



L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC

Enjeux et défis

Sous la direction de :

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

LIRES

LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE
DE RECHERCHE SUR
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Collection **Regards sur l'université**

Roy, M. (2025). Pourquoi l'université? De ses raisons d'être et de ses rôles actuels. Aspects social, économique et culturel. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 69-99). Les Publications du LIRES.

Chapitre 3

Pourquoi l'université? De ses raisons d'être et de ses rôles actuels Aspects social, économique et culturel

Max Roy, Université du Québec à Montréal

Résumé

Ce chapitre porte sur la nature et le rôle de l'université, en général, avant d'examiner la situation actuelle au Québec. Il souligne l'importance du critère économique dans l'appréciation des résultats de diplomation et des recherches universitaires. L'éducation et la science sont ainsi réduites sinon assujetties à des impératifs de rentabilité et de productivité, les motivations personnelles et les impacts à long terme sur la société s'en voyant alors négligés. L'auteur insiste sur la nécessité d'entretenir une conception de la culture universitaire élargie, qui saura englober divers domaines d'enseignement et de recherche. Il soutient enfin que la capacité réflexive et le développement de la pensée critique sont au cœur de l'éducation et essentiels à l'expression d'un engagement citoyen éclairé.

Mots clés

développement; diplomation; enseignement supérieur; gestion et financement des universités; mission de l'université; université

Abstract

This chapter explores the nature and role of the university in general before examining the current situation in Québec. It emphasizes the importance of economic criteria in assessing graduation outcomes and university research. Education and science are thus reduced, if not subjected, to imperatives of profitability and productivity, while personal motivations and long-term impacts on society are neglected. The author insists on the need to maintain a broadened conception of university culture that encompasses various fields of teaching and research. Finally, he argues that reflective capacity and the development of critical thinking are central to education and essential to the expression of informed civic engagement.

Keywords

development; university; university management and financing; university mission; higher education; graduation

S'interroger sur les finalités de l'université, c'est à première vue tenter de définir ses objectifs ou, encore, se demander à qui et à quoi elle sert. C'est distinguer ses destinataires et ses visées, ses mandats et ses possibles retombées. Mais c'est aussi se questionner, en amont, sur ses raisons d'être, c'est-à-dire ses justifications, sa nécessité et sa légitimité. Sur ce vaste sujet, je propose ici une réflexion en deux temps. J'aborde en premier lieu des considérations générales sur la nature même de l'université pour ensuite observer la situation actuelle au Québec. Tout au long, je me permets des remarques circonstanciées¹ et des allers-retours dans le temps. Il s'agit d'une étude sommaire qui pose les jalons d'une analyse à approfondir et à réviser².

¹ L'auteur souligne que ces remarques sont teintées du contexte de rédaction qui était celui de 2022. Certains éléments pourraient être différents selon le moment de publication de cet ouvrage.

² Nombre de spécialistes ont abordé ces questions. Comptent, parmi eux, les directeurs de cette publication et plusieurs collaborateurs à l'ouvrage dirigé par Demers et ses collègues (2019) et intitulé *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec*, qui offre une variété d'études portant sur les conceptions de l'université et leur développement dans le temps.

1 Un statut institutionnel

De ses premières attestations jusqu'à nos jours, l'université reste une réalité complexe, irréductible à un événement fondateur ou à un modèle unique. Les travaux qui font autorité en la matière ne constatent ni unité, ni uniformité, ni même continuité (Renaut, 1995) dans l'histoire des universités³, où qu'elles soient en Occident (Charle et Verger, 2012). À travers le temps s'observent des différences notables sur plusieurs aspects : les communautés, les organisations, les structures, les disciplines et les missions changent sous l'influence des autorités ecclésiastiques et laïques, de l'Église et des monarques, mais aussi des mouvements politiques et sociaux. Des luttes de pouvoir et de valeurs, de nouveaux régimes et de nouvelles mentalités affectent pour le meilleur et pour le pire ce qu'on reconnaît comme une *institution*⁴. En 1946, le philosophe Karl Jaspers (2009 [1946]) en faisait une condition d'existence de l'université, tout en redoutant son immobilisme :

Ce n'est qu'en tant qu'institution que l'Université peut exister dans le monde. Dans l'institution, son idée se fait corps. Ce corps n'a de valeur qu'en fonction de la réalisation de l'idée en lui-même. Le corps perd sa valeur si l'idée n'y est plus. Cependant, toute institution doit admettre des adaptations et des restrictions de l'idée. L'idée ne se réalise pas en tant qu'idéal, elle reste en mouvement. Par conséquent, à l'Université, il existe une tension permanente entre l'idée et les défauts de sa réalisation institutionnelle et corporative (p. 385)⁵.

Cette « tension permanente » existe tout autant entre ses murs que là où se disputent des intérêts politiques, idéologiques et économiques. Couramment utilisée pour désigner l'université, la notion d'institution est pourtant polysémique, comme le souligne l'historien Alain Guéry (2003) :

Quand aujourd'hui on parle d'institution, dans le sens le plus général du mot, on désigne par là des structures organisées qui maintiennent un état social. Ce sens large ne diffère de son étymologie que sur un point, mais capital : il est statique,

Je leur dois, ainsi qu'à d'autres experts, de précieuses connaissances et des analyses judicieuses, sans lesquelles je n'aurais su soutenir les réflexions qui suivent.

³ D'emblée, Alain Renaut (1995) dément une linéarité dans l'histoire de l'université, qui serait plutôt ponctuée de ruptures.

⁴ La notion d'institution a une longue histoire, depuis les écrits de Quintilien au I^{er} siècle (*L'institution oratoire*) jusqu'aux travaux de Durkheim et des sociologues qui lui succèdent. En ce qui concerne l'université tenue pour institution, on ne peut pas ignorer les critiques sévères de Foucault et de Bourdieu. Pour un examen des acceptions et des usages de cette notion, voir Glinier (2014).

⁵ Il s'agit des premières lignes du chap. 6 de l'ouvrage de Karl Jaspers, publié en 1946, et traduit sous le titre *De l'Université* en 2008. On remarquera son emploi du mot « idée », à l'instar de Newman un siècle plus tôt, pour désigner l'objet « université ». Plusieurs auteurs ont fait de même, dont Bienaymé (1986), de même que Corbo et Ouellon (2002).

alors qu'à l'origine institution avait un sens dynamique. Il désignait le processus même de mise en place et d'organisation de ces structures » (p. 9)⁶.

Ce double sens semble s'appliquer à l'institution universitaire, car elle est à la fois un résultat et un principe d'organisation. Ainsi peut-on reconnaître son état constitué à un moment donné, tel un établissement légal. C'est aujourd'hui l'usage familier du mot lorsqu'il désigne l'université; il comporte alors une valeur de prestige durable et incontestable⁷. Souvent, il désigne des établissements qui jouissent d'une longue réputation et de ressources importantes; on parle alors de « grandes institutions », qui se distinguent des établissements récents et plus modestes⁸. Pour le grand public, comme pour les États, en général, le terme « institution » dénote une valeur permanente, symbolique⁹ ou marchande, ce qui rend l'université « attractive » et « profitable ». De manière concertée, à notre époque, tout un système s'est mis en place, appuyé sur des classements internationaux, pour façonner l'opinion publique à ce sujet et justifier tant les appuis des secteurs public et privé que les charges imposées aux particuliers. Le recours à plusieurs critères, dont les ressources, les équipements immobiliers, les distinctions et les accomplissements, crée une hiérarchie dans une liste d'établissements. En notant leurs différences et les valorisant, le système de classement révèle plusieurs catégories d'universités. Leur poids et leur fonction dans l'espace socio-économique seraient donc variables. À des fins non évaluatives, d'autres typologies en ont été proposées, dont quelques-unes au Québec (Larouche, 2011; Lafortune, 2016; Larouche et Savard, 2019). Sans égard à la valeur qui leur est accolée, il est admis l'existence d'une grande diversité : des universités de 1^{er} cycle, de cycles supérieurs, de recherche,

⁶ L'auteur observe que « trois appréhensions distinctes de cette notion ressortent dans les usages. La première, prédominante dans les approches juridiques et sociologiques à tonalité durkheimienne, appréhende l'institution comme une forme sociale établie, fonctionnant de façon régulière et dont on présume qu'elle répond à une demande collective particulière. La deuxième qui prévaut dans les analyses pragmatiques et une partie des travaux relationnistes donne une description plus souple et dynamique faisant référence à la notion d'organisation ou d'agencement. La troisième décrit un processus marqué par le travail spécifique d'institution dont témoignent préférentiellement les approches néo-institutionnalistes, généalogiques et certaines analyses relationnistes. Cet ouvrage suggère que la sociologie des institutions n'a pas pour objet l'institution mais le processus d'institutionnalisation » (Guéry, 2003, p. 18).

⁷ Guéry (2003) rappelle que le terme a eu longtemps un sens restrictif – sinon négatif – et qu'il reste l'objet de méprises.

⁸ Aux États-Unis, l'Ivy League de huit universités privées domine notamment par son caractère élitiste.

⁹ Rattachées à la culture, à l'éducation et aux élites, les notions de bien symbolique et de capital symbolique ont été proposées par le sociologue Pierre Bourdieu (Bourdieu 1971 et 1984; Bourdieu et Passeron, 1970).

mais aussi des écoles et des instituts universitaires¹⁰, qui ont des missions singulières.

Dans une publication de l'OCDE, Brian D. Denman (2005) affirme

qu'à l'heure actuelle, il n'existe pas une définition unique de l'université. À bien des égards, l'absence de définition universelle peut être perçue comme un élément positif car les établissements dispensant des formations de haut niveau visent des publics spécifiques, relèvent de juridictions territoriales particulières, se spécialisent dans certaines disciplines, et/ou dans tel ou tel type de recherche (p. 1)¹¹.

