



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**

Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2025). Le système de formation universitaire. Une analyse politique des mouvements et des priorités qui conditionnent son évolution (1960-2024). Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 103-132). Les Publications du LIRES.

Chapitre 4

Le système de formation universitaire

Une analyse politique des mouvements et des priorités qui conditionnent son évolution (1960-2024)

Jean Bernatchez, Université du Québec à Rimouski
Olivier Lemieux, Université du Québec à Rimouski

Résumé

L'objectif de ce chapitre consiste à analyser les mouvements et les priorités politiques qui caractérisent l'évolution du système de formation universitaire au Québec entre 1960 et 2024. Nous proposons pour ce faire un récit de politiques publiques. Nous avons recours à l'analyse documentaire (ouvrages et articles scientifiques, documents normatifs, littérature grise), à l'observation participante (en notre qualité de professeurs d'université spécialisés en administration et politiques de l'éducation) et à l'enquête (entrevues avec les détenteurs d'enjeux pour la portion du récit comprise entre 1960 et 2005).

Dans la première partie, nous présentons les trois mouvements qui caractérisent cette évolution : l'organisation, la consolidation et l'adaptation du système. Dans la deuxième, nous dégageons trois priorités : l'accessibilité, la pertinence et l'efficacité. En conclusion, nous

présentons trois défis : créer du sens autour du programme de formation; enseigner et favoriser l'apprentissage du vrai et du juste; enfin, être davantage présent.

Mots clés

accessibilité; efficience; pertinence; priorités politiques; programmes universitaires

Abstract

This chapter aims to analyze the political movements and priorities that characterize the evolution of the university education system in Québec between 1960 and 2024. To do this, we propose a narrative policy framework. We use documentary analysis (scientific works and articles, normative documents, gray literature), participant observation (in our capacity as university professors specializing in education administration and policies) and surveys (interviews with stakeholders for the portion of the story between 1960 and 2005).

In the first part, we present the three moments that characterize this evolution : organization, consolidation and adaptation of the system. In the second part, we identify three priorities : accessibility, relevance and efficiency. In conclusion, we present three challenges : creating meaning around the training program; teach and encourage learning about truth and justice; be more present.

Keywords

accessibility; efficiency; political priorities; relevance; university programs

Il est habituel au Québec d'étudier les phénomènes sociaux en les inscrivant dans un espace temporel qui débute en 1960 avec l'élection d'un gouvernement libéral et l'impulsion qu'il donne à la société québécoise afin de l'inscrire dans la modernité. Mais qu'est-ce que la modernité? C'est un mode de civilisation qui se caractérise par une rupture avec la tradition. Le philosophe Jean Baudrillard (1985) ajoute cette nuance : la modernité est la morale canonique du changement. Il s'agit d'une idéologie qui a une fonction de régulation sociale. Autre caractéristique de la modernité, évoquée cette fois par l'historien Pierre Chaunu (1996) : elle traduit un nouveau type de relation avec le temps qui n'est plus exclusivement qualitative, mais aussi quantitative. Le philosophe Hartmut Rosa (2010) développe cette idée ainsi

que la thèse voulant que l'accélération du temps social constitue la fuite en avant de la modernité. Bref, la modernité traduit l'idée d'une rupture avec la tradition, en plus d'impliquer un nouveau régime de régulation sociale se caractérisant par une volonté de changement continu qui se déploie de plus en plus rapidement.

Dans le cas du système de formation universitaire au Québec, cette définition traduit la rupture observée à compter de 1960. Il faut néanmoins convenir que tout changement émerge lorsque les conditions propices sont en place. Le sociologue Louis Maheu (2023) montre que la nouvelle figure de l'université québécoise se dessine dans les années cinquante avec « une grande ouverture à la civilisation scientifique, à l'industrialisation et aux problèmes économiques du Québec. Cette tradition est particulièrement bien ancrée dans le programme et les enseignements dits scientifiques du niveau secondaire public » (p. 94-95). L'Université Laval et l'Université de Montréal (UdeM) accueillent déjà au début des années cinquante des diplômés de l'enseignement secondaire public, et non plus les seuls diplômés des collèges classiques. Toujours selon Maheu (2023), « [i]l se crée donc, avant le milieu du 20^e siècle, une courroie de transmission entre l'enseignement secondaire scientifique public et diverses unités académiques des universités » (p. 95).

En 1960, la majorité des étudiantes et des étudiants admis dans les trois universités francophones (51,5 %) ne détient pas le baccalauréat général ès arts qui couronne les études classiques, mais le diplôme d'études secondaires du secteur public (Maheu, 2023). C'est dire que, déjà en 1960, une (mince) majorité des personnes nouvellement admises à l'université (à Montréal, à Laval et à Sherbrooke) dispose non plus d'une culture scolaire traditionnelle fondée sur l'humanisme chrétien, mais d'une culture scolaire moderne, quoiqu'également marquée par la religion catholique.

Jonathan Livernois (2018), spécialiste de l'histoire intellectuelle, s'intéresse au récit et à la temporalité de l'Union nationale durant l'ère duplessiste. Il observe, à travers le discours et l'iconographie du régime, que l'ancien engendre le nouveau de manière imperceptible, bref, que s'opère une « révolution dans l'ordre », selon l'expression du jeune député Daniel Johnson. Les sociologues Gilles Bourque et Jules Duchastel (1988) signalent d'ailleurs que les valeurs traditionnelles, par exemple l'obéissance, sont convoquées en tant que facteur de stabilité permettant la préservation d'un climat propice au déploiement de la modernité. Différentes temporalités peuvent se chevaucher, aussi le dialogue tradition-modernité traduit-il la

culture de la période précédant tout juste la Révolution tranquille. La période d'après 1960 est plutôt marquée par l'accélération de la modernisation de la société québécoise, de ses institutions et de ses mœurs. Les activités universitaires sont alors considérées comme affaires d'État et reconnues comme un bien collectif. Il est ainsi justifié de débiter notre étude en 1960, tout en gardant cette nuance à l'esprit.

L'objectif de ce chapitre consiste à analyser les mouvements et les priorités politiques qui caractérisent l'évolution du système de formation universitaire au Québec entre 1960 et 2024. Le mot « système » est ici employé dans son sens savant, associé à la systémique sociale (Lugan, 2009), qui mobilise les concepts de finalités, d'acteurs, d'activités, d'environnements et d'évolution dans d'un système le temps (Lemieux, 2009). Le plan du présent ouvrage est inspiré de cette logique systémique qui, selon nous, permet de caractériser l'université au Québec.

Pour reprendre les définitions du *Robert*, un mouvement est une action collective spontanée, ou dirigée, qui tend à produire un changement. Une priorité est la qualité de ce qui vient en premier dans l'ordre d'importance ou d'urgence. Les mouvements et les priorités sont repérés dans les politiques de l'État et des universités. Les politiques publiques sont des programmes d'action fondés sur des visions du monde, soit sur des référentiels, pour reprendre ici le concept propre à l'analyse cognitive et normative des politiques publiques (Muller, 1995). Les politiques publiques sont quant à elles des phénomènes empiriquement fondés et analytiquement construits qui traduisent la capacité des instances publiques de gérer les demandes et les problèmes publics (Thoenig, 2010).

Trois mouvements se dégagent de notre analyse de l'évolution du système de formation universitaire au Québec : son organisation, sa consolidation et son adaptation. Trois priorités y sont repérées : l'accessibilité, la pertinence et l'efficacité. Ces mouvements et ces priorités sont décrites, respectivement dans la première et la deuxième parties de cette étude, par le biais d'un récit de politiques publiques (Radaelli, 2000), soit une narration organisée chronologiquement afin de rendre compréhensibles les éléments de reconstitution des politiques concernées. Cela dit, si la chronologie suppose une séquence temporelle linéaire, à tout moment de son évolution, un système s'organise (ou se désorganise), se consolide (ou se fragilise) et s'adapte (ou se délite). En outre, une priorité n'en remplace pas nécessairement une autre; elles se superposent plutôt, du moins dans le cas des politiques publiques de la formation universitaire au Québec.

Sur le plan méthodologique, nous avons recours à l'analyse documentaire (ouvrages et articles scientifiques, documents normatifs, littérature grise), à l'observation participante (en notre qualité de professeurs d'université spécialisés en administration et politiques de l'éducation) et à l'enquête (entrevues avec les détenteurs d'enjeux pour la portion du récit comprise entre 1960 et 2005¹). À la suite de la description des mouvements caractérisant l'évolution du système de formation universitaire au Québec et de ses priorités, la conclusion présente trois défis qui se profilent quant à l'évolution du système de formation universitaire au Québec : créer du sens autour du programme de formation; enseigner et favoriser l'apprentissage du vrai et du juste; être davantage présent.

1 Les mouvements qui caractérisent l'évolution du système de formation

Un système social est une unité complexe constituée d'éléments en interaction. Le concept de *formation*, couplé à celui de système, est cependant anachronique s'agissant de la période d'avant 1990, alors qu'il est plutôt question d'*enseignement*. Pour comprendre le changement paradigmatique qui s'opère à l'université avec le déploiement du néolibéralisme, il est utile de se référer à un article publié lors de l'amorce de ce changement. Michel Fabre (1992), spécialiste des sciences de l'éducation, observe à ce moment que la formation, le mot et la chose, envahit désormais le champ éducatif :

[La formation] s'étale dans la durée : formation initiale, continue, bref permanente. Elle se répand dans l'espace d'une société que l'on n'hésite plus à qualifier de « pédagogique ». L'idée de formation brouille également les distinctions conceptuelles et obscurcit le discours pédagogique en s'insinuant quelque part entre [...] « éducation », « enseignement », « apprentissage », sans qu'on puisse lui assigner un site déterminé (p. 119).

