

Bulletin d'histoire politique

L'université du Rapport Parent

Pierre Lucier



Volume 12, Number 2, Winter 2004

Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060691ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060691ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Bulletin d'histoire politique
Lux Éditeur

ISSN

1201-0421 (print)

1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lucier, P. (2004). L'université du Rapport Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 81-94. <https://doi.org/10.7202/1060691ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2004

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

L'université du Rapport Parent

PIERRE LUCIER

*Ex-président de l'Université du Québec et ex-président
du conseil supérieur de l'éducation et actuel sous-ministre
de l'Éducation, Gouvernement du Québec*

Quels étaient les perspectives et les desseins de la Commission Parent au sujet de l'université? Quelle idée s'en faisait-elle? Comment et vers quoi souhaitait-elle qu'elle évolue au Québec? Et que reste-t-il de cette vision quarante ans plus tard? Telles sont les questions qu'on m'a invité à traiter dans le cadre de la présente parution de ce *Bulletin*.

Le format convenu ne permettant évidemment pas toutes les analyses qu'il faudrait conduire, on s'en tiendra ici aux principaux paramètres et à l'ossature de ce que nous pouvons légitimement appeler le « projet » de la Commission Parent en regard de l'université québécoise, et dont on s'appliquera à cerner la visée d'origine et l'évolution.

1. UN 1^{ER} CYCLE ORIGINAL EN AMÉRIQUE DU NORD

S'agissant de l'université, c'est d'abord une réingénierie de structure qui est proposée: toutes les universités accueilleront désormais leurs étudiants après une 13^e année de scolarité. C'est deux ans plus tôt pour les universités francophones et deux ans plus tard pour les universités anglophones. C'est là un choix de première importance, et un choix tout à fait conscient et pesé pour un cursus singulier en Amérique du Nord. Choix conscient et pesé, car il y avait alors sur la table des projets plus franchement nord-américains. Choix conscient et pesé aussi, comme en témoigne la présentation qui est faite du nouvel « institut », ce « niveau d'études complet en lui-même »¹ que l'on s'applique minutieusement à distinguer de toutes les structures apparentées, du « Sixth Form » anglais² au « Junior College » américain³, en passant par le projet français du rapport Boulloche d'« Institut d'orientation et de préparation à l'enseignement supérieur »⁴. Pour des motifs qui sont clairement exposés dans le Rapport⁵, les commissaires optent pour un primaire de 6 ans, un secondaire de 5 ans, un institut de 2 ans pour les études pré universitaires et, donc, pour un premier cycle universitaire généralement de 3 ans. On deviendra donc « Graduate » au Québec après 16 ans de scolarité comme en Amérique du Nord, mais par un cheminement différent et au

terme d'un cursus découpé d'une manière originale et comportant un premier cycle universitaire de 3 ans.

À la fois des raisons tout à fait pragmatiques et des perspectives épistémologiques ont guidé les commissaires dans l'établissement de ce choix. Les raisons pragmatiques, au demeurant tout à fait déterminantes, sont très simplement présentées : « Il nous a paru tout à fait réalisable, après un cours élémentaire de six ans, de réduire de huit à sept ans la durée des études précédant l'entrée dans les facultés qui exigeraient un baccalauréat ès arts (...). Par ailleurs, il serait sans doute difficile et coûteux d'imposer brusquement aux commissions scolaires l'addition d'une ou deux années supplémentaires aux cours qu'elles donnent dans leurs écoles. C'est là une des raisons pour lesquelles nous subdivisons cette durée de sept ans (de la 7^e à la 13^e année inclusivement) en deux niveaux distincts... »⁶. Pour ce qui est des universités elles-mêmes, le décalage de 4 années entre le moment de l'admission dans les universités des deux traditions linguistiques, on l'a déjà mentionné, allait être réparti entre deux « dérangements » comparables aux allures de jugement de Salomon.