L'auteur propose tout de même une « définition pratique » de l'université : « Une université est un établissement d'enseignement supérieur complexe, formellement autorisé à proposer et à délivrer des diplômes de haut niveau dans au moins trois disciplines ou domaines d'études » (p. 20). Les écoles monodisciplinaires d'hier et d'aujourd'hui échapperaient donc à cette définition. Rudimentaire, sans doute, celle-ci pose au moins l'exigence d'un droit officiel ou légal d'opérer des activités d'enseignement. Ce droit, obtenu par une bulle, un décret, une charte ou une loi, serait bien le dénominateur commun de toutes les universités, tandis que leur qualité intrinsèque dépendrait de « juridictions territoriales ». Dans sa recherche de définition de l'université, enfin, l'auteur souligne qu'

[i]l fallut attendre le milieu du XIX^e siècle pour que l'université, et plus particulièrement sa finalité et sa mission, fasse l'objet d'une définition explicite, encore que générale. C'est peut-être la conception de Newman, formulée en 1850, qui représentait le mieux l'université comme une guilde ou une corporation dont le but était de diffuser les connaissances [...]. À cette époque, l'université, vitrine de la civilisation alors en construction à l'échelle du territoire, avait pour but de faire avancer la société dans son ensemble grâce à la propagation du savoir. Ce sont des impératifs territoriaux, sinon culturels, qui ont contribué à façonner sa structure jusqu'à l'essor des progrès technologiques (p. 12).

Si une institution universitaire semble reconnue d'emblée, il ne s'agit pas pour autant d'un système clos et immuable. Quels que soient sa durée

¹⁰ On reconnaît, parmi les établissements de ce type, au Québec : HEC Montréal, Polytechnique Montréal et l'Institut national de la recherche scientifique (INRS); aux États-Unis : le Massachusetts Institute of Technology et le California Institute of Technology; en France : l'Institut polytechnique de Paris et l'École pratique des hautes études. Soulignons que toutes les Écoles et tous les instituts n'offrent pas un enseignement aux trois cycles. En l'occurrence, la distinction entre les grandes Écoles et les Universités françaises ne permet aucun amalgame.

¹¹ L'auteur ajoute : « Comme le suggère Arnoe [2003], l'université a été et continue d'être utilisée afin de piloter – ou maîtriser – les rapports de force dans le domaine social, politique et économique [...]. Poussant plus loin cette idée, certains considèrent même que le contrôle qu'exerce l'université sur la diffusion du savoir est devenu le nouveau combat hégémonique du XXI^e siècle » (Denman, 2005, p. 1).

et le lieu de ses activités, une université est un type d'organisation en constant développement. Cela s'observe dans le passé et de nos jours : la division des enseignements en facultés, au XIX^e siècle, et la mission de recherche qui s'y est développée, sous l'inspiration de l'université de Berlin, ont profondément changé les organisations universitaires, diversement selon les pays. Pas plus que l'université impériale instaurée par suite du décret napoléonien de 1808 ne ressemble aux académies des humanistes de la Renaissance, le visage et le fonctionnement de l'université « moderne » ont peu, sinon rien à voir avec ceux du Moyen Âge et des Lumières.

La composition interne d'un établissement universitaire peut longtemps rester la même – dont la *bicaméralité* en maints endroits – mais son champ d'activités, son implication sociale, ses perspectives pédagogiques, scientifiques et professionnelles sont continuellement soumis à de nouveaux enjeux. L'université exerce alors une autorité constituante qui officialise la création ou le renouvellement de secteurs d'enseignement et de recherche. Ce faisant, elle institutionnalise des pratiques et des disciplines, en plus d'attester le mérite de la formation et des diplômés qui y ressortissent. Partagée entre des instances internes et externes¹², cette autorité institutionnelle en assure la valeur. Il revient à l'université de favoriser l'émergence de spécialités et de façons de faire nouvelles, d'en analyser continûment l'incidence et d'en faire la promotion, le cas échéant. Il lui appartient aussi de s'adapter et de résister aux pressions sociales ou même scientifiques qu'elle subit inmanquablement. D'ailleurs, l'université est constamment forcée à l'autocritique sur ses orientations théoriques et idéologiques, mais également sur ses priorités et son organisation interne¹³. On ne saurait oublier les nombreuses critiques dont elle a été l'objet, que ce soit à propos de son élitisme et de ses exclusions (Jaspers, 2009 [1946]) ou de ses fractionnements et cloisonnements disciplinaires (Falardeau, 1952).

Une institution est une instance de pouvoir. Elle est une structure d'autorité qui possède son propre corps de lois, au mieux confirmé par une charte. Une fois constituée, elle acquiert une autonomie et elle occupe un champ d'activités, s'autorisant elle-même à adopter des règles de conduite

¹² Parmi ces instances, à l'heure actuelle, les ministères chargés de l'éducation, les comités d'agrément de programmes, les conseils de recherche, les sénats et commissions des études jouent tous un rôle dans les processus de réglementation et d'accréditation des études et des travaux universitaires.

¹³ Des changements administratifs ou structurels surviennent rarement sur un temps court. Pourtant, l'imposition de nouvelles règles de reddition de comptes, par exemple, a eu des effets immédiats sur la gestion des affaires universitaires au Québec.

selon un code d'éthique singulier. Elle commande des pratiques en fonction de ses fins propres. En l'occurrence, des exigences déontologiques et des protocoles méthodologiques s'imposent en matière de recherche universitaire. De même sont mises en place des procédures de qualification et d'évaluation des professeur-e-s ou d'attestation des connaissances pour les candidat-e-s au doctorat. De telles exigences et procédures concourent à la crédibilité et à la fiabilité du système universitaire, à l'encontre d'opinions hostiles. Combinées à une diversité de pratiques exercées en administration, en enseignement et en recherche, plusieurs formes d'autorégulation (plans d'action, évaluations de programmes, bilans ponctuels, etc.) participent à l'autonomisation de ce système. Ce sont autant de contraintes, évidemment, dont le tort serait de restreindre une liberté d'action. Toutefois, le milieu intellectuel qui est au cœur de l'université n'est pas l'institution. Même dans le respect de règles et de dispositifs, il doit pouvoir agir librement, par le biais de questionnements, d'expérimentations et d'inclusions. Son activité ne se limite pas à la classe ou au laboratoire; elle s'inscrit plus largement dans un espace de débats¹⁴, *intra-* et *extramuros*, et l'université en assurera la possibilité. Ce pourrait même en être un trait distinctif. On y reviendra.

2 Une vie intellectuelle

En dépit des différences temporelles, géographiques et idéologiques, on peut tenter de dégager des points communs et des lignes de force dans l'institution universitaire. Quelques constantes sautent aux yeux, dont la première est la réunion de personnes autour d'un objet de savoir. Maîtres et élèves, au Moyen Âge, professeur-e-s et étudiants-e-s, de nos jours, ont le désir commun de traiter d'une matière abstraite, qui est la connaissance, de faits, d'objets et d'idées. Qu'elle donne accès à une pensée, à une doctrine ou à une réalité observable, qu'elle soit le fruit de la réflexion, de l'imaginaire ou de l'expérience, la connaissance se traduit en compétence cognitive et pragmatique. Pour les uns, il s'agit de transmettre, pour les autres, d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques. Si le rapport à la connaissance – un enjeu majeur de civilisation – définit des rôles distincts dans les milieux d'études, il leur impose aussi un cadre d'exercice, des obligations ou des tâches (des devoirs) qui sont sujets à négociation. Ce qui est alors sous-

¹⁴ Longtemps dominante dans l'enseignement, aux ordres inférieur et supérieur, la méthode scolastique préconisait justement, à l'étape de la *disputatio*, des débats dialectiques portant sur des vérités constituées. Souveraine au Moyen Âge, la méthode a montré ses limites et les humanistes l'ont rejetée. Les débats sont toutefois restés dans la tradition rhétorique, qui a caractérisé l'enseignement classique au Québec jusqu'aux premières décennies du XX^e siècle.

entendu, c'est que des ententes tacites ou formelles, spontanées ou légales ont toujours permis des regroupements autour de sujets d'interrogation et de réflexion¹⁵. C'est justement la possibilité de regrouper des personnes avides de connaissances, de « savants », de gens initiés et de gens curieux, qui permet l'existence même d'une vie intellectuelle. Et la création de l'université est, à la base, la formation de communautés intellectuelles. Telle était la condition des premières universités du Moyen Âge, au sein desquelles s'étaient formées des associations ou corporations d'élèves et de maîtres enseignants, des clerics essentiellement, pour s'assurer une liberté d'enseignement et procurer une cohérence aux études. À Bologne, à Paris et à Oxford, ces regroupements ont été tolérés, sinon encouragés et même protégés.

Nous savons qu'à l'origine, le terme « université » n'avait pas le sens qu'on lui accorde aujourd'hui, comme l'a rappelé Émile Durkheim (1938) :

[...] de la notion d'*Universitas* il faut exclure toute idée d'établissement scolaire collectif, de même il faut se garder d'entendre ce mot comme s'il signifiait que l'enseignement donné par les maîtres associés était nécessairement encyclopédique, embrassait l'ensemble de toutes les disciplines humaines. Ce terme est, en effet, emprunté à la langue juridique, et a uniquement le sens d'association douée d'une certaine unité, de corporation. [...]

Aussi, par lui-même, ce terme n'avait à aucun degré un sens scolaire et pédagogique. [...]

Au reste, *Universitas* pouvait si peu signifier universalité du savoir, totalité des connaissances humaines, que, très souvent, il est employé pour désigner une fraction seulement de ce qu'on appelait plus proprement Université. [...] à Montpellier, on n'enseignait que la médecine; à Bologne, pendant longtemps, on n'enseigna que le droit. [...]

Il y eut au Moyen Âge des Universités sans maîtres, des Universités qui ne prenaient que des étudiants. C'est le cas de Bologne, par exemple; à Bologne, on ne professait que le droit; les étudiants en droit étaient des hommes d'un certain âge; très souvent des ecclésiastiques déjà munis de bénéfices. De pareils auditeurs n'entendaient pas se laisser régenter. Ils formaient donc une corporation, une *Universitas*, distincte et indépendante du collège des maîtres; et c'est leur corporation qui, en raison de sa forte organisation, y faisait la loi, imposait sa volonté aux maîtres [...]. Si paradoxal que puisse nous paraître ce type d'organisation scolaire, il a existé et dans plus d'un cas (p. 84-85).

