

DOC - 00780

#282557

E345

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

02

et

1973

GRANDES ORIENTATIONS DES ÉTABLISSEMENTS

V.2

QCLSE

CAHIER II

OBJECTIFS GÉNÉRAUX  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Conseil des universités,  
Québec, le 22 février 1973.

72.8

2<sup>e</sup> version





CONSEIL DES  
UNIVERSITÉS

2700 BOULEVARD LAURIER (8e)  
STE-FOY, QUÉBEC 10

Québec, le 22 février 1973.

Dr François Cloutier  
Ministre de l'Education  
Hôtel du Gouvernement  
Québec 4 (Québec)

Monsieur le Ministre,

Le Conseil des universités vous soumet ici le deuxième d'une série de trois Cahiers qu'il publie sur l'évolution de l'enseignement supérieur au Québec durant la décennie '70 dans l'esprit de l'article 3 de la loi constitutive du Conseil, qui déclare que:

"3. Le Conseil peut, en particulier:

- a) étudier les besoins de l'enseignement supérieur en tenant compte des besoins culturels, scientifiques, sociaux et économiques du Québec, ainsi que des ressources humaines et matérielles et des effectifs étudiants;
  - b) proposer les objectifs qui doivent être poursuivis, à court et à long terme, pour que soit assuré le développement de l'enseignement supérieur et réviser périodiquement ces objectifs;
- ..."

Le premier Cahier présentait les caractéristiques de l'évolution de notre enseignement supérieur au cours des dix dernières années; il se terminait par les orientations que désirait se donner chacun des établissements. Le deuxième Cahier expose les recommandations du Conseil sur les objectifs de l'enseignement supérieur au cours des prochaines années; il est assorti d'une étude sur le sujet commanditée par le Conseil, étude basée sur une consultation des milieux universitaires qui s'est voulue aussi large que possible. Le troisième Cahier, enfin, permettra au Conseil de vous soumettre ses propositions quant aux orientations et axes des établissements eux-mêmes au cours des prochaines années.

.../...

La matière de ce deuxième Cahier a été largement diffusée au printemps dernier; elle prenait la forme d'une version préliminaire de l'Annexe I. Elle a fait l'objet de discussions nombreuses dans le milieu universitaire. Le Conseil veut ici remercier les universités et les universitaires qui ont pris le temps de soumettre des mémoires sur l'ensemble des thèmes abordés, ou sur l'un d'entre eux. Sa reconnaissance va également aux membres du Comité des objectifs, et particulièrement aux quatre rédacteurs qui, au nom de celui-ci, ont élaboré le principal de ses documents de travail (Annexe I).

Les délais apportés à la présentation du rapport et les imperfections de celui-ci sont imputables à la fois à l'ampleur du travail d'analyse qu'exigeaient les questions traitées, et aux ressources limitées du Conseil.

Celui-ci ose croire toutefois que le ministre de l'Education, de même que les membres de la communauté universitaire québécoise, y verront une contribution valable au développement de notre enseignement supérieur.

Les membres du Conseil.

LISTE DES MEMBRES DU CONSEIL DES UNIVERSITÉS

M. Germain GAUTHIER, président  
Conseil des universités, Québec

M. Gilles BEAUSOLEIL, sous-ministre adjoint  
Ministère des Affaires sociales, Québec

Me François CHAPADOS, avocat  
Bernier et Associés, Montréal

M. Gaston DENIS, directeur général  
Direction générale de l'enseignement supérieur, Québec

M. André DESGAGNE, recteur  
Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi

M. Luc FAVREAU, étudiant  
Université de Sherbrooke, Sherbrooke

M. Claude GEOFFRION, directeur scientifique  
Institut national de la recherche scientifique, Québec

M. Marcel GUY, professeur  
Faculté de droit, Université de Sherbrooke, Sherbrooke

M. Paul LACOSTE, vice-recteur exécutif  
Université de Montréal, Montréal

Mr. Perry MEYER, professor  
McGill University, Montréal

Mr. John O'BRIEN, Principal and Vice-Chancellor  
Sir George Williams University, Montréal

M. Edouard PAGE, professeur  
Faculté des sciences, Université de Montréal, Montréal  
Président, Commission de la recherche universitaire

M. Fernand TOUSSAINT, directeur du service pédagogique  
Corporation des enseignants du Québec, Québec

M. Michel UMBRIACO, étudiant  
Université de Montréal, Montréal

Secrétaire du Conseil des universités  
M. Pierre CAZALIS  
Conseil des universités, Québec.

## TABLE DES MATIÈRES

LETTER DE PRÉSENTATION . . . . .	i
LISTE DES MEMBRES DU CONSEIL . . . . .	iii
TABLE DES MATIÈRES . . . . .	iv
LISTE DES ANNEXES . . . . .	v
 1. INTRODUCTION . . . . .	1
2. L'ÉDUCATION PERMANENTE, PRINCIPE DE L'ENSEMBLE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION . . . . .	2
3. LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'UNIVERSITÉ QUÉBÉCOISE . . . . .	6
4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'UNIVERSITÉ QUÉBÉCOISE . . . . .	8
4.1 Quant à l'accessibilité à l'enseignement supérieur . . . . .	8
4.2 Quant à la diversité et à la souplesse des modes d'apprentissage et des structures d'enseignement . . . . .	9
4.3 Quant à la qualité des méthodes pédagogiques . . . . .	11
4.4 Quant au développement des enseignements autres que ceux dits "réguliers" . . . . .	12
4.5 Quant à la coordination entre Collège et Université . .	14
4.6 Quant au premier cycle universitaire . . . . .	15
4.7 Quant au développement des études avancées . . . . .	17
4.8 Quant au rôle des étudiants . . . . .	20
4.9 Quant au rôle des professeurs . . . . .	21
4.10 Quant au rôle des administrateurs . . . . .	22
 5. L'UNIVERSITÉ ET LE DIPLÔME . . . . .	24
6. LES CONDITIONS DE VIE DES ÉTUDIANTS . . . . .	24
7. L'ORGANISATION DU SYSTÈME QUÉBÉCOIS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR . . . . .	25
8. MISE EN OEUVRE DES RECOMMANDATIONS DU CONSEIL . . . . .	26

LISTE DES ANNEXES

---

- I      Rapport du Comité des objectifs
- II     Bilan des réponses au questionnaire-cadre
- III    Synthèse des avis des universités sur le Cahier II  
(version 14 mai 1972).

## 1. Introduction

Il est utile de rappeler que la totalité du deuxième Cahier de ce rapport du Conseil traite des objectifs de l'enseignement supérieur au Québec, pour les prochaines années. Il comprend les considérations et recommandations du Conseil sur ces objectifs, de même que, en annexes, les trois principaux documents de synthèse ayant servi à l'élaboration de ces recommandations: Rapport du Comité des objectifs (Annexe I), Analyse de contenu des mémoires soumis au Conseil (Annexe II), Synthèse des derniers avis soumis par les universités sur les objectifs de l'enseignement supérieur (Annexe III).

Le Conseil ne juge pas opportun de rediscuter ici de chacun des thèmes et objectifs proposés dans l'Annexe I, pas plus que de procéder à une analyse critique de celle-ci. Son propos, plus simplement, est de tirer du document de travail les propositions qui lui semblent le plus fructueuses pour le développement de notre enseignement supérieur au cours des prochaines années et, plus particulièrement, de recommander au ministre de l'Education la mise en oeuvre de celles qui pourraient à court et à moyen terme insuffler le plus de dynamisme et de qualité à ce développement.

Qu'elles inspirent ou non les recommandations du Conseil, toutes les réflexions soumises par le Comité des objectifs (Annexe I) méritent de retenir l'attention. La précarité est sans doute le trait dominant d'un système qui, tel celui de l'enseignement supérieur, doit se transformer au rythme de l'évolution du corps social qu'il dessert. Les objectifs faisant l'objet de nos recommandations ne sont donc ni immuables ni exclusifs. Ils pourraient être soit amendés, soit remplacés, dans des délais qu'il est pour le moment difficile de prévoir. Mais tous ceux que propose l'Annexe I, y compris ceux que le Conseil ne retient pas pour le moment, devraient

être discutés le plus largement possible, au sein de l'université comme à l'extérieur de celle-ci. Le Conseil atteindrait ainsi l'un des buts qu'il assignait à sa tâche en entreprenant l'élaboration de son rapport: amorcer au Québec un débat permanent sur les finalités, les fonctions, l'organisation et le produit des universités.

## 2. L'éducation permanente, principe de l'ensemble du système d'éducation

### 2.1 L'exigence d'un nouveau défi pour le système d'éducation

De l'ensemble du rapport du Comité des objectifs et principalement des chapitres 1 et 2, des avis que lui ont soumis les universités, des mémoires qui lui ont été adressés en réponse au questionnaire-cadre qui amorçait les travaux sur les objectifs et les orientations, des textes qu'ont élaborés pour lui certains universitaires du Québec, le Conseil tire la conviction que le développement harmonieux de nos universités doit participer d'une conception globale de l'éducation, à tous les niveaux. Conception dont il conviendrait de tirer un défi susceptible d'inspirer le développement de chacun des niveaux d'enseignement, dont le niveau universitaire, en même temps qu'un principe organisateur qui, sur le plan opérationnel, animerait pour une large part l'aménagement rationnel du système.

Qu'entend-on en gros par "principe organisateur"? Avant tout une idée qui inspire et rationalise le développement d'un système, en l'occurrence celui de l'université, sous tous ses aspects:

- détermination de la place de l'université dans l'ensemble du système d'éducation, et détermination des types de relations que l'université devrait entretenir avec les autres éléments (ou niveaux) de ce système;

- choix du type de découpage ou de structure des études universitaires;
- orientation des contenus des programmes et des cours;
- orientation des méthodes pédagogiques et choix des modes d'apprentissage;
- conception du rôle du professeur;
- modes de recrutement et d'admission des étudiants;
- modes de contrôle des connaissances...

Un tel principe favorise donc la cohérence interne du système auquel il peut aussi insuffler du dynamisme, dans la mesure où il représente pour lui un défi. Il n'en est pas pour autant le seul moteur: dans le cas de l'enseignement supérieur, par exemple, ce principe organisateur se combine en effet non seulement à d'autres objectifs propres à l'université (en fonction de ses champs de spécialisation, par exemple), mais aussi à des objectifs proposés par la société, l'Etat ou des groupes particuliers; ensemble, ils déterminent le nombre et la nature des activités que doit poursuivre l'université.

## 2.2 Le choix de l'éducation permanente comme principe de l'ensemble du système

Procédant au bilan des réflexions de la collectivité universitaire québécoise sur les objectifs de notre enseignement supérieur, et considérant les remarques qui précédent, le Conseil estime que le concept global d'éducation permanente peut être érigé comme principe de l'ensemble de notre système d'éducation, donc de l'enseignement supérieur, qui en est partie intégrante.

L'Annexe I et des documents ayant servi à son élaboration donnent du concept d'éducation permanente une définition à grands traits qui satisfait le Conseil pour les fins de ce rapport.

Retenons la définition officielle de l'éducation permanente que s'est donnée le Conseil de l'Europe:

"Principe organisateur de toute éducation, elle implique un système complet, cohérent et intégré, offrant les moyens propres à répondre aux aspirations d'ordre éducatif et culturel de chaque individu et conformes à ses facultés. Elle est destinée à permettre à chacun de développer sa personnalité toute sa vie durant, par son travail ou par ses activités de loisir. Elle est également déterminée par les responsabilités que chaque individu a envers la société.

Afin de faire face à l'accélération et l'évolution continues que détermine le développement scientifique et économique, elle exige:

1. la répartition de l'éducation sur toute la durée de la vie humaine en utilisant les différents moyens et structures qui sont à développer;
2. des possibilités permanentes de recyclage professionnel et de réorientation dans la vie créative et quotidienne;
3. la possibilité pour tous de bénéficier de la promotion sociale et du développement culturel ainsi que de la vie culturelle, et d'y prendre une part active". (1)

L'éducation permanente désigne donc un processus global d'éducation ("a longlife integrated education", suivant l'expression de l'Unesco). Dans un monde qui éprouve non seulement le changement, mais aussi l'accélération du changement, il n'est plus possible d'accepter que la vie soit divisée en deux périodes fort différentes: l'une pour apprendre, l'autre pour vivre. Une telle vision des choses pourrait correspondre à la réalité dans les cadres d'une société stable; elle doit aujourd'hui laisser la place à un processus d'éducation permanente faisant appel à une conception révisée de la succession des différentes étapes de l'éducation, du contenu des programmes d'études et de leur durée. Avant d'en poursuivre l'application, il importe cependant d'en approfondir le caractère "organisateur" ou "inspirateur", et d'étudier pour l'université les conséquences de son application.

---

(1) Conseil de l'Europe, Education permanente, Strasbourg, 1970, pp. 78 s.

Le concept d'éducation permanente a reçu jusqu'à maintenant dans la plupart des universités du Québec une application fort limitée, le terme lui-même recouvrant des activités que l'université n'ose pas toujours considérer comme "régulières".

Il convient de lever certaines ambiguïtés et de distinguer "éducation permanente" et "éducation des adultes", pour les fins du présent travail. Pour l'éducation permanente, nous retenons le sens de processus global d'éducation et son application concrète au niveau universitaire; elle comprend toutes les activités d'enseignement régulier, de recyclage, de perfectionnement et de services périuniversitaires. Pour des raisons strictement pratiques, nous regroupons sous l'étiquette de "l'éducation des adultes", la partie de ces activités que l'on nomme couramment recyclage, perfectionnement et services périuniversitaires; là où une transition est utile, ces dernières activités pourront être regroupées dans un "Service d'éducation des adultes".

Avant de poursuivre l'application du principe d'éducation permanente, il importe cependant d'en approfondir le caractère "organisateur" ou "intégrateur", et d'étudier pour l'université les conséquences de son application.

Aussi le Conseil des universités recommande-t-il:

#### RECOMMANDATION 1

( QUE soit choisi comme principe de l'ensemble de  
( notre système d'éducation et en particulier de  
( l'enseignement supérieur, le principe de l'édu-  
( cation permanente.

#### RECOMMANDATION 2

( a) QU'en vue d'en poursuivre l'application systématique, en soit approfondi le caractère "organisateur", et qu'en soient mesurées les conséquences sur l'organisation des services d'enseignement supérieur;

- (
- ( b) QUE ces études s'ajoutent éventuellement au mandat que remplit actuellement le groupe de travail mis sur pied conjointement par le Conseil des universités et la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec;
- (
- ( c) QUE ce groupe de travail se penche en particulier sur les problèmes et les modalités d'une transition entre le système actuel d'enseignement supérieur et un système réformé qui serait organisé en fonction du concept d'éducation permanente.

### 3. Objectifs généraux de l'Université québécoise

Considérant

- a) qu'il est opportun de distinguer les objectifs généraux de l'enseignement supérieur, qui valent globalement pour l'ensemble des universités du monde occidental, des objectifs spécifiques d'un groupe d'universités - ou de l'une d'entre elles - qui peuvent s'ajouter aux premiers, et qu'inspirent des conditions particulières de temps et de lieu;
- b) les caractères particuliers de la société québécoise et les conditions spécifiques de développement de ses universités;
- c) les points de vue exprimés par les universités sur le sujet;

le Conseil des universités recommande:

#### RECOMMANDATION 3

- ( QUE soient retenus pour l'enseignement supérieur au Québec les objectifs généraux suivants:
- (
- ( a) la transmission du savoir et le développement de l'esprit de créativité;
- (
- ( b) la formation des spécialistes dont la société a besoin;
- (
- ( c) l'accroissement des connaissances et la formation des chercheurs;

- ( d) la réponse à des sollicitations émanant du corps social, dans les limites des objectifs précédents et sans que soit compromise leur réalisation.

#### RECOMMANDATION 4

- ( QUE puissent être requises, lorsque nécessaire, de l'une ou de l'ensemble des universités, des contributions spécifiques évoluant avec la conjoncture mais ordonnées selon des modalités diverses au développement économique, social et culturel du Québec.

Par ailleurs, considérant

la masse et la variété des services que nos universités sont maintenant en mesure d'offrir à la société,

le Conseil des universités recommande:

#### RECOMMANDATION 5

- ( a) QUE les universités du Québec mettent tout en oeuvre pour assurer la qualité la plus haute au savoir qu'elles transmettent et aux connaissances nouvelles qu'elles engendrent;
- ( b) QU'à cette fin, par exemple, elles n'acceptent dans le corps professoral que des candidats aux qualités éprouvées, et qu'elles refusent la mise sur pied de programmes qui ne s'appuieraient pas sur des ressources humaines suffisantes.

Considérant enfin

- a) les abus qui entachent souvent l'utilisation des connaissances nouvelles;
- b) les responsabilités qui découlent pour les universitaires du niveau de connaissance requis par leur fonction, et du degré de liberté attaché à leur statut;

le Conseil des universités recommande:

RECOMMANDATION 6

- ( QUE les universitaires, selon leur compétence propre, exercent vis-à-vis de la société le rôle de critique qu'appellent les priviléges de la connaissance et de la liberté d'expression.

4. Objectifs spécifiques de l'université québécoise

4.1 Quant à l'accessibilité à l'enseignement supérieur

En théorie, toute personne qui veut poursuivre des études post-secondaires, compte tenu de ses talents, peut le faire. En pratique, l'accès à l'université est surtout possible pour les jeunes qui ont terminé leurs études collégiales, qui sont jugés aptes intellectuellement à poursuivre des études supérieures, et qui ne sont pas contraints d'entrer sur le marché du travail, compte tenu du système actuel d'aide aux étudiants. Il existe en fait de grandes disparités entre les diverses catégories sociales dans l'utilisation qu'elles font des services éducatifs: les francophones sont moins scolarisés que les anglophones, les filles moins que les garçons, les populations à faibles revenus moins que les classes aisées, les populations des régions périphériques moins que les populations des centres urbains.

Partant des considérations qui précèdent et du bilan des consultations qu'il vient d'effectuer auprès des différents corps universitaires, le Conseil des universités recommande:

RECOMMANDATION 7

- ( a) QUE le gouvernement du Québec réaffirme le principe de l'accessibilité à l'enseignement supérieur pour tous ceux qui ont le désir et les capacités intellectuelles d'y accéder;
- ( b) QUE dans les modalités de poursuite de cet objectif il soit tenu compte des disparités actuelles de scolarisation universitaire entre diverses catégories de population: population anglophone

- { et population francophone, population masculine  
 { et population féminine, population des grandes  
 { concentrations urbaines et populations des zones  
 { périphériques, population de divers niveaux de  
 { revenus, etc...;
- { (c) QUE dans la poursuite de cet objectif, il soit  
 { tenu compte non seulement des aspirations des  
 { individus, mais aussi des ressources de la collec-  
 { tivité québécoise et de ses besoins dans des sec-  
 { teurs spécifiques.

#### 4.2 Quant à la diversité et à la souplesse des modes d'apprentissage et des structures d'enseignement

Considérant plus particulièrement

- la multiplication des modes possibles d'apprentissage, tant en raison de l'évolution des techniques que de celle des mentalités,
- la variabilité et la mutation fréquente des fonctions de travail,
- la mobilité des profils de carrière,
- l'éclatement de nombreux champs disciplinaires et l'évolution des exigences méthodologiques de leur approche,
- l'évolution des points de vue vis-à-vis du rôle de la connaissance,

le Conseil des universités recommande:

#### RECOMMANDATION 8

- { QUE soient diversifiées, compte tenu des exigences  
 { méthodologiques des disciplines et des champs d'é-  
 { tudes, les formules d'organisation et d'accès à  
 { l'enseignement, par l'acceptation de modalités  
 { telles que:
- { . la mise sur pied de programmes expérimentaux,  
 { caractérisés soit par une approche méthodolo-  
 { gique particulière, soit par la délimitation  
 { d'un champ d'études original;

- ( . la classification des programmes en programmes provisoires (expérimentaux ou non) et programmes permanents, tous soumis, mais avec des cycles différents, à réévaluation périodique;
- ( . la prise en compte, dans un système rénové d'équivalences, des expériences pertinentes accumulées à l'extérieur des universités, par exemple dans le cadre de fonctions de travail spécifiques, ou à l'occasion d'une participation à des activités temporaires reliées au champ d'études choisi.

## RECOMMANDATION 9

- ( a) QUE, dans la poursuite des objectifs de diversification et d'assouplissement des modes d'apprentissage et des structures d'enseignement, soient encouragées les collaborations interinstitutionnelles, du type de celles qui ont été récemment acceptées par les universités de la région de Montréal;
- ( b) QUE, aux mêmes fins, soient menées par les universités, en collaboration avec le Comité des programmes (2), des expériences portant sur la diversification des types d'itinéraires suivis par les étudiants durant leur scolarité.

## RECOMMANDATION 10

- ( a) QUE, en raison de la mobilité croissante des profils de carrière et de la variabilité des fonctions de travail, soient étudiés en priorité des modèles d'adaptation des programmes, et que les résultats des études menées par les universités soient communiqués au ministère de l'Education et au Conseil des universités avant la fin de l'année 1973;

---

(2) Responsable de l'application des recommandations du Conseil sur l'harmonie de la nomenclature et du contenu des diplômes.

- ( b) QU'en attendant le résultat de ces études, le Comité des programmes et les universités accèlèrent l'évaluation des programmes dits anciens, particulièrement à l'occasion de la soumission de programmes nouveaux, ou au terme d'études sur la productivité des programmes anciens, ou lors de la mise en oeuvre des recommandations d'études sectorielles.

#### 4.3 Quant à la qualité des méthodes pédagogiques

Le Conseil des universités fait siennes la plupart des remarques formulées dans le rapport du Comité des objectifs (3), au sujet des faiblesses de la pédagogie universitaire. Il retient en particulier:

- que, en général, la carrière de professeur d'université entraîne des contacts nombreux avec des étudiants, dans le cadre d'activités d'enseignement fort variées;
- que les professeurs d'université ne sont que rarement recrutés en fonction de leurs capacités en matière d'enseignement, ce mot étant pris ici dans son acception la plus large;
- qu'en fait, ils sont aussi les seuls professionnels ne recevant avant leur entrée en fonction aucune formation spécifique dans le domaine premier de leur activité;
- que, d'une façon générale, la pédagogie universitaire reste un champ de recherche peu fréquenté et que, dans leur organisation, les universités lui accordent peu de place et peu de ressources.

Conséquemment, le Conseil des universités recommande:

#### RECOMMANDATION 11

- ( QUE soit revalorisée dans les universités la fonction d'enseignement et la qualité de celui-ci, en particulier par trois séries de mesures:

---

(3) Voir les sections 2.2.5, 2.3.2, 3.2.2 de l'Annexe I.