Le Rapport s'inspire également à ce chapitre de considérations d'ordre épistémologique et pédagogique relatives à la formation générale et à la formation spécialisée. Le fond d'observation en est la longue formation générale exigée des futurs titulaires du B. A. des collèges classiques francophones, aussi bien que la part de formation générale assurée par les universités anglophones auprès des étudiants qu'elles admettent après une 11^e ou 12^e année. Le verdict tombe net : « le baccalauréat ès arts des universités canadiennes-françaises demeure encore beaucoup trop général »⁷, et « à l'exemple des universités américaines, on fait porter à nos universités une part trop considérable de la formation générale des étudiants qui leur arrivent après une 11^e ou une 12^e année. Cela est particulièrement vrai des universités anglaises du Québec »⁸. La conclusion stratégique coule alors de source : « ... l'université devra abandonner la responsabilité de la formation générale qui lui incombe trop encore, de façon à pouvoir se consacrer à un enseignement vraiment spécialisé. La formation générale devra être donnée par l'enseignement secondaire et complétée par l'enseignement pré universitaire et professionnel. (...) On n'attribuera plus à l'enseignement supérieur une fonction de formation générale, il ne sera chargé que d'un enseignement spécialisé »⁹. La formation générale de base, l'université devra « la prendre pour acquise »¹⁰. C'est pourquoi aussi, plus spécialisé, le diplôme de 1^{er} cycle pourra être « terminal »¹¹.

Il y aurait beaucoup à dire sur les fondements de ce choix en faveur de la spécialisation. D'abord, bien sûr, pour noter que les pratiques d'alors exigeaient manifestement un rééquilibrage significatif en la matière. Mais aussi

pour faire remarquer que ce choix s'accompagne, chez les commissaires, d'un redécoupage curriculaire qui introduisait un quatrième niveau d'enseignement — celui de l'« institut », devenu le cégep — et allait dès lors, et par la force des choses, créer un mouvement quasi inévitable vers une spécialisation accrue au niveau universitaire et vers une spécialisation présente plus tôt dans le cursus scolaire. La polyvalence au secondaire et la sectorialisation au collégial, combinées à un premier cycle universitaire plus court, ne pouvaient, en effet, qu'accentuer la force du mouvement de balancier souhaité. Quarante ans plus tard, on doit observer que le caractère typiquement spécialisé de nos programmes disciplinaires de premier cycle, particulièrement dans les universités francophones, doit beaucoup au choix des commissaires.

Les commissaires, il faut le noter, avaient assorti cette position de souhaits insistants concernant le décloisonnement des facultés universitaires, allant jusqu'à suggérer la création d'« organismes de coordination entre les facultés ou départements »¹², sorte de structure modulaire avant la lettre. Ils en attendaient beaucoup pour une gestion souple et dosée de la spécialisation et de la diversité. Cela n'aura manifestement pas suffi, même là où de telles structures matricielles ont été implantées, car les programmes des universités québécoises se sont effectivement spécialisés malgré tout. C'est que la pression en faveur de la spécialisation des programmes était comme inscrite dans la structure curriculaire. C'est aussi que cette pression a été ensuite renforcée par l'action des organismes chargés d'évaluer et de recommander les projets de nouveaux programmes, notamment le Conseil des universités (1968-1993), systématiquement préoccupé par une différenciation inter institutionnelle des programmes qu'il a stratégiquement promue comme moyen de contrer ou de limiter les duplications.

Dans cette réingénierie de système, les commissaires ont inclus l'uniformisation de la nomenclature des diplômes¹³ et des structures institutionnelles¹⁴, histoire de mettre un terme à une situation qu'ils décrivent comme « anarchie »¹⁵. Pour les diplômes, ils ont recommandé une nomenclature spécifique pour les établissements de chacune des deux traditions linguistiques : licence, diplôme d'études supérieures et doctorat pour les universités de langue française ; Bachelor, Master et Doctor pour les universités de langue anglaise. On sait que les choses n'ont pas évolué de cette façon et que toutes les universités ont plutôt adopté la seconde nomenclature — et sans qu'il soit nécessaire pour le Gouvernement de recourir au pouvoir de réglementation qu'il s'était donné pour cela par le biais de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation¹⁶. Pour ce qui est des structures — facultés, départements, centre, institut — et des fonctions institutionnelles — doyen, vicedoyen, secrétaire de faculté, directeur des études¹⁷ — on peut dire que l'« ordre » que les commissaires souhaitaient qu'on y mette n'a pas fait l'ob-

jet d'opérations systématiques dans les universités. Plus même, l'Université du Québec créée par la suite a été particulièrement innovante en la matière et a ajouté à la variété davantage qu'à l'uniformité. Mais l'enjeu n'était pas particulièrement lourd et les commissaires n'y avaient pas mis d'insistance particulière, en tout cas sans commune mesure avec ce qu'ils ont dit sur la nomenclature des diplômes.