Ce « remaniement de la raison pédagogique » (p. 120) suggère l'idée qu'une formation se constitue en articulant deux logiques (une dominante et une dominée), une troisième logique restant en marge, d'où des problématiques chaque fois spécifiques :

Former – comme processus – c'est toujours former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose. La formation implique donc une triple logique : logique

¹ La trame de cette période est inspirée d'un rapport et d'un ouvrage publiés dans le contexte d'une recherche sur les politiques de l'enseignement supérieur financée par la Ford Foundation (Trottier et Bernatchez, 2005; Trottier *et al.*, 2014). Les recherches ultérieures de Bernatchez sur cet objet sont financées par le Fonds de recherche du Québec Société et culture et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Il a aussi traité cette question sous un angle comparable (Bernatchez, 2016) et sous l'angle de la professionnalisation de la formation universitaire (Bernatchez, 2019).

psychologique de l'évolution des sujets (le formateur et le formé) et de leurs relations; logique didactique de l'acquisition des contenus et des méthodes; logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels (*id.*).

Dans le Québec d'après 1990, les vice-rectorats à l'enseignement deviennent graduellement des vice-rectorats à *la formation*, cette dénomination reflétant la nouvelle réalité qui s'impose.

1.1 L'organisation du système de formation

Le mot « organisation », selon le *Dictionnaire de l'Académie française*, traduit l'action d'ordonner divers éléments de manière à former un tout cohérent. Le système de formation universitaire existe avant 1960, mais il manque de cohérence. De multiples voies d'accès aux universités sont alors possibles et les programmes de formation ne sont pas bien définis ni harmonisés. Sur le plan mondial, des initiatives d'harmonisation des systèmes de formation universitaire sont proposées, dans le contexte d'une dynamique d'intégration européenne notamment, marquée par la Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes de 1953. Cette stratégie se verra renforcée à compter de 1970 par un ensemble de démarches qui conduiront à l'établissement de conventions régionales, puis achevée en Europe à compter de 1998 grâce au Processus de Bologne, qui balise l'harmonisation des systèmes de formation universitaire de 48 États. Pareille dynamique d'harmonisation est observée dans d'autres espaces régionaux, tels l'Asie-Pacifique, l'Afrique et l'Amérique latine.

Au Québec, on compte six universités en 1960 : l'Université McGill (fondée en 1821), l'Université Laval (1852), l'Université Bishop's (1853), l'UdeM (1920), l'Université Sir George Williams (1926) et l'Université de Sherbrooke (UdeS) (1954). Après la mort de Maurice Duplessis en 1959, le gouvernement unioniste règle le contentieux avec le gouvernement fédéral sur le financement universitaire et prévoit l'augmentation des octrois aux universités. Le gouvernement de Paul Sauvé, en place durant 114 jours, trace une frontière entre l'ancien et le nouveau avec la formule « Désormais... », véritable marqueur de rupture temporelle qui relève du mythistoire :

Formé des mots « mythe » et « histoire », [ce terme] est toutefois plus proche du premier que du second. [...] Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de la représentation d'un objet donné qui relève, d'une part, du domaine de la fiction, du folklore, des légendes, mais qui s'inscrit, s'enracine, d'autre part, dans le tangible, l'avéré, l'empirique (Turgeon, 2013, p. 36).

La formule « Désormais... », sans y être exclusive, est associée aux politiques d'enseignement supérieur. L'historien Michel Brunet (1966) et son

collègue Louis-Philippe Audet (1969) rapportent d'ailleurs que c'est « à l'Université de Montréal, au mois d'octobre 1959, que Paul Sauvé annonça que “désormais” l'État provincial s'acquitterait de toutes ses responsabilités dans l'organisation et le financement de l'enseignement supérieur » (p. 47). Ce propos est conforme à celui de l'éditorialiste du *Devoir* André Laurendeau qui écrit, au lendemain de l'événement : « Désormais, [les universités] savent à temps combien elles recevront de l'État provincial, et quand l'argent leur parviendra; elles savent surtout que cette subvention, dont le caractère est continu, sera suffisante » (1959, p. 4). Or, le financement adéquat et prévisible des universités rend possible l'organisation du système de formation².

Le Rapport Parent (1963-1966) représente un état de situation, un document normatif et un plan d'action qui propose l'organisation (ou la réorganisation) du système de formation québécois, entre autres au niveau universitaire; de fait, un dixième de ses 650 recommandations concerne les universités (Corbo, 2002), mais toutes ne sont pas mises en œuvre. Par exemple, la différenciation des universités sur la base d'une concentration des programmes de 2^e et de 3^e cycle à l'UdeM, à l'Université Laval et à McGill est une des recommandations qui n'est pas retenue. En revanche, le document invite à une uniformisation des structures et des cadres pédagogiques, qui sera mise en œuvre au cours des années suivantes (Doray et Pelletier, 1999).

Le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) sont créés en 1964. Selon son organigramme, la Direction de l'enseignement supérieur du MEQ a pour rôle d'étudier les besoins des universités, en plus d'être responsable de l'application de la Loi sur l'aide financière aux universités et de la Loi du financement des investissements universitaires. Des enveloppes budgétaires spéciales sont destinées à résorber les déficits des universités enregistrés l'année précédente, et ce, afin d'assurer leur développement. Cette direction est en outre responsable de la gestion du système de formation universitaire, mais les universités disposent d'une grande autonomie; le MEQ a tant de projets de changement qu'il ne lui est pas possible de s'y investir sur le plan de la coordination. Le Conseil des universités (CU), créé en 1968 mais aboli en 1993, participe lui aussi à cette coordination, de même qu'à la définition des orientations du système de formation. Le CSE, dont le mandat est revu en 2023 en vertu de la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEE), a pour rôle, jusqu'en

² Turgeon (2013) soutient en outre que Paul Sauvé pourrait ne jamais avoir utilisé lui-même cette expression.

2025, de conseiller les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation, de l'éducation préscolaire à l'université. À compter de 2025, le rôle du CSE est exclusif à l'enseignement supérieur.

Les réseaux des cégeps et de l'Université du Québec (UQ) sont créés respectivement en 1967 et 1968, entre autres afin de répondre aux besoins de formation dans les régions. Un mouvement de pression permet toutefois d'instaurer à Montréal une autre université francophone, l'Université du Québec à Montréal (UQAM), pensée selon le modèle proposé par le sociologue Guy Rocher : publique, non confessionnelle, vouée à l'enseignement aux trois cycles et à la recherche (Comité Rocher, 1965; Ferretti, 1994). L'UQ traduit elle-même ses missions en objectifs et en moyens (Ferretti, 1994). Elle a de grandes ambitions, tempérées toutefois par le CU et par les universités existantes, qui freinent le développement de la programmation des établissements du réseau de l'UQ, plutôt invités à orienter leurs programmes vers des créneaux non desservis par les universités dites à charte. C'est ce qui explique la création dans les établissements de l'UQ de programmes orientés sur leur objet (p. ex. les études féministes ou les sciences de la Terre) plutôt que sur les disciplines, une tendance lourde qui s'observe dans les années suivantes et qui va de pair avec la professionnalisation des programmes et l'instrumentalisation de la recherche. Au fil des ans, ses établissements acquièrent une plus grande autonomie, de sorte qu'il devient un réseau de dix établissements plutôt qu'une université en réseau. Aux établissements de l'UQ s'ajoute en 1974 Concordia, université anglophone et montréalaise issue de la fusion du Collège Loyola et de l'Université Sir George Williams³. L'organisation du système de formation universitaire au Québec se stabilise ainsi graduellement selon le portrait suivant (tableau 4.1), un instantané capté à l'automne 2023. On en retient les éléments suivants :

- Les établissements universitaires reconnus en vertu de la Loi sur les établissements d'enseignement supérieur offrent tous des programmes de 1^{er} cycle et de cycles supérieurs (sauf l'École nationale d'administration publique et l'Institut national de la recherche scientifique, qui offrent exclusivement des programmes de cycles supérieurs).

³ Le Collège militaire royal de St-Jean est aussi inscrit depuis 2021 à la liste des universités reconnues dans la Loi sur les établissements d'enseignement supérieur (soit les seuls établissements qui peuvent prétendre au statut d'université). Cet établissement, autorisé à offrir depuis 2019 un baccalauréat en études internationales (12 élèves-officiers ont complété ce programme en 2021), est membre du Bureau de la coopération universitaire, qui, néanmoins, ne comptabilise pas les personnes inscrites à son programme universitaire.