- un recrutement fondé sur des critères plus complets que celui de la seule formation scientifique;
- une évaluation périodique accordant plus de poids au critère de la qualité de l'enseignement;
- une formation pédagogique minimale de l'enseignant universitaire, formation dont la nature devra être définie immédiatement par un groupe de travail interuniversitaire nommé à cet effet et devant faire rapport au Conseil des universités avant la fin de 1973;
- b) QUE tous les organismes intéressés - DGES, Conseil des universités, universités, associations professorales - mettent au point conjointement au cours de l'année 1973 les mesures nécessaires pour le développement des recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire, mesures touchant par exemple à la coordination des expériences, à leur encadrement, à leur financement...
- c) QUE, dès maintenant, soit encouragée, par des moyens financiers plus spécialement, la mise sur pied dans chaque université d'un organisme chargé de promouvoir la recherche et l'innovation pédagogiques et documentologiques reliées à l'enseignement universitaire.

#### 4.4 Quant au développement des enseignements autres que ceux dits "réguliers"

C'est volontairement que le Conseil ne parle pas ici d'éducation permanente, dont il fait un concept plus englobant, ainsi qu'en témoigne la section deuxième de ce texte, de même que la première recommandation.

Il en résulte que les services universitaires ne sauraient être conçus seulement pour les étudiants dits "réguliers à plein temps". Ils s'adressent aussi à des clientèles à temps partiel inscrites à des programmes réguliers conduisant à un diplôme, ou encore à des étudiants ne postulant pas de diplôme, mais inscrits à des fins de promotion sociale, à des programmes de rattrapage, de recyclage ou de perfectionnement.

Il est donc essentiel que l'université prévoie l'accueil de groupes d'étudiants pour lesquels s'impose la mise au point de programmes ou de méthodes d'apprentissage différents de ceux suivis pour les étudiants dits aujourd'hui réguliers.

Le Conseil des universités recommande en conséquence:

RECOMMANDATION 12

- ( a) QUE les universités poursuivent la diversification de leurs enseignements, en fonction des exigences propres de leurs différentes clientèles, et en particulier des étudiants à temps partiel s'inscrivant pour rattrapage, recyclage ou perfectionnement, et poursuivant par ailleurs des activités professionnelles;
- ( b) QUE, de toute façon, elles offrent à toutes les clientèles des services de qualité comparable, dispensés par le corps enseignant régulier;
- ( c) QUE, dans la poursuite de cet objectif et, plus généralement, dans l'application complète du concept d'éducation permanente tel qu'entendu précédemment, les universités prévoient des phases de transition, eu égard à l'inégalité du stade de développement de l'éducation permanente selon les établissements ou les facultés, à la préparation inégale des corps professoraux vis-à-vis des exigences spécifiques des différentes clientèles, et à la diversité actuelle des structures d'encadrement de ce type d'activités;
- ( d) QUE, avec la participation de tous les organismes intéressés, soient menées des expériences visant à diversifier les services offerts aux clientèles partiellement engagées dans des activités professionnelles, et qu'y soit envisagée la participation des sociétés industrielles et commerciales, de même que celle des corps intermédiaires.

## RECOMMANDATION 13

- ( a) QUE le financement de ce type d'enseignement soit étudié au cours de l'année 1973, et qu'il soit tenu compte des résultats de cette étude lors du calcul des subventions de fonctionnement 1974/75;
- ( b) QUE soient envisagées à cette occasion l'opportunité d'abandonner pour les enseignements "non réguliers" le principe de l'autofinancement, de même que les conséquences diverses de cet abandon éventuel.

4.5 Quant à la coordination entre le collège et l'université

Les défauts d'une liaison harmonieuse entre le collège et l'université ont été plusieurs fois soulignés. Ils ont même fait l'objet de remarques et de recommandations du Conseil des universités, par exemple dans le rapport que celui-ci soumettait au ministre de l'Education, le 30 juin 1971, sur les conditions d'admission à l'université. Un certain nombre de ces considérations ont été reprises plus récemment par le Comité des objectifs du Conseil, dans le chapitre 3 de son rapport (voir Annexe I).

Partant de ces études, et tenant pour essentielle une liaison harmonieuse entre le collège et l'université, le Conseil des universités recommande:

## RECOMMANDATION 14

- ( a) QUE le Comité de liaison enseignement supérieur-enseignement collégial (CLESEC), mis sur pied à la suite du rapport précité du Conseil, soit particulièrement attentif à l'application de la recommandation 3.11 de ce rapport, dans laquelle il est fait une référence essentielle à la spécificité des objectifs respectifs du niveau collégial et du niveau universitaire; (4)

## (4) Cette recommandation se lisait ainsi:

"QUE la politique générale d'admission aux universités tienne compte de la philosophie qui nous semble avoir inspiré jusqu'à maintenant l'organisation du système scolaire à ce niveau et qui veut que les CEGEP donnent aux étudiants un complément de formation générale et la base de la spécialisation qu'ils envisagent d'entreprendre à l'université, alors que celle-ci donne le complément de cette base et permet à l'étudiant de poursuivre sa spécialisation".

- ( b) QUE le Comité de liaison s'assure plus spécialement de la souplesse des profils d'admission à l'université, donc des profils de scolarité au collège, d'une part, et de la souplesse des modalités d'admission à l'université d'étudiants non titulaires du diplôme d'études collégiales, d'autre part.

#### 4.6. Quant au premier cycle universitaire

Le Conseil des universités accepte dans leurs grandes lignes les énoncés de la Commission de la réforme de l'Université Laval, dans son document numéro 8, relativement au rôle et aux objectifs généraux du premier cycle universitaire:

##### Rôle du premier cycle

...le premier cycle des études universitaires doit offrir des programmes ayant des fins diverses. Parmi ceux-ci, certains ont un caractère terminal et donnent accès directement au marché du travail. D'autres permettent soit d'accéder au marché du travail, soit d'entreprendre des études avancées pour approfondir une formation déjà reçue ou pour acquérir une formation dans un domaine nouveau. D'autres programmes, enfin, n'ont pas un caractère terminal mais orientent les étudiants vers des études avancées".

##### Objectifs généraux du premier cycle

"Le premier cycle des études universitaires a comme objectifs généraux de permettre à l'étudiant:

1. d'être l'agent principal de sa formation;
2. de progresser suivant son dynamisme personnel;
3. de s'orienter graduellement à partir d'une formation de base vers une spécialisation admettant des degrés divers;
4. d'acquérir la méthode, les concepts et les principes fondamentaux propres à au moins une discipline ou un champ d'études;
5. de développer des habitudes de travail qui favorisent le jugement critique, l'esprit novateur, et rendent capable d'une éducation continue;
6. d'acquérir une formation qui prépare au travail interdisciplinaire, à la mobilité occupationnelle et à la perception des problèmes que posent l'état actuel et le développement de la société".

Le Conseil tient à souligner à son tour la diversité des rôles que doit jouer le premier cycle: soit préparation à la poursuite des études au niveau supérieur, soit préparation plus immédiate au marché du travail.

Quant aux objectifs de ce premier cycle, le Conseil recommande plus spécialement:

RECOMMANDATION 15

- ( QUE l'accent soit mis sur la poursuite des objectifs suivants:
  - ( a) acquisition des méthodes, des concepts et des principes propres à au moins une discipline ou un champ d'études;
  - ( b) développement - déjà amorcé au collège - d'habitudes de travail qui favorisent le jugement critique, l'insertion dans un processus d'éducation permanente, et la prise en main par l'étudiant de sa propre formation.

RECOMMANDATION 16

- ( a) QUE, pour satisfaire à la variété de ces objectifs, soient offerts des programmes à divers degrés de concentration disciplinaire (5), selon les exigences méthodologiques de chaque discipline et de chaque champ d'études;

---

(5) La nomenclature peut en être trouvée dans le troisième rapport annuel du Conseil des universités.

- ( b) QUE, toutefois, l'accent soit mis systématiquement au premier cycle sur l'approche disciplinaire, qui facilite la poursuite des objectifs précités, et que les programmes axés sur des problèmes généraux (6) soient, sauf exception, reportés au deuxième cycle.

#### 4.7 Quant au développement des études avancées

Le Conseil des universités ne croit pas que valent pour le Québec les diagnostics qui révèlent ici et là en Amérique du Nord une surcapacité de production de diplômés de deuxième et troisième cycles. Se basant sur les données courantes relatives aux taux de scolarisation à ces niveaux, il considère au contraire qu'il y a lieu de consentir ici un effort supplémentaire en faveur des études avancées.

Conséquemment, il recommande:

#### RECOMMANDATION 17

- ( a) QUE les universités, matériellement aidées par le gouvernement du Québec, poursuivent leurs efforts en vue de l'accroissement du nombre des diplômés des deuxième et troisième cycles;
- ( b) QUE la coordination de ces efforts soit favorisée par le Conseil lui-même, assisté de sa Commission de la recherche universitaire, et assurée par les politiques de financement établies par le ministère de l'Education en collaboration avec les organismes précédents et avec les universités;

---

(6) Etudes régionales, environnement...

- ( c) QUE les domaines prioritaires de formation des diplômes de deuxième et troisième cycles soient déterminés après consultation des instances chargées de l'élaboration des politiques scientifiques globales et des politiques sectorielles d'enseignement, de telle sorte que se réalise une meilleure adéquation entre l'offre et la demande des diplômés, et que s'établissent les relations les plus étroites possible entre programmes de recherche et programmes de formation.

Le Conseil des universités situe la recherche parmi les objectifs généraux des universités. Il juge fort utiles le support technique qu'elle fournit à l'enseignement et la garantie qu'elle confère à la qualité de celui-ci. Il estime aussi que l'universitaire, par la qualité de sa formation, peut apporter une contribution importante au développement d'une activité intrinsèquement porteuse de multiples bienfaits, du point de vue social et du point de vue culturel. L'exploitation qui a pu en être faite par la politique, au cours des dernières décennies, ne la condamne pas en elle-même, encore qu'elle exige de la part du chercheur une attitude nouvelle vis-à-vis de l'utilisation au détriment de la société de travaux menés dans un esprit désintéressé. (7)

Bien que les prises de position sur les avantages ou les méfaits de la recherche demeurent contradictoires, le Conseil prend donc parti en faveur de la présence de la recherche à l'université, à la condition qu'elle englobe, en plus grand nombre que dans le passé,

---

(7) Voir RECOMMANDATION 6.

des travaux sur le social, le politique, le culturel. En cela il est d'accord avec son Comité des objectifs, qui voit dans la recherche "... un instrument central dans la réalisation des objectifs... proposée de l'enseignement supérieur". (8) Il fait sienne également la remarque du Comité selon laquelle "... il devient impérieux pour tous les pays d'établir une politique scientifique qui assure la réalisation de leurs objectifs". (9)

Le Conseil est aussi d'avis qu'à l'université la recherche doit être d'abord l'instrument principal de la formation des jeunes chercheurs.

Aussi recommande-t-il:

#### RECOMMANDATION 18

- ( a) QUE la société et le gouvernement du Québec mettent à profit plus rationnellement que dans le passé les ressources des universités non seulement par la recherche libre, mais aussi par des missions de recherche, selon des modalités et à des conditions dont le Conseil proposera quelques éléments dans le Cahier III de son rapport (chapitre 6);
- ( b) QUE les travaux du Conseil et ceux de sa Commission de la recherche universitaire s'insèrent dans des politiques scientifiques globales, dont la recherche universitaire n'est que l'un des agents;
- ( c) QUE, conséquemment, par son Comité et son Conseil des politiques scientifiques, et compte tenu d'ententes éventuelles avec le gouvernement fédéral, le gouvernement du Québec accélère ses travaux visant à la détermination d'objectifs et de modalités pour le développement de la recherche au Québec.

---

(8) Voir Annexe I, chapitre 4, section 4.2.1.

(9) Ibid.

#### 4.8 Quant au rôle des étudiants

Réclamée partout par les étudiants à la fin des années '60, souvent accordée - et parfois concédée - par les autorités universitaires, mais rarement définie en fonction d'objectifs explicites, la participation des étudiants aux activités des organismes de direction des universités est généralement jugée aujourd'hui comme un échec. (10)

Considérant qu'en principe elle peut jouer un rôle important dans la formation des étudiants et dans le fonctionnement harmonieux de l'Université,

Considérant aussi qu'elle doit en principe être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les organismes de direction, de gestion et de planification de l'enseignement supérieur,

le Conseil des universités recommande:

#### RECOMMANDATION 19

- ( a) QUE les étudiants des universités du Québec soient systématiquement invités à participer à l'élaboration des politiques globales de l'enseignement supérieur, et à celle des politiques de leur institution particulière, de même qu'à la gestion de celle-ci;
- ( b) QUE la participation des étudiants aux activités de ces organismes soit repensée par tous les intéressés, pour plus d'efficacité, en fonction des domaines dans lesquels les étudiants peuvent apporter la contribution la plus originale;

---

(10) Voir Annexe I, chapitre 5, section 5.1

- ( ) des problèmes pratiques que pose entre autres à l'étudiant une participation suivie, active et compétente, dont la charge s'ajoute à ses activités normales.

#### 4.9 Quant au rôle des professeurs

Les professeurs sont des salariés de l'université, mais des salariés aux fonctions de gérance. Comme salariés, il leur appartient selon le Conseil d'établir avec leur employeur direct la définition de leurs tâches et les conditions d'exercice de celles-ci; il leur appartient même, éventuellement, de choisir un autre interlocuteur dans la mesure où l'université n'aurait dans ses discussions qu'une liberté d'action relative. Les professeurs, cela va sans dire, ont pour une part le choix des outils de la négociation: syndicat accrédité, syndicat professionnel, association volontaire... Le Conseil ne saurait se prononcer sur cette question, qu'il estime être de la seule compétence des intéressés. Il veut dire pourtant que les relations formelles entre groupes lui apparaissent saines, en ce qu'elles contraignent à la clarification des positions quant aux rôles et aux responsabilités des professeurs (11).

Dans ce Cahier, le Conseil retient surtout parmi les rôles des professeurs d'université celui, essentiel, qu'ils ont à jouer dans la détermination des objectifs de l'enseignement supérieur en général, et de leur propre université en particulier, de même que celui d'agents de réalisation de ces objectifs.

---

(11) Voir Annexe I, chapitre 5, section 5.2.

Conséquemment, il recommande:

RECOMMANDATION 20

- ( a) QUE les professeurs des universités du Québec soient systématiquement invités à participer à l'élaboration des politiques globales de l'enseignement supérieur, et à celle des politiques de leurs institutions respectives, de même qu'à la gestion de celles-ci;
- ( b) QUE la participation des professeurs aux activités de ces organismes soit repensée par tous les intéressés, pour plus d'efficacité, en fonction
  - ( . des domaines dans lesquels les professeurs peuvent apporter la contribution la plus originale;
  - ( . des problèmes pratiques que pose entre autres au professeur une participation suivie, active et compétente, dont la charge s'ajoute à ses activités normales.

4.10 Quant au rôle des administrateurs

Parler du rôle des administrateurs, c'est, comme dans le cas des professeurs, traiter des moyens de réalisation des objectifs de l'enseignement supérieur, plutôt que de traiter des objectifs eux-mêmes. Mais leur rôle est si important dans la réalisation des objectifs qu'il ne saurait ici être passé totalement sous silence. D'autant plus qu'ils n'est pas toujours facile de distinguer l'académique de l'administratif, ni les objectifs des moyens.

A l'heure de la mutation de l'université - mutation liée

aux transformations profondes qui agitent le corps social et des bouleversements qu'apportera sans doute la poursuite de l'objectif d'éducation permanente (12), le Conseil des universités recommande:

#### RECOMMANDATION 21

- ( QUE les administrateurs s'attachent particuliè-  
rément à relever deux défis qui, en dépit des  
apparences, ne sont pas contradictoires:
  - ( a) celui de l'ouverture aux opinions d'autrui:  
non seulement du collègue de la petite équipe de l'administration centrale, mais aussi de celui engagé dans la tâche quotidienne de l'enseignement et de celui qui reçoit cet enseignement;
  - ( b) celui aussi du leadership, qui ne se forge pas par des formules miracles, mais qui assure l'harmonie et l'efficacité de la mobilité des ressources pour la poursuite des objectifs collectivement fixés.

Le Conseil invite en outre les administrations universitaires à la fermeté dans l'application des objectifs qui paraissent ici communément acceptés, si l'on en juge par le résultat des consultations du Conseil, fermeté qui doit se manifester non seulement vis-à-vis des organismes centraux, dont le rôle ne doit pas déséquilibrer l'objectif de décentralisation que nous proposons dans le Cahier suivant, mais aussi vis-à-vis du corps professoral et du corps étudiant, qui ont parfois l'impression qu'ils représentent seuls la réalité universitaire, tout comme les administrateurs eux-mêmes, d'ailleurs.

---

(12) Voir Annexe I, chapitre 5, section 5.2.

## 5. L'Université et le diplôme

S'inspirant des remarques du Comité des objectifs sur l'évolution du rôle et de la valeur du diplôme, le Conseil des universités s'est interrogé sur la portée sociale de celui-ci. Faute d'analyses sur l'utilisation du diplôme à des fins d'accréditation de la compétence de l'étudiant, il n'est en mesure pour le moment ni de remettre en cause le phénomène de la "diplomation", ni de proposer de politique-cadre dans laquelle insérer la fonction d'accréditation du diplôme. Il n'en attache pas moins d'importance à la question, et il recommande:

### RECOMMANDATION 22

- ( a) QUE, durant l'année qui suivra la présentation du présent rapport, le Gouvernement étudie le problème d'ensemble du rôle social du diplôme, et envisage, si besoin est, la mise au point de types de reconnaissance d'études différents de celui que représente le diplôme actuel;
- ( b) QUE les documents de travail issus de l'étude soient soumis pour discussion à l'ensemble de la communauté universitaire du Québec et aux principaux groupes d'employeurs de diplômés universitaires.

## 6. Les conditions de vie des étudiants

Il n'est pas question de considérer ici ces conditions de vie comme des objectifs intrinsèques de l'enseignement supérieur, pas plus que de considérer les étudiants comme une classe sociale à part, devant bénéficier d'avantages propres.

Il n'en est pas moins vrai que les étudiants sont parfois confrontés à des problèmes spécifiques, en raison de leurs conditions de travail, de l'insuffisance de leurs revenus personnels, des caractères propres de la vie étudiante...

Les gouvernements s'intéressent depuis longtemps à ces questions; leurs politiques, rarement complètes et explicites, sont actuellement l'objet de réévaluation; il n'apparaît pas clairement encore si l'accent sera mis au cours des prochaines années sur l'aide aux étudiants ou sur les subventions aux universités. Devant l'urgence des solutions, le Conseil des universités recommande donc:

#### RECOMMANDATION 23

- ( a) QUE le ministère de l'Education, en collaboration avec les groupes étudiants concernés, accélère ses études en vue de la refonte du système d'aide aux étudiants, et présente ses conclusions au Conseil des universités, pour avis, dans le courant de l'année qui suivra la présentation de ce rapport;
- ( b) QUE les universités, en collaboration avec les organismes publics intéressés, accélèrent elles-mêmes leurs travaux en vue de l'amélioration des services aux étudiants, et en présentent les conclusions au ministre de l'Education avant la fin de l'année 1973.

#### 7. L'organisation du système québécois d'enseignement supérieur

Le Conseil des universités traitera de cette question dans le Cahier III de son rapport. Il doit toutefois relever dès maintenant, en réponse aux propositions formulées par le Comité des objectifs (13), qu'il juge inopportune une transformation des structures actuelles de planification de l'enseignement supérieur. Du tableau qu'il en brosse, il ne ressort pas que ce système souffre de dysfonctionnalités telles qu'il faille, trois ans à peine après sa mise en place, y apporter les modifications que suggère le Comité, et particulièrement la mise en place d'un organisme

---

(13) Voir Annexe I, chapitre 6.

central indépendant du Gouvernement et doté de plus de responsabilités que n'en possède actuellement le Conseil.

Celui-ci juge de plus que l'amélioration du fonctionnement du présent système, qui dans les faits est loin d'avoir les caractéristiques d'un système parfaitement structuré et parfaitement rodé, peut s'effectuer, après étude, à l'intérieur des cadres actuels et selon la dynamique qui s'est imposée au cours des trois dernières années.

Le problème de l'organisation du système étant de l'ordre des moyens plus que de celui des objectifs, l'analyse plus complète en est de toute façon reportée au Cahier III.

#### 8. Mise en oeuvre de ces recommandations

Le Conseil des universités recommande pour la mise en oeuvre de ces recommandations:

##### **RECOMMANDATION 24**

- ( a) QUE, dès leur acceptation par le ministre de l'Education, les recommandations qui précèdent soient appliquées par les organismes existants de planification de l'enseignement supérieur: ministère de l'Education, Conseil des universités, comités conjoints...
- ( b) QUE, simultanément, les universités s'en inspirent dans la gestion et la planification de leur développement.

Le Conseil rappelle que l'ensemble - ou l'un particulier - de ces objectifs devra faire l'objet de réévaluations périodiques. Des périodes de cinq ans lui paraissent pour cela raisonnables.

En outre, le Conseil souhaite que, dès maintenant, et nonobstant la recommandation 23, ses recommandations soient discutées par la communauté universitaire québécoise; les critiques portant sur les Cahiers II et III de son rapport pourraient en effet amener des réajustements ou des précisions dans leur application.