Tout compte fait, sur la visée essentielle de la structure générale du système d'éducation, les nouveautés prônées par le Rapport Parent ont tenu. On peut même dire que, sur l'épistémologie sous-jacente à cette visée, spécifiquement en ce qui touche les rapports entre formation générale et formation spécialisée, le mouvement de balancier est probablement allé plus loin que celui qu'ils avaient préconisé. Et largement en raison même du redécoupage des niveaux d'enseignement mis de l'avant par la Commission. En tout cas, c'est ce qui sous-tend le souhait encore régulièrement exprimé en faveur de programmes de premier cycle qui soient davantage sous le signe de la polyvalence et de la formation générale.

2. DES ÉTABLISSEMENTS AUTONOMES

Autant il est légitime de décrire la réforme scolaire proposée par le Rapport Parent comme une entreprise de « nationalisation » de l'éducation, autant il s'impose de noter que cette entreprise n'a pas franchi les portes de l'université. On n'a pas recommandé à l'État québécois d'opérer, dans le cas des universités, le virage d'intervention qu'on attend de lui pour tout le reste du système. C'est que, pour les commissaires, la liberté et l'autonomie institutionnelles sont les marques essentielles de l'activité universitaire. « La sauvegarde de la liberté universitaire », écrivent-ils, « est sans doute un des points les plus sensibles à la conscience universitaire : cette sauvegarde est d'ailleurs souvent la garantie des autres libertés civiques de la société politique. Cette liberté est essentielle à l'université et à la société toute entière. (...) Pour l'institution, la liberté universitaire consiste dans la liberté d'établir le contenu des programmes d'études, de nommer les professeurs, d'admettre et de refuser les étudiants en tenant compte des normes établies, d'innover et d'expérimenter. (...) Ces libertés ont besoin d'être garanties contre les ingérences de l'État, des hommes politiques, des bienfaiteurs, des corporations professionnelles »¹⁸. La position est claire.

C'est sur cette affirmation des libertés universitaires¹⁹ que la Commission fonde ses recommandations relatives au statut des universités²⁰, celui des universités existantes comme celui des universités qu'elle recommande de créer. Ce devra être des institutions autonomes, ni propriété de groupements privés, ni établissements d'État. « Ce qu'il faut, à notre avis, chercher à créer,

c'est une corporation de caractère public qui, tout en gardant vis-à-vis de l'État l'autonomie nécessaire, ait la responsabilité de l'administration et la direction de l'établissement devant l'État et devant le public »²¹. C'est selon ce modèle que devront être créées les nouvelles universités; c'est également vers ce modèle que devront évoluer les universités existantes²².

Deux traits institutionnels sont identifiés par les commissaires comme signes et garants de ce statut renouvelé: le mode de nomination des membres des instances de direction et la participation à ces mêmes instances des personnels enseignant et administratif et de la collectivité globalement considérée. La Commission Parent souhaite qu'une université ne puisse pas appartenir à un groupe particulier qui se formerait par simple cooptation et se succéderait à lui-même sans l'intervention de l'État dans la nomination d'au moins un certain nombre de membres des instances de décision. Autre versant d'un même mouvement, elle entend paver la voie à une collégialité universitaire effective, en revendiquant la capacité, pour les personnels enseignant et administratif et pour la collectivité, de participer au membership des instances de décision.

Ainsi, en privilégiant des éléments de gouvernance plutôt que quelque statut juridique formel, la Commission Parent entend faire évoluer les universités québécoises vers un statut d'établissements de caractère public. Moyennant quoi elle n'hésitera pas à recommander que l'enseignement supérieur soit explicitement exclu du champ d'application de la Loi sur l'enseignement privé qu'elle recommande par ailleurs au Gouvernement de faire adopter pour toutes les autres composantes du système²³. Décrites comme « en quelque sorte les associées de l'État dans sa fonction spécifique de gardien du bien commun »²⁴, les universités ne peuvent pas être du domaine privé.

