autonome au point de vue administratif (Doray *et al.*, 2018).

Le déploiement de ce réseau à travers le Québec a pour mission de rendre accessibles les études universitaires – et particulièrement la formation des maîtres – dans un plus grand nombre de régions. De même,

l'ouverture d'une constituante de l'UQ à Montréal vise prioritairement à offrir à la population francophone de la région métropolitaine un second lieu de formation universitaire, une demande maintes fois répétée depuis environ une décennie. Au diapason des recommandations du Rapport Parent, ces nouveaux établissements seront initialement dotés d'une administration organisée autour de départements plutôt que de facultés (Hébert, 2007). En outre, leurs instances décisionnelles offriront plus d'espace aux professeurs et aux autres acteurs universitaires, comme les chargés de cours et les étudiants.

Contrairement à ce que proposait le Rapport Parent, ces établissements ne se verront pas imposer de limitation de charte (Lucier, 2004). Ils assumeront en effet la mission des universités modernes, combinant à la fois l'enseignement et la recherche, bien que cette dernière s'institutionnalise à des vitesses différentes dans chacune des entités (Gingras, 2018). Ce changement de cap vis-à-vis des recommandations du Rapport Parent s'explique entre autres par la création en février 1965, par le ministre Paul Gérin-Lajoie, du Comité d'étude sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal, couramment nommé le Comité Rocher. Présidé par Guy Rocher, sociologue et commissaire ayant participé à la Commission Parent, il a pour mandat de conseiller le gouvernement dans la création d'une seconde université de langue française à Montréal. Il conclut dès décembre 1965 que la création d'une université à charte limitée serait en fait une erreur : le champ universitaire étant désormais structuré autour de la recherche au même titre que l'enseignement, restreindre les activités de la nouvelle université à l'enseignement ferait de cette institution une université de seconde classe, confinée aux marges du milieu universitaire québécois. Le Comité Rocher affirme à cet effet que de « limiter ainsi l'université, c'est en quelque sorte lui faire violence; c'est imposer à l'institution et à chacun de ses départements des frontières artificielles; c'est entraver la tendance naturelle de toute université vers la recherche » (Comité Rocher, 1965, p. 32). De surcroît, le comité considère que « la perspective d'être coupé de la recherche nuira considérablement au recrutement d'un corps professoral qualifié; et il faut s'attendre à ce que les meilleurs éléments abandonnent une institution qui aura été mise systématiquement en position d'infériorité par rapport aux institutions immédiatement voisines » (*id.*).

Au fondement de la recommandation de créer de nouveaux établissements universitaires, la hausse démographique due au baby-boom représentait aussi un problème criant aux yeux de la Commission Parent. Selon les calculs effectués par les démographes Jacques Henripin et Yves Martin

pour le compte de la Commission, l'effectif étudiant devait passer de 57 000 en 1971 à 94 600 en 1981, la majeure partie de cette croissance étant attribuée à l'entrée plus importante des francophones et des jeunes femmes dans les établissements universitaires (CP, t. 2, chap. 7, § 322-324). Or, force est de constater que les commissaires n'anticipaient alors que la pointe de l'iceberg (voir tableaux 1 et 2).

Tableau 1.1 Croissance de l'effectif étudiant universitaire entre 1966 et 2011

Années	Universités francophones	Universités anglophones	Totaux
1966	26 244	26 415	52 659
1971	74 450	49 686	124 136
1981	141 668	47 060	188 728
1991	191 123	57 987	249 110
2001	179 506	58 794	238 300
2011	216 956	73 715	290 671

Tableau 1.2 Croissance de l'effectif étudiant universitaire en fonction du sexe et 2020 entre 1983

Années	Hommes	Femmes	Totaux
1983	94 264	95 678	189 942
1990	106 038	139 395	245 433
2000	96 479	134 656	231 135
2010	118 867	163 081	281 948
2020	129 782	184 575	314 357