Annexe II

ANALYSE DE CONTENU DES MEMOIRES

SOUmis AU CONSEIL DES UNIVERSITES

EN REPONSE AU QUESTIONNAIRE-CADRE

SUR LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

## TABLE DES MATIÈRES

	<u>page</u>
<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>PREMIER CHAPITRE: Principaux points d'intérêt des répondants au questionnaire-cadre du Conseil des universités.</u>	
I - <u>Observations préliminaires</u>	2
A) Les répondants	2
1. Provenance des réponses par université	3
2. Provenance selon les groupes hiérarchiques universitaires	5
3. Provenance par faculté	6
4. Provenance par faculté, pour chaque université	7
II - <u>Analyse quantitative</u>	10
A) Démarche analytique	10
B) Profil général des réponses	11
1. Intensité décroissante	11
2. Comparaison des priorités pour chaque section	14
C) Explication des différents tableaux de "priorités"	18
1. Rôle de l'université	18
2. Enseignement et recherche	19
3. Réseau des établissements universitaires	23
4. Les objectifs quant aux étudiants	26
5. Les objectifs quant aux enseignants	27
6. Objectifs quant aux administrateurs	28
7. Personnel auxiliaire	29
<u>DEUXIÈME CHAPITRE: Analyse thématique sur les réflexions de l'enseignement supérieur au Québec</u>	31
I - <u>Les grandes finalités de l'Université</u>	34
1. Transmission et accroissement des connaissances	34
2. La formation professionnelle de spécialistes	35
3. Le rôle fondamental: la formation proprement universitaire	37

	<u>page</u>
4. L'Université, la société et l'individu	39
a) la promotion individuelle et les besoins sociaux	39
b) l'Université et le développement régional	42
c) l'Université et la communauté québécoise	43
d) l'Université, la communauté canadienne et internationale	45
 II - <u>L'Université et l'Etat</u>	46
A) Perceptions générales	46
B) Le rôle de l'Etat dans l'enseignement supérieur	47
C) Le rôle d'un organisme paragouvernemental	48
 III - <u>La communauté universitaire</u>	51
1 - L'étudiant	52
A) Accessibilité aux étudiants	52
1. Le principe	52
2. Le problème monétaire	54
3. Les milieux défavorisés	55
B) Orientation étudiante	55
C) La situation de l'étudiant dans la communauté universitaire	58
1. La participation	58
2. L'étudiant sous-gradué et l'étudiant gradué	60
3. L'étudiant à temps partiel	61
4. L'étudiant étranger	61
2 - Le personnel enseignant	63
A) Ses fonctions	63
B) Les parauniversitaires	64
C) La qualité	65
D) La syndicalisation des professeurs	65
E) La participation des professeurs	67
3 - L'administrateur	68
4 - Le personnel auxiliaire	70
 IV - <u>Enseignement collégial et enseignement universitaire</u>	71

V - <u>L'enseignement et la recherche universitaire</u>	73
A) Objectifs du premier cycle	73
B) Objectifs du deuxième cycle	75
C) La recherche	78
1. Structures traditionnelles et nouvelles	79
2. Relations avec l'industrie	80
3. La recherche et les gouvernements fédéral et provincial	80
D) La pédagogie universitaire	82
E) Education permanente	84
1. Définition	84
2. Objectifs spécifiques	85
3. Les structures de fonctionnement	86
4. Problèmes relatifs à la pédagogie et aux professeurs	87
5. L'éducation continue et le budget	87
VI - <u>Organisation du système de l'enseignement supérieur</u>	88
A) Situation	88
B) Position des universitaires face à un réseau unifié	89
C) Modèle retenu	91
- Quelques principes	91
D) La coordination des programmes	92
- Principes de coordination et de planification	93
VII - <u>CONCLUSION</u>	95

## INTRODUCTION

Vers le mois d'octobre 1970, le Conseil des universités soumettait un document de travail aux universitaires québécois ainsi qu'à certains groupes socio-professionnels. Ce questionnaire-cadre se situait dans l'optique d'une vaste consultation sur les objectifs de l'enseignement supérieur. Les auteurs du questionnaire ont conçu celui-ci comme un instrument de réflexion de la part des personnes et des groupes directement impliqués dans l'orientation et le développement de l'enseignement universitaire.

Nous nous proposons dans ce rapport de synthèse de présenter les réflexions, les questions et les réponses suggérées. Nous exposons l'essentiel des principales options, et nous dégagerons les points de vue unanimes autant que les controverses. Dans une certaine mesure, une certaine comparaison des objectifs spécifiques pour chaque université sera établie.

Cependant, ce rapport ne peut prétendre exposer les vues et les objectifs représentatifs de l'ensemble de la communauté universitaire québécoise. Il s'agit davantage de faire une synthèse des diverses réponses provenant de personnes ou de groupes issus des diverses institutions universitaires. Avec une certaine prudence, les observations de ce rapport pourront néanmoins fournir des indications précieuses sur la position des universités face aux objectifs de l'enseignement supérieur.

PREMIER CHAPITRE

Principaux points d'intérêt

des Répondants

au Questionnaire-cadre

du

Conseil des universités

## I - Observations préliminaires

### A) Les répondants

Les auteurs du questionnaire-cadre ont adressé le document aux administrateurs universitaires: recteurs, doyens de faculté, directeurs de département, puis aux professeurs et associations étudiantes. La distribution, dans chaque université, s'est effectuée de façon verticale (rectorat, faculté, département).

Quarante-neuf (49) textes ont été reçus au Conseil des universités, trente-cinq (35) répondent directement aux questions, dans un ordre à peu près similaire au questionnaire. Quatorze (14) autres textes représentent davantage soit une analyse en profondeur d'un des points du questionnaire ou, encore, un apport personnel sur l'ensemble des politiques concernant l'enseignement universitaire. Nous avons d'abord tenu compte des réponses au questionnaire dans la présentation de ce rapport. Par contre, les analyses nous ont été très utiles pour dégager en profondeur des aspects particuliers du questionnaire.

Ces derniers textes n'ont pourtant pas été retenus dans l'analyse quantitative des répondants, ceci à une exception près. (1)

1. Provenance des réponses par université

	Questionn.	Rapports	Total	%
1. Laval	13	3	16	32.6%
2. Sherbrooke	6	3	9	19 %
3. Université de Montréal	2	2	4	8.1%
4. McGill,	3	1	4	8.1%
5. U.Q.A.C.	4		4	8.1%
6. Sir George Williams	2	1	3	6.1%
7. U.Q.A.M.	1	1	2	4. %
8. U.Q.T.R.	1	1	2	4 %
9. Polytechnique	2		2	4 %
* provenance inconnue	1		1	2 %
* provenance du public (chambre de commerce de Montréal)		2	2	4 %
Association des conseillers d'orientation)				

49

(1) Le rapport de l'Association des Conseillers d'orientation a été quantifié quant au Rôle de l'Université, quant aux objectifs étudiants.

A elle seule, l'Université Laval représente le tiers des répondants (réponses-analyses). D'autre part, 50% des répondants viennent de l'Université Laval et de l'Université de Sherbrooke. Nous pouvons nous interroger sur la disproportion entre le nombre élevé des répondants composant ces deux groupes et la proportion infiniment moins élevée des répondants des autres universités.<sup>(2)</sup> Si nous choisissons de refléter le plus fidèlement possible les options des répondants, nous devons tenir compte de l'apport "disproportionné" des universitaires de Laval et de Sherbrooke. De façon générale, il demeure que les répondants au questionnaire se composent de groupes, ce qui peut avoir pour but de réduire l'écart des proportions, considérant que les répondants sont ainsi plus représentatifs de leur milieu. Un rapport de groupe a également une autre implication: il s'effectue une normalisation des opinions, et les positions marginales et souvent originales sont relativement écartées.

---

(2) Le texte de l'Université McGill est une synthèse de plusieurs professeurs qui ont répondu au questionnaire. Les opinions de la majorité furent présentées avec les quelques options marginales ou contradictoires.

2. Provenance selon les groupes hiérarchiques universitaires.  
 (Conseils universitaires, facultaires, départementaux et autres).

FACULTE

<u>Universités</u>	<u>Conseil univ.</u>	<u>Conseil</u>	<u>Doyen</u>	<u>Département</u>	<u>Professeurs</u>	<u>Etudiants</u>
1. Laval (16)	3	2	2	4 + 2	3 + 2	+ 2
2. Sherbrooke (9)		3		+ 1	2 + 1	3
3. Un. de Montréal (4)	2		1	+ 1	1 + 1	
4. McGill (4)	1				3	
5. S.G.W. (3)	2			1		
6. U.Q.A.C. (4)			1	1 + 1	1 + 1	
7. U.Q.A.M. (2)				2		
8. U.Q.T.R. (2)				2		
9. Poly. (2)				+ 1	+ 1	1
		5	4	10 + 6	10 + 5	4 + 2
	8		9		15	6 + 54

(3) \* Lorsque les répondants étaient un groupe de professeurs, ou un groupe de professeurs et d'étudiants exprimant l'opinion du département, nous avons considéré le texte comme provenant et d'un département et de professeurs, et d'étudiants, selon les cas. C'est pourquoi le nombre total (54) est effectivement supérieur au nombre réel de réponses reçues des diverses communautés universitaires (47).

La plupart sont soit des réponses "officielles", au nom du Conseil universitaire, d'une faculté ou d'un département. De toute façon, lorsqu'il s'agit d'un texte d'une seule personne, celle-ci a tendance à parler "au nom de", en tant que personne représentative d'un groupe, d'une entité administrative.

Signalons que les 3 textes (2 textes-réponses et 1 rapport) soumis par la Fédération des étudiants de l'Université de Sherbrooke (FEUS) ont été présentés par la même personne, soit le président de la Fédération, qui dit substantiellement la même chose dans ses trois textes. Nous devons également éveiller l'attention sur deux textes élaborés conjointement par des étudiants et des professeurs de l'Université Laval. (Etudes germaniques - Mines et Métallurgie)..

3. Provenance par faculté (que les répondants parlent au nom de la faculté ou en leur nom personnel).

(par ordre d'importance décroissante)

1. Sciences (pures - appliquées)	14
2. Lettres (arts, langue, géographie)	6
3. Médecine	3
4. Sciences de l'éducation	3
5. Sciences sociales	3
6. Education permanente	2
7. Sciences religieuses	1
8. Philosophie	1
* Rectorat - Conseil universitaire	8
* Associations étudiantes (médecine - poly.)	4
* Conseillers orientation - Chambre de commerce de Montréal	2
* Inconnu...	<u>1</u>
	49

Un bref relevé des origines des divers textes (réponses et analyses) nous indique clairement que les facultés de Sciences (pures et appliquées) ont manifesté un intérêt marqué pour le questionnaire-cadre du Conseil des universités (35%). En tant qu'entité académique,

les facultés et départements de Lettres occupent la deuxième place. Par contre, les réponses des recteurs et des conseils universitaires y sont importantes (16%). C'est dire que le rapport tiendra compte surtout des opinions de ces 3 groupes de la communauté universitaire québécoise. Quelle conclusion pouvons-nous tirer de la participation des autres secteurs ou disciplines également impliqués dans le développement et l'orientation de l'enseignement supérieur?

Nous pouvons nous interroger de n'avoir reçu que peu de réponses de la part des facultés des Sciences de l'éducation. A l'exception de l'Université de Montréal et de l'U.Q.A.C., il semble que l'enseignement supérieur ne soit pas la principale préoccupation des Sciences de l'éducation. De plus, aucune réponse au questionnaire ne nous est parvenue des facultés de Sciences sociales. Cependant, 3 professeurs nous ont fait parvenir des analyses de certains problèmes concernant l'enseignement supérieur.

#### 4. Provenance par faculté, pour chaque université.

##### 1. Laval (13-3) réponses - analyses

a) Sciences (pures, appliquées, foresterie, géodésie)	7	43.4%
b) Médecine	2	12.4%
c) Lettres	2	12.4%
d) Sciences sociales	1	6.2%
e) Rectorat et Conseil universitaire	3	18.6%
f) Groupe de professeurs (sciences, médecine, lettres)	1	6.2%

2.	<u>Sherbrooke</u> (6-3) rapports - analyses				
	a) Sciences (chimie, conseil fac., comité sc. appliquées)	3	33.3%		
	b) Médecine (conseil - médecin)	2	22.0%		
	c) Géographie (arts)	1	11.0%		
	d) FEUS Association étudiante	<u>3</u>	33.3%		
		<u>9</u>			
3.	<u>Université de Montréal</u>				
	a) Sciences (optométrie Dir. - prof.)	1	25%		
	b) Sciences de l'éducation (doyen, prof.)	2	50%		
	c) Vice-rectorat (comité du Conseil)	<u>1</u>	25%		
		<u>4</u>			
4.	<u>U.Q.A.C.</u>				
	a) Sciences pures et appliquées (vice-doyen)	1	25%		
	b) Sciences religieuses (3 prof.)	1	25%		
	c) Sciences de l'éducation (3 prof.)	1	25%		
	d) Education permanente (dir.)	<u>1</u>	25%		
		<u>4</u>			
5.	<u>McGill</u>				
	a) Sciences (physique, génie civil, prof.)	2	50%		
	b) Conseil universitaire	1	25%		
	c) Service social (prof.)	<u>1</u>	25%		
		<u>4</u>			
6.	<u>Sir George Williams</u>				
	a) Vice-rectorat	2	66%		
	b) Lettres (français dir.)	<u>1</u>	33%		
		<u>3</u>			

7. Ecole polytechnique

a) Conseil de l'Ecole + professeurs	<u>1</u>	50%
b) Association étudiante	<u>1</u>	50%
	2	

8. U.Q.A.M.

a) Lettres (directeur linguistique)	2	100%
-------------------------------------	---	------

9. U.Q.T.R.

a) Philosophie (directeur)	<u>1</u>	50%
b) Administration - Economique (directeur)	<u>1</u>	50%
	2	

Nous procéderons de deux façons pour analyser les réponses au questionnaire-cadre. Dans une première étape, nous désirons savoir quels sont les points qui ont le plus suscité d'intérêt chez les répondants, quelles sont les questions sur lesquelles ceux-ci se sont le plus attardés. Nous procéderons à une analyse quantitative dans ce cas.

Une deuxième étape approfondira ce que l'analyse quantitative nous aura fourni. Nous dégagerons, pour l'ensemble des répondants, les points de vue sur les différents aspects de l'enseignement supérieur. Dans cette deuxième partie, nous utiliserons les analyses qui traitent d'un point en particulier. Cette analyse qualitative des réponses constitue la synthèse globale des rapports, sans toutefois établir de façon systématique des comparaisons entre les options des différentes universités.

## II - Analyse quantitative (intensité des réponses).<sup>(4)</sup>

### A) Démarche analytique

Nous avons voulu savoir quelle était l'intensité des réponses à toutes les questions que proposait le questionnaire. En déterminant si une réponse était courte (oui, une phrase), moyenne (quelques phrases) ou longue (réponse élaborée), nous pouvions avoir une idée assez précise de l'intérêt que cette question, ou cet ensemble de questions, suscitait chez le répondant<sup>(5)</sup>. En quantifiant chaque réponse de cette façon, nous sommes arrivés à déterminer, pour chaque question, l'intérêt de chacun des répondants et vice-versa.

Selon qu'une réponse était "courte", "moyenne" ou "longue", nous avons établi un pointage de un à trois (1 - 2 - 3). Puis, nous avons fait la somme des points pour chaque question selon chacune des universités.

C'est donc dire que nous avons dégagé un profil général de l'intensité des réponses. Au profil général des questions prioritaires, nous avons également dégagé un profil spécifique pour chaque université.

---

(4) Ne tient pas compte des "analyses" - 35 textes seulement.

(5) On accordait de l'importance à la longueur du texte ainsi que, dans une mesure moindre, à l'adéquation de la réponse à la question.

Cependant, il y a un biais méthodologique, car pour établir le profil général des priorités nous avons retenu le pointage total des répondants, et non une moyenne du pointage spécifique à chaque université. Or, nous avons dit auparavant que la moitié (1/2) des répondants était soit de l'Université Laval, soit de l'Université de Sherbrooke. Cinq (5) des neuf universités ont deux répondants au moins. Leurs priorités sont quelquefois différentes de l'ensemble. Mais un seul répondant est-il aussi représentatif de son institution que quatorze peuvent l'être?

Aussi, dégagerons-nous les observations générales du profil d'ensemble obtenu sur les chiffres totaux. Puis, nous dégagerons les priorités propres à chaque université, exprimées par leurs répondants respectifs.

#### B) Profil général des réponses

##### 1. Intensité décroissante.

Lorsqu'on établit le pointage pour chacune des sept sections du questionnaire (rôle de l'université - objectifs personnel auxiliaire), on découvre que l'intérêt va décroissant du début à la fin. On répond "massivement" à la première section Rôle de l'université (54 points). Puis vient la section sur les Objectifs quant à l'enseignement et à la recherche (31 points). Les autres sections sont à peu près équivalentes: Réseau universitaire (23 points); Objectifs étudiants (19.5 points); Enseignants (23 points); Administrateurs (20 points); Personnel auxiliaire (19 points).

Il y a une légère hausse quant aux objectifs enseignants. L'intérêt peu élevé quant aux objectifs étudiants peut être expliqué de deux façons. D'abord, très peu d'intérêt a été porté aux questions concernant l'orientation des étudiants. Ensuite, il se peut que les problèmes étudiants ne soient pas principalement prioritaires dans l'ensemble des questions concernant l'enseignement supérieur. Nous avons également remarqué le peu d'intérêt pour les objectifs quant au personnel auxiliaire. Peut-être que des questions courtes apportaient des réponses tout aussi courtes.

Nous préciserons ces quelques points lorsque nous aborderons l'analyse qualitative, et nous serons plus en mesure de confirmer ou d'infirmer les observations préliminaires.

Quant à l'intérêt pour la première section, il semble qu'on réponde plus aisément aux questions d'ordre philosophique ou idéologique que sur des problèmes plus particuliers. Tous les objectifs généraux, la philosophie traditionnelle ou nouvelle de l'université sont contenus dans cette première section. De plus, les rôles de l'université vis-à-vis la société, vis-à-vis l'Etat sont très importants à cause des développements rapides à tous les niveaux de la vie sociale québécoise.

Les causes de cet intérêt décroissant peuvent être interprétées par la concentration des questions au début du questionnaire. On peut également supposer que les questions passent du plus

général au plus particulier, et que le "plus particulier" ne concerne pas toujours tous les répondants.

Une fois que nous avons affirmé l'intérêt décroissant quant aux sept sections, il nous apparaît plus profitable d'aller examiner les priorités dans chaque section. Car c'est dans chacune des questions de chaque section que nous décelerons davantage les priorités de chaque université, lorsqu'il y a lieu.

D'abord, les grandes options des répondants. <sup>(6)</sup>

	<u>Numéro de la question dans le questionnaire</u>
1. L'université et le savoir	1.1
L'université et l'Etat	1.3
L'université, la société et l'individu	1.2
2. La qualité de l'enseignement et de la recherche	2.1
3. Les études avancées	2.3
4. La pédagogie	2.5
5. La concentration et la spécialisation	3.3
6. L'éducation continue	2.4
7. Université isolée au réseau	3.1
8. Equilibre des enseignants	5.1
9. - Réseau et coordination des programmes	3.2
- Qualité des enseignants	5.2
10. Accessibilité étudiante	4.1
11. Statut étudiant	4.3
Langue	3.11
Réseau québécois et réseau externe	3.6

(6) Compte tenu du biais introduit par Laval et Sherbrooke.

Ce tableau des "priorités" montre que la moitié des questions privilégiées se situent dans les deux premières sections du questionnaire.

2. Comparaison des priorités pour chacune des questions-thèmes

A) Université Laval

1. Rôle de l'université

Univ. et Etat	1.3
Univ. et savoir	1.1
Univ. & Soc. & Ind.	1.2
2. Qualité ens. & rech.	2.1
3. Etudes avancées	2.3
4. Univ. isolées au réseau	3.1
Education continue	2.4

6. Concentration & spéc.

7. Diversific. des progr.

8. Pédagogie universitaire

9. Exigences matérielles  
Equilibre enseignants

11. Objectifs administ.

Nouv. inst.

Accessibilité étud.

B) Université de Sherbrooke

1. Rôle de l'université

Univ. et savoir	1.1
Univ. et Etat	1.3
Univ. & Soc. & Ind.	1.2
2. Pédagogie	2.5
3. Qualité ens. & rech.	2.1
4. Etudes avancées	2.3
5. Réseau & coord. progr.	3.2
Qualité des enseig.	5.2

7. Univ. isolées au réseau  
Concentration & spéc.  
Equilibre enseignants

10. Nouv. inst.

11. Statut étudiant

12. Education continue  
Accessibilité étud.  
Décloisonnement des  
programmes

C) Université Sir George Williams

1. Langue	3.11 ..
Univ. & Etat	1.3
Univ. & savoir	1.1
Univ. & Soc. & Ind.	1.2
Ouverture sur le milieu	3.9
4. Concentration spéc.	3.3
5. Accessibilité étud.	4.1
6. Univ. isolées au réseau	3.1
7. Orientation étud.	4.2
8. Réseau Québec & externe	3.6
9. Qualité enseignant Pédagogie univers.	5.2
Statut étudiant	2.5
	4.3
12. Etudiants étrangers Objectifs administ.	4.5
	6.0

D) Université McGill

1. Rôle de l'université	1.1
Univ. & savoir	1.3
Univ. & Etat	1.3
Univ. & Soc. et Ind.	1.2
2. Pédagogie universitaire	2.5
3. Qualité ens. & rech. Concentration spéc.	2.1
	3.3
5. Mobilité des ress.	3.5
6. Langue	3.11
7. Univ. isolées au réseau	3.1
8. Education permanente	2.4
9. Equilibré ens.	5.1
10. Réseau & coord. prog.	3.2
11. Nouv. inst.	3.4
12. Etudes avancées	2.3
Décloisonn. prog.	2.6
Retrait pré-univ.	3.8
Exigences matérielles	3.10

E) Ecole polytechnique

1. Concentration & Spc.	3.3
2. Qualité enseignants	5.2
3. Accessibilité étud.	4.1
4. Rôle de l'université	
Univ. & savoir	
Univ. & Soc. Ind.	
Univ. & Etat	
5. Conditions de travail	5.3
6. Qualité ens. & rech	2.1
Equilibre enseignants	5.1
8. Ouverture du milieu	3.9
9. Univ. isolée au réseau	3.1
11. Décloisonnement prog.	2.6
Langue	
Mobilité ress.	3.5
Education permanente	2.4

F) Université de Montréal

1. Rôle de l'université	
Univ. & Etat	1.3
Univ. & savoir	1.1
Univ. soc. ind.	1.2
2. Réseau Québec & Externe	3.6
3. Conditions de travail	5.3
Education continue	2.4
5. Pédagogie univ.	2.5
Ouverture du milieu	3.9
Equilibre enseig.	5.1
8. Etudiants étrangers	4.5
9. Etudes avancées	2.3
10. Langue	3.11
Qualité ens. & rech.	2.1
Diversific. prog.	2.2
13. Réseau & coord. prog.	3.2
Exigences matérielles	3.10
Orientation étudiants	4.2
Etudiants partiels	4.4

G) U.Q.A.C.

1. Qualité ens. & rech.	2.1
2. Education continue	2.4
3. Rôle université	
Un. & savoir	1.1
Un. & Etat	1.3
Univ. Soc. Ind.	1.2
Pédagogie univ.	2.5
5. Qualité des enseig.	5.2
6. Etudes avancées	2.3
7. Equilibre enseignants	5.1
Diversific. prog.	2.2
Conditions de travail	5.3
10. Statut professeur	5.5
Retrait pré-univ.	3.8
Etudiant étranger	4.5
13. Univ. isolée au réseau	3.1
Mobilité ress.	3.5
Ouverture du milieu	3.9
Langue	3.11

H) U.Q.A.M.

1. Org. non univ.	3.7
2. Mobilité ress.	3.5
Réseau Québec & Externe	3.6
Retrait pré-univ.	3.8
Langue	3.11
Etudiant partiel	4.4
Statut professeur	5.5
8. Pédagogie	2.5
9. Education continue	2.4

I) U.Q.T.R.