La législation et les pratiques administratives ultérieures confirment à l'évidence que les universités québécoises sont toutes devenues, en fait et en droit, par choix politique et par volonté sociale, des institutions de caractère public, même si celui-ci est diversement exprimé dans les chartes et lois constitutives des établissements. Elles sont toutes reconnues comme telles par l'État québécois, qui les traite toutes de la même manière et qui, encore récemment dans sa *Politique québécoise à l'égard des universités* (2000), proclame tout de go que « le Gouvernement voit dans l'université un service public essentiel »²⁵.

Sur ce point particulièrement structurant de la configuration des universités québécoises, l'héritage de la Commission Parent a donc également bien tenu: quels que soient les nuances et les accents, les universités québécoises sont bel et bien du domaine public, et elles sont reconnues et traitées comme telles.

3. UN SYSTÈME STRATIFIÉ

Les années 1960 voyaient poindre un formidable défi : celui de pouvoir accueillir dans les universités des cohortes de plus en plus nombreuses d'étudiants. C'est même cette poussée démographique à l'échelle de l'ensemble du système qui, pour une bonne part, a conduit à la création de la Commission royale d'enquête. Les commissaires ne pouvaient donc pas faire l'économie d'une certaine planification du développement de l'enseignement supérieur — « pour absorber ce surplus d'étudiants », comme ils l'écrivent ²⁶.

On accroîtra donc la capacité d'accueil, mais, surtout, on comptera sur de nouveaux établissements universitaires. Et, pour des raisons dont il serait passionnant d'expliciter l'environnement et les motivations, les commissaires recommandent d'emblée de créer soit des « universités » à charte limitée ²⁷, soit des « centres d'études universitaires » ²⁸ rattachés à des « universités-mères » ²⁹. Ils mettent les points sur les « i » : on ne doit pas créer, même à Montréal, d'autres universités à charte non limitée ³⁰. Ils recommandent même globalement « de ne pas créer prochainement de nouvelles universités à charte non limitée » ³¹.

Pour la Commission Parent, une université à charte limitée, ce sera une université œuvrant exclusivement au premier cycle. Ce sera quand même un établissement autonome, soumis aux mêmes standards de qualité que les universités à charte complète, mais dont la concentration des efforts servira mieux l'accessibilité des services et la non-dispersion des ressources. Quant au centre d'études universitaires, il offrira le début du premier cycle et portera une attention spéciale à la formation des maîtres, avec l'accompagnement d'une université-mère, qui ne lui enlèvera pas toute autonomie administrative, mais dont il sera « en quelque sorte une annexe » ³². Les centres d'études universitaires — on en recommande pour l'heure pour les régions de Trois-Rivières, de Chicoutimi et de Rimouski — pourront préparer la création d'universités à charte limitée.

La Commission pousse plus loin cette vision d'un système stratifié quand elle traite de recherche. Il est vrai que, en dehors de l'Université McGill, on en est alors aux balbutiements en matière de recherche universitaire, à telle enseigne que les commissaires sentent le besoin de recommander qu'on considère la recherche comme faisant dorénavant partie de la mission de l'université ³³. On ira pourtant de l'avant avec prudence en proposant que seules les « trois plus grandes universités » — McGill, Montréal et Laval ³⁴ — devraient s'engager aux études avancées et en recherche. Plus même, les commissaires souhaitaient que les trois autres universités existantes — Bishop's, Sherbrooke, Sir George Williams — qui ont des chartes non limi-

tées s'abstiennent volontairement, et pour un certain temps, de développer les cycles supérieurs et la recherche³⁵.

Une architecture de système se dessine donc nettement : trois grandes universités complètes, trois universités se limitant volontairement et temporairement au premier cycle, des universités à charte limitée — à Montréal, pour commencer — des centres d'études universitaires dans certaines régions pour une partie du premier cycle. On y ajoutera un établissement de sciences appliquées, en vue de former un nouveau type d'intervenant, quelque part entre le technicien et l'ingénieur³⁶. Quant aux conservatoires et autres écoles apparentées, il faudra attendre le Rapport Rioux³⁷ pour y voir clair, mais le Rapport Parent indique d'ores et déjà sa préférence pour une certaine intégration³⁸.