¹⁵ Ces ententes ne sont rien de moins que des contrats entre les parties et qui leur procurent une confiance mutuelle. D'engagements personnels contre rétribution dans le passé jusqu'à l'exigence de droits de scolarité, ces contrats ont pris des formes diverses, telles que les comités pédagogiques mixtes de professeur.e.s et d'étudiant.e.s, ainsi que les ententes d'évaluation dans les établissements de l'Université du Québec.

La leçon de Durkheim est éclairante : à ses débuts, l'université ne désigne ni un établissement scolaire collectif, ni un enseignement encyclopédique, ni même une association obligée entre maîtres et élèves. Partant, le premier principe de l'université reste donc la possibilité d'exercice des activités de l'esprit, c'est-à-dire d'un milieu de réflexion et d'apprentissage sur différents sujets. Que ces sujets soient pratiques (comme le droit et la médecine) ou culturels (comme les lettres anciennes et la philosophie), une vie intellectuelle y est animée par une pluralité d'acteurs. Si elle prolonge ou magnifie l'enseignement des maîtres en cercle privé qui l'a précédée, l'université résulte d'un effort commun inscrit dans un état de la société à un moment donné. De nature essentiellement académique – avant d'être scientifique avec les Lumières –, selon Charle et Verger (2012), ce projet avait déjà une grande incidence sociale au Moyen Âge : « La compétence acquise par le biais des études était ainsi largement diffusée et reconnue [...]. À ce titre, on peut sans doute dire, avec Jacques Le Goff¹⁶, que les écoles et universités médiévales ont donné naissance, en Occident, à la figure sociale de l'“intellectuel” » (p. 31).

Un intellectuel se distingue déjà alors non seulement par ses connaissances, ses inclinaisons pour les activités de l'esprit, mais également par un statut particulier, qui ne lui a pas toujours été favorable. On s'en méfiait plutôt, le suspectant d'hérésie ou de menace à l'ordre établi, donc à l'unité de l'Église sous l'Inquisition. Parce qu'il détenait un savoir inédit, il bousculait les idées dominantes et paraissait avoir une « mauvaise influence » sur les populations. On le pourchassait parfois jusqu'à l'agression physique. Il aura fallu un changement étonnant de perception et de visées pour que des autorités lui accordent leur protection. La reconnaissance officielle de l'Université de Bologne par l'empereur Frédéric Barberousse en 1158 et l'appui de la papauté à l'Université de Paris durant la première moitié du XIII^e siècle auront élevé ce statut à un rang digne de considération et de privilèges. Non sans difficultés et sans soubresauts dans le temps, l'intellectuel devient un acteur social reconnu qui, dispensant son savoir, se fait instructeur, formateur de gens instruits et cultivés, et responsable d'une relève dans les milieux d'études. Bien plus, il est rapidement appelé à servir les autorités laïques et religieuses, qui bénéficient de ses capacités d'interprétation et de rédaction des textes. On s'adjoint opportunément des clercs dans les lieux de pouvoir.

¹⁶ Les auteurs font référence à l'ouvrage *Les intellectuels au Moyen Âge* (1957, rééd. Le Seuil, 2016).

Pour autant, les intellectuels de cette époque restent soumis à des contraintes, à des dogmes et évidemment à leurs protecteurs. En quête de vérités, ils sont freinés surtout par l'orthodoxie religieuse. Leur liberté n'est pas absolue et leur engagement dans la société est limité. Néanmoins, ils acquièrent une valeur et une influence certaines auprès des élites, qu'ils contribuent justement à former. Des siècles plus tard, le statut de l'intellectuel « engagé », comme le voulait Zola, sera une forme achevée de l'acteur universitaire dans la Cité. Cela ne saurait être sans la reconnaissance de ses droits de parole et d'opinion, ce qu'on appelle communément de nos jours la liberté universitaire (ou « académique »).

De tout temps suspectée par des dirigeants sous différents régimes, parce qu'elle échappe à leur contrôle, la vie intellectuelle ne peut exister substantiellement et durablement sans s'en affranchir. Pour pouvoir s'exercer dans l'espace universitaire, elle exige une pleine autonomie d'action, soit la possibilité d'explorer toutes les avenues de la connaissance, qu'il s'agisse d'idées ou de faits observables. Bien qu'il n'ait pas été encouragé ni appliqué sans discernement, ce principe a été essentiel dès la création des universités. À ce propos, Charle et Verger (2012) écrivent :

Partout, maîtres et/ou étudiants se sont réunis pour constituer une « université jurée »; ils se sont donné des statuts, des représentants élus, ils se sont organisés pour assurer entre eux l'entraide mutuelle, garantissant leur protection face aux menaces possibles de la population et des autorités locales et réglementer l'exercice autonome de l'activité qui était la raison d'être de leur association, à savoir l'étude et l'enseignement (p. 15).

Il s'agissait là, notent les auteurs, d'un « effort de reprise en main » du contenu et du régime des études, auquel

les autorités extérieures ont volontiers prêté leur concours, si elles ne l'ont pas suscité. Non pas tant les autorités ecclésiastiques locales, attachées à leurs prérogatives traditionnelles et de toute façon hostiles à l'autonomie universitaire, mais les autorités supérieures, détentrices des pouvoirs souverains et qui, à cette époque, cherchaient à renforcer dans tous les domaines leurs capacités d'intervention. Le roi a joué un rôle important en Angleterre; en France, l'université a au moins bénéficié de son abstention bienveillante. Mais c'est surtout l'appui de la papauté, représentée par les grands papes théologiens et canonistes de la première moitié du XIII^e siècle, qui a été décisif. Faisant hardiment le pari de la modernité institutionnelle et intellectuelle, elle a partout garanti l'autonomie universitaire; par là même, elle reconnaissait aux universités une sorte de magistère doctrinal, théologique et juridique, étendu à toute la chrétienté, au service ultime, évidemment, des finalités définies par elle-même. De ce fait, une première limite de l'autonomie universitaire se dessinait déjà, à la naissance même de l'institution (p. 17).

3 Une mission sous condition

On peut s'étonner de la position de l'Église catholique à la naissance de l'université, car, au Québec, elle contraste avec sa mainmise sur les milieux d'éducation, surtout francophones, pendant plus d'un siècle. Les établissements universitaires ont peu à peu échappé à son contrôle, mais elle a conservé une influence sur eux durant des décennies. Si les contextes social et scientifique étaient bien différents, la question de l'autonomie universitaire traverse le temps. En ce qui concerne la France, il n'y a qu'à penser à la réforme majeure de l'enseignement supérieur sous l'Empire, qui recréait les universités sur de nouvelles bases et garantissait leur monopole, mais en les plaçant au service de l'État et sous l'autorité centrale d'un « grand maître »¹⁷.

Au XX^e siècle, en réponse à des besoins économiques et régionaux, la prolifération des centres universitaires aux États-Unis consacrait l'influence des entreprises dans ces milieux. À chaque époque, en fait, des intérêts extérieurs au milieu intellectuel ont pesé lourd sur l'institution. Au Québec et ailleurs, dans les dernières décennies, une atteinte à l'autonomie des universités a été largement dénoncée. Dans une perspective économique avouée, de nouvelles règles et obligations et de nouveaux défis leur ont été imposés, inspirés par les propositions de l'OCDE sur l'économie du savoir, le processus de Bologne, les modèles de la nouvelle gestion publique (*new public management*), l'adoption de la Loi Bayh-Dole aux États-Unis, etc. Les modèles eux-mêmes ont changé, l'institution se transformant en *multi-versité* (Kerr, 1972; Marginson, 2016), en entreprise ou en institut technologique. Les études et essais critiques abondent à ce sujet, qui concluent à une transformation profonde de l'université, tant dans son organisation que dans ses finalités, puisqu'elle est désormais soumise à des exigences de productivité et de gouvernance.

Dans le Québec de 2012, la crise étudiante suscitée par l'annonce d'une hausse des droits de scolarité a, de façon inattendue mais opportune, révélé les risques de cette transformation. Plus récemment, la question de la liberté d'expression en contexte d'enseignement a suscité un débat à l'échelle nationale. Ces événements ont justifié une grande mobilisation

¹⁷ Voir notamment Prost (1968); dans un article de 2013, le même auteur écrit : « L'Université impériale était une administration, non un service public au sens moderne. C'était un service marchand. Les établissements secondaires publics étaient payants, comme les collèges privés auxquels ils venaient disputer la formation des élites. Et le privé avait beaucoup d'atouts : son antériorité, ses traditions, une clientèle, un personnel formé. Pour implanter son université, Napoléon lui avait donc donné un véritable privilège : le monopole » (p. 34-35).

dans le milieu universitaire, ce qui a même conduit à l'adoption d'une loi québécoise sur la « liberté académique » en 2022¹⁸. Si on peut s'en réjouir, pour la protection qu'elle assure, ou s'en inquiéter, parce qu'elle est une intervention de l'État – la judiciarisation du sujet –, une telle loi n'est pas sans poser des défis quant à son application – ce qui a justifié la création d'un comité de surveillance. Même une loi, pourtant, ne peut pas être une garantie contre des groupes d'intérêt et des influences extérieures. Pour une institution universitaire, l'indépendance ne serait-elle pas limitée, sinon compromise, dès lors qu'elle dépend du soutien et de ressources externes?

3.1 Liberté universitaire et autonomie institutionnelle

Dans *L'université québécoise du futur* (FRQ, 2021), il est écrit que « [l]a liberté académique, l'autonomie institutionnelle et un financement approprié » sont les conditions d'accomplissement de « la mission universitaire de conservation, de critique, de développement et de transmission du savoir et de la culture » (p. 64). Cette mission et ces conditions font l'unanimité chez les universitaires, mais sont difficiles à maintenir dans un contexte néolibéral. Dans *Le principe d'université* (2009), un essai circonstancié publié à la suite de la promulgation de la loi française dite « relative aux libertés et responsabilités de universités » (LRU, 2007), le professeur Plinio Prado de l'Université Paris 8 définit l'université en cinq points essentiels, le tout premier étant précisément « l'indépendance inconditionnelle », qu'il énonce comme suit :

Il n'y a pas d'université sans une référence première, fondamentale, à un principe d'indépendance. Nous voulons parler du principe de l'indépendance même de la pensée, de la liberté de l'esprit, que l'on nomme *autonomia*.