1. Rôle université	
Univ. & savoir	
Univ. & Etat	
Univ. Soc. Ind.	
2. Université isolée	
au réseau	3.1
3. Diversific. prog.	2.2
4. Ouverture sur milieu	3.9
Décloisonn. des g.	2.6
Equilibre enseignants	5.1

C) Explicitation des différents tableaux de "priorités"1. Rôle de l'université (54 points)

- |                                     |             |
|-------------------------------------|-------------|
| 1.1 Université et savoir            | (73 points) |
| 1.3 Université et Etat              | (68 points) |
| 1.2 Université, société et individu | (36 points) |

On a répondu intensivement à ces questions. Les principes et les objectifs qui y sont exprimés orientent les choix quant aux autres questions.

Pour l'U.Q.A.C., deux questions ont plus d'importance que le rôle de l'université. Ce sont:

- |  |     |
|--|-----|
| 1. La qualité de l'enseignement et de la recherche | 2.1 |
| 2. L'éducation continue                            | 2.4 |

Pour l'Ecole polytechnique, le rôle de l'université est au quatrième rang d'importance derrière:

- |                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| 1. Concentration et spécialisation | 3.3 |
| 2. Qualité des enseignants         | 5.2 |
| 3. Accessibilité des étudiants     | 4.1 |

L'Ecole polytechnique est une école d'ingénieur autonome. Sa première préoccupation à mettre de l'avant l'idée de regrouper tous les départements de génie dans un seul centre: l'Institut d'ingénierie du Québec. Dans les opinions consacrées à la concentration et à la spécialisation, ils parlent des objectifs fondamentaux de cet institut. Quant à la relation entre Université et Etat, on y accorde un moindre intérêt.

Ce qui n'est pas le cas pour l'Université Laval et l'Université de Montréal. Pour ces deux-ci, dans le rôle de l'université, la relation entre Université et Etat est privilégiée de façon particulière. Nous pouvons émettre l'hypothèse que tous les groupes tiennent cette relation comme très importante parce que délicate et un peu encombrante. Font exception les groupes qui partagent l'idée d'une seule université d'Etat au Québec.

Très peu d'opinions ont été émises à la question "si les universités devaient se soucier des connaissances qu'elles diffusent". Les réponses obtenues étaient d'ailleurs évasives ou se situaient aux extrêmes.

Dans l'ordre des priorités de Sir George Williams, la langue apparaît au premier rang. Puis vient le rôle de l'université. Il faut toutefois établir une certaine pondération dans cette affirmation.

## 2. Enseignement et recherche

2.1 Qualité	44 points
2.3 Etudes avancées	35 points
2.5 Pédagogie universitaire	35 points
2.4 Education continue	33 points
2.5 Diversification des programmes	28 points
2.6 Décloisonnement des programmes	19 points.

La qualité de l'enseignement et de la recherche s'est révélée très importante pour la majorité des répondants. Il s'agit probablement

d'une condition essentielle à la réalisation des objectifs fondamentaux et à la mission des universités. Cette explication nous semble également valable quant à l'insistance sur les études avancées et, dans une moindre mesure, quant à la pédagogie universitaire. Cette dernière suscite une attention spéciale car, comme question, elle peut être interprétée et elle le fut comme une remise en cause du système pédagogique propre aux professeurs d'universités. Les opinions à ce sujet sont intéressantes par leur divergence.

Les opinions concernant l'éducation continue sont nombreuses et très diverses. Plusieurs conceptions et perceptions nous permettent de situer ce problème délicat pour plusieurs universités (problème d'orientation, problème monétaire). L'intérêt de ce sujet varie selon la place qu'on lui accorde dans la réalisation des objectifs spécifiques à chaque université, à chaque faculté (médecine et enseignement connexe, par exemple).

La question sur la diversification des programmes obtient un pointage élevé. Elle n'engendre pas de polémique ni de controverse. Il ne s'agit pas ici d'un problème épique. Ce qui n'est pas le cas pour le décloisonnement des programmes. Son pointage est relativement bas. D'une part, il fait référence à un certain éclatement des structures traditionnelles en départements et modules, structure appliquée à l'Université du Québec. Or, les universitaires en général ont quelques réticences vis-à-vis cette "Université d'Etat".

Les réponses ont, par conséquent, été réservées. D'autre part, des priorités plus urgentes, des questions plus "alarmantes" centralisent l'attention des répondants.

Soulignons dès maintenant que la majorité des répondants provient d'universités privées ( $\frac{41}{47}$ ), et que ce sont leurs opinions qui sont ici exprimées majoritairement. Ceci suppose que des différences significatives ont pu être observées chez les répondants, selon qu'ils soient de l'Université du Québec (Montréal, Chicoutimi, Trois-Rivières) ou des autres universités.

Sur ce point, seule l'UQ.A.C. peut être citée, ayant fait parvenir six rapports et analyses. Les priorités pour cette université sont d'abord la qualité de l'enseignement et de la recherche, puis l'éducation continue. Contrairement à la presque totalité des autres universités, le rôle de l'université occupe le troisième rang.

De plus, les questions qui concernent l'interdépendance des universités, la coordination et la présence de l'Etat ou de ses organismes sont cotées à partir du treizième rang (université isolée ou réseau). Pour la plupart des autres universités, le rôle de l'université est d'abord prioritaire, ensuite l'ensemble des questions discutant de réseau, de coordination au niveau de la Province est coté onzième et moins.

La qualité de l'enseignement et de la recherche est d'un intérêt marqué pour la plupart. Font exception les répondants de Sir George Williams qui ne l'ont pas inscrit au nombre de leur douze prio-

rités; également ceux de Polytechnique qui accentuent l'importance de la qualité des enseignants (2e rang), alors que la qualité de l'enseignement et de la recherche est au sixième rang. Qu'est-ce à dire?

Par contre, face à cette qualité de l'enseignement et de la recherche, la pédagogie universitaire est plus longuement discutée dans les rapports de McGill et de Sherbrooke. Cette même question n'apparaît dans aucune des quatorze priorités définies par l'Ecole polytechnique, et Sir George Williams la cote au dixième rang.

L'intérêt des études avancées est réel pour Laval et Sherbrooke d'abord; pour l'U.Q.A.C. ensuite, et finalement McGill et l'Université de Montréal en discutent comme neuvième et douzième priorité.

L'éducation permanente retient l'attention surtout dans les réponses de l'Université Laval, de l'U.Q.A.C. et de l'Université de Montréal. L'U.Q.A.M.; l'Ecole polytechnique et l'Université McGill en parlent, mais d'une manière moins accentuée. L'U.Q.T.R., qui n'est représentée que par un seul rapport, diverge sur plusieurs points des autres universités. En effet, elle accorde une grande importance tant au décloisonnement des programmes qu'à la diversification de ceux-ci. Ces deux questions n'ont pas retenu l'attention particulière de la plupart des répondants. Nous avons donné quelques raisons de ce choix auparavant.

3. Réseau des établissements universitaires

3.3 Concentration et spécialisation	34.5	points
3.1 Universités isolées au réseau	31.3	"
3.2 Réseau et programme	26.0	"
3.6 Réseau québécois et externe	22.6	"
3.9 Ouverture sur le milieu	22.5	"
3.11 Langue	22.5	"
3.5 Mobilité des ressources	21.6	"
3.10 Exigences matérielles	21.0	"
3.4 Nouvelles institutions	20.7	"
3.8 Retrait préuniversitaire	19.5	"
3.7 Organismes non universitaires	15.3	"

De façon générale, toutes les positions et les problèmes entourant la coordination et l'interdépendance des diverses institutions universitaires sont traités dans les trois points (3.3, 3.1, 3.2). Si des différences significatives existent entre les universités de langue française et de langue anglaise, c'est dans cet ensemble de questions qu'elles seront mises à jour, ceci autant quant à l'intérêt pour les questions que par l'analyse quantitative qui suivra.

Signalons que les trois premières questions ont été retenues prioritairement par Polytechnique, Laval, Sherbrooke, Sir George Williams et McGill. Pour les autres universités, l'intérêt est moindre. Il peut être intéressant de remarquer que pour les trois constituantes de l'Université du Québec, ces questions ne sont pas au nombre des problèmes importants. Ceci nous apparaît significatif. En effet, d'une part, elles font partie "du réseau", alors que les autres universités fonctionnent selon des traditions très différentes. Ces dernières ont à prendre position sur les problèmes ici soulevés et à se prononcer. L'Université du Québec a déjà choisi son orientation face au réseau, à la concentration et à la coordination.

La question sur les nouvelles institutions n'a soulevé que très peu d'intérêt. Seules les universités McGill et Laval en parlent pour la peine (onzième rang toutes les deux). La plupart considèrent-elles que cette éventualité est peu probable dès lors que l'Université du Québec est créée, et que l'unanimité est faite sur ce point?

L'Université Sir George Williams place le réseau québécois et externe au cinquième rang de ses priorités; l'ouverture sur le milieu est au troisième rang. La mobilité des ressources prend la cinquième des priorités pour l'Université McGill. Dans la mesure où chacune de ces questions peut être interprétée de façon à discuter des relations entre les universités au Québec et celles des autres provinces au pays, les choix de ces deux universités nous apparaissent originaux et distincts de la plupart des universités de langue française au Québec.

Cependant, la différence la plus évidente apparaît lors des opinions émises sur la parité des secteurs linguistiques. Bien que cinq universités cote cette question au nombre de leurs priorités, les répondants de Sir George Williams la discutent en premier lieu. Ceux de McGill placent la question linguistique au sixième rang de leurs priorités. Il y a, d'autre part, une différence entre l'intérêt porté et par les gens de Sir George Williams et ceux de McGill. En effet, il faut noter que pour les universitaires de cette dernière institution, cinq autres points retiennent davantage l'attention que la parité des secteurs linguistiques.

Si les universités anglophones ont une perception singulière de certains problèmes universitaires, nous devons également faire remarquer que chacune de ces deux universités a son originalité propre. Nous n'avons qu'à considérer les options privilégiées par chacune quant à l'intensité des réponses au questionnaire-cadre pour donner un crédit à cette affirmation. Il faut, bien sûr, ne pas tenter de cristalliser les positions respectives des répondants, mais dégager plutôt des "tendances" dans les réponses qui nous sont parvenues.

Au sujet des questions concernant les organismes non universitaires et le retrait du préuniversitaire, peu de répondants s'y sont intéressés à l'exception de l'U.Q.A.M. qui en fait ses deux principales priorités. Pour l'U.Q.A.C. et McGill, la deuxième question est présentée au dixième et douzième rang respectivement.

La question des exigences matérielles est rehaussée au classement général, parce que l'Université Laval la place au neuvième rang, et au troisième rang à la section du réseau universitaire (III). Les universités de Sherbrooke et de McGill situent également cette question au nombre de leurs préoccupations.

#### 4. Les objectifs quant aux étudiants

4.1	accessibilité étudiante	23.8 points
4.3	Statut étudiant	22.7 "
4.5	étudiants étrangers	19.5 "
4.2	Orientation	16.5 "
4.4	Etudiants à temps partiel	12.3 "

Les objectifs quant à la clientèle étudiante n'apparaissent pas au premier rang des problèmes universitaires. Nous pourrions peut-être dire qu'il s'agit davantage de problèmes internes aux universités. Autre probabilité: et pour les auteurs du questionnaire, et pour les répondants, d'autres points méritaient plus d'attention, parce que plus délicats, plus controversés, donc plus urgents quant à l'ensemble des objectifs de l'enseignement supérieur.

Dans le processus d'apprentissage universitaire, l'orientation des étudiants ne semble pas prendre une place importante. C'est un domaine que les universitaires méconnaissent jusqu'à un certain point. N'eût été du rapport fourni par la Corporation des conseillers d'orientation professionnels du Québec, l'intensité des réponses eût été encore beaucoup plus faible.

L'intérêt pour l'accessibilité étudiante est marqué chez les répondants de l'Ecole polytechnique (troisième rang) et de Sir George Williams (cinquième rang). Cette même université met au septième rang de ses priorités l'orientation étudiante. Cette question a plus d'intérêt que le statut étudiant, les étudiants étrangers et les étudiants à temps partiel. Quant aux répondants de McGill, ils

accordent plus d'importance au statut étudiant (participation) qu'à l'accessibilité étudiante. A l'U.Q.A.C. et à l'Université de Montréal, on parle d'abord des étudiants étrangers. Ce sont les points qui nous apparaissent les plus significatifs quant à la section étudiante (IV).

#### 5. Les objectifs quant aux enseignants

5.1	Equilibre des enseignants	30.5 points
5.2	Qualité des enseignants	26.0 "
5.3	Conditions de travail	23.0 "
5.4	Participation (gestion et planification)	20.0 "
5.5	Statut	19.0 "

Il est évident que l'équilibre des fonctions des enseignants soulève beaucoup d'intérêt. Il y a une certaine unanimité à affirmer l'importance d'un équilibre. Cette question touche intimement presque tous les répondants, tout en étant étroitement liée aux objectifs généraux et aux rôles fondamentaux propres à chaque université, à chaque universitaire.

Tout comme à la question de la pédagogie universitaire, les rôles des enseignants, leurs traditions sont amenés à être reconsiderés et, dans certains cas, remis en question.

La deuxième question est importante pour les répondants, bien qu'elle soit plus générale. Tous d'ailleurs, comme nous le soulignerons, lors de l'analyse qualitative n'ont pas interprété cette question de la même façon. Quant aux trois autres questions, elles touchent les points complémentaires - quelquefois épineux -

du rôle de l'enseignement universitaire <sup>(2)</sup>.

Fait à noter, l'équilibre des enseignants n'apparaît pas au nombre des priorités de Sir George Williams, alors que la qualité des enseignants occupe le neuvième rang.

Pour l'Ecole polytechnique, l'Université McGill, l'U.Q.A.C. et l'Université de Sherbrooke, la qualité passe avant l'équilibre des enseignants. Nous avons de plus noté que la qualité des enseignants avait, pour l'Ecole polytechnique, la deuxième place dans ses priorités bien avant la qualité de l'enseignement et de la recherche. De plus, cette dernière accorde plus d'attention aux conditions de travail qu'à l'équilibre des enseignants.

L'équilibre des enseignants surpassé la qualité des enseignants surtout à cause des réponses de Laval qui privilégièrent nettement la première question aux dépens de la seconde. Pour ce qui est de l'Université de Montréal, les conditions de salaires sont la première préoccupation de la section V.

#### 6. Objectifs quant aux administrateurs

Il y avait dans cette section, cinq questions qui ne se subdivisaient pas. Dans le classement général, nous avons donné un pointage à l'ensemble des réponses, mais non pas aux réponses à chaque

---

(2) Les conditions de travail, par exemple.

question. Cependant, nous pouvons ici établir le classement de chaque des questions.

1. Leadership	30 points
3. Mode de nomination	20 "
5. Statut	18 "
2. Adm./adm. académiques	17 "
4. Liberté d'expression	16 "

Il nous semble que la formulation de la question sur le leadership ait fait réagir singulièrement les universitaires, autant les professeurs que les doyens ou les recteurs. Comme plusieurs autres questions, on pourrait qualifier cette approche de "question-réaction" sur un problème dont la position et l'unanimité sont déjà connues. La réponse à cette question fut, en tout cas, presque unanime et le nombre des répondants est important.

La distinction entre les fonctions d'administration et d'administration académique n'a pas la même "intimité" que celle des modes de nominations. Par contre, un plus grand nombre y a répondu.

#### 7. Personnel auxiliaire

Les objectifs quant au personnel auxiliaire font figure de "parents pauvres" par l'intérêt et l'importance qu'on y a accordé, tant de la part des auteurs du questionnaire que des répondants universitaires.

La moyenne du pointage pour les trois questions est de 15. Seuls les répondants des universités Laval et Sherbrooke en parlent un peu.

Dans cette première partie, nous avons montré quels étaient les principaux points d'intérêt des répondants au questionnaire-cadre du Conseil des universités. Encore une fois, nous ne pouvons considérer ces opinions comme totalement représentatives du milieu universitaire québécois. Cependant, ce sont autant de réflexions qui permettent d'orienter une politique adéquate des objectifs de l'enseignement supérieur.

Il nous reste maintenant à confronter les différentes opinions quant aux divers thèmes exprimés dans le questionnaire de consultation.

DEUXIÈME CHAPITRE

Analyse thématique

sur les réflexions

de

l'enseignement supérieur au Québec

Cette deuxième partie exprimera en quels termes se posent les principaux points d'intérêt pour les universitaires québécois. Sur des thèmes aussi importants que le rôle de l'université, que la fonction de l'enseignement et de la recherche, que le rôle du professeur, de l'administrateur, de l'étudiant, nous devons connaître les opinions unanimes, les sujets de controverses, les partis pris originaux.

Nous aborderons l'analyse thématique dans un ordre différent de celui du questionnaire. C'est par thèmes et problèmes que nous exposerons les résultats de notre travail. Nous exprimerons la position de la majorité puis les opinions qui en diffèrent, de même que les réflexions originales.

Nous n'identifierons pas l'origine des citations que nous avons retenues, pas plus que la position spécifique de chaque université. Toutefois, lorsque la plupart des répondants d'une université adopteront une même position, nous en ferons mention.

Nous parlerons d'abord des objectifs généraux de l'université: les rôles de l'université, l'université face à l'individu, face à la société. Puis, les relations Université-Etat seront analysées. Dans une troisième partie, nous aborderons les questions sur la communauté universitaire: les questions étudiantes, celles relatives aux professeurs, celles qui concernent l'administrateur universitaire, puis les problèmes quant au personnel auxiliaire.

Dans un quatrième point, nous parlerons des relations entre l'enseignement collégial et universitaire. La cinquième partie portera sur l'enseignement et la recherche à l'université, les objectifs des 1er, 2e et 3e cycles. Une section sera consacrée à la recherche comme telle, puis une autre à la pédagogie universitaire, puis une troisième à l'éducation continue. Finalement, nous ferons le point sur les opinions quant au système d'enseignement supérieur au Québec (réseau, coordination, centralisation-décentralisation).

Nous ajoutons en annexe certaines critiques de la part des répondants à l'égard du questionnaire-cadre dans son ensemble, ou encore vis-à-vis certaines questions en particulier.

Il se peut également qu'une de ces critiques puisse s'appliquer à notre plan de travail: l'un des universitaires fait éclat du peu d'intérêt que les auteurs du questionnaire ont manifesté face au problème le plus important: l'organisation du réseau universitaire, la coordination des programmes et la centralisation des décisions. Il nous apparaît tout aussi pertinent de connaître la position des universitaires sur les rôles fondamentaux de l'université, sur l'enseignement et la recherche, sur les composantes de la communauté universitaire, que de situer les controverses concernant l'autonomie des universités québécoises.

## I - Les grandes finalités de l'Université (rôles fondamentaux).

Les opinions de l'ensemble des répondants face aux objectifs fondamentaux de l'université ont été nombreuses, variées et généralement pertinentes. Les réflexions faites au niveau des principes essentiels conditionnent l'ensemble des textes remis, c'est-à-dire que les répondants sont logiques dans la suite de leur rapport avec ce qu'ils affirment quant aux rôles fondamentaux de l'université.

Nous avons remarqué qu'au niveau des énoncés de principes, d'une certaine philosophie, les universitaires sont apparu beaucoup plus loquaces qu'au plan des prises de position sur des objectifs plus précis, plus pratiques (les moyens à prendre pour confronter les "idées" à la réalité).

### 1. Transmission et accroissement des connaissances.

Est-ce que ce rôle est encore fondamental pour les universités? La plupart des répondants ont confirmé ce choix. Toutefois, ils ne s'y sont pas attachés. L'enseignement et la recherche semblent un pré-requis à toute institution universitaire; ils sont indissociables l'un de l'autre. L'un d'eux parle d'accroître et de diffuser à la fois des connaissances générales et spécialisées, alors qu'un autre désire que ce soit davantage des connaissances spécialisées, qui ne soient pas transmises comme des recettes mais plutôt inventées.

Pour quelques-uns, le rôle fondamental de l'université est la recherche du savoir, de la vérité:

"Le plus important, c'est la poursuite du savoir comme bon en soi; cette fin est plus importante que de placer l'université au service de la société de l'Etat".

Cependant, la majorité des répondants posent d'autres objectifs à l'université:

"Le rôle de l'université est beaucoup plus que la diffusion et l'accroissement des connaissances. Les connaissances deviennent fausses du jour au lendemain. La connaissance de la vérité ne suffit pas".

L'opinion la plus répandue est que le rôle fondamental de l'enseignement universitaire n'est pas l'information mais avant tout la formation. L'objectif d'accroître et de diffuser les connaissances demeure; il ne demeure plus le seul objectif.

## 2. La formation professionnelle de spécialistes.

Les répondants s'accordent à dire que la formation est un autre des objectifs importants pour l'université. C'est important dans la mesure où l'on répond à un besoin de la société, où l'on participe à la formation de cadres, où l'on prépare de façon relative à une carrière professionnelle:

"L'université a pour rôle de diffuser la culture ainsi que de former des spécialistes dont la société a besoin".

On est également favorable aux facultés "professionnelles" dans la mesure où cela correspond à des options prises antérieurement.

Ce type de faculté est pourtant critiqué sévèrement par certains universitaires. Selon les uns, cette formation est restrictive et dépassée; elle produit des universitaires "professionnalisés" et trop spécialisés. Pour les autres, il ne faut pas confondre la production de l'usine et la formation universitaire. On ne veut pas que l'université offre uniquement un entraînement professionnel mais qu'elle donne une formation, une éducation:

"Il est plus important de développer l'imagination, l'intellect, la puissance créatrice et innovatrice que de former des hommes immédiatement prêts pour l'industrie".

On peut dire que presque tous les répondants favorisent la formation de spécialistes pour répondre aux besoins de la société, pour autant qu'ils aient appris à penser, à réfléchir sur une foule de problèmes:

"L'université doit créer des moniteurs, des leaders imaginatifs et créatifs pour résoudre les problèmes socio-économiques et autres (...) Les institutions universitaires ont manqué partiellement ce but".

Nous aimerais cependant relever un point qui nous apparaît quelque peu paradoxal. C'est que, d'une part, plusieurs tendent à donner une orientation directement messianique (mission-oriented)

à la formation universitaire (culturelle, socio-économique, économique). Par contre, on refuse de former des hommes seulement pour une fonction précise sur le marché du travail. Cette contradiction existe-t-elle chez chacun des répondants? ou n'est-elle pas simplement l'option de deux groupes distincts? Nous penchons pour la seconde explication, quoique la première soit valable dans une certaine mesure.

D'autre part, on ne peut ignorer qu'il y ait une certaine valorisation de l'université comme facteur de promotion économique et de réussite sociale. Cette attitude n'est jamais clairement mentionnée, sinon que l'université fournit les leaders dont la société a besoin. Les chefs sont instruits à l'université.

Quelques répondants dénoncent cette mentalité largement alimentée par le slogan publicitaire "qui s'instruit, s'enrichit".

"La promotion économique de ces individus (spécialistes) n'a jamais été un objectif universitaire (...)".

"Il est vrai que la principale perception de la société vis-à-vis l'université a été de constater que l'université formait des professionnels capables de s'enrichir et de former une classe privilégiée".