- Les programmes de cycles supérieurs regroupent en moyenne 28,3 % de la population étudiante (la proportion de 45,0 % observée à l'UdeS s'explique par le nombre important de programmes courts de 2^e cycle à visée professionnalisante).
- Les étudiantes sont majoritaires (58,8 %) dans le réseau universitaire, sauf dans les écoles de génie (Polytechnique Montréal et École de technologie supérieure).
- Une relative stabilité des effectifs étudiants est observée en 2023 par rapport à l'année précédente, mais l'UQAM connaît une diminution importante (de 2,2 %) et l'Université TELUQ, une augmentation appréciable (de 11,3 %).

Tableau 4.1 Population universitaire du Québec : données préliminaires de l'automne 2023 (24 septembre)

Universités	N d'étudiant-e-s	% cycles supérieurs	% féminin	Variation N p/r à l'année précédente
Bishop's	2952	8,1 %	56,3 %	- 0,9 %
Concordia	38 688	19,7 %	49,8 %	- 0,1 %
Laval	47 733	30,1 %	60,7 %	0,1 %
McGill	36 658	25,8 %	60,7 %	0,3 %
Montréal	45 512	30,7 %	67,9 %	- 0,6 %
Polytechnique	10 114	22,8 %	28,9 %	2,4 %
HEC	13 650	28,0 %	51,9 %	1,1 %
U. de Sherbrooke	25 735	45,0 %	58,7 %	1,7 %
UQAM	34 474	25,3 %	62,8 %	- 2,2 %
UQTR	15 280	23,9 %	66,2 %	3,7 %
UQAC	6639	26,4 %	53,9 %	3,9 %
UQAR	6800	23,2 %	67,8 %	3,5 %
UQO	6512	26,0 %	68,8 %	1,1 %
UQAT	5265	19,1 %	77,5 %	0,3 %
ÉNAP	2119	100,0 %	54,9 %	5,9 %
ÉTA	9024	34,6 %	21,4 %	2,0 %
INRS	677	100,0 %	51,7 %	6,8 %
TELUQ	5757	19,6 %	75,5 %	11,3 %
TOTAUX	313 589	28,3 %	58,8 %	0,6 %

Source : BCI (2023)

1.2 La consolidation du système universitaire

Selon *Le Robert*, l'action de consolider consiste à rendre un objet plus solide, plus stable. On a parfois l'impression que l'évolution d'un système social tend vers une finalité bien circonscrite et que la plupart des forces politiques convergent vers elle, mais en réalité les systèmes sociaux sont beaucoup

plus complexes (Morin, 1990). Les changements s'y opèrent en fonction de leur faisabilité technique (obtention de ressources à la hauteur des besoins), mais aussi de leur faisabilité sociale (joute entre des valeurs et des idées). La résistance au changement s'y manifeste par différentes stratégies; il importe en outre de la concevoir comme une réaction légitime, voire fonctionnelle (Collerette *et al.*, 1997).

Plusieurs changements au système de formation universitaire sont pensés par le gouvernement libéral de Jean Lesage (1960-1966), mais mis en œuvre par le gouvernement unioniste (1966-1970) de Daniel Johnson (celui-là même qui prône une « révolution dans l'ordre »), puis de Jean-Jacques Bertrand. Le gouvernement unioniste mise sur la carte nationaliste, angle également privilégié pour justifier la poursuite de la Révolution tranquille. La création des réseaux des cégeps et de l'UQ est bien reçue, mais la vitesse à laquelle les changements s'opèrent inquiète, d'autant que les dérapages sont légion. Sur un plan pratique, on peut soulever la difficulté à obtenir en temps requis les ressources nécessaires à ce grand déploiement : des professeures et professeurs qualifiés, des programmes de formation bien construits, des infrastructures immobilières et matérielles adéquates. Sur le plan culturel, on peut rappeler le climat politique de l'époque, alors que les mouvements sociaux, les syndicats et les groupuscules de gauche occupent un pan de l'espace public. À titre d'exemple, il suffit d'évoquer le passage à l'UQAM en 1970 du psychosociologue français Georges Lapassade, officiellement mandaté par le recteur Léo A. Dorais pour dresser un bilan institutionnel :

J'appelle [...] « bilan institutionnel » une méthode d'intervention analytique et pédagogique qui consiste à instituer, dans une organisation sociale déterminée, par exemple dans [...] une université, l'analyse collective, c'est-à-dire faite [...] par tous les membres, des structures et des buts de l'organisation ainsi que des moyens mis en œuvre pour atteindre ces buts. On se propose donc de « tout dire », et « tous ensemble », sur cette organisation [...], puis de réaliser ensemble les changements qui nous paraîtront souhaitables (1970, p. 13).

Il s'agit en fait d'institutionnaliser l'anarchie grâce à cette technique de sociologie d'intervention : « [C]e fut un spectaculaire feu d'artifice. Une sorte de Mai 68 à l'échelle de l'UQAM qui trouva résonance [...] jusqu'à l'Assemblée nationale » (Villedieu, 2018, p. 17-18). Et le psychosociologue de conclure que l'autogestion à l'université est impossible puisque l'institution s'inscrit dans une société capitaliste de type techno-bureaucratique (Lapassade, 1970 et 1971).

En 1970, le gouvernement libéral de Robert Bourassa prend le pouvoir et forme un gouvernement caractérisé par le pragmatisme et l'économisme. Sur le plan social, certaines de ses initiatives s'inscrivent tout de même dans la mouvance de la Révolution tranquille : réforme des services de santé, aide juridique, Charte des droits et libertés de la personne, affirmation du français comme langue officielle du Québec. En enseignement supérieur, ce gouvernement s'efforce de compléter l'implantation du réseau des cégeps, de le consolider, d'en planifier le développement et de mieux définir ses liens avec le réseau universitaire grâce au *Rapport du Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P.*, dit Rapport Roquet (1971), au *Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, dit Rapport Nadeau (1975), et au *Point de vue de la Direction générale de l'enseignement collégial sur l'enseignement collégial*, dit Rapport GTX (1975). Le premier questionnaire la pertinence des cours communs ayant comme visées la formation générale et le rapprochement culturel des étudiantes et étudiants des secteurs technique et pré-universitaire. Les syndicats perçoivent dans les deux autres une volonté de centralisation et d'asservissement de l'institution collégiale (FNEQ-CSN, 1978, p. 1).

Le CU lance au cours de cette période l'opération *Objectifs généraux de l'enseignement supérieur* (1972, 1973 et 1976), qui jette les bases de la consolidation et de la planification du système : « L'université doit être accessible et ses programmes, tendre vers une plus grande spécialisation. La pédagogie doit être valorisée et la recherche, considérée comme un instrument de formation. Le service à la collectivité est consacré mission de l'université » (Bernatchez, 2016, p. 130). Le CU prône l'idée d'un réseau universitaire décentralisé, au sein duquel chaque université met en œuvre une planification dite « stratégique » qui est, selon le recteur Gérard Arguin⁴ de l'UQAC,

un processus de gestion qui présente, d'une façon intégrée, la futurité des décisions institutionnelles à partir de la formulation de la philosophie de l'établissement, de ses missions, de ses orientations, de ses buts, de ses objectifs, de ses programmes et les stratégies à utiliser pour en assurer l'implantation. [Son but] est de traiter l'institution non en vase clos, comme c'était le cas autrefois, mais en relation étroite avec son environnement. (1986, p. 11)

⁴ Gérard Arguin, directeur des études au Collège de Jonquière de 1955 à 1967, conduit l'établissement vers la mixité, chose rare à l'époque. Il prend part ensuite à l'élaboration des programmes d'études dans le réseau naissant de l'UQ, où il institue la planification stratégique. Il réalise deux mandats de recteur à l'UQAC : 1974 à 1983 et 1991 à 1993 (Schiels, 2006).

Cet « autrefois » est la période précédant 1975, alors qu'une planification traditionnelle linéaire et historique a cours au MEQ et dans les universités, ce qui occasionne une mauvaise lecture des tendances. Le MEQ établit ses projections de la population étudiante sans considérer les environnements externes : « Or, il s'est avéré [qu'elles] étaient conservatrices par rapport à la réalité. On avait fait des projections d'une façon linéaire sans examiner l'évolution future » (Arguin, 1986, p. 13). L'impact des événements de rupture comme la crise économique des années 1980, qui incite plusieurs jeunes à s'inscrire à l'université comme seule option de vie active, n'avait pas d'ailleurs été pris en compte⁵.

La planification dite stratégique est donc pratiquée dans les universités québécoises depuis le milieu des années 1970, mais elle est implicitement suggérée en 1995 avec l'adoption de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, puis prescrite en 2000 par la Loi sur l'administration publique, qui impose aux organismes publics les principes de la nouvelle gestion publique (NGP), dont l'adoption d'un plan stratégique et le dépôt d'un rapport de gestion faisant office entre autres de reddition de comptes. À cela s'ajoutent, au tournant des années 2000, plusieurs initiatives fédérales de soutien à la recherche qui prescrivent aux universités, pour être admissibles aux subventions, la publication d'un plan stratégique. Celui-ci est habituellement conçu en fonction des rubriques suivantes : description de la vision et de la mission de l'université; contexte (interne et externe) dans lequel l'université évolue; enjeux et les défis auxquels elle fait face; orientations stratégiques et objectifs retenus sur un horizon temporel de moyenne durée (habituellement cinq ans); résultats visés au terme de la période couverte par le plan; enfin, indicateurs utilisés pour mesurer l'atteinte des objectifs (Larouche *et al.*, 2021).