L'*autonomia* est le principe selon lequel l'esprit se donne à lui-même sa propre loi (*nomos*), la pensée est à elle-même son propre fondement, régissant chacun de ses pas. On peut l'appeler également *autarkeia*, par référence aux anciennes écoles de sagesse qui sont à la source de l'Université, et dont l'exigence d'auto-suffisance des esprits (*autarkeis*) est indissociable de celle d'*autonomia*.

Ce principe est décisif. Il permet à la pensée d'échapper à une connivence abrutissante avec les « faits », d'avoir le recul nécessaire pour les questionner, les analyser et les juger – c'est-à-dire les critiquer, d'après ses propres exigences – et par conséquent de ne pas démissionner devant l'évidence brutale de la « réalité » (p. 9).

¹⁸ Il n'est résulté aucune autre disposition légale de tous les chantiers consacrés à l'université, à la suite du Sommet sur l'enseignement supérieur de 2013 au Québec. Rappelons que trois grands chantiers créés à cette occasion portaient sur la formule de financement des universités, ainsi que sur les projets d'une loi-cadre et d'un conseil des universités. Ces derniers ont été initiés par la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université, qui a participé activement à tous les chantiers (Lafrance, 2013; Roy, 2013; Racine, 2013, Umbriaco, 2013).

On peut se questionner sur « l'auto-suffisance des esprits », le mouvement spontané de la pensée n'étant pas sans comporter des risques. Aussi primitif qu'il apparaisse, le principe de liberté reste une exigence intellectuelle, une condition du travail universitaire, qui s'appuie aussi évidemment sur une démarche sérieuse, appliquée. La méthode scientifique suppose un cadre rationnel et une attitude ouverte à la discussion et à la révision, voire à la contestation. Il ne saurait y avoir de véritable et profonde réflexion sans le droit à la spéculation, à la contradiction, à l'erreur, bref, à l'analyse et à l'auto-critique. Ce droit tient justement à l'autonomie souhaitée du professeur à la fois dans ses propres études, dans ses recherches, dans son enseignement et dans ses interventions publiques. Sans doute est-ce également ce qui fait la valeur et la singularité de sa contribution, tant dans les milieux universitaires que dans l'espace social. C'est justement parce qu'il n'est pas contraint outre mesure dans sa démarche et dans sa pensée, et parce qu'il ne représente que lui-même. Cette condition lui est propre : c'est l'autonomie intellectuelle ou, spécifiquement, la liberté universitaire (académique) du professeur. On voudrait, avec Prado, que le principe en soit étendu à l'université :

[I] appartient au principe d'Université, en tant que tel, de n'être subordonné à aucun pouvoir ni à aucune finalité extérieure : économique, politique, idéologique, médiatique, technique ou technocratique.

Toute l'histoire de l'Université, depuis l'invention de l'« *universitas* des professeurs et des étudiants », à la fin du XI^e siècle, jusqu'à ses refondations et réflexions critiques modernes (de Humboldt à Dutschke, de Newman et Peirce à Faust, de Durkheim à Derrida), suppose et affirme ce principe (p. 9-10).

Personne ne contestera un désintéressement obligé pour l'avancement des connaissances et la « recherche de la vérité ». L'application de ce principe, si elle a même déjà été pleinement réalisée, est remise en question. Alors que l'autonomie intellectuelle est souhaitable et atteignable chez les professeur-e-s, il en irait plus difficilement de l'indépendance de l'université. À l'encontre des conceptions idéales qu'énonçaient au XIX^e siècle le savant Humboldt et le cardinal Newman¹⁹, les visions utilitaristes des dirigeants politiques et bailleurs de fonds actuels confèrent à l'université une fonction de service. Pour les États – dont la majorité les soutiennent –, il s'agit de faire des universités un outil majeur de développement économique et, subsidiairement, social. Pour le secteur privé, il s'agit d'obtenir d'un partenariat – fortement encouragé – des apports professionnels et techniques, une main-

¹⁹ Voir la synthèse de Gingras (2003) à propos des diverses conceptions de l'université.

d'œuvre qualifiée et des innovations pouvant répondre aux besoins des entreprises.

Souvent décriée, la conception pragmatique de l'université ne date pourtant pas d'hier. L'urbanisation, l'industrialisation et la massification des études supérieures, accentuée dans la seconde moitié du XX^e siècle, en ont favorisé l'implantation un peu partout. La création de filières du génie, des sciences naturelles et appliquées, entre autres, a été une réponse idoine à des besoins réels. La contribution des universités à la collectivité et au bien commun reste indéniable. De nos jours, toutefois, leur raison d'être – si ce n'est leur nature même – est remuée par des pressions financières et des influences diverses. Une nouvelle conjoncture, politique et économique, aténue leur indépendance au détriment de leurs missions séculaires. Aux dires de Lesemann (2001), il se produit d'ailleurs une fracture bien visible; pour lui, l'université ne constitue pas « un bloc homogène et cohérent » :

En fait, il existe depuis longtemps déjà au moins deux universités sous un même toit, et ces deux universités vivent dans une forte tension [...] entre autonomie et pertinence. Cette tension est constitutive du champ universitaire. On trouve ainsi sous le même toit l'université des facultés et des départements disciplinaires, qui proclame sans cesse le caractère unique et exclusif, en référence à la Science, de l'institution de haut savoir qu'elle incarne; mais on trouve aussi l'université des instituts, centres, groupes et laboratoires de recherche, qui a tendance à se comporter ou à être gérée comme une véritable entreprise définie par des missions de résolution de problèmes, une organisation du travail stratégique, élective, inscrite dans une compétition scientifique et financière à la fois locale et internationale, qui nécessite de la part de ses chercheurs le partage de valeurs et d'une culture communes, fondées sur un sens d'appartenance et une loyauté affirmées à l'égard de l'organisation, toutes conditions d'une performance exceptionnelle. [...] Cette seconde université correspond aux attentes des bailleurs de fonds et son succès permet à la première université d'y trouver une partie des financements dont elle a si désespérément besoin (p. 24-25).

3.2 Gestion autonome et dépendance financière

Cette tension « entre autonomie et pertinence » dont parle le professeur Lesemann s'est accentuée jusqu'à un point de rupture récent. Le paradoxe s'observe au sein même des établissements : laisser aux universités une pleine autonomie de gestion ne les rendrait pas indépendantes pour autant. Au Québec, notamment, elles sont redevables à l'État, qui en assure encore l'essentiel du financement et qui exerce une certaine autorité sur leur fonctionnement interne par le biais d'exigences de gouvernance et de reddition de comptes, de règles administratives et de dispositions légales. Plus souvent est-on contraint à gérer un manque de ressources. Les budgets de base

étant insuffisants, il faut solliciter d'autres fonds, obtenir des subventions publiques et privées, compter aussi sur le mécénat, établir des partenariats avec des entreprises, etc. Il va sans dire que l'attribution de ces fonds ne va pas sans conditions.

La situation actuelle – mais non récente – expose un conflit d'intérêts entre l'organisation et le milieu universitaires. Des visions différentes, sinon opposées, de la nature et du rôle de l'université s'affrontent. Même si chaque établissement reste maître de ses priorités et de ses opérations, l'institution subit des pressions économiques et fait face à des exigences telles qu'elle est forcée de soutenir des axes de développement stratégique. Pour leur part, des professeur·e·s et des chercheur·euse·s se voient contraints d'adapter leurs sujets d'études à des contenus et des secteurs priorités. On reconnaît ici le poids immense du financement externe de la recherche sur l'institution et sur la communauté universitaire. Qu'il s'agisse de travaux commandités par des entreprises ou subventionnés par l'État via des organismes québécois et canadiens, la recherche universitaire et, plus largement, la science échappent aux milieux scientifiques eux-mêmes. Si les chercheur·euse·s ne sont pas totalement exclus des processus de sélection et d'attribution des fonds publics, ils ont peu d'influence réelle sur les grandes orientations des programmes de financement. Celles-ci sont établies de manière « stratégique » – et avouée – selon des vues politiques. Dans le cas des commandites, inutile de dire que les chercheur·euse·s se trouvent en situation de dépendance face aux entreprises qui apportent des fonds, tout en profitant des ressources humaines et matérielles de l'université. Dans quelle mesure ces procédés sont-ils profitables pour l'université, les chercheur·euse·s, les entreprises et la collectivité? Mais avant tout se pose la question de la valeur des connaissances acquises, c'est-à-dire de leur pertinence scientifique.

4 État de la situation au Québec

L'histoire de l'enseignement supérieur au Québec, comme ailleurs, est inséparable de l'évolution culturelle et sociale. Les premières universités, fondées au XIX^e siècle, diffèrent sur plusieurs points. L'Université McGill (1821) est anglophone et non confessionnelle; l'Université Laval (1852) est francophone et catholique. Fondée grâce à des fonds privés, la première offre des programmes en médecine, en sciences naturelles, en droit et en économie; la seconde, soutenue par le clergé catholique, abrite une faculté de théologie et, suivant une tradition, les facultés des arts, de médecine et de droit. Avec le temps, ces universités à charte, puis leurs homologues, se sont adaptées

au contexte économique et international, de même qu'aux nécessités de l'urbanisation et de l'industrialisation. Néanmoins, au milieu du XX^e siècle encore, elles n'étaient accessibles qu'à une petite fraction de la population, ce qui freinait l'évolution normale de la société. Ainsi maintenue, une conception élitiste de l'université et de ses diplômés explique peut-être aussi un anti-intellectualisme répandu. La grande réforme du système d'éducation dans le Québec de la Révolution tranquille allait changer bien des choses. À l'origine de cette réforme, le Rapport Parent (1963-1966) multipliait les énoncés quant au bénéfice de l'enseignement supérieur. L'introduction au chapitre intitulé « La société d'aujourd'hui et l'enseignement » commence ainsi :

Partout on a compris que la société d'aujourd'hui, et plus encore celle de demain, pose à l'enseignement des exigences sans précédent. Pour que la civilisation moderne progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé. On peut donc dire que la crise de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une vaste crise de civilisation (CP, 1963, chap. 4, p. 76).