Entre 1966 et 1991, la population étudiante universitaire a en fait presque quintuplé (Doray et Guindon, 2016). Celle-ci est effectivement passée de 52 659 à 249 110 étudiants, les francophones comptant pour environ 85 % de cette augmentation. En plus de mettre en évidence l'effet général de la démocratisation de l'enseignement universitaire sur la croissance de l'effectif étudiant[4], rendue possible notamment grâce à la création du réseau

[4] Comme le rappelle Proulx (2020), cette démocratisation n'ira toutefois pas jusqu'à offrir une gratuité des services : « [L]'accès à l'université est facilité du fait de l'existence d'un régime substantiel de prêts et bourses fondé sur la capacité de payer, et par le maintien de droits de scolarité relativement bas, surtout si on les compare à ceux imposés dans les autres provinces canadiennes » (p. 312). Il en va de même des cycles supérieurs, dont une partie des étudiants-chercheurs profite, en plus du régime

de l'UQ dont plus de 50 % des inscrits sont aujourd'hui des étudiants de première génération (Doray *et al.*, 2018; UQ, 2023), ces données illustrent clairement l'entrée massive des étudiants francophones dans les universités du Québec, de même que celle des femmes, qui comptent pour plus de 50 % de la population étudiante depuis les années 1980[5]. Spectaculaire entre les années 1960 et 1990, la croissance des effectifs étudiants s'est montrée plus modeste par la suite, augmentant d'un peu moins de 15 % entre 1991 et 2011.

Cette sous-estimation de la part des commissaires s'explique en partie par la vision qu'ils entretenaient du profil de la population étudiante universitaire (Lucier, 2004). À leurs yeux, cette population devait demeurer fondamentalement jeune et intéressée aux études de 1er cycle, désormais suffisamment spécialisée pour que les diplômés se dirigent vers le marché du travail après leur baccalauréat. Or, comme le mentionnent Doray et Guindon (2016), la croissance des effectifs étudiants s'accompagne aussi d'une « diversification des publics avec le développement de l'éducation des adultes, les retours aux études, […] les cours hors campus, la création de nouveaux diplômes de certificats et la diversification des domaines d'études » (p. 79)[6]. À ces transformations s'ajoute une part plus importante d'étudiants qui poursuivent leurs études aux cycles supérieurs, bien que leur poids statistique demeure somme toute marginal. Notons que le taux d'accès au 2e cycle passe de 6,7 % à 13 % entre 1985 et 2011, alors qu'il passe de 1 % à 3 % au 3e cycle. Tel que le souhaitaient les commissaires, cette croissance du nombre de doctorants aura permis au Québec de sortir de son état de dépendance à l'égard des autres nations dans la formation de la prochaine génération de professeurs d'université.

Cet accès accru aux cycles supérieurs a même provoqué d'importants questionnements dans le milieu universitaire, car les ouvertures de postes de professeurs universitaires se font désormais plus rares, alors que la quantité de doctorants continue de croître. Bien que les perspectives d'emploi des diplômés de 3e cycle soient variées (CIÉ, 2018), les études aux

---

de prêts et bourses offert par le gouvernement, de bourses d'excellence octroyées au moyen de concours par les organismes subventionnaires fédéraux et provinciaux.

[5] Pierre Doray (2016) a réalisé une analyse détaillée de la répartition des étudiantes dans le réseau universitaire québécois, notamment des domaines d'études dans lesquelles elles se retrouvent.

[6] Un phénomène analogue se trouve du côté des maîtrises et des doctorats : les commissaires semblaient convaincus que les études de 2e et de 2e cycle seraient réservées aux candidats exceptionnels intéressés par la recherche. Ils étaient alors loin de s'imaginer que les universités allaient déployer de nombreuses maîtrises professionnelles et des doctorats professionnels.

cycles supérieurs ont historiquement été dominées par une logique de reproduction du champ scientifique, celui-ci exerçant son emprise sur la formation disciplinaire. Ainsi, les doctorants ont tendance à survaloriser les carrières universitaires et à entretenir une vision déformée du marché de l'emploi (Gemme et Gingras, 2006). Par le fait même, l'absence d'opportunité dans le milieu universitaire est devenue un problème de plus en plus préoccupant. En 2021, le Conseil des académies canadiennes concluait, d'une part, que « le nombre de diplômés du doctorat au Canada augmente, alors que les ouvertures de postes de la filière de permanence stagnent ou diminuent » et, d'autre part, qu'« en raison de l'insuffisance de la demande de la part des employeurs, notamment, [les détenteurs de doctorat] sont sous-utilisés dans la population active » (CAC, 2021, p. xvi et xviii).