Même si elle a eu la vie dure dans les mentalités et la culture des institutions existantes, cette vision stratifiée du système universitaire québécois n'a pas été retenue par les décisions politiques et administratives qui ont suivi. L'Université du Québec a été créée en 1968, avec pleins pouvoirs universitaires et sans limitation de charte. En situant les pouvoirs universitaires à l'Université du Québec elle-même plutôt que dans ses établissements constituants, le Législateur parait les objections relatives à la dispersion des ressources et à quelque développement débridé. Mais, du coup, il laissait à la nouvelle université et à ses instances le soin de juger où et comment, en accord avec le Gouvernement et selon les procédures prévues dans sa loi, il conviendrait de créer des centres d'études universitaires, des constituantes ou des écoles ou instituts spécialisés, ou de s'engager aux études avancées et en recherche. Quant aux trois universités dont on avait souhaité la « retenue », elles ont continué de fonctionner conformément à leur charte.

Le souci de rationalité manifesté par les commissaires ne s'est pas dilué pour autant. Les choses se sont seulement passées autrement que ne l'avait prévu l'approche doucement malthusienne de la Commission. Il n'y a pas eu pour autant telle chose qu'un développement tous azimuts des universités existantes ou nouvelles. Chacune, dans le cadre d'opérations conjointes de planification, notamment celles que le Conseil des universités a pilotées au cours des années 1970, s'est appliquée à cerner ses créneaux d'intervention, la demande et les ressources disponibles constituant de solides balises en la matière. Mais, en revanche, sans égards spéciaux pour les acquis des universités existantes.

De sorte que, en lieu et place de quelque stratification *a priori*, le système universitaire québécois a vu, notamment en région, l'émergence d'un modèle institutionnel tout à fait original et toujours porteur : une université offrant un éventail assez large de programmes de 1er cycle pour répondre, en dehors de certains champs spécialisés comme la médecine, aux principaux

besoins de formation des intervenants et des cadres du territoire — éducation, intervention sociale, administration, génie, etc.; une université qui, dans des créneaux correspondant aux besoins et aux atouts de sa région ou de l'ensemble du Québec, s'engage aux études avancées et en recherche, y réussissant des percées d'excellence reconnues, y compris à l'échelle internationale — sciences de la mer, aluminium, foresterie, énergie, pâtes et papiers, environnement, mines, développement régional, etc. Les trois universités qu'on voulait limiter ne se sont pas comportées autrement.

La propension aux classements et aux hiérarchies n'est pas totalement disparue des cultures institutionnelles, et rares sont ceux qui n'aiment pas se retrouver dans quelque regroupement de caractère sélect. Cependant, ni les politiques gouvernementales ni les comportements des établissements n'ont suivi cette voie.

4. DES ÉVOLUTIONS DIFFICILEMENT PRÉVISIBLES

Il est d'autres dimensions du système et de l'activité universitaires à propos desquelles l'examen du Rapport Parent importe sans doute moins que la prise en compte de l'état actuel des lieux, principalement en raison du caractère difficilement prévisible des évolutions observées. C'est le cas, notamment, de la recherche universitaire, de l'évolution de la population étudiante — sa taille, son profil, ses modes de fréquentation — et de l'éducation permanente. Mais, sur ces thèmes aussi, il faut d'abord revoir brièvement ce qu'en disait le Rapport Parent.

4.1. LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE

De la recherche universitaire, la Commission Parent traite finalement assez peu. Aucun chapitre ne lui est spécifiquement consacré; elle est simplement considérée comme un aspect de la « vie universitaire ».