Constatant une élévation du niveau de vie de la population, avec le « foisonnement des emplois tertiaires », les auteurs affirmaient que l'instruction est « l'un des facteurs de cette élévation; elle serait ainsi tout à la fois cause et effet de l'accroissement des richesses » (p. 84). Ils citaient la conclusion d'un colloque tenu en 1960 à Bellagio :

La production accrue d'une économie en croissance rend possible le développement de l'éducation en libérant les ressources nécessaires. Mais l'éducation est en même temps un facteur essentiel du développement économique. Jusqu'à présent, on a surtout considéré l'éducation comme une dépense de consommation. À l'avenir, il faudra surtout la regarder comme un investissement (AIU, p. 11, cité p. 84).

« C'est là, notaient les auteurs, un changement complet de perspective » (p. 84) et ils n'ignoraient pas l'ampleur des défis à venir :

Le droit de chacun à l'instruction, idée moderne, réclame que l'on dispense l'enseignement à tous les enfants sans distinction de classe, de race, de croyance; et cela de l'école primaire jusqu'à l'université. L'éducation n'est plus, comme autrefois, le privilège d'une élite. La gratuité scolaire s'impose pour généraliser l'enseignement; d'autre part, les nécessités scolaires modernes (laboratoires, bibliothèques, formation du personnel, recherches, etc.) ont fait monter en flèche le coût de l'enseignement. La population en accepte mieux les conséquences et ne retournerait pas à la « guerre des étoiles »; mais il faut convaincre chacun que les dépenses d'éducation sont un investissement économique et social (CP, 1963, chap. 4, p. 92).

La nécessité d'une grande réforme du système d'éducation au Québec a fait consensus à l'époque. Elle s'est traduite, comme on sait, par la création du

ministère de l'Éducation en 1964 et d'un nouveau modèle d'enseignement secondaire et postsecondaire public, étendu sur tout le territoire. Les cégeps et l'Université du Québec (UQ) ont été fondés justement pour assurer un accès général aux études supérieures, donnant suite aux recommandations du Rapport Parent. De cette démocratisation, ont résulté des progrès sociaux, culturels et économiques indéniables.

Les bénéfices en sont inestimables tant pour la collectivité que pour les individus. Ainsi, l'élévation du niveau de vie, généralement associée au niveau de scolarité, serait bien réelle si l'on se fie aux données du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec et de Statistique Canada sur les taux de diplomation, la situation d'emploi des diplômés et les revenus moyens des particuliers. Le croisement de ces variables laisserait entendre des conditions de vie favorables ou avantageuses. La « qualité de vie », pourtant, ne tient pas – ou si peu – au pouvoir d'achat des particuliers, le revenu n'étant qu'un indicateur parmi d'autres. Les conditions de vie (Comeau *et al.*, 2007)²⁰ dépendent d'un ensemble de facteurs et de ressources, les relations personnelles et familiales, un environnement social et culturel, un climat de travail, des services publics, un contexte politique... On ne pourrait donc pas apprécier le bénéfice des études supérieures sur une base économique individuelle, même si elles procurent des opportunités professionnelles. Des avantages immatériels s'y adjoignent que chacun reconnaîtra : une conscience éveillée, des connaissances et une culture élargies, des capacités de discernement... Il n'y a pas que les individus qui en tirent profit, puisqu'ils sont aussi des citoyens, qui contribuent diversement à l'évolution des idées et des rapports sociaux. Encouragé durant les études, le sens critique vaut tout autant dans la vie courante.

4.1 Diplomation et emploi

Considérons tout de même ici l'état de la diplomation, puisqu'il reste le principal indice retenu par les ministères consacrés à l'enseignement supérieur. Ce serait peut-être, depuis très longtemps, leur priorité confiée aux universités.

Les données fournies par Statistique Canada (2022) révèlent, chaque année, le niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 64 ans. Les « études tertiaires » correspondent au niveau collégial et universitaire. En 2021, au Québec, 57 % de cette population détenaient un diplôme d'études

²⁰ Rarement théorisée, la notion de « conditions de vie » fait l'objet d'études du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES).

tertiaires, comparé à 47 % en 2011 et 51 % en 2016, ce qui indique une augmentation constante. Ces pourcentages sont supérieurs à la moyenne établie dans les pays de l'OCDE qui était de 31 % (2011), 35 % (2016) et 40 % (2021). Pour les mêmes années, toutefois, les résultats au Québec sont inférieurs à la moyenne canadienne : soit 51 %, 56 %, 62 %. La moyenne la plus élevée au Canada est en Ontario (58 %, 63 % et 68 %) et la plus basse au Nunavut (29 %, 36 %, 38 %) et dans les Territoires du Nord-Ouest (47 %, 48 % et 49 %). D'une telle variabilité, la démographie est un facteur important, mais on peut noter, même minimalement, sur une décennie, un accroissement du niveau de scolarité au Canada et dans les pays de l'OCDE, ce qui est globalement encourageant.

Bien que la situation québécoise se soit améliorée en dix ans, elle risque encore de décevoir. D'abord faudrait-il distinguer les taux de diplomation aux niveaux collégial et universitaire. D'après la banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 21,9 % de la population entre 25 et 64 ans avaient un diplôme de baccalauréat et 10,9 % un certificat ou un diplôme de cycle supérieur. Corroborés par Statistique Canada, ces chiffres indiquent une progression constante entre 2011, 2016 et 2021 : au niveau collégial, le taux de diplomation est passé de 19,3 % à 20,8 % et à 20,7 %; au niveau universitaire, il est passé de 27,9 % à 30,5 % puis à 36,3 %.

Pour prendre la mesure de ces progrès, il faut rappeler la situation antérieure. Les données qui remontent à 1990 indiquaient alors un taux de scolarité universitaire de 15,2 %, puis de 23,3 % en 2001. Entre 1992 et 2005, le nombre total de diplômé-e-s s'est accru de 24,5 % (GQ, 2010, n. p.). Tous les dix ans, depuis 1990, le taux de diplomation augmente de quelque 7 ou 8 points de pourcentage. Cela reflète-t-il seulement des aspirations individuelles? Est-ce suffisant pour répondre aux besoins de la société québécoise? Retenons, en tout cas, qu'un peu plus du tiers de la population active a fréquenté l'université au cours des quarante ou cinquante dernières années. Contrairement aux projections de certains ministères, les statistiques indiquent continûment une augmentation, parfois modeste, des inscriptions aux études universitaires, ce qui n'est pas sans créer des pressions sur le réseau des établissements, sur la qualité de l'enseignement et sur la charge de travail. Sur un temps long, les baisses des effectifs étudiants sont des exceptions. Depuis 2006, les travaux du Comité sur le financement universitaire de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université ont mis à jour les données sur ce sujet et ont dévoilé les effets désastreux du manque de ressources professorales et matérielles dans ce contexte. S'il faut se réjouir d'une élévation globale du niveau de scolarité, on ne

peut que se désoler du sous-financement chronique des universités, lequel a été dénoncé de toutes parts.

Pour les États, en général, les corollaires des études universitaires et des taux de diplomation sont la formation professionnelle et l'employabilité. Les gouvernements en font un enjeu prioritaire même lorsqu'ils n'accordent pas les budgets conséquents aux universités. À fréquence régulière désormais, l'état de la situation quant à l'emploi des diplômé-e-s est recensé statistiquement. Ainsi, en 2021, d'après une enquête auprès de 36 675 personnes diplômées, en 2019, de 1^{er} cycle universitaire (baccalauréat) et de 9823 diplômées de 2^e cycle (maîtrise) – dont le taux de réponse était respectivement de 60,1 % et de 66,3 % –, 68,7 % des détenteurs d'un baccalauréat et 82,6 %, d'une maîtrise, étaient en situation d'emploi, dont 81,2 % et 84,7 % en emploi lié à la formation et la plupart (80,2 % et 84 %), d'entre eux, en emploi permanent (GQ, 2022a, p. 5). Leurs salaires horaires moyens étaient de 29,62 \$ et de 35,78 \$, ayant pour effet de rejoindre ou de dépasser le salaire annuel moyen au Québec (55 706,56 \$)²¹. Par rapport à la situation des diplômé-e-s de 2015 – observée en 2017 –, on constate à la fois une augmentation des revenus et une amélioration du rapport entre la formation et l'emploi²².

Ces résultats s'apprécient différemment si l'on considère le faible taux de chômage et le salaire minimum des employés au Québec en 2021. À cet égard, d'ailleurs, il faut reconnaître une variation importante selon les domaines d'études. Chez les détenteurs d'un baccalauréat (promotion de 2019), c'est dans le domaine des sciences de la santé que le salaire horaire est le plus élevé (37 \$/heure) et le taux de chômage le plus faible (0,8 %). Pour les revenus, il est suivi par les sciences appliquées (31,31 \$) et les sciences pures (29,01 \$). Dans ces deux cas, toutefois, un taux de chômage de 4,3 % et de 7 % surprend un peu. Quant aux taux de chômage les plus élevés, ils se trouvent dans les domaines des arts (13,8 %) et des lettres (7 %) où les salaires horaires moyens sont également les plus bas (22,33 \$ et 24,76 \$). Enfin, on ne sera pas étonné du faible taux de chômage chez les diplômé-e-s des sciences de l'éducation (1 %), compte tenu des besoins immenses, à l'heure actuelle, dans les réseaux d'enseignement primaire et

²¹ Source : Jobillico.com, 18 janvier 2022.

²² En 2017, « Un peu plus des trois quarts (77,3 %) des emplois à temps plein étaient en rapport avec la formation suivie chez les titulaires d'un baccalauréat et ce taux était un peu plus élevé chez les titulaires d'une maîtrise, soit 81,4 %. [...] Environ vingt mois après l'obtention de leur diplôme, les titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise à temps plein percevaient respectivement un salaire hebdomadaire brut moyen de 958 \$ [49 816 \$/an] et de 1243 \$ [64 636 \$/an] » (GQ, 2018, p. 27).

secondaire. La situation des titulaires d'une maîtrise en 2019 diffère sur plusieurs points. Les diplômé-e-s des sciences de l'éducation connaissent un taux de chômage de 2,6 %, tandis que les taux les plus faibles sont dans les domaines du droit (1,2 %) et des sciences de la santé (1,3 %). Les taux les plus élevés restent dans les domaines des arts (8,3 %) et des lettres (8,5 %). Quant aux revenus, ce sont les titulaires d'une maîtrise en sciences de l'administration qui dominent avec un salaire horaire moyen de 40,84 \$ et un taux de chômage de 2,9 %. Le marché du travail leur serait favorable et la satisfaction des diplômé-e-s à l'emploi serait des plus positive (68,2 %). À l'évidence, pourtant, la valeur des études universitaires ne se réduit pas aux taux de placement et aux revenus des diplômés. Ceux-ci sont conjoncturels et non déterminants, mais ils ne sont pas moins conséquents pour la société et les individus qui la composent.