La période comprise entre 1976 et 1985 est marquée par les politiques du gouvernement péquiste de René Lévesque, qui place le MEQ sous la supervision du super-ministère du Développement culturel, marquant par là une préoccupation pour la dimension culturelle de l'éducation. Le gouvernement crée la Commission d'étude sur les universités (1977-1979) afin

⁵ L'un des coauteurs de ce chapitre a vécu cette situation : devenu bachelier en science politique en 1981, sa seule option de vie active était alors la poursuite de ses études aux cycles supérieurs, à défaut de vivre un chômage à long terme, sans compensations financières. L'autre coauteur fait face à la même situation lorsqu'il termine son baccalauréat en 2012. La crise bancaire avait alors conduit à un ralentissement économique et à un gel des embauches. Les seules avenues qui se présentaient alors à un étudiant des sciences humaines et sociales étaient le sous-emploi ou la poursuite des études aux cycles supérieurs.

d'analyser les indicateurs qui permettent de cerner les choix, de même que les résultats attendus et atteints. Ces actions, qui témoignent des efforts de consolidation du système, participent également à la hiérarchisation des missions de l'université : la formation et la recherche deviennent les missions fondamentales et le service à la collectivité s'inscrit dans leur prolongement.

En 1981, à l'initiative du ministre Camille Laurin, le MEQ soumet à la consultation les orientations préalables à l'élaboration d'une première politique des universités, projet qui n'aboutit finalement qu'en 2000. Son discours de février 1981 est le seul document concernant cette politique (Laurin, 1981; Legault, 1982). Il est ponctué du mot « crise » : crise de l'économie, crise de l'énergie, crise du partage du pouvoir, crise des valeurs, crise des identités, crise de civilisation. Le ministre est d'avis qu'au cours des 20 années précédentes, les initiatives universitaires sont ponctuelles et sans référence explicite à une vision globale de la formation et de la recherche.

Camille Laurin est aussi le promoteur de l'énoncé d'orientations sur lequel doit reposer l'élaboration d'une politique scientifique (MEDC, 1980). Paru en avril 1980, soit en pleine campagne référendaire, cet énoncé réalise une promesse formulée par le premier ministre dans son message inaugural de mars 1977. Il met en évidence la confusion qui entoure la définition des objectifs et des priorités à l'université, en plus de rappeler que l'absence de choix stratégiques de la part des universités conduit à un développement anarchique du système universitaire et à la multiplication des programmes de cycles supérieurs. Bref, l'autonomie des universités a ses limites : « Peut-être faudra-t-il que le gouvernement assume le leadership qui lui revient tout normalement et joue, dans l'ensemble des instances du réseau universitaire, le rôle de responsable politique qui doit être le sien » (MEDC, 1979, p. 116). Il reste à convenir des modalités permettant la manifestation de ce leadership par le gouvernement, mais d'autres priorités mobilisent alors son action. Les documents normatifs du ministre Laurin portent encore l'empreinte d'une vision humaniste de l'université et d'une préoccupation pour la dimension culturelle de l'éducation, ce que la crise économique des années 1980 remet en question de manière brutale.

1.3 L'adaptation du système de formation universitaire

Selon *Le Robert*, l'adaptation est l'action d'harmoniser une chose avec une autre, mais la définition biologique du *Larousse* est plus intéressante : l'adaptation est un changement survenu sur un individu qui augmente ses

chances de survie et de reproduction. L'image est forte, mais explicite quant au changement paradigmatique qui s'opère dans le système de formation universitaire à compter des années 1980, alors que l'idéologie néolibérale se déploie. Les événements et les tendances du *dehors* de l'institution-organisation⁶ conditionnent maintenant l'évolution de l'université, alors qu'auparavant, ce sont principalement les événements et les tendances du *dedans*. La politique des universités et la politique scientifique de Camille Laurin ne sont pas mises en œuvre, en raison des crises que le ministre évoque dans son discours de février 1981.

Sur le plan mondial, l'événement marquant est le basculement du paradigme keynésien, qui reconnaît le rôle régulateur de l'État, vers le paradigme monétariste, orienté vers la pertinence pour l'État d'intervenir le moins possible, selon le principe de subsidiarité : ne revient à l'État que ce que le secteur privé ne peut faire aussi bien. Les politiques de Margaret Thatcher au Royaume-Uni et de Ronald Reagan aux États-Unis traduisent ce postulat (Hall, 1993). Au même moment, l'empire soviétique implose, consacrant l'échec du modèle collectiviste et la victoire du libéralisme.

Le néolibéralisme est un libéralisme nouveau, « une idéologie et une doctrine pour l'action politique qui cherche à consolider les sociétés libérales et l'économie capitaliste en dépassant les apories du vieux libéralisme et en s'opposant au socialisme » (Amable, 2023, p. 58). Il repose sur un argumentaire développé par des économistes comme Milton Friedman et Friedrich Hayek, qui se méfient « des institutions de la démocratie représentative pour préférer des organismes administrés par des experts non élus, indépendants de l'influence directe ou indirecte de la souveraineté populaire » (Amable, 2023, p. 37). Le néolibéralisme demeure néanmoins séduisant, d'une part, parce qu'il se réclame d'une éthique de la compétition loyale intervenant sur un marché concurrentiel et, de l'autre, parce qu'il promeut des valeurs telles l'autonomie, la responsabilisation et l'engagement (Amable, 2023). Flexible, le néolibéralisme s'adapte à tous les secteurs de la vie en société.

Le sociologue Christian Maroy (2013) s'intéresse à la déclinaison du néolibéralisme dans sa dimension administrative, en particulier dans le secteur de l'éducation. Il observe que les politiques de régulation par les

⁶ L'université est une institution qui résiste au temps et qui repose sur des finalités durables, mais c'est aussi une organisation qui s'adapte à travers le temps grâce à des modalités changeantes (Reboul, 1992; Freitag, 1995). Ces deux réalités sont à la fois antagonistes et complémentaires (Morin, 1990).

résultats présentent trois dimensions communes : mettre en acte et renforcer le paradigme selon lequel l'éducation n'est plus pensée comme une institution, mais comme un système de production; s'assortir d'objectifs rendus opératoires grâce à des données quantifiées qui deviennent des cibles, selon les principes de la gouvernance par les nombres (Supiot, 2020); enfin, reposer sur la mise en place d'instruments de mesure de la performance.

Au Québec, le Parti libéral de Robert Bourassa est de retour au pouvoir entre 1985 et 1994. Cette seconde ère Bourassa est marquée par une reprise économique, mais surtout par un réalignement des politiques dans le sens du dogme néolibéral. Pour illustrer le climat qui prévaut alors, il est utile de se référer aux travaux du comité de sages présidé par l'homme d'affaires et président du Conseil du Trésor Paul Gobeil. Tous rendus publics en 1986, les rapports qui en sont issus – *Rapport du comité sur la privatisation des sociétés d'État*, dit Rapport Fortier; *Rapport du groupe de travail sur la déréglementation*, dit Rapport Scowen; enfin, *Rapport sur la révision des fonctions et des organisations gouvernementales*, dit Rapport Gobeil – proposent un virage radical vers le néolibéralisme. Ils opposent ainsi les secteurs public et privé jusqu'à affirmer que « leurs intérêts et leur fonctionnement [sont] antinomiques »; il s'en dégage ainsi une vision de l'économie « comme une sphère close où tout ce qui est public représente un espace en moins pour le secteur privé » (Bergeron, 1987, p. 136-137). Le ministre délégué à la privatisation Pierre Fortier, ardent promoteur de l'instrumentalisation de la recherche et de la formation universitaires aux fins de servir les intérêts du marché, propose de privatiser les sociétés d'État. Le premier ministre Bourassa demeure prudent; aussi ne s'engage-t-il pas dans cette voie aussi loin que ne le laisse croire ce le discours.

Lors de cette période, le CU poursuit ses études sectorielles en sciences de l'éducation (1987) et en sciences sociales (1990). Le CSE publie quant à lui trois avis allant dans le sens d'un rapprochement plus grand entre la formation universitaire et le marché du travail. Le réseau collégial est une fois encore remis en question, mais le gouvernement produit en 1993 un énoncé de politique réaffirmant le maintien du réseau des collèges et propose des mesures pour le renouveler.

Le Parti québécois est porté au pouvoir en 1994 et le conserve jusqu'en 2003. Jacques Parizeau (1994-1996), Lucien Bouchard (1996-2001) et Bernard Landry (2001-2003) sont les premiers ministres. L'époque

de Lucien Bouchard marque l'*aggiornamento*⁷ du Parti québécois, la mise à jour de son idéologie et sa rupture avec le modèle social-démocrate : il adhère au modèle néolibéral, comme c'est le cas des partis socialistes européens.

En 1995, la Commission des États généraux sur l'éducation dresse l'état de la situation et propose des chantiers qui concernent tous les ordres d'enseignement, y compris les universités. Ces dernières réservent un accueil froid à l'exercice, au cours duquel certains problèmes sont soulevés : elles se désintéresseraient de l'enseignement pour s'intéresser davantage à la recherche; leur offre de programmes manquerait de cohérence et il faudrait, par conséquent, la rationaliser. Ce mandat est confié à la Commission des universités sur les programmes, qui relève de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) et non d'une commission indépendante, comme l'aurait souhaité la Commission des États généraux.