Les commissaires sont convaincus du caractère essentiel de la présence de la recherche dans l'université. « On reconnaît aujourd'hui », écrivent-ils, « que la recherche est une activité inhérente à la vie universitaire parce que les études avancées comportent nécessairement de la recherche. (...) L'université est un des rares établissements où peuvent se poursuivre des études désintéressées et la recherche pure »³⁹. Plus même : « ... il n'y a pas de véritable université là où on ne trouve pas, comme élément prédominant, l'orientation vers la recherche. Une faculté de médecine ou de droit sans équipes de recherche ne serait en réalité qu'une école supérieure de formation technique »⁴⁰. Cette conviction n'a pas empêché les commissaires de proposer que les nouvelles universités soient à charte limitée et que, en

dehors des « trois plus grandes », les universités existantes se voient demander « de ne pas exercer les droits que leur donne leur charte dans le champ des études avancées »⁴¹. En réalité, comme en bien d'autres domaines, la Commission s'est voulue pragmatique et désireuse que l'effort nécessaire en recherche, pratiquement nouveau pour les universités francophones, ne se déploie pas dans la dispersion. Le Conseil provincial de la recherche, dont elle recommandait la création, devait « stimuler et encourager la recherche dans les universités »⁴², sans inciter les professeurs à s'éloigner de l'université pour s'adonner à la recherche. Car il ne s'agissait pas d'« élargir plus encore le fossé entre la recherche et l'université »⁴³.

Il serait aisé de montrer, chiffres à l'appui, comment la recherche universitaire s'est développée dans des proportions que la Commission n'avait absolument pas prévues. Il sera plus utile, sur un plan plus qualitatif et dans une perspective de structuration de système, de noter que personne n'avait envisagé l'émergence de ce qui est devenu le « système de la recherche », véritable locomotive du développement de l'enseignement supérieur, de l'apport de ressources et de l'éclosion des nouvelles valeurs dominantes. Les formes de recherche évoquées par le Rapport Parent — essentiellement la recherche libre qui fait partie intégrante de la vie d'enseignement — ont peu à voir avec ce que sont devenus les impératifs, les « montages » et les encadrements de la recherche dans la vie universitaire d'aujourd'hui, aussi bien en ce qui a trait à la carrière et au financement qu'en ce qui conditionne le prestige institutionnel sur la carte nationale et internationale. Évolution tout aussi marquée des types de recherche également, les nouveaux partenariats et les modes de financement ayant exigé de dépasser les catégories alors familières de la recherche « pure » ou « fondamentale »⁴⁴, « gratuite »⁴⁵, « désintéressée »⁴⁶, « appliquée »⁴⁷. Il est sûr que, s'ils avaient pu pressentir les évolutions qui ont suivi, les commissaires auraient été conduits à tenir, sur la recherche universitaire, des analyses et des propos à la fois beaucoup plus élaborés et plus centraux dans leurs recommandations concernant l'université.

4.2. LA POPULATION ÉTUDIANTE

On doit faire des remarques analogues en ce qui a trait à la population étudiante : la Commission Parent n'avait prévu ni la croissance de fréquentation observée au Québec, ni la diversification des profils étudiants et des modes de fréquentation que nous connaissons maintenant.

De l'importance et de la rapidité de la croissance des effectifs étudiants, la Commission Parent est évidemment tout à fait convaincue, ainsi qu'en témoignent les prévisions démographiques commandées à Jacques Henripin et intégrées à son rapport⁴⁸. C'est même là la base du sentiment d'urgence

qui anime ses recommandations relatives au développement des universités existantes et à la création de nouvelles universités. Son erreur, si tant est qu'on puisse parler ici d'erreur, est seulement d'en avoir sous-estimé l'ampleur et la rapidité, ainsi que le notait déjà le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport marquant le 25^e anniversaire du Rapport Parent⁴⁹. Mais, ici aussi, les chiffres sont moins éloquentes que l'évolution de l'image même de l'institution universitaire. On commençait bien alors à parler d'« école de masse », mais il faudra attendre la fin des années 1970 pour que, dans les pays occidentaux dits avancés, on se mette à accréditer le concept et la réalité de l'« université de masse ». Il y aurait assurément beaucoup à en dire, mais il est évident qu'un monde sépare l'université de masse de celle, toujours plutôt parcimonieusement et sélectivement fréquentée, dont parle la Commission. La pénétration sociale liée à l'université de masse, pour ne citer que ce trait, modifie l'ensemble des rapports que l'institution entretient avec l'ensemble de la société. Cela, la Commission ne pouvait pas vraiment le prévoir.