Toute enquête du genre a ses limites, qui tiennent à plusieurs variables : échantillon, taux de participation et représentativité des répondants, contexte sociohistorique, etc. Ici, un facteur inattendu, la pandémie de la COVID-19, a pu affecter les résultats. Ceux-ci tracent un portrait singulier de la situation à un moment donné. Ce sont des indicateurs interprétables auxquels peuvent être associées des tendances déjà observées, par exemple les taux de placement dans les domaines de la santé, de l'éducation et de l'administration. Dans le cas présent, les corrélations entre la formation universitaire et l'emploi sont positives et semblent correspondre aux bénéfices souhaités. Le niveau global de scolarité reste, toutefois, en-deçà des attentes, comparé à la situation canadienne et ontarienne. Une telle comparaison est récurrente voire obsessionnelle depuis des années²³. Un rattrapage avec l'Ontario en matière de diplomation et d'économie serait un objectif majeur du gouvernement québécois. Pour celui-ci, d'ailleurs, l'université est un facteur ou même un outil d'enrichissement personnel et collectif. Sans souscrire à l'utilitarisme, il est admis qu'elle y contribue, bien sûr. On est loin alors d'une conception désintéressée, humaniste, encyclopédique et culturelle de l'institution. C'est plutôt une vision économique de la société, justifiant des choix politiques, qui explique la forme de soutien du gouvernement aux universités. À ce sujet, l'État québécois n'échappe certainement pas à une tendance mondiale qui s'est généralisée en un quart de siècle. Ce mouvement, en fait, a pris naissance bien avant et la raison économique n'a

²³ C'est dans un dessein de comparaison, exprimé en clair, qu'a été réalisé un portrait des titulaires d'un diplôme universitaire entre 1992 et 2005 : « L'apport du présent document consiste à situer le Québec en fonction des autres provinces » (GQ, 2010, p. 6).

jamais été absente des projets politiques en ce domaine. Du reste, ceux-ci sont motivés par l'atteinte de résultats évaluables.

Si le niveau de scolarité est un indicateur fiable, le « rendement privé et social de l'éducation universitaire » se mesurerait par plusieurs autres critères et exigerait de prendre en compte les dépenses directes et le « coût d'opportunité de l'éducation ». C'est ce que soutient une étude de 2021 réalisée conjointement par le Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO) et le Centre de recherches mathématiques²⁴. S'appuyant sur les données du recensement canadien de 2016, les revenus des individus et leur contribution au PIB, cette étude conclut à un rendement élevé de l'investissement pour les détenteurs d'un baccalauréat en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques. Un rendement bien moindre pour les diplômés de maîtrise et de doctorat s'expliquerait par le coût de formation annuel et le manque à gagner durant les études. En définitive, c'est la valeur d'un investissement. Les auteurs soulignent que les diplômé-e-s universitaires profitent éventuellement de plusieurs avantages monétaires, tels que des régimes d'assurance et de pension. Outre ces constatations, l'objectif poursuivi par une telle étude est d'éclairer des décisions personnelles et publiques :

Le taux de rendement privé permet aux acquéreurs éventuels de capital humain²⁵ de faire leurs choix d'investissements et de choisir leur filière d'études. Le taux de rendement social de l'éducation permet aux décideurs publics d'évaluer la rentabilité du fait de consacrer une part des ressources limitées de la société à l'éducation universitaire, en distinguant si nécessaire des filières d'études particulières (Montmarquette *et al.*, 2021, p. 7)²⁶.

Une conclusion s'impose : « Il est donc rentable, tant pour les individus que les gouvernements d'investir dans l'éducation universitaire du premier cycle » (p. 31).

Il importe peu de savoir si les taux de rendement établis ont réellement influencé les étudiants et les politiciens, à l'instar des classements internationaux et du palmarès des établissements. Reste le droit de s'interroger sur leur pertinence. Faudrait-il que les diplômés en lettres, en études

²⁴ Il existe une version précédente de cette étude, également financée par le ministère québécois du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (devenu Économie, Science et Innovation puis Économie, Innovation et Énergie) partenaire majeur du CIRANO (Ebrahimi et Vaillancourt, 2010).

²⁵ Les auteurs décrivent brièvement l'origine et l'usage de la notion de *capital humain*. Celle-ci, comme on sait, a acquis une importance considérable dans les travaux de l'OCDE, qui inspirent les politiques publiques en matière d'éducation depuis plus de vingt ans.

²⁶ L'étude a été reprise avec quelques modifications dans un écrit de Milord et ses collègues (2022).

anciennes ou en sciences des religions soient en forte demande pour y donner accès et pour les soutenir? La question vaut pour presque tous les secteurs des sciences humaines, mais aussi des sciences naturelles.

Une autre étude, parue en 2016 et mise à jour en 2022, commandée cette fois par la Chambre de commerce (CCMM, 2022), a pour but d'établir l'importante contribution des universités de la grande région de Montréal à l'économie du Québec. Ce document foisonne de chiffres et de tableaux démontrant la formation d'une « main-d'œuvre qualifiée qui alimente l'économie du savoir » (p. 9), l'augmentation du PIB, ainsi que l'importance d'innovations en matière de recherche-développement et leurs retombées, en particulier les transferts technologiques vers les industries. Il souligne aussi « l'incidence liée aux dépenses des universités et à celles de leurs étudiants internationaux » (p. 9). Il exprime toutefois des craintes quant aux sources de financement et à la croissance du nombre d'étudiants internationaux, qui serait inférieure à la situation nord-américaine, forcément désavantageuse dans une perspective concurrentielle.

Tout reposant sur la prospérité, la CCMM confie évidemment à l'université un rôle économique : celle-ci délivre des diplômes et procure de la richesse. Dans ce cas-ci, l'université est appelée à jouer un rôle local et régional majeur. Ce serait le cas aussi pour les autres centres urbains et semi-urbains du Québec, ceux où se trouvaient déjà des universités avant 1969 et ceux où ont été fondées les constituantes de l'UQ. Outre que leur présence assure une accessibilité aux études, elle apporte une vitalité sociale, culturelle et économique désirée et reconnue par tous les porte-parole sociaux, élus et gens d'affaires des régions. À tous points de vue, elle leur semble profitable, tant par la présence de ressources – humaines et matérielles – et d'experts, que de citoyens avisés ainsi que des équipements culturels. Il est notable que les contenus universitaires soient souvent en lien avec des préoccupations ou des particularités régionales et que les unités soient impliquées dans des activités externes.

Par exemple, à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) existent une École d'études autochtones et le Laboratoire de recherche sur les enjeux relatifs aux femmes autochtones – Mikwatisiw. À l'Université du Québec à Trois-Rivières, le Département d'études en loisir, culture et tourisme collabore avec le Musée POP (anciennement Musée québécois de culture populaire). Des axes de recherche associent des établissements à leur région, comme l'Institut des sciences de la mer, qui semble tout naturellement situé près du Saint-Laurent et rattaché à l'Université du

Québec à Rimouski. De même, l'Institut de recherche en mines et environnement a été créé en collaboration avec l'UQAT – institution située dans une région minière –, Polytechnique Montréal et six partenaires industriels.

Bien sûr, de tels liens existent aussi, et abondamment, à Montréal et à Québec, où les centres et laboratoires de recherche sur l'intelligence artificielle et sur la santé, par exemple, sont devenus des pôles d'attraction pour les entreprises. Ainsi peut-on constater l'omniprésence de l'industrie pharmaceutique dans les laboratoires d'université, au point d'en déterminer les axes de recherche. Ces milieux dépendent grandement, pour leur financement, de fondations et de partenariats avec le secteur privé. Les gestionnaires universitaires ne s'en cachent pas : ces partenariats sont un choix délibéré, une stratégie de développement pour assurer les activités courantes et la pérennité de l'organisation. Dans ces cas, et avec le pilotage de la recherche par les organismes subventionnaires, le risque est très grand d'orienter les travaux au point d'en limiter les avancées. Cela va tout à fait à l'encontre des conditions et de l'esprit de la science, qui exigent justement une totale liberté de choix des objets d'études et la plus grande rigueur théorique et méthodologique.

4.2 Un vecteur de développement

Les universités ont d'abord, évidemment, une fonction éducative et, pour l'assumer, elles dépendent essentiellement du financement externe. On leur reconnaît une fonction beaucoup plus large, en attendant d'elles une contribution à la croissance économique. En effet, les énoncés politiques affirment clairement que l'université est un vecteur de développement régional et national. Dans leurs diverses versions, les programmes découlant de la Stratégie québécoise de recherche et d'innovation (SQRI) ont toujours tenu ce rôle pour important et ont justifié des cibles de soutien financier en conséquence. Dans le passé, l'industrie aéronautique et le secteur des hautes technologies en ont bénéficié, mais plus rarement la recherche fondamentale et les sciences de la culture. Quoiqu'il faille nuancer ce portrait, on constate que le financement va en priorité aux secteurs de pointe et qu'on encourage les partenariats avec les milieux du commerce et de l'industrie. Désormais, d'ailleurs, il n'y a pas que les universités mais aussi les entreprises qui sont visées par ces programmes, alors que la recherche universitaire y puise la principale source québécoise de son financement. S'y ajoutent des programmes fédéraux indispensables (Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie, Fondation canadienne pour l'innovation, etc.), qui ne sont pas moins orientés. Certes, la SQRI n'est pas la seule mesure

gouvernementale de soutien à la « recherche-développement » au Québec. Les objectifs de tels programmes sont tellement explicites qu'on ne s'étonne plus qu'ils ressortissent à des ministères économiques et que la SQRI soit devenue, en 2022, la Stratégie québécoise de recherche et d'investissement en innovation. L'ajout du terme « investissement » indique en clair le sens du programme, dont on espère un rendement.