Dans la foulée, le MEQ rappelle que l'accès au système de formation universitaire ne suffit plus et qu'il faut, selon une logique d'efficience propre au néolibéralisme, favoriser la réussite du plus grand nombre. Les programmes de formation doivent être efficaces, c'est-à-dire mener à la diplomation dans des délais raisonnables et en employant des ressources proportionnées. Le MEQ fixe à 30 % la proportion de jeunes Québécoises et Québécois titulaires d'un baccalauréat à l'horizon 2010⁸. De telles cibles deviennent légion dans le contexte de la NGP. Instaurée en 2000, cette dernière conditionne la régulation du système de formation universitaire, notamment lors de la conclusion des contrats de performance entre l'État et les universités (2000-2003), une initiative du ministre de l'Éducation François Legault dont l'impact est mitigé et qui n'est pas reconduite (Bernatchez, 2003). François Legault est aussi l'initiateur de la toute première politique des universités, rendue publique en 2000 et proposant trois orientations : l'accès aux études universitaires; la performance des universités au regard de la qualité de l'enseignement, de l'excellence de la recherche et de l'efficience du

⁷ Ce terme italien, qui signifie « mise à jour », est utilisé au Concile Vatican II pour désigner l'adaptation de l'Église catholique à la société moderne. Il est utilisé aussi pour qualifier le virage des partis socialistes européens qui, dans les années 1990, cherchent à adapter leurs programmes politiques aux conditions du néolibéralisme.

⁸ En 2021, chez les 25 à 34 ans, 29,3 % des hommes et 42,0 % des femmes du Québec détiennent un grade universitaire (ISQ, 2023).

système; la réponse aux besoins de la société et l'ouverture sur le monde (MEQ, 2000). Cette politique est adaptée à l'air du temps et au dogme néolibéral.

Le Parti libéral de Jean Charest revient au pouvoir en 2003 et il y demeure jusqu'en 2012. Son gouvernement confie à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités le mandat d'étudier chacun de ces aspects. Elle formule 30 recommandations sur les enjeux de la qualité (formation, liberté universitaire et autonomie institutionnelle), l'amélioration de l'accessibilité (aide financière et droits de scolarité) et la gestion (effectifs étudiants, diversité des universités, gouvernance). Il ressort de cet exercice que les universités au Québec souffrent d'un sous-financement chronique. Aux yeux du gouvernement, cela est attribuable à la politique des droits de scolarité, qui constitue un frein à la compétitivité des universités québécoises. Une tentative pour réduire de 30 % l'enveloppe destinée aux bourses étudiantes soulève un tollé chez les étudiantes et étudiants, qui adoptent lors de cette lutte de 2005 le symbole du carré rouge pour illustrer le fait qu'ils sont « carrément dans le rouge ». La lutte reprend en 2012 autour de l'enjeu de l'augmentation des frais de scolarité; elle se traduit par un affrontement sans précédent, connu sous le nom de Printemps érable. Cet affrontement contribue à la défaite électorale du Parti libéral la même année.

Au cours des 19 mois suivants, le gouvernement minoritaire de la première ministre péquiste Pauline Marois (2012-2014) investit beaucoup d'énergie à résoudre la crise étudiante. Il tient un Sommet sur l'enseignement supérieur et organise des chantiers pour poursuivre le travail. Des propositions sont faites, qui visent l'adoption d'une loi-cadre sur les universités, la création d'un Conseil national des universités, la révision de l'aide financière aux études de même que celle de la politique de financement des universités. En 2014, ce gouvernement est défait par le Parti libéral de Philippe Couillard (2014-2018), qui ne donne pas suite à ces propositions et qui gouverne sur un mode plus technocratique.

En 2018 est élu le premier gouvernement de la Coalition Avenir Québec, avec à sa tête François Legault, inspiré par un nationalisme conservateur, un fédéralisme autonomiste et un affairisme affirmé. Un ministère spécifiquement dédié à l'Enseignement supérieur est créé à la fin de son premier mandat et reconduit dans son deuxième. Quelques initiatives contribuent au renforcement du système de formation universitaire. Le Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026, assorti d'un budget de

450 M \$, balise les axes d'intervention prioritaires, mais laisse aux universités la latitude pour mettre en place les initiatives pouvant améliorer le parcours des étudiantes et étudiants. Le gouvernement propose aussi pour la même période le Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur, assorti d'un budget de 60 M \$, et le Plan d'action visant à prévenir et à contrer les violences à caractère sexuel en enseignement supérieur, doté de 54 M \$. La Loi sur la liberté académique universitaire est adoptée en 2022. Le Plan stratégique 2023-2027 du ministère de l'Enseignement supérieur prévoit plusieurs initiatives visant à accroître le niveau de scolarité de la population québécoise. Le gouvernement caquiste fait preuve par ailleurs d'une grande volonté centralisatrice et d'une adhésion au dogme néolibéral, qui se traduit notamment dans la Loi 23 adoptée en 2023 et proposant la transformation du CSE tel que structuré, avec son autonomie et son pouvoir d'initiative, pour créer l'INEE, dont le mandat est d'assurer la mise en œuvre des orientations ministérielles et qui est orienté vers le dogme de l'efficacité et de la performance.

2 Les priorités qui caractérisent l'évolution du système de formation

Une priorité est la qualité de ce qui vient en premier dans l'ordre d'importance ou d'urgence. Les priorités qui caractérisent l'évolution du système de formation universitaire au Québec entre 1960 et 2024 sont repérées dans les politiques gouvernementales ou ministérielles de l'État et dans les politiques institutionnelles des universités. Les politiques sont des programmes d'action fondés sur des référentiels ou *visions du monde* (Muller, 1995). Trois priorités sont repérées et elles se superposent au fil du temps : l'accessibilité, la pertinence et l'efficacité du système de formation universitaire.

2.1 L'accessibilité

Les études qui s'intéressent à l'augmentation de la population étudiante universitaire à compter des années 1960, particulièrement en Europe, traitent du phénomène en l'associant au concept de *massification*, défini dans le *La-rousse* comme l'adaptation d'un phénomène au grand nombre. Trois vagues de massification de l'enseignement supérieur se déploient en France, respectivement en 1960, en 1985 et en 2010 (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022). Dans cette perspective, la massification est une conséquence d'un ou de plusieurs phénomènes sociaux plutôt que l'actualisation d'une volonté politique affirmée. Le concept privilégié au Québec sera plutôt celui de

démocratisation qui, selon le *Larousse*, traduit l'action de rendre quelque chose accessible à toutes les classes sociales.

L'*accessibilité* est une priorité qui se traduit de deux manières au cours de la période couverte par la présente étude. Dans le contexte de la Révolution tranquille et jusqu'aux années 1990, l'*accessibilité* évoque un accès au système universitaire tenant compte de paramètres géographiques, sociaux et financiers. Cette priorité est basée sur le principe démocratique selon lequel toutes les personnes qui en ont les capacités et la volonté doivent pouvoir accéder aux études universitaires. À compter des années 1990, avec l'intention politique de rendre le système de formation universitaire plus efficient, l'*accessibilité* désigne la réussite d'un parcours universitaire, ainsi que l'obtention du diplôme convoité dans des délais raisonnables et en ayant recours à des ressources proportionnées.

Les travaux des sociologues Pierre Chenard et Pierre Doray (Chenard *et al.*, 2013) montrent que les caractéristiques de la population étudiante universitaire se transforment à compter des années 1960 :

Très majoritairement composés d'héritiers, c'est-à-dire d'étudiants jeunes, inscrits à temps plein, provenant de familles au capital culturel élevé en continuité d'étude avec les cycles antérieurs, formés en très grande proportion dans les collèges classiques, les effectifs, spécialement chez les francophones, ont connu une croissance qui s'est accompagnée d'une diversification des publics (cités par Doray et Guindon, 2016, p. 79).

Les auteurs évoquent les causes de cette transformation : le développement de l'éducation aux adultes et leur retour aux études dans une perspective de développement professionnel ou personnel; la création des universités en région; la déconcentration de l'offre de formation marquée par le déploiement des activités hors campus ou à distance; enfin, la création de programmes courts. À ces causes s'ajoute un régime de prêts et bourses qui, bien qu'il se dégrade au fil du temps, permet à plusieurs étudiantes et étudiants de première génération d'avoir accès à l'université⁹.

⁹ L'un des coauteurs de ce chapitre peut témoigner de l'apport déterminant du programme gouvernemental de prêts et bourses dans son parcours de formation. Au tournant des années 1980, les emplois d'été et le travail à temps partiel sont pratiquement inexistants. Pour un fils d'ouvrier, étudiant de première génération, les prêts et bourses permettent de vivre sobrement, mais en se concentrant pleinement sur ses études. Récemment, des étudiantes et étudiants sont nombreux à préférer le travail à temps partiel durant leurs études pour éviter de s'endetter. Ces personnes ne peuvent alors se consacrer entièrement à leur projet de formation, ce qui a un impact négatif sur leur réussite et sur le temps de diplomation.