Devant la croissance de la population étudiante et la stagnation des embauches de professeurs pour des raisons financières, les universités ont désormais massivement recours à une main-d'œuvre enseignante plus précaire, absente des considérations de la Commission Parent : il y a maintenant au Québec environ autant de chargés de cours que de professeurs qui enseignent dans les universités. En 2017, on comptait par exemple 9387 chargés de cours sous contrat pour 9738 professeurs à temps plein (FRQ, 2021). Comme le souligne Proulx (2020), les chargés de cours assument désormais « une partie substantielle de l'enseignement universitaire du 1er cycle – soit plus de la moitié dans certains départements ou certaines facultés […] [d]es universités [qui] ne disposent pas de ressources suffisantes pour engager tous les professeurs permanents dont elles auraient besoin » (p. 313).

En outre, si les commissaires déploraient déjà le peu d'habiletés en enseignement des professeurs d'université, force est de constater que cela est longtemps demeuré un problème relativement secondaire aux yeux des établissements. En 1995 et 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation soulignait toujours qu'

> [é]tant donné qu'on ne tient à peu près pas compte de l'expérience ni du rendement pédagogique au moment de l'embauche, de l'évaluation ou de la promotion des professeurs, le message est très clair : il vaut mieux investir dans la recherche et les publications que dans l'enseignement pour assurer son avenir » (CÉGÉ, 1996, p. 40).

Les deux dernières décennies permettent néanmoins d'observer quelques avancées en ce domaine, particulièrement en raison de la mise sur pied de formations et de services en pédagogie au sein des universités, ainsi que de différents prix et distinctions valorisant l'enseignement.

En ce qui a trait à la recherche, Lucier (2004) mentionnait qu'elle « s'est développée dans des proportions que la Commission n'avait absolument pas prévues » (p. 89). Il importe toutefois de souligner à quel point personne ne soupçonnait l'importance qu'allait prendre le déploiement du système de la recherche au Québec, « véritable locomotive du développement de l'enseignement supérieur » (*id.*). En effet, avec le concours du fédéral[7], le Québec s'est doté d'un puissant système de recherche au sein duquel les universités occupent des rôles pivots, à la fois en tant qu'établissements voués à la création de nouvelles connaissances et en tant que lieux de formation de la prochaine génération de chercheurs. Cela s'est toutefois fait sans tenir compte des ambitions de coordination étatique présentes dans le Rapport Parent. Rappelons que le Conseil provincial de recherche proposé par les commissaires ne sera jamais mis en place. Comme le rappelle Gingras (2004, p. 44 et 2016, p. 183-184), car le mandat de coordination qui aurait incombé à cet organisme était perçu par plusieurs comme trop interventionniste, le milieu universitaire ayant l'habitude de défendre jalousement son autonomie face à toute ingérence potentielle.

Si le gouvernement ne met pas sur pied les organismes de coordination espérés par les commissaires, il saisit néanmoins leur appel au financement de la recherche. Québec créera rapidement différents organismes en soutien à la recherche comme le Conseil médical de recherche en 1964 – devenu le Fonds de recherche en santé du Québec –, le programme de Formation de chercheurs et action concertée en 1970 et le Conseil québécois de la recherche sociale en 1979 (Gingras, 2004). Ces organismes seront à l'origine des Fonds de recherche du Québec, qui occupent aujourd'hui une place originale et importante dans le milieu scientifique au Québec, comme en témoigne son budget total de plus de 326,1 M $ en 2023 (FRQ, 2023).