En l'occurrence, l'évaluation ministérielle de la SQRI 2017-2022 a jugé les résultats satisfaisants; on y note par exemple « une contribution au développement d'une masse critique de travailleurs et d'enseignants en sciences et en génie, et au développement d'entreprises innovantes », tout en déplorant un « résultat final visé non atteint, soit de placer le Québec dans le top 10 des leaders de l'OCDE en recherche et en innovation » (GQ, 2021, n. p.). Les ambitions du gouvernement sont énormes! Il voudra faire mieux encore, bien sûr, avec la plus récente version de ce programme valable pour 2022-2027, et dont le document de présentation officiel s'intitule *Inventer Développer Commercialiser SQRI*²⁷ (GQ, 2022b, n. p.). On y affirme vouloir « connecter tous les acteurs du cycle de l'innovation, de l'idée à la commercialisation », ce qui renforce les intentions précédentes. Mais, on déclare également « miser sur le développement durable et l'innovation sociale »²⁷. Bien qu'il ne soit pas élaboré dans le document, ce dernier point marque l'inclusion d'intérêts autres que commerciaux et donne à penser des visées élargies. Elles pourraient rejoindre des problématiques sociales auxquelles s'intéressent déjà, et depuis longtemps, des chercheurs, chercheuses universitaires.

4.3 Les universitaires dans la cité

La sociologie et d'autres approches des sciences sociales ne se sont pas imposées rapidement à l'université, mais celle-ci a toujours eu un impact social. On admet d'ailleurs aujourd'hui l'importance de sa troisième mission, désignée comme le service à la communauté²⁸. Ce dernier se traduit de multiples façons, notamment par un rayonnement intellectuel et culturel, par des collaborations dans la communauté et, bien sûr, par une offre de cours et d'activités répondant aux besoins de cette communauté. L'existence de

²⁷ Le Réseau québécois en innovation sociale (2022) a applaudi à cette annonce, après avoir participé au processus de consultation sur la SQRI.

²⁸ Initié en 2015 par l'Université Laval en partenariat avec l'Université de Bordeaux, le Réseau d'excellence des dirigeantes et dirigeants universitaires en gouvernance et en gestion (Réseau Dg2) en a fait un thème privilégié, soit « L'université et la société : la troisième mission », lors de l'École d'été à l'Université Laval en 2020 et de l'École d'automne de l'Université de Strasbourg en 2021.

programmes consacrés à l'intervention sociale ou à l'étude de sujets d'intérêt public est déjà une façon de remplir cette mission. Plusieurs disciplines y concourent : études féministes, psychologie, urbanisme, travail social, communication, étude des médias, etc.; la liste de cours et de projets de recherche en cause ne cesse de s'allonger. Les rapports sociaux, les flux migratoires, l'intolérance et le racisme, l'identité de genre, la cyberdépendance et le suicide chez les jeunes ne sont quelques-uns des sujets auxquels s'intéressent les universitaires et des problèmes auxquels ils tentent d'apporter des solutions.

Toutefois, leur pleine contribution exige « l'exercice libre et public de la pensée », dont Prado faisait le second principe de l'université. L'espace public, écrivait-il, « ne se réduit pas au "lieu public" [...]. Il est plutôt l'espace-temps de la discussion, de la réflexion *qu'ouvre une parole publique*, orale ou écrite » (Prado, 2009, p. 14; italiques de l'auteur). Plus récemment, Louis-Philippe Lampron considérait que

la participation active aux débats publics – notamment par l'intermédiaire d'entrevues médiatiques – fait partie intégrante de ce qui justifie l'importance de la liberté académique en tant que garantie institutionnelle. La société doit pouvoir compter sur un corps de spécialistes, de chercheuses, de chercheurs et d'intellectuel-le-s qui jouissent d'une liberté de parole garantie sur un vaste ensemble de sujets. Lorsque des professeures-chercheuses et professeurs-chercheurs en début de carrière craignent de prendre la parole publiquement alors que le sujet des conversations sociopolitiques est lié à leur expertise, on affaiblit la raison d'être de la liberté académique : soit la capacité des institutions universitaires et de celles et ceux qui y travaillent, de contribuer à la vitalité des débats démocratiques en fournissant les idées, données et informations fiables et de qualité sur la base desquelles il est possible de prendre des décisions libres et éclairées (Viviers et Lampron, 2021, p. 1).

Les craintes exprimées par Lampron sont légitimes et justifient la vigilance du corps professoral et de ses représentants. Néanmoins, si l'on en juge par leur présence dans les médias, où ils sont appelés à expliquer et commenter divers événements, la contribution des universitaires à la société est indéniable, voire de plus en plus évidente. On sollicite leurs connaissances sur toutes sortes de sujets : technologique, sociologique, géopolitique, etc.; leur expertise est mise à profit aussi bien lorsqu'il est question de santé que d'économie, de changements climatiques et de mouvements sociaux. Il n'y a qu'à se rappeler les observations d'experts à propos de la pandémie de la COVID-19 ou encore à la suite de l'invasion de l'Ukraine.

Contrairement à ce qu'exprime une majorité d'opinions dans les médias sociaux, la pertinence et la validité de leurs interventions sur la scène publique reposent sur une méthode scientifique qui commande l'étendue et la rigueur de la recherche. C'est à cette condition que les universitaires étendent le champ des connaissances, qu'ils en assurent la conservation et la transmission, tout autant que la critique et le renouvellement. C'est à cette condition aussi qu'ils peuvent censément participer aux débats qui ont cours autant au dehors qu'à l'intérieur des murs de l'université. La portée de leurs activités est d'ailleurs inscrite dans leurs tâches, qui comprennent, en plus de l'enseignement et de la recherche, les services à la collectivité. Traduits de multiples façons à l'extérieur des établissements, ces « services » concourent à l'accomplissement de la mission entière de l'université. En outre, à constater le sort qui est fait aux universitaires dans plusieurs pays, à la censure qui leur est imposée quand ce n'est pas leur éviction, on peut se demander si l'université n'est pas d'abord un instrument de la démocratie et un rempart contre les dérives politiques et idéologiques.

Pour sa part, la question du rôle culturel de l'université ne se pose pas. Tout dessein éducatif est nécessairement culturel, inscrit dans un contexte de rapports humains et de mentalités. Les différences culturelles, d'ailleurs, s'expliquent par la variabilité de ces rapports et de ces mentalités dans le temps et selon les régions. Se comprennent ainsi les écarts entre les systèmes d'éducation sous l'ancien et le nouveau régime, entre l'enseignement au Québec, en France et aux États-Unis aux siècles derniers, comme entre les universités laïques et confessionnelles. Pour autant, les liens entre l'université et un état de la culture ne vont pas de soi. On peut reconnaître, d'abord, de très lentes avancées dans les contenus enseignés au Québec. Jusqu'au milieu du XX^e siècle – sinon jusqu'à la Révolution tranquille –, la culture universitaire était essentiellement classique. On y trouvait peu de littératures et de créations contemporaines, encore moins d'arts populaires. Coupée de son environnement, l'université diffusait et promouvait une culture élitiste ou savante. Parallèlement à l'ethnologie et à la sociologie naissantes, l'introduction des littératures contemporaines, canadienne et québécoise, de même que d'autres formes d'expression de la culture populaire a fait entrer la modernité et l'actualité dans le cursus universitaire. On ne s'étonne plus maintenant de la présence de l'art contemporain, de questions courantes et de sujets controversés dans l'offre de cours.

Plus généralement, la prise en compte des débats dans la sphère publique est loin d'être exclue; c'est même devenu un rôle affirmé du milieu universitaire d'y contribuer, directement ou non, par des analyses ou par un

engagement social. Le militantisme pour les droits et l'égalité des femmes, les travaux de recherche sur les genres et l'étude des langues autochtones n'en sont que quelques exemples.

Outre l'éducation elle-même, outre la préservation et la diffusion d'un patrimoine, lorsqu'il s'agit d'apport culturel de l'université, on pense presque toujours à la formation des créateurs, écrivains, réalisateurs et autres parties prenantes du monde des arts et des lettres²⁹. À ce chapitre, la contribution des universités est en effet immense. On ne saurait dire combien d'auteurs, de compositeurs et d'œuvres, de productions visuelles, scéniques, musicales et théâtrales en sont tributaires. L'université est non seulement un conservatoire et un diffuseur, elle peut également être un lieu important de création et d'émulation. On lui reconnaît partout un rôle de catalyseur et on l'apprécie particulièrement dans les régions où les ressources et les infrastructures se révèlent insuffisantes.

5 Une mission plurielle

On aura constaté l'importance du rôle économique de l'université dans l'appréciation des résultats de diplomation et des retombées technologiques de la recherche. Le *rendement* appartient au vocabulaire des finances et du monde des affaires : il indique la valeur d'un investissement. Il le réduit à une décision économique et ignore les motivations personnelles. Il ne peut pas rendre compte, non plus, des parcours professionnels et des mouvements sociaux. L'incidence des études supérieures ne se dévoile et ne s'estime vraiment que sur un temps long. Avec un plus grand accès à l'université, de nouvelles générations de citoyens, de professionnels et d'intellectuels ont vu le jour et ont remarquablement marqué l'évolution de la société québécoise. Qui pourrait prédire le destin, la fortune et la contribution des diplômé-e-s? De même, comment pourrait-on réduire à l'actualité immédiate la valeur et l'impact des travaux scientifiques? Bien entendu, la formation de diplômé-e-s dans toutes les disciplines constitue un objectif social et culturel de première importance. Mais, tout comme ses bienfaits, le rôle ou plutôt *les rôles* de l'université sont inestimables.