### 3. Le rôle fondamental: la formation proprement universitaire.

a) L'opinion qui regroupe le plus de monde, c'est que l'université doit faire beaucoup plus que de diffuser, d'accroître les connaissances et de former des spécialistes. Elle doit favoriser la réflexion, amener un certain humanisme, permettre une ouverture d'es-

prit et développer le sens critique chez l'étudiant. L'universitaire doit être prêt à assumer son rôle vis-à-vis la société.

L'un des protagonistes de cette position affirme que:

"Il est plus important d'acquérir des attitudes, des comportements de recherche et d'apprentissage que des quantités de données et de connaissances".

Un groupe, composé de professeurs et d'étudiants est d'avis que:

"Les connaissances devront être acquises de façon à apprendre à penser, à discuter, à analyser, à développer le sens critique; ceci dans un climat d'ouverture d'esprit, de dialogue et de franchise".

La position des universitaires quant à ce qui est la formation proprement universitaire sera examinée plus en détail avec les opinions concernant la pédagogie universitaire.

Par contre, d'autres opinions marginales ont été exposées. Ainsi celle qui affirme qu'un des rôles principaux de l'université à travers l'histoire ait été de préserver la civilisation occidentale et de l'enrichir.

b) Un autre point semble avoir suscité passablement d'intérêt pour qu'on puisse en faire état. Il s'agit du sens des responsabilités sociales que la formation universitaire doit permettre d'acquérir.

La majorité de ceux qui ont répondu considèrent qu'il n'est plus temps d'acquérir à l'université le sens aigu des responsabilités. La formation universitaire doit cependant parfaire

cette éducation, considérant pourtant que le sens des responsabilités sociales est un pré-requis à toute activité humaine.

"Si l'individu venait à atteindre le niveau universitaire sans que l'on ait réussi à "éveiller" chez lui le sens des responsabilités sociales, il nous semble que notre système d'éducation de l'élémentaire au collégial aurait lamentablement failli à une de ses principales tâches. Au niveau universitaire, il ne s'agit donc pas d'éveiller, mais bien de continuer à développer ce sens des responsabilités sociales".

#### 4. L'Université, la société et l'individu.

Quelles sont les responsabilités de l'université envers la société? Avant de déterminer celles-ci, nous devons expliquer la position des universitaires quant à leur orientation, face aux individus et (ou) à la société.

##### a) La promotion individuelle et les besoins sociaux.

Les formules sont nombreuses pour exprimer cette orientation. Il ne semble pas que le choix d'une orientation vers la société exclue nécessairement l'orientation vers la promotion individuelle. Six des répondants ne voient pas d'antinomie entre les deux. L'un d'eux explique que "chacun des membres (de l'université) doit avoir une conscience sociale qui élimine l'antinomie entre la société et l'individu".

Par contre, les tenants de la promotion individuelle sont légèrement plus nombreux que ceux qui privilégièrent l'université axé sur les besoins et les progrès de la société. Les positions ne sont

pas catégoriques. On privilégie d'abord les besoins individuels, puis ensuite le progrès social. Mais le choix prioritaire de l'un ne supprime pas l'acceptation de l'autre.

Ceux qui favorisent d'abord le développement personnel affirment que le progrès de la société sera assuré par tous les individus compétents qui retourneront à la société. On ne veut pas pourtant que les besoins sociaux entravent la promotion individuelle. C'est cette promotion qui va aider au développement social.

"L'université est ordonnée et à la promotion individuelle, et au progrès social. Mais elle doit privilégier la formation individuelle:

Le progrès social présuppose le leadership intellectuel; les finalités sociales passent par la promotion des individus".

Cette prise de position est relativement tempérée. Bien que la promotion personnelle ne soit pas une finalité majeure, elle se trouve quand même assurée d'abord. On retrouve cependant certaines positions catégoriques:

"l'université n'existe que parce que les individus la désirent, en sentent la nécessité. Ce sont uniquement des motivations personnelles et il se peut que cela fasse du bien à la société".

C'est une infime minorité des répondants qui ne voit aucune relation entre l'université et la société (2 répondants).

Ceux qui favorisent d'abord le progrès social orientent nécessairement la promotion individuelle en rapport avec cet objectif. Ces derniers expliquent que l'université ne doit pas travailler en dehors de la réalité sociale.

"L'université ne doit pas vivre en marge de la société mais orienter son action dans le sens des besoins de la société".

On reproche à cette institution d'avoir toujours vécu dans un vase clos, ignorant les besoins de la société qui existaient autour d'elle et favorisant trop la formation individualiste.

"Un des aspects étonnans de nos universités, c'est de produire des travailleurs individualistes, non conscients de la dimension sociale de leur travail".

Parmi les répondants qui désirent des relations plus étroites entre le progrès social et les finalités de l'université, nous comptons ceux qui orientent directement l'université dans la solution de problèmes concrets. Trois d'entre eux veulent une université "mission-oriented" à l'égard des problèmes économiques.

"Une des priorités actuelles est de favoriser les disciplines susceptibles d'engendrer le développement socio-économique à court et moyen terme. On agit au Québec de façon contraire".

D'autres, par contre, se situent sur un autre plan. Ils conçoivent l'université comme étant d'abord et avant tout à la recherche de la vérité, pas uniquement à "orientation messianique". Quelquefois, les universitaires peuvent se mêler à l'action.

"La responsabilité de l'université envers la société est autant la poursuite des connaissances que de satisfaire les besoins sociaux ou la promotion individuelle. Mais les besoins sociaux ne doivent pas entraver la promotion individuelle".

A l'intérieur de la communauté universitaire, il y a donc deux conceptions différentes qui sont exprimées et qui s'opposent. Nous ne pouvons dire de quels groupes ces opinions sont issues. La majorité des répondants de Laval et de McGill favorisent d'abord la promotion individuelle, alors que ceux de Sherbrooke semblent d'abord pour le développement social et la satisfaction des besoins sociaux.

b) L'Université et le développement régional.

Certains universitaires ont quelques réticences à orienter les priorités des universités en fonction du développement social, qu'il soit régional ou au niveau du Québec. Lorsqu'on touche les responsabilités de l'université envers la communauté canadienne et internationale, nous faisons face à une autre dimension du problème que nous expliquerons plus loin.

Certains répondants, pour affirmer l'autonomie de leur institution, ont dit que l'université desservait d'abord un bassin de population qui leur était propre. En étirant les mots, on peut parler de responsabilité de l'université envers la région.

Parmi les répondants, ceux de l'U.Q.A.C. ont le plus manifestement porté attention à cette responsabilité vis-à-vis la région. Cette prise de position apparaît surtout lorsqu'on parle de l'organisation du réseau universitaire: on dit tenir compte des caractéristiques locales; lorsqu'on discute des programmes spécifiques pour

une région; les mines et géologie au Saguenay-Lac-St-Jean; lorsqu'on avance des critères de spécialisation institutionnelle: tenir compte de la situation régionale, géographique, économique et sociale.

L'U.Q.A.C. affirme que "l'université qui se veut locale n'a pas à offrir toutes les options, mais celles communes à l'ensemble". Cependant, les impératifs du développement régional doivent avant tout faire face à la rationalisation et à la planification de toute action visant à coordonner les programmes, à former un réseau unique, à créer d'autres centres universitaires.

De plus, les répondants s'entendent pour accorder au premier cycle universitaire une grande diffusion, même dans certains centres éloignés, ajoutant toutefois que les coûts en sont élevés.

c) L'Université et la communauté québécoise.

Sous peine de répéter, mentionnons que ceux qui préconisent une université "mission-oriented" le font en fonction du développement socio-économique et (ou) culturel du Québec. De façon générale, lorsque les besoins sociaux sont perçus comme une des priorités universitaires, les protagonistes songent d'abord au progrès de la société dans le cadre de la province de Québec.

L'un d'eux voit l'intégration de toutes les facultés de génie dans un institut d'ingénierie au Québec pour poursuivre un développement rationnel dans ce domaine. Quelques autres pensent qu'il faut

développer les 2e et 3e cycles en fonction de programmes dont l'effet sur le développement du Québec est très prometteur.

"Nous devons favoriser les programmes qui s'intègrent à la réalité culturelle et technique du peuple québécois".

Bien que de nombreux répondants s'entendent pour dire que les universités doivent être autonomes dans leurs buts et leurs objectifs, nous percevons toutefois une préoccupation certaine quant au progrès social de la province de Québec.

"Quebec desperately needs industrial development and the development of technical skills".

L'opinion selon laquelle il faut que les universités forment des jeunes gens, des jeunes filles capables de résoudre les problèmes de la société, capables de fournir des solutions objectives, nouvelles et créatives a, par ailleurs, été émise par un répondant de Sir George Williams.

d) L'université, la communauté canadienne et internationale.

Peu de répondants croient que les universités du Québec ont quelque responsabilité envers la communauté canadienne comme telle. Ils sont d'accord pour échanger des services, des professeurs, des connaissances entre les universités canadiennes, mais il ne semble pas que leur perception des responsabilités envers "la société" implique la société canadienne au complet.

Nous n'avons retenu que trois groupes qui font directement état des devoirs envers la communauté canadienne. Il s'agit d'un répondant de Laval et des répondants de Sir George Williams et de McGill. Pour ces trois groupes, les universités québécoises ont des devoirs à remplir vis-à-vis le Canada dans son ensemble. Ceci est surtout vrai pour les répondants des deux universités de langue anglaise. Quant au répondant de l'Université Laval, il parle de coordination entre les universités au niveau canadien et international. Il pense également que les institutions d'enseignement québécoises doivent mettre des services à la disposition des universités non québécoises. De même, on peut leur demander des services. Il pose comme condition une collaboration libre exempte de soumission, de dépendance économique ou morale.

Cependant, la plupart sont d'accord pour utiliser le réseau externe au Québec sous certaines conditions, dans les cas surtout où l'instauration d'un programme serait trop dispendieux ici et trop

spécialisé. On ne voit pas de responsabilité à former des gens hors du Québec, à l'exception des universitaires provenant de pays défavorisés. D'autres, enfin, ajoutent que la science n'a pas de frontières, qu'elle est internationale et relativement indépendante de la politique.

## II - L'Université et l'Etat.

### A) Perceptions générales.

C'est le problème le plus délicat et le plus indigeste de tout le questionnaire. Toute question qui fait état de planification, de coordination ou de réseau universitaire fait craindre une trop grande centralisation des pouvoirs dans les mains de l'Etat.

Jusqu'à date, les universités ont toujours sauvegardé farouchement le principe d'autonomie face au pouvoir étatique. Au Québec, les gouvernements n'avaient jamais établi de politique définie et globale quant à l'enseignement supérieur. Ce furent les universités qui pallierent à ce manque dans plusieurs cas. Or, depuis quelques années, les universités appréhendent la prise en charge par l'Etat des objectifs généraux de l'enseignement supérieur au Québec.

Ici, également, diverses options idéologiques s'affrontent. Si l'on veut caricaturer la tendance des réponses quant aux relations entre l'Etat et l'université, on pourrait dire que les universitaires désirent une très grande indépendance vis-à-vis l'Etat et que, par contre, ils en font leur "vache à lait". Bien entendu, dans le détail, les opinions sont plus partagées et nuancées.

Cependant, tous sont d'accord pour conserver à l'université une certaine autonomie quant à sa façon soit de mener à bien ses propres objectifs, soit d'appliquer à sa manière les grands objectifs de l'enseignement supérieur définis pour la société par l'Etat.

B) Le rôle de l'Etat dans l'enseignement supérieur.

"Une politique nationale d'éducation est indispensable pour un pays qui voit dans l'éducation une nécessité".

Certains répondants, la plupart, admettent que la société doit se donner des objectifs définis quant au développement de l'enseignement supérieur. Trois ou quatre parlent d'une politique qui tienne compte du marché du travail, du développement économique du Québec; somme toute, rentabiliser l'université en fonction des besoins du Québec.

Or, l'Etat, au nom de la société, semble apte à fixer ces objectifs. Cinq universitaires ont appuyé sur ce rôle de l'Etat. Ce qu'on accorde le plus volontiers aux organismes gouvernementaux, c'est de fournir les fonds nécessaires pour que les universités fonctionnent. On accepte généralement une certaine surveillance quant à l'utilisation des fonds. Mais on ne s'entend pas sur les moyens de surveiller. La majorité des répondants accordent à l'Etat ces deux responsabilités. Cependant, des universitaires donnent plusieurs raisons pour exclure le plus possible le gouvernement de l'enseignement supérieur:

"La coordination dans la poursuite d'un sain équilibre social est risqué...". "Il est à craindre qu'une centralisation trop poussée ne fasse dépasser le point critique de ce sain équilibre et ne sacrifie le bien réel de l'individu à l'aisance administrative".

Nous croyons que les répondants ont eu trop à faire pour expliquer leurs craintes d'une trop grande centralisation, que certains n'ont pu définir efficacement le rôle de l'Etat.

On s'accorde sur un point précis: le rôle de l'université, de ses composantes. Le rôle d'un conseil universitaire paragouvernemental est, par ailleurs, très bien expliqué. Bien sûr, il faut le plus vite possible faire intervenir la rationalité et la coordination dans tous les éléments de l'enseignement supérieur, et tous partagent cette opinion mais peu consentent à laisser cet instrument de coordination et de centralisation entre les mains de l'Etat uniquement.

L'un d'eux pense que la D.I.G.E.S. doit être responsable de l'acceptation, de l'évaluation et de la réalisation des objectifs universitaires, mais il accorde également à un "Conseil universitaire" des responsabilités importantes. Devant l'obligation de coordonner leurs efforts, de participer à un plan national de l'enseignement supérieur, les répondants demandent presque unanimement que l'Etat délègue ses pouvoirs d'évaluation, de coordination et de rationalisation à un organisme paragouvernemental apolitique "genre Conseil des universités".

### C) Le rôle d'un organisme paragouvernemental.

Il est vrai que la plupart des répondants craignent une certaine mainmise de la part de l'Etat. Ils craignent de perdre leur liberté d'action et de contrôle de l'enseignement universitaire. La

liberté académique est essentielle, question de saine concurrence et d'orientations spécifiques.

Certains répondants veulent éviter la politisation des problèmes universitaires. Ils s'entendent donc pour ne pas avoir de relations étroites et directes avec l'Etat. C'est pourquoi la plupart favoriseraient l'émergence d'un Conseil universitaire fort et indépendant de l'Etat et de pressions extérieures. Ils désirent que le Conseil des universités soit le lien entre les universités et l'Etat.

Les membres du Conseil devraient être composés de représentants de l'Etat, des universités et de corps sociaux. Quelques-uns désirent que les membres soient choisis non par le gouvernement, mais par les universités elles-mêmes.

Cinq ou six répondants suggèrent un seul organisme, porte-parole des universités auprès du gouvernement. Un groupe ajoute que des étudiants devraient en faire partie. Ce seul organisme résulterait de la fusion du Conseil des universités et de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

Par contre, deux répondants accordent un rôle spécifique à la Conférence des recteurs: celui de coordonner les activités des universités en accord avec les directives du Conseil des universités, de développer des positions pour être soumises au Conseil; enfin, de se concerter quant à la répartition de l'équipement et quant aux critères d'allocation des fonds.

Conséquemment, les fonctions de ce conseil seraient multiples et corollaires aux positions spécifiques des répondants (Conseil universitaire unique ou Conseil des universités + Conférence des recteurs).

"Le champ d'action de ce conseil se situe au niveau du choix des programmes et des projets de recherche, de la détermination du budget, de sa répartition, au niveau des communications entre les universités et l'Etat".

Quelques universitaires ont, de plus, mentionné que la répartition du budget devrait être laissée au Conseil des universités, ceci pour éviter d'être directement liée aux décisions du gouvernement quant à la distribution des fonds.

Aux fonctions déjà mentionnées, d'autres répondants suggèrent que ce conseil soit responsable de l'évaluation, de la coordination et de la rationalisation des programmes, qu'il identifie les priorités et les besoins. On suggère également qu'il soit le porte-parole officiel des universitaires et, même, qu'il les défende contre des interventions politiques dans les affaires académiques.

Deux répondants perçoivent le rôle du Conseil des universités comme "la promotion d'une auto-coordination des universités elles-mêmes". Ici, les responsabilités du Conseil sont limitées à leur plus simple expression.

"Presque tout doit être planifié et coordonné par les universités, même les problèmes de duplication",  
ou encore:

"L'Etat doit fournir l'argent, c'est tout, pas de jugement de valeur sur les dépenses. Ce n'est pas son domaine de compétence".

Mais cette perception des responsabilités respectives n'est pas partagée par la majorité. Il nous semble que ce soit la solution mitoyenne qui soit favorisée: que l'université conserve une relative indépendance quant aux affaires académiques, quant au gouvernement interne, et que soit élaboré un système permettant de planifier efficacement tout le réseau universitaire québécois. C'est actuellement le jeu d'un certain équilibre des forces entre le gouvernement et les universités. Ces dernières veulent s'engager très prudemment sur le chemin de la coordination et du réseau "unique mais différent".

### III - La communauté universitaire

#### 1. L'étudiant

Il serait intéressant de connaître quelles peuvent être la ou les définitions sous-jacentes de la fonction de l'étudiant dans le milieu universitaire, définitions davantage faites par les professeurs, les doyens, les administrateurs académiques que par les étudiants eux-mêmes (1).

Si l'on se réfère aux objectifs fondamentaux des universités, c'est une personne qui vient chercher des connaissances, une méthode de travail et, également, les moyens nécessaires pour se préparer à une carrière, une profession dans la société. C'est aussi un peu plus: un homme ou une femme qui s'ouvre les horizons, est attentif aux êtres,

---

(1) Très peu de répondants étaient un groupe d'étudiants, exception faite pour le Polytechnique et Sherbrooke.

aux événements autour de lui. Evidemment, c'est toujours une personne qu'on instruit et qui vient s'instruire.

Dans certains cas, on le considère comme quelqu'un à part de la société. Certains groupes, pourtant, désirent que celui-ci ait un statut de "jeune travailleur étudiant". Conséquemment, il a droit à un salaire et est membre à part entière de la société.

La perception de l'étudiant universitaire a certainement évolué énormément. L'élément le plus révélateur de cette évolution repose sur les nouvelles orientations dans la pédagogie universitaire, ainsi que dans la participation des étudiants aux affaires universitaires.

#### A) Accessibilité aux étudiants.

##### 1. Le principe.

Depuis une ou deux décennies, l'université s'est ouverte sur une certaine démocratisation de l'enseignement. Où en est-elle en 1971? Les critères d'accessibilité sont-ils réalistes, trop rigides ou encore farfelus?

La majorité des répondants reconnaissent qu'on devrait permettre aux étudiants qui ont le désir, la motivation et les capacités intellectuelles d'entrer à l'université. Une dizaine de répondants favorisent un taux plus élevé de scolarisation.

Cependant, beaucoup posent ici des restrictions. Certains voudraient que les critères d'accessibilité soient plus sévères et rigides, comme un examen académique, par exemple. D'autres considèrent que les besoins de la société et ses priorités doivent déterminer l'accessibilité à l'enseignement supérieur. Huit répondants préconisent cette sélection en fonction de l'évolution socio-économique et des débouchés possibles.

Pour ceux qui voient dans la démocratisation de l'enseignement un moyen d'améliorer notre économie, un universitaire a fait cette réflexion:

"La scolarisation ne s'accompagne pas d'une hausse de productivité nationale parce qu'il n'y a pas de secteur secondaire pour intégrer les diplômés des universités".

Par contre, un groupe d'une dizaine sont contre une augmentation de ce taux de scolarisation. Deux mentionnent que c'est impossible à cause de la situation économique actuelle. D'autres disent que ce taux est trop poussé dans certains domaines, comme les lettres et les sciences dites humaines (4 répondants). On s'inquiète de l'affluence dans les sciences humaines. L'association des conseillers d'orientation ajoute qu'il faut comprendre que ce phénomène correspond à des préoccupations psychologiques. On pourrait remédier à ce problème par une meilleure information et certains mécanismes d'orientation.

## 2. Le problème monétaire.

L'octroi de prêts et de bourses va de pair avec la démocratisation de l'enseignement supérieur. Quelles sont les formules que les répondants ont mises de l'avant?

La majorité pensent que l'étudiant doit payer une partie de ses études. Six ajoutent que c'est pour lui un investissement et qu'en déboursant une partie du coût de ses études, il sera ainsi plus responsable et ne croira pas que tout lui est dû. D'autre part, le système de prêts-bourses demeure essentiel, afin que le facteur monétaire ne soit la cause d'un arrêt des études.

Dix répondants préconisent un autre système de prêts-bourses pour des secteurs de formation professionnelle jugés nécessaires par l'Etat. Un autre universitaire pense à un autre système mis de l'avant par les universités pour les plus méritants. Un autre parle du système américain: "étudiez maintenant et payez plus tard".

Quelques-uns aimeraient réévaluer le niveau de vie de l'étudiant, afin qu'il ne soit pas toujours un économiquement faible, qu'il ne sorte pas de ses études avec un monceau de dettes. Ces derniers considèrent que le système de prêts entraîne un endettement trop lourd. Enfin, deux répondants désirent la gratuité des coûts de l'enseignement. On mentionne qu'il serait urgent de faire connaître tous les programmes d'aide aux étudiants, ceci dès le secondaire.

### 3. Les milieux défavorisés.

Est-ce qu'il suffit de fournir l'argent aux jeunes des milieux défavorisés pour qu'ils puissent jouir des mêmes chances d'accessibilité et de succès que les autres étudiants? La réponse n'est pas explicite, mais cinq répondants pensent que ce n'est pas suffisant:

"Les étudiants issus de milieux défavorisés ont moins de chance d'accéder à l'université que les autres, même au niveau psychologique. Les influences du milieu sont déterminantes (considérables), d'où l'égalité des chances d'accès à l'université est difficile".

Il ne suffit pas, semble-t-il, d'avoir la gratuité scolaire pour suivre un cours universitaire, "ce sont des réformes sociales et éducatives qu'il faut apporter". Trois répondants sont d'accord sur ce point. Le concept de rattrapage est également approuvé par trois répondants.

D'autre part, sept répondants disent que seul l'Etat, par des moyens financiers, a des responsabilités à ce niveau. L'université n'en a pas. Par contre, cinq répondants y voient des responsabilités partagées, financières pour l'Etat, formation universitaire pour l'institution d'enseignement. Généralement, l'opinion des répondants est qu'un appui financier aux milieux défavorisés les placera au même niveau que les autres étudiants.

### B) Orientation étudiante.

Il n'y a que peu de préoccupations de la part des répondants face à ce problème. Il ne semble pas que ce soit une de leurs prio-

rités. Font exception les répondants de Sir George Williams et de l'Association des conseillers d'orientation qui abordent le problème de façon plus complète.

Tous admettent que les services d'orientation doivent exister autant au secondaire et au CEGEP qu'à l'université, qu'il doit y avoir une collaboration entre les trois niveaux d'enseignement pour que les étudiants soient mieux à même d'évaluer.