Cette mutation majeure s'illustre et se traduit éloquentement dans le profil même de la population étudiante. L'effectif étudiant dont traite et que prévoit la Commission Parent demeure fondamentalement une population jeune d'âge conventionnel — les 20-24 ans, puis les 19-23 ans. La Commission pense essentiellement démographie, alors que les évolutions ultérieures ont été marquées par la montée d'autres phénomènes et d'autres tendances : de plus en plus, on est venu à l'université à des âges fort diversifiés, souvent en combinant travail, études et famille, et de moins en moins selon des cheminement de type classique et continue. De sorte que les images d'Épinal concernant les populations étudiantes observées dans les classes et les lieux de rassemblement (bibliothèques, cafétérias, agoras, etc.) ne correspondent vraiment plus à la réalité. Âge, profil socio-économique, références culturelles, enracinement social, mode de fréquentation (temps complet, temps partiel, alternances, césures, etc.) : la Commission ne pouvait pas prévoir ce qui est advenu depuis, et qui constitue effectivement un saut qualitatif majeur.

4.3. L'ÉDUCATION PERMANENTE

L'éducation permanente est un autre pan de l'activité universitaire dont la Commission Parent ne pouvait guère anticiper la portée et les développements. Dans son chapitre consacré à l'enseignement supérieur, la Commission aborde l'éducation permanente en affirmant d'emblée qu'« on s'est demandé si elle revenait à l'université », ajoutant que « dans une économie et une technologie en rapide transformation, l'université doit assumer une part de responsabilité dans l'éducation des adultes devenue toujours plus nécessaire. (...) »

Elle doit pouvoir étendre aux adultes, en cours du soir et en cours d'été, son enseignement spécialisé »⁵⁰.

En revanche, ce qu'elle dit plus loin de l'éducation permanente⁵¹, est beaucoup plus substantiel et prospectif. En fait, donnant son appui au Rapport Ryan⁵² qui venait alors d'être publié⁵³, la Commission Parent dépasse de beaucoup le cadre étroit de l'éducation des adultes et opte franchement pour une éducation permanente conçue comme une activité accompagnant toute la vie. « Le citoyen devra considérer comme aussi normal que le fait de prendre trois repas par jour, la perspective de consacrer une partie de son temps, tout le long de sa vie, au perfectionnement professionnel et aux études culturelles »⁵⁴. C'est, par rapport au discours courant des années 1960, une nouveauté dont la Commission est bien consciente et qui l'honore assurément. La traduction organisationnelle de cette perspective, la Commission la voit dans la création de structures d'accueil spécialement dédiées. « Chaque université », recommande-t-elle, « devra ouvrir un département spécialisé pour l'éducation permanente ou créer des secteurs de l'éducation permanente dans les principales facultés »⁵⁵. Elle poursuit : « Il faudra alors se demander s'il convient que l'université impose des conditions d'admission très exigeantes aux adultes ou si elle doit accepter l'inscription de tous ceux qui, au cours d'une entrevue, auront montré qu'ils possèdent quelque chance de se tirer d'affaire dans les études qu'ils veulent entreprendre »⁵⁶.

Les faits ont montré que, si toutes les universités ont effectivement créé des conditions d'admission spécifiques, tout de même plus rigoureuses que ce que semblent suggérer les commissaires, certaines seulement ont créé des structures spécialement dédiées à l'éducation permanente. En revanche, certaines ont adopté un mode d'organisation générale — programmes, horaires, services, etc. — qui permet d'accueillir ensemble étudiants réguliers ou étudiants inscrits au titre de l'éducation des adultes ou de l'éducation permanente. En réalité, aussi bien l'ampleur de l'engagement des universités en éducation permanente que l'impact de cet engagement sur l'organisation même de la vie universitaire constituent des phénomènes qu'il n'était guère possible à la Commission de prévoir.