Conclusion

Tel que le rappelle Inchauspé (2004), le bilan que dressaient les membres de la Commission Parent à l'égard du système scolaire, d'enseignement supérieur et de la recherche des années 1960 au Québec était relativement triste : « fragmenté, éclaté, incohérent, parfois anarchique » (p. 72). Ce constat découlait principalement de l'absence d'une coordination ferme et assumée par l'État. La solution se trouvait donc implicite : pour unir, organiser et

[7] Aujourd'hui, les sources de financement sont partagées avec le fédéral, qui joue notamment un rôle important dans le développement des infrastructures par le biais des financements accordés par la Fondation canadienne de l'innovation.

rendre cohérent le système, il fallait que l'État joue un rôle prépondérant et qu'il mette en place les structures nécessaires à sa coordination. C'est dans cette perspective que les réformes qui ont suivi le dépôt du rapport de la Commission Parent ont été décrites comme une entreprise de « nationalisation » de l'éducation (Lucier, 2004). Si ce constat s'applique à la plupart des ordres d'enseignement, les universités québécoises ont largement évité cette entreprise de centralisation, particulièrement en raison de l'importance accordée à leur autonomie. Cela ne signifie pas pour autant que le Rapport Parent n'a pas eu un effet important sur leur trajectoire. C'est du moins ce que permet de constater la troisième section du présent chapitre.

Outre cette ambition de coordination, un autre élément sur lequel le document met l'accent – volontairement écarté jusqu'à présent – se révèle d'après nous fondamental : la transformation durable de l'université en un haut lieu de spécialisation. Alors que, à la suite de la publication Rapport Parent, la formation spécialisée a été confiée à l'université, la formation générale a quant à elle été reléguée à l'enseignement secondaire et collégial. Or, depuis quelques années, certains acteurs réclament un retour du balancier. En 2019, le CSE estimait par exemple qu'au niveau universitaire, il était

> essentiel d'aborder tous les projets de formation dans une perspective élargie, accordant une place importante au développement de compétences générales et d'une culture générale personnelle nécessaire à une insertion réussie, efficace, productive non seulement sur le plan économique, mais aussi sur le plan citoyen, dans une société voulant maîtriser les exigences de la civilisation du XXIe siècle (2019, p. 162).

Mais ce retour du balancier ne porte-t-il pas un aveu implicite de l'échec des ordres secondaire et collégial à l'égard de la culture générale? C'est à se demander si ceux qui demandent le retour de la culture générale au niveau universitaire ne réclament pas, finalement, la modification de la mission de l'université, non pas pour l'amener à mieux répondre aux besoins de la société, mais pour pallier les insuffisances de l'école québécoise.

Références

Almeida, M. (2002). L'Office provincial des recherches scientifiques et le développement de la science au Québec, 1937-1960. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, *56*(2), 185-216. [consulter]

Auger, J.-F. (2006). L'université au service de l'industrie : la vente de services de laboratoire en génie au Canada, 1895-1939. Dans Y. Gingras et L. Roy (dir.), *Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle* (p. 113-132). Presses de l'Université du Québec.