Dans la perception d'un service d'orientation universitaire, la recherche sur l'évolution des professions et des débouchés est importante. Dix répondants en parlent. Quatre désirent que ce soit fait par l'Etat. Pourtant, quelques-uns trouvent que c'est trop aléatoire, vu la rapidité de l'évolution des débouchés. Ce ne peut être que des études à long terme. Certains voient un choix de carrière devant être choisi en fonction des tendances du marché (deux répondants).

Prenant comme tremplin le système d'orientation, un universitaire critique sévèrement le système d'éducation dans l'ensemble:

"En 1970, nous formons des jeunes pour la société de 1950 avec des méthodes de 1950. Nos institutions ne sont pas "orientantes".

Un autre affirme que:

"Le système d'éducation produit des professionnels sans créativité, avec imagination stérilisée".

Selon le rapport Parent, le service d'orientation représente la pierre d'angle du système scolaire moderne. C'est à partir de

cette affirmation que se développe la réponse de l'Association des conseillers d'orientation.

"Ce n'est pas tant une mauvaise orientation universitaire qu'un marque d'orientation à tous les niveaux, échelonné des premières années du primaire jusqu'à l'entrée au travail".

Selon ce groupe, le processus d'orientation suppose une connaissance de soi, c'est-à-dire une perception claire de ses caractéristiques et une conscience pertinente du monde du travail. C'est une tout autre façon de procéder: c'est l'utilisation efficiente des services d'orientation, tout en respectant les divers stades de développement de l'individu.

"L'orientation, c'est beaucoup plus que la recherche des débouchés, c'est l'adaptation aux différentes situations de la vie de travail autant universitaire que sur le marché de travail".

Pour beaucoup de répondants, pour les étudiants, professeurs et administrateurs, les services d'orientation servent actuellement à orienter par des tests l'étudiant dans une carrière quelconque. Pour le groupe de conseillers d'orientation, l'action porte à plusieurs niveaux:

- l'université doit favoriser l'action des services élaborés dans les institutions scolaires de niveau inférieur;
- Permet de remettre en question son choix;
- obtient des informations pertinentes sur les cours universitaires;
- ajuste ses potentialités aux exigences de sa préparation professionnelle;

- améliore son rendement scolaire;
- rectifie son choix avant de faire des études graduées;
- facilite la solution de problèmes personnels d'adaptation à son milieu.

D'après les réponses qui nous ont été faites, les services d'orientation ne sont pas considérés comme "la pierre d'angle du système scolaire moderne". Il n'existe pas non plus de façon systématique des relations étroites entre les trois niveaux d'enseignement. Il nous semble que le système scolaire actuel fasse apparaître de nombreux besoins essentiels. Cependant, on ne peut tous les prendre de front, l'évolution est trop rapide et mouvante. Le processus d'orientation s'inscrit dans ces besoins que l'on perçoit mais qui passe au second rang dans la pratique.

c) La situation de l'étudiant dans la communauté universitaire.

1. Participation.

Les universitaires qui ont répondu au questionnaire-cadre sont tous sensibles à la participation étudiante au sein de la communauté universitaire. La conception de la participation et des niveaux souhaitables varie selon l'appartenance à telle faculté et selon la position hiérarchique. Elle varie également selon le type d'homme.

Cinq répondants acceptent que l'étudiant soit présent dans les organes consultatifs, qu'il participe aux décisions, à l'exécution. Ils n'expliquent pas leur choix en profondeur cependant.

Par contre, ceux qui posent des restrictions, qui spécifient, expliquent leur choix.

La grande majorité acceptent que l'étudiant soit consulté, soit à tous les niveaux: départements, faculté, conseil universitaire et organisme paragouvernemental; soit à certains niveaux uniquement. D'autres situent la participation étudiante jusque dans les organismes de décision mais laissent l'exécution aux "administrateurs qui sont payés pour ça".

On accepte donc que l'étudiant participe jusqu'à être consulté, mais pas tellement plus. "Il faut une certaine expérience pour poser un jugement". Certains ont objecté que "il est inadmissible qu'un vote étudiant annule le vote d'un professeur de carrière". Un autre répondant pense que c'est surtout au niveau du département que la participation étudiante peut s'avérer la plus profitable.

De plus, tous les répondants sont d'accord pour favoriser la participation au niveau des études, ce qui les rend plus responsables, les engage davantage dans le processus de leur éducation.

Quant au principe même de la participation de façon inconditionnelle, quatre répondants ont dit que c'était une exigence que très peu d'étudiants acceptaient effectivement, que, d'autre part, c'était pratiquement impossible à cause du temps requis, même si, idéologiquement, c'était souhaitable.

Un groupe de répondants, enfin, a évalué la participation selon trois critères, et domaine par domaine: selon la compétence, l'expérience et le niveau de responsabilité. Dans chaque domaine (académique, vie étudiante, organismes décisionnels), on regardera s'ils sont concernés, compétents, responsables pour juger s'ils peuvent ou non participer.

## 2. L'étudiant sous-gradué et l'étudiant gradué.

De par l'orientation même des études graduées, l'étudiant de ce niveau est plus privilégié que l'étudiant sous-gradué. La structure d'encadrement, la pédagogie et les relations professeurs-étudiants diffèrent sensiblement. On accorde une attention particulière à tout ce qui touche les études graduées, facteur de prestige pour les universités. Comme tel, les répondants ne font pas de comparaison entre les étudiants de ces deux niveaux d'enseignement universitaire. Les distinctions sont plutôt établies au niveau des programmes, des structures, de l'organisation matérielle. Le degré de participation varie, de même que les modalités beaucoup plus en fonction du type de faculté que du niveau d'étude. Il est évident que l'université valorisant la recherche pure et (ou) appliquée, l'étudiant du niveau gradué recevra une attention particulière. Ce type d'étudiant est certes plus "permanent" que l'étudiant du premier cycle. Son statut est donc fonction de ces facteurs et du degré de valorisation plus ou moins fort pour chaque université.

### 3. L'étudiant à temps partiel.

Cette question ne semble pas préoccuper les universitaires. On y répond davantage à la question de l'éducation continue. Il y a une certaine confusion à savoir si l'étudiant à temps partiel est adulte ou "étudiant".

Les opinions sont partagées quant à leur offrir un encadrement spécifique et leur permettre une participation spéciale. L'un d'eux veut que l'on tienne compte des modifications du profil étudiant pour l'organisation des activités de l'université. Un autre suggère un encadrement spécifique, mais une participation semblable à tous les autres étudiants. Un troisième affirme que "dans la mesure où les adultes sont à temps partiel à l'université, ils sont étudiants sans plus".

### 4. L'étudiant étranger.

Les répondants reconnaissent les bienfaits que des étudiants étrangers soient inscrits dans les universités québécoises. Ils disent que cette pratique élargit les horizons, apporte un complément culturel, des échanges techniques et empêche la stagnation. Il y a quelques inconvénients lorsque ce sont des étudiants qui sont défavorisés et mal préparés à notre système d'éducation. Les deux inconvénients qui sont le plus souvent mentionnés sont cependant l'inadaptation de ces étudiants et les coûts élevés que cette politique entraîne. L'un d'eux donne l'exemple des Etats-Unis où

il en coûte des frais supplémentaires pour étudier dans un Etat qui n'est pas le sien.

Quelques répondants favorisent surtout la venue d'étrangers au niveau du doctorat, afin que ces derniers soient d'abord formés dans leur pays d'origine.

Six universitaires font une critique de cette politique quant aux étudiants qui sont formés ici et qui retournent dans leur pays après. Ils font référence aux universités anglophones du Québec où on désirerait que les étudiants viennent à leurs frais et non aux frais du gouvernement québécois:

"Sommes-nous si riches que nous pouvons payer des études à des étrangers qui retournent chez eux après".

Deux universitaires favorisent cette pratique tenant compte de la capacité des institutions à les recevoir; deux autres à la condition que des Québécois aillent à l'étranger. Un certain nombre parle également du déracinement de ces étudiants qui ne désirent plus retourner chez eux. Une solution serait d'envoyer des professeurs et de créer des établissements d'enseignement dans leur pays plutôt que de les faire venir ici.

## 2 - Le personnel enseignant.

Le professeur est un pilier important dans le fonctionnement d'une université. Comment les répondants le définissent-ils? S'entendent-ils tous sur ses fonctions, ses tâches?

### A) Ses fonctions.

Les opinions sont très diversifiées quoique facilement qualifiables. La plupart des répondants critiquent l'ampleur des charges administratives qui leur sont imposées. Le professeur se perd quelquefois sous un tas de paperasserie administrative. Cependant, l'un d'eux reconnaît que "les exigences administratives sont essentielles à la vie même de l'institution".

Le second point où l'unanimité semble acquise, c'est au niveau de l'équilibre entre les tâches d'enseignement et de recherche. On reconnaît que c'est à peu près impossible chez une même personne et, de façon générale, d'équilibrer ces deux fonctions. Deux universitaires disent que l'on doit être professeur d'abord, chercheur ensuite. Deux autres adoptent l'opinion contraire. Le C.H.U.S. pense que l'équilibre doit s'établir au niveau d'une équipe de travail, non pas au niveau personnel. Ainsi, dans ce groupe, certains s'orienteront davantage vers la recherche, d'autres vers l'enseignement.

Certains répondants disent qu'un chercheur à temps plein devrait avoir sa place dans une institution universitaire. Cependant, l'inverse ne semble pas vrai. En effet, la majorité disent

qu'un professeur doit constamment se tremper dans la recherche pour améliorer ses connaissances, pour être meilleur enseignant. Il semble donc que la fonction de professeur ne puisse exister indépendamment de la recherche. Ce à quoi un répondant ajoute que "les publications et la recherche sont plus prestigieuses qu'un bon enseignement".

Une autre option intéressante a été apportée; celle d'organiser le cycle annuel de façon différente: un semestre d'enseignement, un autre de recherche. Il y a encore la possibilité qu'un professeur se consacre alternativement à l'un et à l'autre pour une période de trois à quatre ans.

#### B) Les parauniversitaires.

Quant à bannir le cumul des fonctions parauniversitaires, la plupart rejettent cette pratique. Un seul partage cette opinion de façon inconditionnelle. Mais ce qui est inacceptable pour plusieurs, c'est un professeur qui travaille sous contrat pour l'entreprise privée ou pour l'Etat et qui, de ce fait, néglige son enseignement et sa recherche.

La question du cumul des fonctions parauniversitaires est importante quant à la contribution sociale que certains professeurs délaissent.

"Cette question remet en cause toute une conception de la mission de l'université".

L'université se doit de rayonner, d'être en contact avec la société, de lui fournir des experts pour solutionner ses problèmes. Il y a donc une certaine nécessité pour les professeurs d'exercer des fonctions hors du milieu universitaire. Certains répondants suggèrent de prévoir des mécanismes d'échanges lorsqu'un universitaire travaille dans deux institutions différentes. On suggère également d'appliquer un certain contrôle pour que ni l'enseignement, ni la recherche en souffrent.

C) La qualité.

Plusieurs moyens sont suggérés pour maintenir ou améliorer la qualité de l'enseignement. Le congé sabbatique est celui qui est le plus cité. On parle également de bourses de perfectionnement, de courts stages dans d'autres universités, dans l'industrie, sans toutefois exiger de nouveaux titres. L'un d'eux dit que la qualité ne se reconnaît pas toujours au "parchemin".

"La qualité d'un enseignant n'est pas toujours fonction de ses titres académiques, fonction plutôt de sa qualité réelle, de son talent et de son travail personnel".

Le travail d'équipe est un autre moyen préconisé lorsque les structures disciplinaires et départementales le permettent.

D) La syndicalisation des professeurs.

La syndicalisation des professeurs est un problème que connaissent les administrations universitaires. Avec qui les professeurs doivent-ils négocier leurs conditions de salaires et d'emploi?

Neuf répondants pensent que les conditions de salaires devraient être normalisées à l'intérieur du réseau québécois. Il faut dès lors établir une certaine comparabilité des tâches. L'un d'eux préconise pour cela la création d'un comité ad hoc au niveau provincial.

Cinq universitaires répondent que cette normalisation n'est pas souhaitable ou même est impensable. Il faut tenir compte du caractère individuel de chaque université. De plus, un réseau centralisateur apporte la médiocrité et freine les initiatives.

"Non, parce que nous voulons préserver la liberté d'être excentrique et différent".

Autre question qui préoccupe les universitaires: les modalités des conditions de travail doivent-elles être négociées à l'échelle locale ou provinciale?

Les opinions sont extrêmement variées et partagées. Huit des répondants optent pour la négociation dans chaque institution. L'université veut et doit rester le seul employeur des professeurs.

"Il y a danger d'uniformisation par l'Etat qui y voit son propre intérêt, non celui des professeurs, puis danger de conflit entre les professeurs dits professionnels (médecins, avocats) et les autres: ces derniers n'ont pas de pouvoirs et ne devraient pas être pénalisés au niveau des conditions de salaires".

Six autres répondants optent pour la négociation à l'échelle provinciale, avec l'Etat directement, et cela un peu à contre-coeur,

n'y ayant, en définitive, qu'un seul bailleur de fonds (deux répondants).

"Il faut déplorer le fait que ce soit l'Etat qui soit l'organe réel de décisions en matière de traitements. L'université n'a plus qu'à administrer la masse salariale".

Quatre autres désirent que la négociation soit mixte, c'est-à-dire utiliser des normes provinciales adaptées aux besoins particuliers de chaque institution. Quelques répondants estiment que les salaires offerts à l'université devraient être compétitifs avec l'entreprise privée et le gouvernement, afin que les meilleurs ne quittent pas leur poste à l'université ou, encore, augmentent démesurément leurs engagements hors de l'université.

#### E) La participation des professeurs.

La plupart désirent participer à la planification, à la gestion universitaire. Quant aux modes employés, neuf universitaires retiennent conjointement, et la participation aux comités, et la participation par le biais de l'organisation syndicale. Deux répondants acceptent la première alternative et rejettent la seconde, parce qu' "elle est difficilement conciliable avec le caractère spécifique des fonctions du professeur".

Deux professeurs parlent d'"une épidémie de réunions qui ne donnent rien, alors que les professeurs ont autre chose à faire".

Nous aimerais terminer cette partie en citant une opinion qui nous est apparue particulièrement pertinente quant au processus de participation et des professeurs et des étudiants.

"La démocratie de participation est un instrument efficace si on a su trouver des modes de prises de décision qui soient efficaces, tout en tenant compte de l'avis des participants. Autrement, la participation engendre un sentiment de frustration peut-être pire que l'absence de participation".

### 3 - L'administrateur.

Si l'on définit un mode particulier d'administration universitaire, il s'ensuit des types spécifiques d'administrateurs universitaires.

Un seul répondant confine l'administrateur universitaire à des responsabilités administratives à titre d'exécutant; tous les autres ont reconnu aux administrateurs le droit et même le devoir d'exercer un leadership intellectuel. C'est ce qu'on attend d'eux.

Les répondants mentionnent qu'ils doivent être des personnes qui savent écouter, conseiller, qui doivent être "moniteurs de grand prestige", dont la réputation scientifique est reconnue.

"Nos problèmes passés viennent du non-exercice de ce leadership". Ne pas leur donner de leadership intellectuel conduit à de graves incompréhensions".

Quelques répondants ont cependant posé certaines conditions à ce leadership. "Il est fonction de la personnalité de l'individu et de la structure de l'université". Ils doivent d'abord mériter ce leader-

ship par leurs actions, leurs intérêts envers l'ensemble de la communauté universitaire.

Neuf répondants s'accordent pour laisser aux administrateurs toute liberté d'expression. Cependant, six autres pensent qu'ils doivent conserver une certaine discréetion par solidarité avec les autres administrateurs.

Quant à ces "autres" administrateurs, la plupart des répondants considèrent qu'il est nécessaire de distinguer les fonctions proprement administratives des fonctions d'administration académique. Il devient nécessaire de se donner une équipe d'assistants efficaces pour que le "leader intellectuel" ne fasse pas de l'administration générale ou de la paperasserie. De plus, cette distinction éliminera l'ambiguïté des fonctions.

Un recteur d'une université pense que cette distinction est impossible, car les tâches se compénètrent trop. Un autre répondant refuse cette distinction.

Quant aux modes de nominations des recteurs et doyens, l'unanimité est loin d'être faite dans les détails. Le mode le plus accepté est l'élection. Trois répondants préconisent la nomination par un organisme compétent après consultation.

Parmi ceux qui optent pour l'élection, il y a ceux qui veulent que les leaders soient élus par tout le milieu universitaire, ceux qui

veulent que ce soient les professeurs de carrière et les professeurs titulaires ou agrégés qui élisent le recteur, les doyens. Il y a ceux qui favorisent un vote des personnes du secteur concerné.

Selon l'avis assez unanime des répondants, il y a donc un type spécifique d'administrateur (professeur connu de ses pairs) pour assumer la fonction d'administrateur académique (recteur, doyen, directeur).

#### 4 - Le personnel auxiliaire.

Très peu de répondants ont manifesté un intérêt à l'égard de cette question. Douze d'entre eux désirent néanmoins établir une distinction entre le personnel spécialiste et les autres employés dont les fonctions ne sont pas proprement universitaires (employés de bureau, services d'entretien).

Certains désirent intégrer davantage le premier groupe aux fonctions de recherche et d'enseignement. D'autres voient des distinctions au plan des responsabilités de chaque groupe. Deux parlent d'intégrer les deux groupes dans la détermination des objectifs et de la planification de l'institution, par des comités consultatifs. Les autres répondants qui ont émis une opinion voient la participation du second groupe à travers leur association syndicale (6 répondants).

#### IV - Enseignement collégial et enseignement universitaire.

Ces deux types d'enseignement sont en principe différenciés et autonomes. Quelle est la position des répondants au questionnaire? Est-ce que les enseignements de type collégial ont encore leur place dans l'enseignement universitaire?

Neuf répondants disent qu'il n'y a plus de raison pour maintenir le cours collégial à l'université. "Si l'Etat a créé les CEGEPs, il faut s'en servir". L'un d'eux désire l'autonomie totale des CEGEPs par rapport aux universités. Il y a pourtant certaines raisons qui semblent justifier le maintien de certains cours du niveau collégial dans l'enseignement supérieur: celles de continuer un enseignement jusqu'à l'obtention de leur diplôme (bac. ès-arts). Dans certaines disciplines, certains de ces enseignements demeurent indispensables. Il y a également ceux qui viennent de l'étranger et qui doivent faire une année "pré-universitaire" avant d'être admis à l'université.

Mais la question demeure: l'université a-t-elle droit de regard dans la planification des programmes du cours collégial et (ou) quels seraient les mécanismes de collaboration entre les deux niveaux d'enseignement?

Bien que les réponses ne soient ni élaborées ni nombreuses, certaines tendances se dessinent. Il y a ceux qui désirent que des pré-requis soient fixés pour l'accès à l'université, que les programmes

des CEGEPs soient fixés en fonction de ces pré-requis et que la présidence de jury d'examens soit faite par des universitaires (deux répondants). Il y en a cinq qui pensent à un comité de coordination mixte où chacun garderait son autonomie académique. Finalement, certains autres dénoncent l'ingérence de l'université dans les affaires des CEGEPs.

"Les CEGEPs n'existent pas uniquement pour fournir les universités. Ils doivent fonctionner selon leurs propres critères".

Un autre universitaire ajoute que c'est plutôt "l'université qui doit s'ajuster aux besoins des gradués du CEGEP et qu'il ne doit pas y avoir trop de duplication".

Il ne faut pas oublier que le principe des CEGEPs est différent de celui des universités; que les objectifs de l'un ne sont pas "tout à fait" identiques à l'autre. Bien sûr, on doit s'assurer que le gradué du CEGEP qui désire faire un cours universitaire a la formation et la maturité nécessaires. Ici surgit le problème de l'étudiant d'un cours professionnel qui désire accéder à l'enseignement supérieur. Un comité de coordination verrait à solutionner ce problème.

"Il devrait y avoir une plus grande flexibilité entre les systèmes collégial et universitaire pour converrir, par exemple, un technicien en ingénieur, si besoin est et vice-versa. Réduire au minimum les exigences du recyclage".

Il semble donc que les répondants soient sensibles à une plus grande polyvalence entre les deux niveaux d'enseignement.

## V - L'enseignement et la recherche universitaire.

La qualité de l'enseignement et de la recherche ne semble pas suffisante de l'avis d'une dizaine de répondants. Deux partagent l'opinion contraire. On critique beaucoup les critères qui évaluent la qualité d'un enseignement.

Deux répondants avouent qu'il faille évaluer la qualité mais que c'est impossible, parce que c'est l'Etat qui a ce droit à cause de l'argent. Quatre autres font porter la cause d'un manque de qualité sur la politique de l'accessibilité et de la scolarisation de masse. Quant à définir la qualité de l'enseignement et de la recherche universitaire, deux groupes, dont les répondants du C.H.U.S., la font porter sur la capacité de réaliser les objectifs que l'on s'est fixés, non pas sur le prestige ou la concurrence pour l'obtention d'octrois de recherche.

### A) Objectifs du 1<sup>er</sup> cycle.

Les répondants n'en parlent pas de façon spécifique. Il n'y a pas vraiment de question sur ce sujet dans le questionnaire du Conseil des universités. Cependant, certaines caractéristiques peuvent être dégagées. Les objectifs du 1er cycle sont ceux globalement de l'enseignement universitaire: formation et ouverture d'esprit, acquisition de connaissances, apprentissage d'une discipline. Sans être

trop générale, la formation dispensée au premier cycle n'est pas perçue comme une spécialisation dans une seule discipline. L'enseignement doit être diversifié et permettre l'apprentissage par des approches multiples.

#### 1. Conception des programmes d'études.

Si la majorité des répondants conçoivent le premier cycle comme diversifié et relativement "général", les programmes d'études seront pensés en conséquence.

La diversité implique-t-elle la multidisciplinarité, l'interdisciplinarité? Beaucoup de répondants refusent d'adhérer au système modulaire tel que pratiqué par l'Université du Québec. Le décloisonnement des programmes est souhaité au premier cycle, mais les mécanismes diffèrent.

La structure départementale conserve encore de nombreux adeptes. Plutôt que d'instituer le système du module, on préfère assouplir et décloisonner les programmes d'étude.

"C'est sur le dynamisme des départements qu'il faut plus que jamais compter". "Il doit être informé des départements homologues et des besoins du marché du travail. Une plus grande coopération entre mêmes départements devrait être établie".

Certains répondants sont d'accord pour établir le système modulaire (4), afin de favoriser la révision des programmes et le décloisonnement des disciplines. Cependant, signale un autre, "les

esprits et les mentalités sont à changer en même temps que les structures". Au niveau du premier cycle, les répondants sont sensibilisés aux divers aspects du décloisonnement. Ceci permet de "soumettre la réalité à des éclairages différents et amène une vue polyvalente". De façon générale, les objectifs du premier cycle ne sont pas spécifiques et se rattachent surtout à l'acquisition du savoir et à la formation en vue du marché du travail.