* * *

On le voit, l'influence de la Commission Parent sur ce qu'est devenu le système universitaire québécois est tout à fait considérable. Les universités québécoises doivent aux suites données au Rapport Parent certains de leurs traits les plus structurants et les plus fondamentaux, les plus originaux aussi : la structure de leur 1er cycle, leur statut d'institutions de service public, leur place dans l'ensemble du système scolaire. Quant au modèle incarné par les

nouveaux établissements, il faut reconnaître qu'il s'est écarté de l'approche de « stratification » préconisée par la Commission Parent. La régulation du développement ne s'est pas faite par une limitation *a priori*, mais plutôt à la faveur d'une approche raisonnée des besoins, des opportunités et des ressources. Il en est ressorti un modèle original que n'avait pas prévu la Commission. En matière de recherche, par ailleurs, l'université québécoise actuelle est à cent lieues de ce que la Commission pouvait prévoir. Il en est de même pour le profil de la population étudiante et pour l'éducation permanente, encore que, sur ces questions devenues déterminantes, la Commission Parent était assurément sur les bonnes pistes.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. II, no. 280.
2. *Ibid.* t. II, no. 284.
3. *Ibid.*, t. II, no. 283.
4. *Ibid.*, t. II, no. 284.
5. *Ibid.*, t. II, nos 259-269.
6. *Ibid.*, t. II, no. 63.
7. *Ibid.*, t. II, no. 312.
8. *Ibid.*, t. II, no. 313.
9. *Ibid.*, t. II, no. 314.
10. *Ibid.*, t. II, no. 314.
11. *Ibid.*, t. II, no. 317.
12. *Ibid.*, t. II, no. 357.
13. *Ibid.*, t. II, nos 318-320.
14. *Ibid.*, t. II, no. 357.
15. *Ibid.*, t. II, no. 318.
16. En même temps qu'il obligeait le ministre à soumettre ses projets de règlements à l'avis préalable du Conseil supérieur de l'éducation, l'article 30 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation a longtemps donné au ministre le pouvoir de « préparer » de tels règlements, notamment en matière de « classification » et de « nomenclature » des diplômes décernés par les institutions d'enseignement de tous les niveaux.
17. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. II, no. 357.
18. *Ibid.*, t. II, no. 366.

19. *Ibid.*, t. II, nos 331, 332, 333 et t. III, 1964, no. 591.
20. Lucier, Pierre. *L'université comme service public*, Conférence publique prononcée dans le cadre de l'Événement-éducation «40 ans après le Rapport Parent : réalisations et prospective », à l'UQAM, 31 mars 2003.
21. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. II, no. 334.
22. *Ibid.*, t. II, no. 363.
23. *Ibid.*, t. IV, 1966, rec. 64.
24. *Ibid.*, t. V, 1966, no. 590.
25. *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2000, p.17.
26. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. II, no. 331
27. *Ibid.*, t. II, no. 331.
28. *Ibid.*, t. II, no. 333.
29. *Ibid.*, t. II, no. 333.
30. *Ibid.*, t. II, no. 336.
31. *Ibid.*, rec. 118.
32. *Ibid.*, t. II, no. 333.
33. *Ibid.*, rec. 131.
34. *Ibid.*, t. II, no. 349.
35. *Ibid.*, t. II, no. 349.
36. *Ibid.*, t. II, nos. 344-345.
37. *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, Québec, Éditeur officiel, 1968.
38. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. II, no. 346.
39. *Ibid.*, t. II, no. 348.
40. *Ibid.*, t. II, no. 113.
41. *Ibid.*, t. II, no. 349.
42. *Ibid.*, t. II, no. 350.
43. *Ibid.*, t. II, no. 350.
44. *Ibid.*, t. V, 1966, no. 573.
45. *Ibid.*, t. V, no. 554.
46. *Ibid.*, t. II, 1964, no. 348.

47. *Ibid.*, t. V, 1966, no. 573.

48. *Ibid.*, t. II, 1964, p. 381 et suivantes.

49. *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, p. 28 et suivantes.

50. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. II, no. 356.

51. *Ibid.*, t. II, ch. IX.

52. *Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes*, Québec, 1964.

53. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. II, no. 460.

54. *Ibid.*, t. II, no. 462.

55. *Ibid.*, t. II, no. 472.

56. *Ibid.*, t. II, no. 472.