Cette croissance de la population étudiante relève de deux mouvements (Doray et Guindon, 2016) : la profonde transformation de l'université, qui profite de la poussée démographique pour changer son organisation, sa gouvernance et pour diversifier son offre de formation; les nouvelles aspirations de la population québécoise, qui s'accompagnent d'une mobilisation scolaire en adéquation avec le slogan utilisé par le premier gouvernement de Jean Lesage : « Qui s'instruit s'enrichit. » Il n'est pas seulement question ici d'un enrichissement financier, bien que ce soit généralement le cas¹⁰, mais aussi d'un enrichissement culturel.

La priorité politique de l'accessibilité aux études universitaires est réitérée en 1993 lors de la réforme des collèges, alors que le gouvernement reconnaît que, sur le plan de la scolarisation, le rattrapage n'est ni complété ni atteint. En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation fait de l'accessibilité sa grande priorité; elle la définit ainsi à la fois en termes d'accès et de succès. L'accessibilité figure par ailleurs en tête de liste des trois orientations de la politique gouvernementale à l'égard des universités publiée en 2000. En 2003, le gouvernement confie à la Commission de l'éducation le mandat d'examiner la question du financement des universités dans la perspective des exigences de qualité et d'accessibilité. Elle note des progrès sur le plan de l'accessibilité à l'université des jeunes issus des milieux moins favorisés, mais observe des disparités entre les régions. Elle se dit en outre d'avis que l'accessibilité est fonction de la qualité et de la pertinence des programmes universitaires et que cette préoccupation ne doit pas se limiter aux études de 1^{er} cycle. Parmi les suites du Printemps érable de 2012, la gratuité universitaire sera promue comme l'une des principales voies de l'accessibilité (Nadeau-Dubois, 2014).

Plus près de nous dans le temps, le document *L'université québécoise du futur* (FRQ, 2021) recommande de se préoccuper davantage de l'accessibilité aux études universitaires de quatre manières : en se dotant d'une politique qui lui soit spécifique; en réduisant les disparités d'accès liées au genre, aux origines économiques, sociales et culturelles, à la situation géographique, aux expériences scolaires antérieures et aux régimes d'études; en abaissant les obstacles financiers limitant l'accès à l'université, dans le but de diminuer l'endettement étudiant; en améliorant l'offre de formation

¹⁰ Selon un texte paru dans le cahier spécial « Syndicalisme » du *Devoir* du 18 mars 2023 s'interrogeant au sujet de l'actualité de l'adage, « [s]ur le plan individuel, une formation universitaire permet généralement de bénéficier d'un meilleur salaire, bien qu'il existe de grandes disparités entre les domaines d'études » (Demers-Lemay, 2023, n. p.).

aux personnes en situation d'emploi par le développement de parcours offrant suffisamment de souplesse pour s'adapter à leur réalité.

C'est donc dire que l'accessibilité au système ou au succès universitaire demeure un projet inachevé (Chenard *et al.*, 2013).

2.2 La pertinence

Le *Larousse* définit la pertinence comme la qualité de ce qui est logique et approprié. Cette pertinence, pour être appréciée, doit être évaluée selon certains paramètres associés, justement, à la logique et au caractère approprié de l'objet concerné. Au Québec, la pertinence d'une activité ou d'un programme de formation universitaire s'apprécie habituellement à partir d'une grille définie graduellement à compter des années 1980, lorsque se déploie et s'institutionnalise l'évaluation des activités et des programmes de formation. L'institutionnalisation d'un phénomène est en outre consécutive à des pratiques en cours qui se révèlent, au fil du temps, suffisamment appropriées pour se généraliser.

Principalement à compter des années 1980, les universités, chacune de son côté, se dotent de mécanismes d'évaluation de leurs activités et de leurs programmes de formation. À ce moment, la production d'un plan de cours et son adoption par les étudiantes et étudiants, de même que l'évaluation systématisée des activités d'enseignement par les étudiantes et étudiants, ne sont pas des pratiques obligatoires, bien qu'elles tendent à se généraliser. Les associations étudiantes militent et contribuent à l'institutionnalisation de ces pratiques.

L'évaluation de l'activité d'enseignement vise d'abord à apprécier la qualité et la pertinence des cours offerts. Elle permet à la personne enseignante d'ajuster sa prestation en considérant les besoins et les attentes des étudiantes et étudiants. Cette évaluation se vit d'abord dans le microcosme de la classe, par le biais de la participation à la discussion et de l'adhésion des étudiantes et étudiants au plan de cours. À ce sujet, la tendance est de conventionner toujours davantage la forme et le contenu du plan de cours. Ce processus s'opère dans l'unité de base opérationnelle, les collèges scientifiques (Maheu, 2023), à savoir les départements, les modules ou les comités de programmes. Le plan de cours décrit les objectifs de l'activité et la situe dans les programmes; il décrit les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation, en plus de fournir la liste des travaux et des lectures exigés, ainsi que de préciser les thèmes associés à chaque rencontre, les moments où il est possible de joindre la personne enseignante, etc.

L'adhésion des étudiantes et étudiants au plan de cours devient le contrat moral les liant à celle-ci, voire un contrat légal, puisque la jurisprudence le considère tel en cas de litige.

Au terme d'un cours, les étudiantes et étudiants évaluent la formation reçue en fonction des paramètres évoqués dans le plan de cours. Les questionnaires d'évaluation de l'enseignement sont administrés par l'université, d'abord au format papier, puis graduellement au format électronique. Ils sont structurés autour d'affirmations appréciées sur une échelle de type Likert; les personnes répondantes doivent alors indiquer un degré d'accord avec chacune sur une échelle graduée. Des questions ouvertes sont également formulées. L'anonymat et la confidentialité des données recueillies sont garantis. De plus, l'université ne peut exiger des étudiantes et des étudiants de compléter l'évaluation, même s'il est parfois difficile d'atteindre une majorité de personnes répondantes, un seuil de plus de 50 % étant nécessaire pour que le résultat de l'évaluation soit pris en compte par les collègues scientifiques.

L'évaluation des enseignements se poursuit au sein du programme, elle-même institutionnalisée avec l'adoption par la CREPUQ de la politique-cadre d'évaluation périodique des programmes universitaires au début des années 1990. Les universités québécoises sont depuis tenues d'évaluer au moins une fois tous les dix ans l'ensemble de leurs programmes conduisant à l'obtention d'un grade (baccalauréat, maîtrise, doctorat), et ce, selon un protocole commun intégrant trois perspectives : l'évaluation interne par les personnes enseignantes, par les étudiantes et étudiants, voire par des personnes diplômées; l'évaluation externe avec l'avis d'experts indépendants; l'évaluation institutionnelle par le biais de l'avis de l'université. De nombreux critères servent à évaluer les programmes. Sur le plan de la qualité, les données relatives aux taux de diplomation, à la nature et au volume des ressources professorales, humaines, financières et matérielles du programme sont prises en compte. Sur le plan de la pertinence, celle-ci se décline en quatre volets : la pertinence scientifique, par rapport aux progrès récents du champ d'étude ou de la discipline concernés; la pertinence socioéconomique, par rapport aux besoins du marché de l'emploi; la pertinence systémique, par rapport aux programmes comparables offerts dans le réseau universitaire québécois; enfin, la pertinence institutionnelle, par rapport aux ressources et aux priorités de l'université. Pareille démarche doit également être réalisée dans le cas de la création de nouveaux programmes de formation conduisant à l'obtention d'un grade.

L'évaluation de la pertinence socio-économique comme gage de la qualité d'un programme contribue au mouvement de professionnalisation des programmes de formation universitaires, puisqu'un programme de qualité est d'emblée un programme pertinent par rapport aux besoins du marché de l'emploi. Si ce n'est pas le cas, un nouveau programme peut ne pas être financé et un programme existant peut devoir être révisé.

2.3 L'efficience

Dans le langage courant, le terme « efficience » traduit l'efficacité atteinte avec le minimum de ressources. L'efficience sous-tend une optimisation de ces ressources en vue d'atteindre un but ou de réaliser une fonction. Ce concept domine le vocabulaire managérial à compter des années 1990, dans le contexte du déploiement des principes et des modalités de la NGP. Le Vérificateur général du Canada le définit ainsi dans son manuel d'audit de performance, soit une opération qui consiste à analyser les activités gouvernementales par rapport à des critères de performance :

Dans sa plus simple expression, l'efficience indique à quel point une organisation utilise bien ses ressources pour produire des biens et des services. L'efficience est donc un concept axé sur les ressources (intrants), les biens et services (extrants) et le rythme auquel on utilise les intrants pour produire ou offrir les extrants (productivité). Pour vraiment comprendre le concept d'efficience, il faut comprendre les expressions intrants, extrants (aspects quantité et qualité), productivité et niveau de service (BVGC, 2023).

La priorité relative à l'efficience s'inscrit dans le mouvement qui conditionne le travail des administrations publiques en Occident. Au Québec, la Loi sur l'administration publique de 2000 instaure un nouveau cadre de gestion, axé sur l'atteinte des résultats, de même que sur les principes de transparence et de reddition de comptes. Cette loi prescrit la NGP dans tous les ministères et les organismes publics, y compris dans ceux du réseau de l'éducation. La NGP n'est pas prescrite toutefois pour les universités, mais sa culture s'y affirme néanmoins (Bernatchez, 2013). Elle remplace alors le mode de gestion publique traditionnel dit *bureaucratique* qui a cours depuis un siècle et qui a pour fondement la domination légale rationnelle, plutôt que traditionnelle ou charismatique, selon la typologie du sociologue Max Weber (1995 [1921]), qui rend compte des caractéristiques de la bureaucratie.