B) Objectifs du deuxième cycle.

Pour les universités, le premier cycle est une préoccupation d'ordre général et continu. Par contre, les études avancées font l'objet d'une attention particulière à tous les points de vue. Le deuxième et, surtout, le troisième cycle ne sont pas tant orientés sur l'acquisition que sur le développement du savoir. La position de deuxième cycle est dans une situation intermédiaire: c'est une consolidation au premier cycle et une préparation au troisième. L'un des répondants demande qu'on place toujours une maîtrise au premier cycle.

Pour tous les répondants, le développement des études avancées est primordial. La conception qu'ils en ont est fonction de chaque université, d'accord, mais davantage encore du type de discipline, de faculté concernée. Ainsi, les étudiants du Polytechnique suggèrent la concentration des études graduées dans des centres de recherche spécialisés, dans les différentes disciplines d'ingénierie. Et autant le

développement des études supérieures que celles du premier cycle serait déterminé suivant les caractéristiques régionales, selon les besoins de l'industrie québécoise.

Plusieurs répondants sont d'accord pour considérer sérieusement les programmes gradués dont les effets sur le développement du Québec sont très prometteurs. McGill pense que c'est assez difficile à réaliser pour plusieurs raisons, mais que "Québec desperately needs industrial developments, and the development of technological skills". C'est un choix que l'on fait surtout en fonction du développement économique du Québec. Quelques-uns le font également en fonction d'un développement culturel tout en maintenant un juste équilibre économique.

Les études avancées sont considérées tant par leur stimulation et leur renouvellement pour l'enseignement que comme "foyer de formation de la recherche". L'un des répondants voit deux aspects distincts aux études avancées: le degré de formation professionnelle qui prépare au marché du travail devrait être sous le contrôle des enseignants; le degré de recherche qui devrait être subventionné par l'Etat plutôt que par le directeur de la thèse (élimination du "cheap labor"). Cette activité se tiendrait dans des laboratoires et des centres de recherche.

Les répondants conçoivent une pédagogie adaptée aux exigences des études graduées. Elle n'est pourtant pas différente du premier cycle, mais elle tient compte du caractère plus spécialisé de ce niveau. Plus "scientifique", dira l'un d'eux; on favorise le travail en équipe et un mode de monitoral plus personnel. Le professeur sera d'abord un

"animateur-superviseur". Les facultés de médecine de Sherbrooke et de Laval adoptent la formule d'une équipe multidisciplinaire d'étudiants et de professeurs.

Quant aux possibilités de la formation des gradués dans l'industrie, cette formule retient surtout l'attention des universitaires en sciences pures et appliquées. Cependant, la plupart en tiennent compte comme une formule mixte: stages dans l'industrie; d'autres, comme l'Ecole polytechnique, préfèrent la formation de centres de recherche rattachés directement à l'université, mais intimement liés aux problèmes de l'industrie.

De façon générale, les répondants désirent une plus grande spécialisation et une concentration des activités dans des centres d'excellence. On conçoit la spécialisation des domaines d'études davantage encore au troisième cycle. C'est également à ce niveau que l'on s'accorde pour centraliser certaines disciplines, surtout celles qui nécessitent un investissement matériel considérable: sciences, génie. Certains universitaires dénoncent ici la duplication effectuée dans certaines disciplines par l'Université du Québec.

D'autre part, cette acceptation de principe des centres d'excellence n'est pas encore acceptée unilatéralement dans la pratique. Qui fera cette intégration, l'Etat, les universités elles-mêmes ou un organisme paragouvernemental?

Les répondants demandent une "planification qui ne soit ni autoritaire ni centralisatrice mais latérale et horizontale". C'est-à-dire par toutes les personnes concernées: Etat, départements, universités.

Quant à l'orientation des études avancées, plusieurs veulent que ces dernières soient directement rattachées aux programmes de recherche. C'est l'état et le degré de la recherche dans les domaines considérés qui devront, en outre, déterminer le développement des deuxième et troisième cycles.

### C) La recherche.

La recherche est une activité hautement importante dans l'enseignement universitaire. Elle est de plus facteur de prestige et de reconnaissance. Un des répondants de Sir George Williams mentionne que les rôles et objectifs fondamentaux diffèrent suivant que l'on considère le premier cycle ou les études graduées. Or, l'opinion générale des répondants est que les études post-graduées sont intimement liées à la recherche.

La recherche fondamentale et appliquée est considérée par plusieurs comme la condition essentielle au maintien et à l'amélioration de l'enseignement au deuxième et troisième cycles, et même indirectement au niveau prégradué. Elle est de plus un des objectifs principaux de toute université: le développement de la science. L'avenir de la science et des études graduées semble lié à la recherche universitaire.

Nous avons touché deux objectifs principaux de la recherche universitaire: le développement des études graduées et l'avancement de la science. Parmi les réponses faites, nous pouvons dégager un troisième objectif: la recherche pour venir en aide aux problèmes que rencontre la société. Mais que penser de la recherche qui se fait à l'université? Est-elle aussi importante, aussi pratique et efficace que celle qui se fait dans les secteurs privé et public? que celle qui se fait dans des centres de recherche non affiliés à une université? la formule des centres de recherche autonomes mais affiliés à l'université a-t-elle la faveur des répondants?

#### 1. Structures traditionnelles et nouvelles.

Bien qu'aucune question précise n'ait été posée au sujet de la recherche, il nous est possible de dégager des préoccupations quant à l'avenir de cette activité. Au niveau du deuxième cycle et, surtout, du doctorat et post-doctorat, de nombreux répondants favorisent la concentration des ressources humaines matérielles et financières en des "centres d'excellence". Dans une même discipline, la recherche hautement spécialisée, de même que l'enseignement doctoral et post-doctoral doivent être concentrés pour offrir un meilleur service.

D'une part, les universitaires tiennent à conserver les champs de recherche ou d'étude où ils ont acquis une certaine renommée. D'autre part, certains répondants favorisent la création de centres de recherche multidisciplinaires, tel l'Institut d'ingénierie préconisé par

les étudiants de l'Ecole polytechnique; telle l'intégration des sciences de la santé, coiffée par un centre hospitalier universitaire (CHU) à Sherbrooke et à Laval.

## 2. Relations avec l'industrie.

Comme nous l'avions déjà souligné, les répondants souhaitent des relations plus étroites avec les secteurs publics concernés par leur discipline. Certains conçoivent même que des centres de recherche et des entreprises privées peuvent s'acquitter de la formation doctorale et post-doctorale mieux que l'université; que leurs recherches sont plus appliquées et applicables. La tendance générale est cependant de conserver d'étroites relations, mais de poursuivre des recherches soit à des niveaux différents (recherche fondamentale et appliquée), soit de manière complémentaire. On est d'accord, pour certaines disciplines, pour établir un système de stages dans l'entreprise privée. Certains répondants placeraient un centre de recherche universitaire comme service à la société, afin de promouvoir le développement socio-économique québécois. Ce point de vue rejoint les opinions émises au sujet des "parauniversitaire" et d'un des rôles fondamentaux que partagent presque tous les répondants. Cependant, les universitaires expriment certaines réticences aux interventions des entreprises privées dans la recherche universitaire.

## 3. La recherche et les gouvernements fédéral et provincial.

Les universitaires sont préoccupés par les subventions de recherche, par les politiques qui guident et le fédéral et le provincial.

Ils ont des réserves et des critiques à apporter vis-à-vis la coordination qui existe entre les deux paliers de gouvernement, vis-à-vis également le système d'octroi.

D'une part, il y a les critiques à l'égard des subventions fédérales aux universités québécoises: "La coordination serait de rapatrier les fonds perçus illégalement aux provinces"..."Le ministère d'excellence a toujours défavorisé le Québec par rapport aux autres provinces".

La plupart des répondants désirent un organisme de coordination entre les programmes provincial et fédéral, afin qu'il n'y ait plus de "gaspillage éhonté". L'un d'eux préconise l'intégration des deux programmes de subventions à la recherche. Un autre remarque qu'"il est difficile d'avoir affaire à deux gouvernements".

Face au programme provincial, les répondants aimeraient que les fonds ne soient pas distribués directement par l'Etat, mais par le Comité de la recherche du Conseil des universités, par exemple. Un second dit:

"On ne peut admettre que ce soit au seul ministère de l'Education qu'il appartienne d'identifier les besoins prioritaires du Québec en matière de recherche universitaire".

Quant aux subventions accordées, l'un des répondants désire qu'elles soient offertes à trois niveaux: individuel, équipes et institutions. Quelques-uns soutiennent que les dons et les octrois de

l'entreprise privée sont indispensables et ne devraient pas pénaliser l'institution qui en reçoit.

D) La pédagogie universitaire.

Bien que nous en ayons parlé à quelques endroits, il est nécessaire de présenter les principales options des répondants quant à ce sujet.

Notons que sur l'existence d'une pédagogie universitaire spécifique, les avis sont également partagés. Les uns affirment "oui", les autres "non". Il y a une certaine unanimité sur les principes de la pédagogie universitaire. Celle-ci s'oriente davantage sur l'acquisition des méthodes plutôt que sur des faits et des connaissances:

"Elle est tournée vers l'imagination créatrice plutôt que sur le contrôle de l'acquisition des connaissances souvent vite périmées".

Nombreux ceux qui affirment que la pédagogie universitaire c'est "apprendre à apprendre". C'est-à-dire acquérir la faculté de se transformer rapidement face aux situations constamment nouvelles de la vie. Ce n'est donc plus fournir des recettes stéréotypées, mais acquérir une formation, une éducation, une expérience.

"C'est accentuer chez les étudiants l'esprit de recherche, d'analyse et de créativité".

Cependant, plusieurs répondants signalent que les professeurs manquent généralement de formation pédagogique. Si l'on offre des cours

de pédagogie aux sciences de l'éducation, il n'y a cependant aucun service de pédagogie pour les enseignants universitaires.

D'autre part, un des répondants signale que l'art pédagogique est moins important au niveau universitaire que préuniversitaire:

"Les étudiants sont des adultes et pardonnent facilement à un professeur de compétence notoire de ne pas être un souleveur de foule".

Les moyens d'améliorer la pédagogie varient suivant les disciplines et les facultés. Plusieurs répondants parlent des moyens audio-visuels comme une aide valable. On fait référence aux cours télévisés, aux banques de films (cours d'autres universités francophones), aux cours micro-gradués (ils ne sont pas très formateurs et présentent des applications de recettes). Cependant, l'usage des moyens audio-visuels requiert une augmentation considérable d'argent et de ressources humaines, surtout au premier cycle. Les universités peuvent-elles se payer cet investissement présentement?

L'opinion générale est de conserver certains cours magistraux valables et de favoriser le travail en équipe. Car on note la difficulté de l'enseignement de masse qui est plus au moins motivant. Deux répondants suggèrent un autre moyen, celui des groupes et comités d'étude sur la pédagogie et la docimologie.

On note que, au deuxième et troisième cycles, l'initiative de l'étudiant doit être plus grande. A ce niveau, le petit nombre d'étudiants incite davantage au travail en équipe. Deux répondants mentionnent cependant qu'on a négligé l'aspect pédagogique des études doctorales.

Un des répondants de l'U.Q.A.C. fait état d'une étude scientifique de la pédagogie qui permettra sans doute de déceler les lacunes de l'enseignement: P.e.r.p.e (perception étudiante de la relation professeur-étudiant) a été conçue comme une aide pédagogique.

#### E) L'éducation permanente.

L'éducation permanente est une question qui a préoccupé passablement tous les répondants. Les réponses sont diverses, les perceptions de ce "type d'éducation" également.

##### 1. Définition.

L'éducation permanente a été perçue par les répondants de plusieurs façons. Pour les uns, c'est une formule de recyclage, de rattrapage pour les gens qui n'ont pas terminé leurs études. C'est donc un service qui est offert à toute la population. C'est un moyen qui est offert aux adultes pour s'instruire: atteindre un niveau intellectuel plus élevé et, par conséquent, un niveau économique et social en conséquence.

"L'éducation continue, c'est pour permettre à ceux qui ont quitté un jour le milieu éducatif d'y revenir un jour et prendre leur place dans la société".

Cependant, cette formule est dénoncée par certains universitaires qui précisent que l'éducation continue "devrait être plus que la récupération scolaire par des cours formels d'un diplôme non acquis". Ce devrait être un complément d'une éducation déjà acquise.

"Le diplôme cesserait d'être le but d'une éducation (un moyen hors de l'éducation: promotion sociale), la distinction entre "éducation normale" et éducation permanente serait moins prononcée. La course au diplôme, à la fin du cours, serait disparue".

Il y a une autre perception qui considère l'éducation continue comme un approfondissement d'un savoir déjà acquis, comme un prolongement, un perfectionnement continual. "Poursuivre dans le monde adulte des acquisitions anciennes".

Ceux-ci ne considèrent pas l'éducation continue comme une "porte d'entrée par en arrière", mais davantage comme un processus qui se continue toute la vie durant. Actuellement, l'université offre des cours qui ne sont pas toujours de niveau universitaire. Or, certains contestent cette situation qui fait référence à la première conception que nous avons élaborée.

## 2. Objectifs spécifiques.

Face à ces deux conceptions différentes s'élaborent, en pratique, deux objectifs précis: le service de rattrapage, le service aux diplômés en terme de perfectionnement. Certains parlent de recyclage au niveau des études supérieures. Par contre, un des répondants considère que l'on doit d'abord s'assurer de la coordination des premiers cycles universitaires avant de songer à l'éducation continue au niveau doctoral ou post-doctoral:

"Fait paradoxal, au Québec, on révise d'abord la superstructure: le toit avant la charpente".

Il faut considérer que l'éducation continue se présente de façon différente selon les disciplines. La médecine, par exemple, a développé un service d'éducation continue post-doctoral fort élaboré pour tous ses diplômés.

"L'on peut atteindre ce but (amélioration de la santé de la population) plus rapidement et plus sûrement en s'occupant de l'éducation permanente des praticiens qu'en formant de nouveaux médecins".

Ce n'est donc pas pour permettre à une personne d'obtenir un premier diplôme, mais pour se perfectionner, alors que, de façon générale, les structures de l'éducation permanente universitaire sont plutôt axées sur une série de cours qui permettent d'obtenir un diplôme universitaire, préuniversitaire, ou, encore, certains cours spécialisés nécessaires à une personne sur le marché du travail.

### 3. Les structures de fonctionnement.

De l'avis de tous, l'éducation permanente s'adresse d'abord aux adultes qui sont sur le marché du travail. Doit-on leur offrir un encadrement spécial, une pédagogie adaptée à leurs besoins ou les intégrer aux programmes des structures et cours réguliers?

La majorité des répondants semblent d'avis que ces étudiants doivent bénéficier de programmes, d'horaires et de régimes totalement indépendants, cela en fonction des régions et des types de cours. L'un d'eux mentionne que la pédagogie se doit d'être adaptée à leurs besoins parce que, en outre, ils ont moins de facilité pour apprendre.

D'autres universitaires soutiennent que les régimes pédagogiques et les méthodes sont bons, mais que des horaires spécifiques doivent être organisés. Enfin, quelques autres croient que les étudiants à l'éducation permanente devraient être intégrés aux cours réguliers, que ces cours réguliers peuvent être offerts aussi bien le soir que le samedi. Aussi les programmes, horaires et régimes ne seront plus indépendants mais tous interdépendants.

#### 4. Problèmes relatifs à la pédagogie, aux programmes.

Des universitaires ont soulevé certains problèmes relatifs aux méthodes d'enseignement propres à l'éducation continue. Ils considèrent que celles-ci ne sont pas adaptées au degré de maturité des étudiants, et que, d'autre part, les professeurs n'ont pas toujours le temps voulu à leur accorder. Ils sont avant tout professeurs à l'"éducation régulière". Cette tache est quelquefois une surcharge à des heures de cours régulières déjà élevées.

#### 5. L'éducation continue et le budget.

Cinq répondants sont d'avis que l'éducation continue devrait être considérée par l'Etat comme faisant partie du système de l'enseignement régulier et que, en conséquence, l'Etat devrait tenir compte de cette clientèle étudiante quant aux budgets accordés à l'institution et quant aux bourses aux étudiants. Actuellement, affirme l'un d'eux, "l'éducation continue est une corvée pour la plupart des départements, faute d'argent disponible".

Trois répondants suggèrent que l'Etat devrait défrayer toutes les dépenses relatives à l'éducation continue. La majorité optent pour une solution mitoyenne: l'Etat et l'individu, l'Etat et l'employeur, ou encore les trois. Pour ce qui est des objectifs socio-économiques définis par l'Etat, celui-ci devrait prendre en charge tous les coûts.

## VI - Organisation du système de l'enseignement supérieur.

### A) Situation.

Depuis une décennie surtout, le système d'enseignement a changé énormément; il a pris d'autres formes véhiculées par d'autres conceptions, d'autres idéologies de l'éducation. Dans ce mouvement, les universités étaient restées à l'écart, évoluant dans leurs sphères propres, se donnant certains organismes de coordination, tels la Conférence des recteurs et des principaux. Point d'interdépendance, de planification et de principes de centralisation pour l'ensemble des universités québécoises.

Face à tous les changements socio-économiques, du rôle plus actif de l'Etat dans l'éducation supérieure, les universités et leurs communautés se posent de grandes questions. Centralisation des décisions administratives, coordination des programmes pour l'ensemble des universités, planification à long terme, sauvegarde de l'autonomie académique, initiative ou normalisation de l'enseignement universitaire, et puis le rôle du gouvernement dans tout cela.

B) Position des universitaires face à un réseau unifié.

Tous les répondants ont manifesté un grand intérêt pour ces questions. La majorité croit à un réseau d'universités "différencié mais interdépendant". Les opinions et les réserves ont été très diverses quant au degré d'interdépendance, quant aux niveaux de coordination et quant aux implications futures d'un tel système.

Les répondants sont favorables à l'implantation d'un tel système, en autant qu'il laisse suffisamment d'initiative à chaque université quant à ses priorités régionales, quant aux disciplines et domaines d'études où l'université est déjà qualifiée. Il y en a qui parlent d'intégration jusqu'à offrir des cours spécialisés pour toutes les universités dans une seule d'entre elles.

Parmi ceux qui ne croient plus aux universités isolées les une des autres, plusieurs suggèrent une planification par discipline, par département homologues. Un Comité de coordination est créé pour chaque discipline. Il est composé de professeurs, étudiants et administrateurs concernés et par des gens du ministère de l'Education (Conseil des universités).

On craint également la trop grande interdépendance qui éliminerait la concurrence et la mobilité des ressources et qui, finalement, réduirait la qualité des enseignements et des programmes par une normalisation rigide. Certains refusent cette ~~cette~~ intégration pour ces raisons. Ils croient que les universités peuvent elles-mêmes réaliser

certaines ententes sans le recours de l'Etat ou du Conseil des universités. Ils consentent à faire un travail concerté avec les autres universités. Un autre répondant voit cette planification, grâce à la Conférence des recteurs et des principaux, mais non d'autres organismes ni de l'Etat.

C'est donc surtout au niveau du principe qu'il faut voir l'accord quant au réseau différencié mais interdépendant. Quels sont donc les secteurs où l'on désire la centralisation, la décentralisation?

Globalement, on désire l'intégration, mais on ne désire pas que le caractère spécifique de chaque université en soit altéré. Pour l'Université du Québec, l'intégration est fonction des caractéristiques locales et doit préserver les objectifs qui ont servi à son implantation dans les différentes régions du Québec.

Si l'exécution des programmes doit être laissée à chaque institution, il y a cependant des domaines où l'on conçoit qu'il y a concentration: les deuxième et troisième cycles sont le plus souvent mentionnés comme domaine où il devrait y avoir une plus grande centralisation, mais là encore c'est surtout au niveau des comités de programmes. Quelques-uns parlent de la centralisation de "services généraux" par le Conseil des universités. Les répondants sont également réticents à centraliser les décisions du niveau d'un organisme unique. Il semble que ces termes puissent contenir beaucoup de choses et que l'on craigne de perdre le contrôle de ces programmes. La plupart désirent que le premier cycle soit décentralisé, de même que les programmes spécifiques à la région.

C) Modèle retenu.

Les répondants conçoivent un réseau universitaire intégré qui puisse tenir compte des particularismes locaux et qui ne soit pas manoeuvré par l'Etat mais indépendant. Le Conseil des universités et ses comités y joueraient un rôle-clé.

- Quelques principes.

La régionalisation est un facteur important dans le processus d'intégration des universités à un réseau unifié. Il permet aux universités de justifier un degré plus ou moins important d'autonomie, d'originalité. L'Université du Québec et l'Université Laval mentionnent surtout cet aspect.

Le principe des universités privées ou publiques n'est pas tellement discuté. Certaines universités critiquent sévèrement le gouvernement pour avoir créé les diverses constituantes de l'Université du Québec, surtout quant à la duplication des programmes et quant à la priorité qui leur est accordée. Les universités privées restent privées et ne s'étatisent pas parce qu'elles s'intègrent à un réseau unique. Par contre, certaines composantes de l'Université du Québec sont déjà bien implantées dans leurs caractéristiques régionales et désirent travailler dans cet esprit.

Le facteur linguistique ne semble pas dicter pour la plupart des répondants la création de deux réseaux distincts. Les opinions sont diverses quant à savoir s'il doit y avoir intégration complète du

secteur anglophone au secteur francophone. Certains préconisent l'intégration complète, mais la plupart préfèrent soit une intégration graduelle, soit une intégration dans certains domaines. Il y a certaines spécialisations qui devraient être conservées dans leur secteur respectif (McGill, études islamiques; Montréal, urbanisme). On mentionne que les études sous-graduées devraient être dédoublées, mais que les études graduées devraient être intégrées à des degrés divers.

Pour ce qui est du critère de parité relative, les deux universités anglophones s'en tiennent au nombre respectif d'étudiants dans chaque université, alors que les universités francophones établissent la parité au niveau des populations totales respectives, ou au niveau des jeunes d'âge post-secondaire.

D) La coordination des programmes.

La majorité des répondants sont d'accord pour établir un plan global pour chaque université établissant les domaines d'enseignement prioritaire. Quelques-uns seulement pensent que cela ne regarde que les universités entre elles.

Les principales qualités de ce plan sont l'utilisation maximale des ressources, la concentration de ressources humaines et financières dans des centres d'excellence spécialisés et la possibilité d'éviter la duplication inutile.

Cependant, on désire que cette planification ne soit pas "pré-établie", mais qu'elle tienne compte des avis de chaque université et

des "vocations qui se dessinent". Un groupe se demande si ce plan n'arrive pas trop tard dans certains domaines pour éviter l'éparpillement.