Bernier, E. (2021). « Duplessis donne sa province » : exploitation minière et valeurs au Québec sous l'Union nationale (1945-1956). *Bulletin d'histoire politique*, *29*(3), 37-62. [consulter]
Bouchette, E. (1977 [1906]). *L'indépendance économique du Canada français*, éd. R. Tremblay. Éditions La Presse.
Bourque, M. et Avignon, P. (2015). Le recours aux commissions d'enquête et aux groupes de travail dans les secteurs de la santé et de l'éducation : 1960-2014. *Bulletin d'histoire politique*, *23*(3), 82-104. [consulter]
CAC [Conseil des académies canadiennes, Comité d'experts sur la transition des titulaires de doctorat vers le marché du travail] (2020). *Formés pour réussir.* CCA / CAC. [consulter]
CÉGÉ [Commission des états généraux sur l'éducation] (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rapport final*. Gouvernement du Québec. [consulter]
Chartrand, L., Duchesne, R. et Gingras, Y. (2008) *Histoire des sciences au Québec de la Nouvelle-France à nos jours*. Boréal.
CIÉ [Comité intersectoriel étudiant] (2018). *La relève en recherche et les carrières hors des murs de l'université : état des lieux et pistes de solutions*. Fonds de recherche du Québec. [consulter]
Colleret, M. (2020a). « L'enseignement universitaire canadien-français mis au service du Canada français » : l'université selon les hommes d'affaires canadiens-français de Montréal, 1949-1960. *Bulletin d'histoire politique, 28*(2), 133-152. [consulter]
Colleret, M. (2020b). La double fonction sociale de l'université selon le gouvernement de Duplessis, 1936-1959. *Mens*, *21*(1), 77-108. [consulter]
Comité Rocher [Comité d'étude sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal] (1965). *Rapport*. Gouvernement du Québec. [consulter]
CP [Commission Parent, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dite] (1964). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 2 (« Les structures pédagogiques du système scolaire. A – Les structures et les niveaux d'enseignement »). Gouvernement du Québec. [consulter]
Corbo, C. (2002). Introduction. Dans *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent* (p. 8-34). Presses de l'Université de Montréal.
CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. Gouvernement du Québec. [consulter]
Dassylva, M. (2008). L'Université du Québec : université nouvelle, nouvelles universités. *Bulletin d'histoire politique*, *16*(2), 233-263. [consulter]
Desroches, J.-M. et Gagnon, G. (1983). Georges Welter et l'émergence de la recherche à l'École polytechnique de Montréal, 1939-1970. *Recherches sociographiques, 24*(1), 33-54. [consulter]
DGÉCCJCF [Direction générale des études pour les collèges de la Compagnie de Jésus au Canada français] (2000 [1960]). *Mémoire concernant la création de*

l'Université Sainte-Marie, éd. partielle par C. Corbo, *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 à 1965* (p. 356-364). Presses de l'Université de Montréal.
Doray, P., Dussault, E.-L., Rousseau, Y. et Sauvageau, L. (dir.). (2018). *L'Université du Québec (1968-2018). 50 ans de contribution éducatives est scientifiques au développement du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
Doray, P. et Guindon, N. (2016). L'évolution des publics scolaire : quelques points de repère. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 65-83). Presses de l'Université du Québec.
Doray, P., Bonin, S. et Girard, S. (2018). La démocratisation des études et l'évolution de la population étudiante. Dans P. Doray, E.-L. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contribution éducatives est scientifiques au développement du Québec* (p. 45-67). Presses de l'Université du Québec.
Duchesne, P. (2019). *Guy Rocher. Tome 1 (1924-1963). Voir – Juger – Agir*. Québec Amérique.
FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action*. Gouvernement du Québec. [consulter]
FRQ (2023). *Analyse de la FQPPU : Les Fonds rectifient les faits*. Fonds de recherche du Québec. [consulter]
Gagnon, R. (1991). *Histoire de l'École Polytechnique de Montréal*. Boréal.
Gagnon, R. et Goulet, D. (2020). *La formation d'une élite. Les bourses d'études à l'étranger du gouvernement québécois (1920-1959).* Boréal.
Gauthier, G. (2000 [1919]). *La mission de l'université*, éd. par C. Corbo, *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 à 1965* (p. 356-364). Presses de l'Université de Montréal.
Gemme, B. et Gingras, Y. (2006). L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets. *Actes de la recherche en sciences sociales, 4*(164), 51-60. [consulter]
Gingras, Y. (1991). *Les origines de la recherche scientifique au Canada. Le cas des physiciens.* Boréal.
Gingras, Y. (1994). *Pour l'avancement des sciences. Histoire de l'ACFAS (1923-1993).* Boréal.
Gingras, Y. (2003). Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *148*(3), 3-7. [consulter]
Gingras, Y. (2004). Le Rapport Parent et la recherche universitaire. *Bulletin d'histoire politique, 12*(2), 41-48. [consulter]
Gingras, Y. (2018). Le développement de la recherche scientifique. Dans P. Doray, E.-L. Dussault, Y. Rousseau et L. Sauvageau (dir.), *L'Université du Québec 1968-2018. 50 ans de contribution éducatives est scientifiques au développement du Québec* (p. 149-168). Presses de l'Université du Québec.
Gingras, Y. et Sarault, J. (2006). Entre la France et l'Amérique : la transformation des grades à l'Université de Montréal, 1920-1945. Dans Yves Gingras et Lyse