Cette dernière suppose en outre l'impersonnalité des règles et l'élimination de l'arbitraire dans l'accomplissement des tâches. Si le terme « bureaucratique » n'est pas péjoratif à l'origine, il le devient en raison des problèmes structurels qu'il engendre (lenteur, immobilisme) et qui légitiment la

technocratie, cette forme de gouvernement dans laquelle la prise de décisions est fondée sur l'expertise technique. Les premières expressions de l'application concrète de la NGP sont observées, tel que mentionné antérieurement, sous Margaret Thatcher et Ronald Reagan au cours des années 1980. L'adoption de méthodes de gestion propres au secteur privé, réputées plus efficaces, est alors promue. Au nombre des fonctions de la NGP se dessinent la gestion axée sur les résultats, la planification stratégique, la contractualisation, la reddition de comptes, l'externalisation de services, la réduction des déficits ainsi que la recherche de l'efficacité et de la performance (Carbonneau, 2012).

Selon la Politique québécoise à l'égard des universités (MEQ, 2000), l'efficacité est l'un des principes sur lequel l'action du gouvernement et celle des universités prennent appui : « Les universités sont soutenues financièrement par l'État. Elles doivent faire preuve d'efficacité dans leur organisation en utilisant de façon optimale les ressources mises à leur disposition » (p. 17). La deuxième priorité de cette politique est énoncée de la façon suivante :

Les universités sont des organisations d'envergure qui disposent d'un volume important de ressources et dont la gestion est éminemment complexe, aussi bien à l'échelle des établissements qu'à celle du système. Les ressources collectives étant limitées, le maintien d'un système universitaire performant, à la hauteur de la compétition, particulièrement à l'échelle nord-américaine, exige que des moyens soient pris pour s'assurer que le système utilise de façon optimale les ressources mises à sa disposition, tout en faisant en sorte que les caractéristiques des établissements soient prises en compte (MEQ, 2000, p. 28-29).

Sur le plan des programmes de formation universitaire au Québec, à compter des années 1990, la priorité d'efficacité se superpose à celle de pertinence; elle s'institutionnalise au tournant des années 2000. Il s'agit alors pour les universités d'offrir non seulement des programmes de qualité et pertinents, mais il leur faut de surcroît être efficaces.

Conclusion

Le terme « défi » traduit l'idée de devoir réaliser quelque chose de difficile. Quels sont les défis qui se présentent à la communauté universitaire québécoise sur le plan de la formation? Nous en relevons trois en guise de conclusion au présent chapitre, chacun s'inscrivant dans une dimension

philosophique : *créer du sens* autour du programme de formation; enseigner et favoriser l'apprentissage du *vrai* et du *juste*; être davantage *présent*.

Créer du sens autour du programme de formation

L'être humain est en quête de sens. Face à ce besoin, les métarécits se présentent comme des histoires englobantes qui prétendent offrir une explication globale aux événements, légitimant ainsi les structures de pouvoir en leur attribuant un sens. Les métarécits sont encore vivants, mais obsolètes, compte tenu des défis auxquels l'humanité est aujourd'hui confrontée. Le philosophe Edgar Morin (2017) relate par exemple la difficulté de concilier deux formes de progrès – technique et humain –, présageant du même souffle le défi suprême : « [L]es prodigieuses capacités de la science annoncent la prolongation de la vie humaine et la robotisation généralisée, programmant là à la fois une arriération des rapports humains et un état de barbarie inédit » (p. 110-111). L'anthropologue David Graeber (2018) pose quant à lui le problème des emplois bidon (*bullshit jobs*). Il prétend que la société moderne repose sur l'aliénation d'une proportion importante de travailleuses et de travailleurs accomplissant des tâches qui ne contribuent d'aucune façon aux besoins de la société, mais qui permettent néanmoins de les maintenir au travail. Cela peut sembler cynique, mais il est avéré que de plus en plus de personnes se questionnent sur le sens de leur travail. Pourquoi se former à l'université pour finalement occuper une *bullshit job*?

La formation universitaire est une option en concurrence avec plusieurs autres : un emploi technique bien rémunéré, une vie familiale mieux équilibrée, des loisirs et des plaisirs gratifiants. Quel sens donner à un projet de formation universitaire qui monopolise autant de temps de vie et qui mobilise la personne dans une dynamique d'accélération contraignante et aliénante? Le philosophe Hartmut Rosa, dont les travaux s'intéressent à l'accélération du temps social, propose les concepts de connexion et de résonance : « [N]ous aspirons à une *connexion*. Nous avons besoin d'entrer en résonance avec autrui, avec la nature, avec notre travail, et [...] avec un univers qui fasse positivement sens » (Rosa, 2021, p. 83; italiques de l'auteur). Il serait pertinent de prendre un temps au début d'un programme de formation, ou lors de la création de ce programme, pour s'interroger de manière fondamentale sur le sens de cette démarche, sur la connexion sollicitée avec un univers qui fasse positivement sens.

Enseigner et favoriser l'apprentissage du vrai et du juste

Qu'est-ce que la vérité? Le philosophe Edmond Marc (2008) y va de quelques réponses. Il note que la notion de vérité revêt plusieurs significations : c'est ce qui est conforme à la réalité (donc qui s'oppose à l'illusion); c'est ce qui est conforme aux faits (le fait est autorisé, il tranche entre la vérité et la fausseté des propositions); c'est finalement une connaissance transcendante révélée par les livres sacrés, une connaissance conforme à une croyance, à une orthodoxie (donc qui s'oppose à l'hérésie). En sciences et à l'université, cette dernière définition ne fait pas sens, car il n'est pas possible d'enseigner le dogme religieux pour convertir; on le fait plutôt pour rendre compréhensible le phénomène de société qui lui est associé. Il n'est pas possible non plus d'enseigner une chose que l'on sait être fausse sous prétexte qu'elle puisse servir un projet qui, lui, serait juste.

Edmond Marc ajoute que la réalité des choses n'existe que pour une conscience qui la perçoit : « Ainsi est-on passé de la *veritas rei* (la vérité des choses) à la *veritas intellectus* (la vérité de la connaissance). La réalité devient ce qui est partagé par l'ensemble des consciences dans une démarche rationnelle » (p. 12-13). Il suggère ainsi de « fonder une connaissance des phénomènes humains qui, sans abandonner les exigences d'une démarche scientifique, sache les adapter à l'objet spécifique qui est le sien et puisse intégrer la subjectivité et l'intersubjectivité » (p. 26). Bref, comme l'affirme Morin (1990), il est nécessaire de réintroduire le sujet réflexif dans son observation, de ne pas nier la subjectivité, mais plutôt de la rendre consciente afin d'apprécier les limites de toute science et de se prémunir contre le scientisme. Afin de faire basculer une proposition de la recherche vers la science, le jugement des pairs préalable et la publication ultérieure sont essentiels car ils reposent sur l'intersubjectivité.

Qu'est ce qui est juste? Est-il juste d'enseigner en marketing la disposition sur un étalage d'un produit inutile pour inciter le consommateur à l'acheter? Est-il juste d'enseigner en communication des techniques de manipulation qui serviront un employeur n'ayant d'autre intérêt que son profit? Est-il juste de cacher ou de nier des faits avérés pour défendre une thèse? Certes, il existe à l'université une éthique des moyens encadrée par des textes normatifs, mais elle doit être couplée à une éthique des fins qui tienne compte d'une visée éthique comme celle proposée par le philosophe Paul Ricoeur (1990) : en quoi un programme de formation particulier contribue-t-il à la vie bonne pour moi, avec et pour les autres, dans une institution et dans une société justes? Ce que l'on observe dans les universités, c'est

souvent le réflexe de répondre à la demande de la *clientèle* par l'offre de programmes souvent construits par des professionnels, offerts par des contractuels et adaptés à ce que veut le *client*, sans autres questionnements que ceux liés aux modalités de la chaîne de production d'unités d'acquisition de connaissances et de développement de compétences.

Être présent

Selon le *Larousse*, la présence est le fait pour quelqu'un de se trouver physiquement, matériellement dans un lieu déterminé, par opposition à l'absence. La présence convoqué ici fait plutôt référence à la disponibilité, au fait d'être en contact, en relation, en connexion avec quelqu'un. La personne enseignante présente en amphithéâtre devant un parterre d'une centaine d'étudiantes et d'étudiants est sans doute moins disponible que celle qui est physiquement non présente, mais qui interagit auprès d'eux grâce à l'une ou l'autre des modalités de la *téléprésence*. Ce concept est souvent associé aux utilisations du numérique pour l'apprentissage, mais il est plus générique et peut également traduire la volonté d'être disponible à distance auprès de quelqu'un pour l'accompagner dans sa démarche de formation.