Il est encore convenu, à notre époque, de définir la mission fondamentale de l'université dans l'intérêt du bien commun. Toutefois, elle est mise à mal ou compromise par des exigences de rentabilité, de productivité et de

²⁹ La longue liste des programmes et des cours qui portent sur des questions culturelles ou qui mènent à des diplômes professionnels dans ce domaine correspond certainement à des préoccupations et à des besoins actuels, même si les opportunités d'emploi semblent limitées.

compatibilité avec le marché du travail et du commerce. Depuis le tournant du siècle, ici et ailleurs, on craint avec raison une instrumentalisation de l'université. Plusieurs chercheur·euse·s et analystes, scientifiques et porte-parole syndicaux dénoncent le virage opéré et rappellent que, si l'université est source d'enrichissement, sa mission est plurielle.

Il faut adopter une large conception de la culture pour parler, sans pléonasmе, du « rôle culturel » de l'université, puisqu'elle est en soi une institution culturelle. La définition de la culture par l'UNESCO, souvent rappelée, « englobe, outre l'environnement, les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances et les sciences » (1982, p. 39). Ce sont autant de domaines d'enseignement et de travaux universitaires. La constitution d'archives et l'étude des traditions populaires viennent éclairer le passé; les sciences de l'environnement, l'examen des mentalités et des comportements font nous interroger sur le présent et l'avenir. Ils représentent, là encore, des secteurs spécifiques d'une culture universitaire dont la valeur tient à la profondeur des questionnements et à la faculté de jugement.

La capacité réflexive est précisément au cœur de la culture universitaire³⁰. Plus qu'un ensemble de connaissances, dans un champ du savoir, l'exercice du discernement, de la pensée critique, est la voie vers le sens civique et éthique. Au-delà de la spécialisation et de la professionnalisation, s'il est une visée dominante dans les études universitaires, c'est bien de développer la faculté de raisonnement. Elle modélise notre rapport à la connaissance. D'elle dépend toute qualité de l'éducation et du jugement, peut-être aussi tout engagement citoyen.

Références

AIU [Association internationale des universités] (1961). *Quelques aspects économiques du développement de l'éducation en Europe*. Bureau international des universités.

³⁰ En l'occurrence, Newman accordait une profonde valeur au travail conscient de l'esprit et à la confrontation des idées, dans la force du raisonnement. Il définissait moins une organisation qu'une méthode et se souciait peut-être plus de la vie intellectuelle que de l'avenir d'une institution. Il faudrait s'en remettre aux exégètes pour comprendre l'ampleur et le cheminement de sa pensée, mais on sait que le théologien a eu une grande influence – et pour cause – sur les « idées » et les projets d'universités dans les états et pays catholiques.

- Arnove, R. F. (2003). Introduction: Reframing comparative education. Dans R. F. Arnove et C. D. Torres (dir.), *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local* (p. 1-23). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bienaymé, A. (1986). *L'enseignement supérieur et l'idée d'université*. Économica.
- Bourdieu, P. (1971). Le marché des biens symboliques. *L'Année sociologique*, 22, 49-126. [\[consulter\]](#)
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Éditions de Minuit.
- Charle, C., et Viger, J. (2012). *Histoire des universités. XII^e-XXI^e siècle*. Presses universitaires de France.
- CCMM [Chambre de commerce du Montréal métropolitain].(2022). La contribution des universités de la région de Montréal à l'économie du Québec. *Études*. [\[consulter\]](#)
- Comeau, Y. (2007). Axe 2 – Conditions de vie. Dans J.-L. Klein et D. Harrison (dir.), *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés* (p. 361-376). Presses de l'Université du Québec. [\[consulter\]](#)
- Corbo, C., et Ouellon, M. (dir.) (2002). *L'idée d'université. Anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*. Presses de l'Université de Montréal. [\[consulter\]](#)
- CP [Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dite Commission Parent] (1963). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 1 (« Les structures supérieures du système scolaire »). Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Demers, L., Bernatchez, J. et Umbriaco, M. (dir.) (2019). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Denman, B. D. (2005). Comment définir l'université du XXI^e siècle? *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 17(2), 9-18. [\[consulter\]](#)
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France. Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905. Première partie*. Presses universitaires de France. [\[consulter\]](#)
- Ebrahimi, P., et Vaillancourt, F. (2010). *Le rendement privé et social de l'éducation universitaire au Québec*. CIRANO. [\[consulter\]](#)
- Falardeau, J.-C. (2002). Les universités et la société. Dans C. Corbo et M. Ouellon (dir.), *L'idée d'université. Anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970* (p. 40-56). Presses de l'Université de Montréal. [\[consulter\]](#)
- FRQ [Fonds de recherche du Québec] (2021). *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Glinoyer, A. (2014). Institution. Dans A. Glinoyer et D. Saint-Amand (dir.), *Lexique*. Socius : ressources sur le littéraire et le social.

- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148(3), 3-7. [\[consulter\]](#)
- GQ [Gouvernement du Québec] (2010). *Portrait. Titulaires d'un diplôme universitaire. Au Québec et dans certaines provinces canadiennes, 1992-2005*. [\[consulter\]](#)
- GQ (2018). *La relance à l'université / 2017. La situation d'emploi de personnes diplômées (de 2015). Enquête de 2017*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. [\[consulter\]](#)
- GQ (2021). Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2017-2022 (SQRI) – Évaluation. *Évaluations d'interventions normées par le Ministère*. [\[consulter\]](#)
- GQ (2022a). *La relance à l'université 2021. La situation d'emploi de personnes diplômées. Enquêtes de 2017 / 2019 / 2021*. Ministère de l'Enseignement supérieur. [\[consulter\]](#)
- GQ (2022b). *Inventer Développer Commercialiser SQRI². Stratégie québécoise de recherche et d'investissement en innovation 2022-2027*. [\[consulter\]](#)
- Guéry, A. (2003). Institution. Histoire d'une notion et de ses utilisations dans l'histoire avant les institutionnalismes. *Cahiers d'économie politique*, 1(44), 7-18. [\[consulter\]](#)
- Jaspers, K (2009 [1946]). De l'institution universitaire [trad. I. Lachaussée]. *Revue du MAUSS*, 1(33), 385-389.
- Kerr, C. (2001). *Uses of the University* (5^e éd.). Harvard University Press.
- Lafortune, J.-M., Caron, J., Umbriaco, M., Maltais, M. et Lafrance, S. (2016). *Une classification des universités québécoises fondée sur le système de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. FQPPU. [\[consulter\]](#)
- Lafrance, S., Umbriaco, M. et Racine St-Jacques, J. (2013). Méfiance et crise de confiance : pour en sortir. Dans M. Roy et al., *Ouvrir ensemble une voie pour l'université québécoise. Mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur* (p. 55-58). FQPPU. [\[consulter\]](#)
- Larouche, C. (2011). *La validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance* [thèse de doctorat]. Université Laval. [\[consulter\]](#)
- Larouche, C., et Savard, D. (2019). Les universités québécoises. Une typologie. Dans L. Demers, J. Bernatchez et M. Umbriaco (dir.), *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec* (p. 83-104). Presses de l'Université du Québec.
- Lesemann, F. (2001). Réflexions sur la mission actuelle de l'université. *Argument*, 3(2), 60-73. [\[consulter\]](#)
- Marginson, S. (2016). *The Dream is over. The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*. University of California Press.
- Milord, B., Montmarquette, C. et Vaillancourt, F. (2022). Le rendement d'un diplôme universitaire au Québec en 2015 : taux individuels et sociaux. Dans B. Dostie et C. Haeck (dir.), *Le Québec économique 10. Compétences et transformation du marché du travail* (chap. 8, p. 161-178). CIRANO. [\[consulter\]](#)

- Montmarquette, C., Vaillancourt, F., Milord, B. (2021). *Le rendement privé et social de l'éducation universitaire au Québec en 2015*. CIRANO.
- Prado, P. (2009). *Le principe d'université*. Lignes. [\[consulter\]](#)
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*. Armand Colin.
- Prost, A. (2013). L'enseignement privé prisonnier de son héritage. *Revue Projet*, (333), 33-41. [\[consulter\]](#)
- Racine St-Jacques, J., Umbriaco, M. et Roy, M. (2013). Pour un Conseil des universités autonome, indépendant et multipartite. Dans M. Roy et al., *Ouvrir ensemble une voie pour l'université québécoise. Mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur* (p. 23-28). FQPPU. [\[consulter\]](#)
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*. Calmann-Lévy.
- Réseau québécois de innovation sociale (2022). *L'innovation sociale dans la Stratégie québécoise de recherche et d'investissement en innovation 2022-2027* [communiqué de presse]. [\[consulter\]](#)
- Rioux, M. (1977). *La Question du Québec*. Parti pris.
- Roy, M., Umbriaco, M., Hébert, P., Lafrance, S., Racine St-Jacques, J. et Lafortune, J.-M. (2013). *Ouvrir ensemble une voie pour l'université québécoise. Mémoire présenté au Sommet de l'enseignement supérieur*. Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU). [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2022). Niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le groupe d'âge et le sexe, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Canada, provinces et territoires. *Données*. [\[consulter\]](#)
- Umbriaco, M. et Racine St-Jacques, J. (2013). Des administrateurs universitaires. Dans M. Roy et al., *Ouvrir ensemble une voie pour l'université québécoise. Mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur* (p. 41-48). FQPPU. [\[consulter\]](#)
- Umbriaco, M., Racine St-Jacques, J. et Roy, M. (2013). *Quelle guerre des « chiffres »? Des besoins concrets*. Dans M. Roy et al., *Ouvrir ensemble une voie pour l'université québécoise. Mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur* (p. 29-34). FQPPU. [\[consulter\]](#)
- UNESCO (1982). *Conférence mondiale sur les politiques culturelles. Rapport final*. UNESCO. [\[consulter\]](#)
- Viviers, S. et Lampron, L.-P. (2021). À la défense des valeurs universitaires : service public, liberté académique et gestion collégiale. *Acfas Magazine*, 26 mai. [\[consulter\]](#)

Professeur associé à l'Université du Québec à Montréal où il a assumé la direction du Département d'études littéraires de 2002 à 2007, **Max Roy** est spécialiste de la littérature québécoise et de la didactique de la lecture. EN plus d'avoir dirigé des recherches et signé plusieurs publications sur l'enseignement de la littérature et la formation des lecteurs, il s'est profondément engagé dans la défense de l'université et du corps professoral, notamment à titre de président de la Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université (2009-2015) puis de conseiller au Syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Montréal (2016-2018).