Six répondants soutiennent que les dédoublements et les duplications de services et de programmes peuvent être avantageux et peuvent être la source d'une saine concurrence, un facteur d'évolution. Ils ne sont pas d'accord pour concentrer tout un même domaine dans une seule institution.

"La duplication considérable de ressources importantes est essentielle, non inutile, dans une société dont les besoins éducatifs sont grands".

- Principes de coordination et de planification.

On s'accorde pour préparer un plan québécois qui tienne compte des désirs et des compétences des institutions; de leur vocation également. L'opinion la plus homogène désire que ce soit par chaque département, chaque discipline.

Au niveau de la spécialisation et de la concentration, on ne voit pas de telles expériences au premier cycle de l'enseignement. On ne désire une politique systématique de spécialisation que dans le cas de programmes d'enseignement et de recherche très avancés, et qui exigent des ressources humaines, matérielles et monétaires très coûteuses.

"La spécialisation doit être perçue plus comme une priorité des universités à donner certains enseignements que comme interdiction imposée".

La planification et la coordination des programmes doit être assurée par un organisme tel que le Comité des programmes du Conseil des universités. Certains préféreraient que les organismes actuellement en place (Conseil des universités, DIGES, Conférence des recteurs et des principaux) soient remplacés par un Conseil des affaires universitaires où tous les groupes concernés seraient représentés.

### CONCLUSION

Les réponses au questionnaire-cadre du Conseil des universités sont d'une grande diversité d'opinions. Quand, à plusieurs reprises, il semble y avoir unanimité des répondants sur des questions de principe ou d'orientation générale, ceux-ci ne s'accordent pas majoritairement sur les moyens à prendre pour réaliser ces grands objectifs. Nous croyons qu'il faille tenir compte ici de deux facteurs principaux d'explication: la personnalité propre de chaque université qui s'exprime par ses membres, ainsi que certaines dichotomies: administrateurs-administrés, professeurs-étudiants, pragmatiques-idéalistes, etc.

Cet essai de synthèse des réponses est davantage représentatif de certaines catégories de la communauté universitaire québécoise que de l'ensemble. C'est plutôt une analyse d'opinions venant de plusieurs universitaires québécois. Ils parlent tantôt pour l'Université de Montréal, tantôt ils expliquent le point de vue officiel ou officieux de McGill, de Laval ou, encore, de l'Ecole Polytechnique.

Toutefois, si l'on veut répondre de façon plus précise, nous dirons que les idées, les opinions et les réflexions ici condensées représentent davantage le point de vue des administrateurs (recteurs, doyens et directeurs de départements), la position des gens de sciences (pures et appliquées, médecine) et que, finalement, les universitaires de l'Université Laval et de l'Université de Sherbrooke représentent cinquante pour cent (50%) de tous les répondants.

D'autre part, les rapports constituent souvent la synthèse des idées et des opinions d'un groupe plutôt que les réflexions d'une seule personne. Dans ce cas, les réponses sont plus nuancées, les oppositions plus nivélées. Les rapports qui nous sont parvenus représentent davantage l'opinion du groupe que les réflexions personnelles, quelquefois plus originales. C'est la différence que nous avons observée entre les textes de réponses au questionnaire et les quelques analyses qui traitent de sujets plus en profondeur.

Malgré une grande diversité d'opinions, nous avons remarqué certaines préoccupations communes et certaines positions qui sont partagées par l'ensemble des répondants.

Les rapports entre l'Université et l'Etat sont une préoccupation constante dans les réponses des universitaires. Sous plusieurs angles, ils se posent souvent la même question: "quel va être notre degré d'autonomie, d'indépendance et d'originalité dans une structure centralisée par l'Etat"?

D'institution traditionnellement indépendante du gouvernement, les universités sont maintenant appelées à s'insérer dans un réseau universitaire plus ou moins unifié. Quel sera le degré de consultation, de prise de décision que l'Etat permettra aux universités, privées pour la plupart? Ce sont autant de questions que se posent les personnes principalement impliquées dans le processus de l'enseignement supérieur.

La majorité des répondants acceptent que l'enseignement supérieur soit dorénavant planifié, organisé. Cependant, ce sont autant de mécanismes, de structures nouvelles qu'il faut élaborer. Et les universitaires ne désirent pas une centralisation à sens unique, qu'elle soit au niveau administratif ou académique.

Finalement, les universitaires craignent que les grandes décisions concernant l'éducation supérieure ne soient entre les mains de fonctionnaires qui ne sont pas directement impliqués dans un domaine qui est d'abord celui des universitaires.

Les répondants désirent pour la plupart que s'établisse un certain plan, un réseau unifié, où chaque institution puisse garder un certain degré d'autonomie, surtout au niveau des décisions académiques.

Certains concèdent leurs prérogatives par degré: ils désirent que la planification des universités soit sous la responsabilité d'un conseil universitaire où l'Etat n'est pas présent directement. Certains autres souhaiteraient que ce réseau soit régi par le Conseil des universités et que disparaîsse la Direction générale de l'enseignement supérieur.

L'idée d'un réseau unifié des institutions universitaires est globalement souhaitée par les répondants. Cependant, l'unanimité n'est pas faite encore sur le partage des responsabilités entre les organismes gouvernementaux et les universités; elle n'est pas faite non plus entre les intérêts quelquefois divergents des universités elles-mêmes.

Les relations entre l'université et la société ont également été une des principales préoccupations des répondants.

Dans leurs réponses, les universitaires soulignent que l'université n'est pas d'abord au service de la société, mais qu'elle doit en premier lieu viser la promotion de chaque individu. La formation ainsi acquise permet ensuite à chacun de solutionner les problèmes que rencontre la société.

La société dont les répondants parlent est d'abord la province de Québec. Et c'est surtout en termes de priorités socio-économiques que s'orientent les préoccupations de l'université envers la communauté. D'autre part, deux tendances se dessinent: il y a ceux qui désirent que la formation universitaire soit engagée dans la solution des problèmes socio-économiques existant au Québec et ceux qui soutiennent que c'est d'abord la recherche de la vérité qui prime. Certains essaient de réconcilier ces deux positions sans toutefois concevoir l'université comme "Mission-oriented".

Nous avons remarqué que la plupart des universitaires se préoccupaient des incidences que l'éducation universitaire pouvait avoir sur le développement global de la communauté québécoise. Cet intérêt s'exprime de façon différente et à des degrés divers. Il est présent dans les désirs de planifier tous les cycles de l'enseignement supérieur,

surtout les deuxième et troisième cycles. Il se manifeste dans la question du dédoublement, dans les domaines de spécialisation.

L'impression que nous a laissée la lecture de ces rapports, c'est que "l'université change". Elle entre actuellement dans une phase de transition qui, par définition, est instable et indéfinie. Jusqu'à un certain point, la situation de l'enseignement universitaire épouse celle du Québec actuellement.

Les répondants s'attachent à certains points jugés fondamentaux; d'autre part, ils proposent des changements radicaux. Le climat universitaire est incertain, les valeurs traditionnelles semblent être reformulées sans toutefois savoir si ce sera meilleur.

Par ailleurs, certains universitaires s'engagent à reculon dans ce processus de redéfinition de l'institution universitaire et de ses principales composantes: formation, pédagogie, leaders académiques, professeurs, étudiants.

Aussi, dans une situation de changement, de questions sans réponse, quelquefois d'insécurité, l'unanimité s'avère difficile à réaliser, et les sources de conflits deviennent plus apparentes. Toutefois, les universitaires qui ont répondu au questionnaire du Conseil des universités acceptent de s'engager prudemment et progressivement dans cette phase de transition.



*ANNEXE III*

*COMMENTAIRES DES UNIVERSITES  
SUR LE CAHIER II DU 14 MAI 1972*

Toutes les universités, sauf Bishops, ont répondu à l'invitation du Conseil des universités de commenter le Cahier II de l'étude "Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements." Néanmoins elles n'ont pas toutes abordé tous les points contenus dans ledit document: en ce sens les universités ont été sélectives en général. A l'exception de l'Université Laval qui déclarait (p.16) que, "Dans son état actuel [ édition du 14 mai 1972 ] , le Cahier deux ne constitue donc pas un instrument de travail valable ou utile pour l'étude des objectifs des universités," les universités se sont dites d'accord avec le Cahier II dans son ensemble tout en émettant des réserves sur certains points.

#### *L'objectif majeur*

C'est ainsi qu'elles acceptent (Cahier II, p.15) "que l'objectif majeur de l'enseignement universitaire québécois durant la prochaine décennie soit d'apporter une contribution significative et qualitative au développement économique, social et culturel du Québec." Mais du même souffle l'Université de Montréal ajoute qu'elle ne peut s'empêcher de remarquer qu'il est loin d'être démontré que les institutions universitaires québécoises n'ont pas jusqu'ici apporté une telle contribution. Quant à l'Université de Sherbrooke, elle accepte l'objectif majeur proposé premièrement parce qu'il respecte les objectifs transculturels et transhistoriques et, deuxièmement (p.3) "à condition que son application respecte ce que sont les universités et qu'il n'aboutisse pas à la mainmise de l'Etat sur l'enseignement supérieur." L'Université Laval tient le même langage (p.11-12): "Une université ou un groupe d'universités ne peuvent servir exclusivement une région donnée; en essayant de le faire elles remplissent mal leurs véritables obligations.... En effet, vouloir trouver des vocations locales

et pragmatiques pour un *ensemble* d'institutions conduit à un résultat prévisible: un réseau régional dominé par l'Etat et réduit à être l'outil de telle ou telle idéologie politique." McGill abonde dans le même sens (p.2): "Nevertheless, it' is true that both the resources used by a university and the ends it serves are more than provincial," et en poursuivant, elle constate que, contrairement à l'objectif social, le rôle de l'université vis-à-vis de l'individu reçoit peu d'attention (p.5): "... the role of the institution as serving the needs of society is well expressed: The role of the institution as serving the needs of the individual we believe is not given sufficient recognition." Enfin l'Université du Québec, en acceptant le principal objectif proposé, définit quatre grands ensembles universitaires pour en assurer la poursuite: l'Université du Québec, l'Université de Montréal avec HEC (Hautes Etudes Commerciales) et Polytechnique, l'Université Laval et McGill University.

#### *L'éducation permanente*

L'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec, l'Université Laval, McGill University et Sir George Williams University acceptent unanimement les positions du Cahier II sur l'éducation permanente. L'Université du Québec déclare qu'elle constitue une priorité pour elle et qu'elle applique déjà les mesures suggérées lesquelles, dit-elle, sont entravées par l'actuel mode de financement qui ne tient compte ni des étudiants à temps partiel d'été pour les subventions de fonctionnement, ni des étudiants à temps partiel pour les subventions d'investissement. Sir George Williams University indique (p.6) que le principe de l'éducation permanente "a toujours guidé le développement de SGWU; de fait, c'est sur ce principe même que l'université fut fondée." L'Université de Sherbrooke, pour sa part, précise que l'important dans le domaine, c'est d'apprendre à apprendre; selon elle (p.12): "la clef de voûte de toute la réforme de l'enseignement universitaire se situe

au niveau de la pédagogie beaucoup plus qu'au niveau des structures. Toutes les autres réformes devraient être subordonnées à celle-là."

McGill University insiste pour que dans le cadre de l'éducation permanente l'évaluation des candidats soit faite surtout par d'autres moyens plutôt que par des examens formels puisque ceux-ci défavorisent ceux qui n'ont pas suivi le cheminement normal dans leurs études. Elle voudrait en outre qu'il soit prévu des cours qui ne mènent pas à des diplômes (p.12): "... we suggest that among the recommendations should be the mention of the desirability of appointing, within each university, a group of persons responsible for non-degree university level programmes, for the development of new programmes to serve community needs, and in general to act as liaison between the community and the university." Elle souligne enfin que les tendances notées chez les universités à ne développer que des programmes menant à des diplômes résulte de ce que seuls ces programmes sont financés par le gouvernement (p.12): "Much of what is rightly criticised in past university attitudes to continuing education results from the Ministry's financial policies in relation to this activity. Indeed the present university stress on degree programmes as the major emphasis for continuing education is directly related to the fact that only such programmes are supported financially by the government."

#### *Relations CEGEP - Universités et premier cycle universitaire*

Tout en reconnaissant l'existence de problèmes dans le domaine des relations CEGEP - Universités, l'Université Laval trouve discutables les solutions proposées par le Cahier II. Quant à Sir George Williams University, elle se dit d'accord avec (p.3) "un chevauchement raisonnable" entre CEGEP et universités, mais elle conseille toutefois de ne procéder à aucun changement avant le rapport de CLESEC (Comité de liaison enseignement supérieur, enseignement collégial). En plus de lancer le même avertissement, McGill University se montre réticente à l'égard de la création éventuelle d'un Conseil des universités

4

et collèges et de l'intégration de la DIGEC et de la DGES (p.17): "It is too soon to tell how effective CLESEC will be, but it should be given enough time to see if it can solve the problems of coordination. The alternative suggested of a merger of DIGEC and DGES and the extension of the Conseil to the Conseil des universités et collèges seems rather cumbersome. Each level has many problems of its own, unrelated to the specific problems of coordination." Enfin, l'Université du Québec se dit d'accord pour améliorer la liaison entre les programmes des collèges et ceux du premier cycle universitaire; toutefois elle fait valoir que (p.I-8) "Par ailleurs, ... la structuration du collégial, qui s'achève à peine, ne devrait pas être remise en cause actuellement."

Au chapitre des structures des études, sauf l'Université du Québec qui rapporte qu'en son sein les avis sont partagés sur la durée du premier cycle, toutes les universités rejettent l'idée d'un premier cycle de deux ans. L'Université de Montréal est d'avis qu'il faut maintenir les structures dont on vient à peine d'achever l'implantation et dit (p.6): "Il est plus que temps de mettre en veilleuse les questions de structure au profit des problèmes de contenu." L'Université du Québec fait remarquer en passant que, contrairement aux recommandations de la Commission Parent, l'université demeure actuellement fermée aux diplômés du collégial professionnel.

Pour en venir à ce qu'une université appelle "problèmes de contenu," l'Université Laval est d'accord pour que la pédagogie universitaire soit améliorée tandis que l'Université du Québec prône des programmes pluridisciplinaires pour le premier cycle. D'après McGill University qui est d'accord pour qu'il s'instaure une diversité de programmes accompagnés de flexibilité, la question de spécialisation des programmes du premier cycle constitue un bouc émissaire de tous les maux de l'enseignement à ce niveau (p.19): "We agree that there must be great flexibility and a diversity of programmes ... However, it should be noted that the concept of 'specialisation' seems to be a kind of

whipping boy for everething that seems indesirable in the first cycle degree." Bref, elle n'est pas d'accord pour que la spécialisation soit reportée aux deuxième et troisième cycles. Quant à Sir George Williams University, elle dit en somme: élargissons les options disponibles, expérimenton, mais sauvegardons la valeur des études.

#### *Etudes avancées et recherche*

En attendant le rapport de son propre comité de la recherche et celui de la Commission de la recherche universitaire du Conseil des universités, l'Université de Montréal s'abstient temporairement de faire des commentaires sur le sujet. L'Université de Sherbrooke note que la planification de la recherche universitaire doit s'insérer dans une politique globale de la recherche, laquelle politique elle est réticente à voir l'Etat lui-même élaborer. Après avoir insisté sur l'importance non seulement de la recherche pure mais aussi de la recherche appliquée, elle ajoute (p.17): "Nous tenons à souligner avec force que l'excellence des chercheurs doit être le critère le plus important dont on doive se servir pour attribuer les subventions à la recherche, aussi bien en recherche pure qu'en recherche appliquée. Ce n'est pas l'application d'une formule magique comme le travail en équipe qui assurera nécessairement le succès. "Enfin elle est d'accord pour une collaboration interuniversitaire à condition qu'elle soit voulue par les chercheurs impliqués.

L'Université Laval approuve le comité de rédaction du Cahier II dans son rejet d'une organisation contralatrice de la recherche. Elle approuve par ailleurs l'ouverture au milieu international et la création du statut de chercheur à plein temps. Sir George Williams University accepte que l'université collabore avec les professions, le gouvernement et l'industrie pour établir certains

programmes. De plus, elle favorise la coopération interuniversitaire dans la recherche, l'attribution des champs d'études, et dans l'intégration des projets. Malgré ses vues sur la recherche, elle met en garde contre la tentation de baser le recrutement et la promotion des professeurs sur leur performance en recherche comme unique critère. Enfin elle dit (p.8): "Les programmes des 2e et 3e cycles et la recherche au niveau universitaire ont un but particulier: former des chercheurs valables. Toute distribution des ressources doit reconnaître ce principe."

McGill University rejoint l'Université de Sherbrooke lorsqu'elle affirme (p.24): "In any case, the key to rational cooperation is continual consultation among the *working units* (departments or groups) of particular areas of graduate studies and research." Il ne saurait être question, affirme-t-elle, de ne pas exiger de thèse pour un doctorat: "Doctoral, and especially Ph.D programmes should be quite formally based on a thesis." Bien qu'elle appuie le décloisonnement dans une université et parmi les universités, elle prétend que lorsqu'une institution ne peut offrir l'essentiel des cours d'un programme, elle ne doit s'y engager (p.7): "While we agree with the lowering of barriers within and among institutions, we are concerned with the emphasis on students' choosing their programmes from several universities. We consider that all of the courses a student needs for the core of his programme should be available in his own institution. Otherwise the institution should not offer that programme." Quant à l'Université du Québec elle dit préférer combiner les ressources plutôt que de limiter les juridictions et de partager les compétences, d'où son idée des "assiettes principales" ou des "centres dominants" qui font eux-mêmes, ou qui supervisent, des recherches dans les domaines de compétence qui leur sont reconnus. Selon elle, l'idée des assiettes principales serait supérieure à l'idée de consortium. Elle prétend de plus, que les quatre grands ensembles universitaires dont il

a été question plus haut, et non un organe de coordination DGES - Conseil, doivent assurer la responsabilité des études avancées et de la recherche.

### *Organisation du système universitaire québécois*

A propos de ce sujet l'Université de Montréal dit (p.4): "Même si la chose a été maintes fois répétée, il faut revenir sans cesse sur les restrictions à apporter à l'intervention des pouvoirs publics en cette matière. Il ne s'agit pas de sauvegarder à tout prix une autonomie universitaire considérée comme une fin en soi, mais bien de respecter l'essence même de l'enseignement supérieur. Celui-ci comporte un caractère d'universalité qui ne souffre pas d'être restreint par des 'objectifs' définis par tel ou tel gouvernement. Sans doute l'Etat peut-il et doit-il insister sur certains besoins et établir certaines priorités, mais il ne saurait imposer à l'ensemble de l'enseignement supérieur une vocation." Et elle en tire la conclusion (p.5): "Concrètement, cela signifie que le choix des objectifs et l'appropriation des ressources ne doivent jamais être rigidement déterminés de l'extérieur."

L'Université Laval dit à peu près la même chose (p.5-6): "Les auteurs [du cahier II] reconnaissent les dangers - peut-être *le danger* de notre milieu immédiat: 'Dans un pays aux dimensions restreintes, la tentation est grande de standardiser, homogénéiser, centraliser, afin de mieux contrôler et rationaliser et de ne pas créer de disparités régionales. Du même coup, le système perdrait ses capacités d'adaptation, d'innovation, de concentration sur des objectifs précis, d'émulation. La diversité et la mobilité intra-institutionnelle peut diminuer les effets d'homogénéisation mais ne peut remplacer la richesse du pluralisme.'" La position de McGill résume sans doute celle de toutes les universités. Lorsque surgiront des conflits, les universités, selon elle, ne devront jamais être obligées de toujours se

conformer au verdict de l'Etat et de la société contemporaine (p.4): "But conflicts will sometimes arise, and when they do, the universities must not *always* be required to accept the judgment of contemporary society, and the existing government as its sole guide."

En ce qui concerne la création d'un organisme de coordination aux pouvoirs très étendus et relativement indépendant du ministère de l'Education, l'Université de Sherbrooke, McGill University, Sir George Williams University et l'Université Laval l'approuvent mais l'Université de Montréal n'est d'accord qu'en principe, car, pour diverses raisons, il lui apparaît plus utile et plus réaliste de poursuivre la mise au point des modalités d'une collaboration fonctionnelle entre le ministère et le Conseil des universités. D'ailleurs n'a-t-elle pas déjà suggéré une trêve dans les réorganisations structurelles pour s'attaquer aux problèmes de contenu. L'Université de Sherbrooke s'inquiète de la composition de l'organisme de coordination et suggère (p.7) en outre que la CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) "devrait participer officiellement à toutes les études du Ministère ou de l'organisme de coordination portant sur l'enseignement supérieur." A l'encontre de toutes les autres universités sauf l'Université de Montréal, l'Université du Québec n'est pas d'accord pour qu'il soit créé un organisme de coordination, et elle (p.I-3) "veut indiquer qu'à son avis, bien plus qu'une réforme de structures, la réalisation d'une politique de développement de l'enseignement supérieur exige plutôt une modification en profondeur du régime de financement des universités. Plutôt que le régime actuel de subvention qui combine des données historiques et de clientèles, nous proposons un régime de financement par programme, de type contractuel." Enfin les universités sont unanimes pour exiger, que si le ministère de l'Education et l'organe de coordination doivent avoir accès à certains types de renseignements, la confidentialité des documents leur soit garantie.

*Conclusion*

L'on peut conclure que, compte tenu d'un certain nombre de réserves, les universités acceptent généralement les idées du Cahier II. Mais il faudrait ajouter du même coup que les universités craignent une mainmise de l'Etat. Elles demandent que, quand surgiront des situations conflictuelles entre elles, l'Etat et la société contemporaine, qu'elles ne soient pas toujours obligées de se plier aux vues de ces derniers.

## Références

- Comité de rédaction, Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements: Cahier II, Les objectifs de l'enseignement supérieur, Québec, Conseil des universités, 14 mai 1972.
- McGill University, McGill response to volume II, draft D2-6, Montréal, 6 October 1972.
- Sir George Williams University, Commentaires de Sir George Williams University sur la version préliminaire du rapport du Conseil des universités, Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements: traduction française du texte approuvé par le Conseil universitaire le 29 septembre 1972, Montréal, septembre 1972.
- Université de Montréal, Commentaires sur le Cahier II: les objectifs de l'enseignement supérieur de l'opération grandes orientations du Conseil des universités, Montréal, novembre 1972.
- Université de Sherbrooke, Commentaires de l'Université de Sherbrooke sur le Cahier II: les objectifs de l'enseignement supérieur, Sherbrooke, 18 octobre 1972.
- Université du Québec, Mémoire de l'Université du Québec au Conseil des universités: objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements, Québec, Octobre 1972.
- Université Laval, Conseil des universités, Cahier II, objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements, Les objectifs de l'enseignement supérieur: commentaires du Conseil exécutif de l'Université Laval, Québec, 18 septembre 1972.