Roy (dir.) *Les transformations des universités du XIII^e au XXI^e siècle* (p. 157-173). Presses de l'Université du Québec.
Goulet, D. (2004). *L'audace porte fruit. Histoire de l'université de Sherbrooke, 1954-2004.* Éditions Université de Sherbrooke.
Hamelin, J. (1995). *Histoire de l'Université Laval. Les péripéties d'une idée.* Presses de l'Université Laval.
Hébert, C. (2007). *La genèse de l'Université du Québec, 1960-1969* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal. [consulter]
Inchauspé, P. (2004). Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé. *Bulletin d'histoire politique*, *12*(2), 66-80. [consulter]
Lavallée, A. (1974). *Québec contre Montréal : La querelle universitaire. 1876-1891*. Presses de l'Université de Montréal.
Lemieux, O. et Warren, J.-P. (2021). Les premières années du Conseil supérieur de l'éducation (1964-1966). *Revue d'histoire de l'éducation*, *33*(2), p. 48-67. [consulter]
Lucier, P. (2004). L'université du Rapport Parent. *Bulletin d'histoire politique*, *12*(2), 81-94. [consulter]
Frère Marie-Victorin (1996). *Science, culture et nation*, éd. Y. Gingras. Boréal.
Newman, J. H. (2008 [1852]). *The Idea of a University Defined and Illustrated*. Project Gutenberg. [consulter]
Proulx, J.-P., D'Arrisso, D. et Charland, J.-P. (2020). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante*. Chenelière.
Racine St-Jacques, J. (2014). Une fragile union : les universités québécoises et le financement fédéral de l'éducation supérieure, 1949-1956. Dans S. Savard et J. Boivin (dir.), *De la représentation à la manifestation. Groupes de pression et enjeux politiques au Québec, XIX^e et XX^e siècle* (p. 388-426). Septentrion.
Racine Saint-Jacques, J. (2017). Les universités québécoises avant la Révolution tranquille. *Acfas Magazine*, 20 mars. [consulter]
Racine Saint-Jacques, J. (2021). *Georges-Henri Lévesque. Un clerc dans la modernité.* Boréal.
Racine Saint-Jacques, J. et Maltais, M. (2014). Faire l'économie du savoir. Usages et représentations du financement public des universités du Québec, de l'après-guerre à la Révolution tranquille (1950-1968). *Globe, 17*(2), 117-142. [consulter]
Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, *12*(2), 117-128. [consulter]
Tremblay, A. (1989). *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédents et création, 1867-1964*. Presses de l'Université Laval.
Université du Québec (UQ). (2023). *Pour une nouvelle impulsion de l'Université du Québec à la hauteur des aspirations du Québec*.
Réseau de l'Université du Québec.

Professeur en administration et politiques de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis), **Olivier Lemieux** s'intéresse principalement à l'analyse politique de l'éducation et à l'histoire de l'éducation au Québec. Il a obtenu la Médaille de l'Assemblée nationale du Québec pour ses travaux de maîtrise, le Prix commémoratif Cathy James pour ses travaux de doctorat et le prix Publication en français Louise-Dandurand du Fonds de recherche du Québec – Société et culture pour son ouvrage *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)* (PUQ, 2021).

Titulaire d'un doctorat en science, technologie et société de l'Université du Québec à Montréal, **Maxime Colleret** a publié plusieurs travaux sur le développement des institutions universitaires au Canada, notamment en ce qui a trait au transfert technologique et à la mission sociale des universités. Il s'est aussi intéressé aux promesses des nanotechnologies et de l'intelligence artificielle dans plusieurs publications.