Le psychologue Christian Bégin (2018), dans un ouvrage sur l'encadrement aux cycles supérieurs, insiste d'ailleurs sur le caractère déterminant de l'accompagnement comme facteur de réussite d'un programme de formation. Des différents styles d'accompagnement qu'il présente, tous pertinents puisque adaptés aux personnalités et aux besoins des individus, celui qu'il qualifie de « pastoral » traduit bien la volonté de disponibilité : la personne enseignante accompagne ses étudiantes et étudiants en accordant une grande importance à leur bien-être, au détriment parfois des procédures techniques et des échéanciers établis. Cette personne met l'accent sur le climat des rencontres afin de préserver l'engagement et la motivation des étudiantes et les étudiants.

Autant en présence qu'à distance, l'évolution récente des modalités de formation universitaire tend vers une déshumanisation croissante de l'acte d'enseigner et de l'action d'apprendre. Il est important de recentrer cette dynamique vers les personnes plutôt que vers les machines ou les « processus » en renforçant la présence et la disponibilité.

Références

- Amable, B. (2023). *Le néolibéralisme*. Presses universitaires de France.
- Arguin, G. (1986). *La planification stratégique à l'université* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Audet, L.P. (1969). *Bilan de la réforme scolaire au Québec, 1959-1969*. Université de Montréal.
- Baudrillard, J. (1995). Genèse de la modernité. Dans J. Baudrillard, A. Brunn et J. Lageira, *Modernité* (1^{re} part.). Universalis Éducation. [\[consulter\]](#)
- BCI [Bureau de la coopération universitaire] (2023). *Données préliminaires relatives aux inscriptions au trimestre d'automne 2023*. BCI. [\[consulter\]](#)
- Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs. Étapes, problèmes et interventions*. Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, J. (1987). L'autel du libéralisme : une revue des rapports Fortier, Gobeil et Scowen. *Politique*, (11), 129-138. [\[consulter\]](#)
- Bernatchez, J. (2019). Professionnalisation de la formation et contextualisation de la recherche : une analyse des politiques publiques de l'enseignement supérieur au Québec. Dans M. Ghouati (dir.), *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés* (p. 157-173). Presses universitaires Blaise Pascal.
- Bernatchez, J. (2016). L'évolution du système de formation dans les universités au Québec depuis la Révolution tranquille. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 127-136). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2003). L'expérience québécoise de la conclusion de contrats de performance entre l'État et les universités. *Sciences de la société*, (58), 152-169.
- Bourque, G. et Duchastel, J. (1988). *Restons traditionnels et progressifs. Pour une analyse du discours politique. Le cas du régime Duplessis au Québec*. Boréal.
- Brunet, M. (1966, mai). L'enseignement supérieur : les difficultés et les défis. *L'inter. Mensuel d'information des Diplômés de l'Université de Montréal*, 5.
- BVGC [Bureau du vérificateur général du Canada] (2023). *Compréhension des concepts d'efficience*. BVGC. [\[consulter\]](#)
- Charbonneau, M. (2012). Nouveau management public (New Public Management). L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*. École nationale d'administration publique. [\[consulter\]](#)
- Chaunu, P. (1996). La modernité, qu'est-ce que c'est? Introduction historique [texte issu d'une conférence]. *Études et Recherche d'Auteuil*, 20 février. [\[consulter\]](#)
- Chenard, P., Doray, P., Dussault, E.-L. et Ringuette, M. (2013). *L'accès aux études postsecondaires. Un projet inachevé*. Presses de l'Université du Québec. [\[consulter\]](#)
- Colletette, P., Delisle, G. et Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Comité Rocher [Comité d'étude sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal, dit] (1965). *Rapport du Comité d'étude sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal*. [\[consulter\]](#)
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*. Presses de l'Université de Montréal.

- Demers-Lemay, M. (2023). « Qui s'instruit s'enrichit », un adage toujours d'actualité? *Le Devoir*, 18 mars. [\[consulter\]](#)
- Doray, P. et Guindon, N. (2016). L'évolution des publics scolaires : 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. et Pelletier, P. (1999). Les politiques publiques et l'université : quelques points de repère historiques (1960-1998). Dans P. Beaulieu et D. Bertrand, D. (dir.), *L'État québécois et les universités. Acteurs et enjeux* (p. 35-67). Presses de l'Université du Québec.
- Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation? *Recherche & Formation*, (12), 119-134.
- Ferretti, L. (1994). *L'université en réseau. Les 25 ans de l'Université du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- FNEQ-CSN [Fédération nationale des enseignants québécois] (1978). Dans la lignée de Nadeau et GTX, *Nouveau pouvoir*, 9(1), 8. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Nuit blanche et La Découverte.
- Hall, P. C. (1993). Policy paradigms, social learning, and the State: The case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275-296. [\[consulter\]](#)
- Lessard, C. (2023). Les titulaires d'un grade universitaire au Québec : portrait sommaire tiré du recensement de 2021. *Science, technologie et innovation*, (14), 1-13. [\[consulter\]](#)
- Lapassade G. (1970). Un bilan institutionnel. *Autogestions*, année 1970, 13-44.
- Lapassade G. (1971). *L'Arpenteur*. ÉPI.
- Larouche, C., Savard, D., Héon, L. et Moisset, J.-J. (2012). Typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer la performance : rendre compte de la diversité pour en saisir la complexité. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(3) 45-64. [\[consulter\]](#)
- Laurendeau, A. (1959). Quand l'université pourra respirer. *Le Devoir*, 29 octobre. [\[consulter\]](#)
- Laurin, C. (1981). *L'avenir des universités québécoises. Vers une politique des universités* [transcription d'un discours prononcé à Université de Montréal le 3 février]. Service général des communications du ministère de l'Éducation. [\[consulter\]](#)
- Legault, G. (1982). L'université et la crise « comptable ». *Philosophiques*, 9(2), 317-336. [\[consulter\]](#)
- Lemieux, V. (2009). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir* (3^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Livernois, J. (2018). *La révolution dans l'ordre. Une histoire du duplessisme*. Boréal.
- Lugan, J.-C. (2009). *La systémique sociale*. Presses universitaires de France.
- Maheu, L. (2023). *L'université à l'épreuve du temps. Modèles du Québec et d'ailleurs*. Québec Amérique.
- Marc, E. (2008). Connaissance de la vérité et vérité de la connaissance. *Gestalt*, 1(34), 11-28. [\[consulter\]](#)
- Maroy, C. (2013). Politiques et outils de l'école de la performance : accountability, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 11-32). De Boeck.

- MEDC [Ministère d'État au Développement culturel du Québec] (1979). *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique*. Éditeur officiel du Québec. [\[consulter\]](#)
- MEDC (1980). *Un projet collectif. Énoncé d'orientation et plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique*. Éditeur officiel du Québec. [\[consulter\]](#)
- MEQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*. [\[consulter\]](#)
- Morin, E. (2017). *Le temps est venu de changer de civilisation*. L'Aube.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.
- Muller, P. (2015). Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde. Dans A. Faure, G. Pollet et P. Warin (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* (p. 153-179). L'Harmattan.
- Nadeau-Dubois, G. (2014). *Libres d'apprendre. Plaidoyers pour la gratuité scolaire*. Écosociété.
- Radaelli, C. (2000). Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne. *Revue française de science politique*, 50(2), 255-275. [\[consulter\]](#)
- Reboul, Olivier (1992). *La philosophie de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rosa, H. (2021). *Remède à l'accélération. Impressions d'un voyage en Chine et autres textes sur la résonance*. Flammarion.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Rossignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P. et Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et Politiques*, (89), 57-82. [\[consulter\]](#)
- Schiels, A. (2006). Décès de Gérard Arguin. Le Québec perd un des artisans de l'éducation moderne. *Le Devoir*, 23 juin. [\[consulter\]](#)
- Supiot, A. (2020). *La gouvernance par les nombres*. Pluriel.
- Thoenig, J.-C. (2020). Politiques publiques. Dans L. Boussaguet, S. Jacquet et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 420-427). Les Presses de Science po.
- Trottier, C., Bernatchez, J., Fischer, D. et Rubenson, K. (2014). Public postsecondary education policies in quebec: A case study. Dans D. Fisher, K. Rubenson, C. Trottier et T. Shanahan (2014) (dir.), *The Development of Postsecondary Education Systems in Canada* (p. 200-290). McGill-Queen's University Press.
- Trottier, C. et Bernatchez, J. (2005). *Les politiques d'enseignement supérieur au Québec : une étude de cas*. Alliance for International Higher Education Policy Studies. [\[consulter\]](#)
- Turgeon, A. (2013). Et si Paul Sauvé n'avait jamais prononcé le « Désormais... »? *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 67(1), 33-56. [\[consulter\]](#)
- Villedieu, Y. (2018). La folle naissance. Dans P. Doray, E. 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. 13-20). Presses de l'Université du Québec.
- Weber, M. (1995 [1921]). *Économie et société*, trad. I. Kalinowski et al. Pocket.

Jean Bernatchez est citoyen engagé et professeur-chercheur à l'UQAR au campus de Lévis. Il est politologue et détient un doctorat en administration et politique scolaires de l'Université Laval. Il possède une longue expérience en gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il est membre du comité de direction du réseau PÉRISCOPE sur la persévérance et la réussite scolaires. Il est aussi membre du Groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'Est du Québec (GRIDEQ), membre du Laboratoire interdisciplinaire sur l'enseignement supérieur (LIREs), chercheur associé au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et membre du Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE). Il publie et communique les résultats de ses travaux au Québec et à l'étranger.

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).