Collection **Enseignement supérieur**

Sous la direction de
LYSE ROY et YVES GINGRAS

LES UNIVERSITÉS NOUVELLES
Enjeux et perspectives

Presses
de l'Université
du Québec

LES UNIVERSITÉS NOUVELLES
Enjeux et perspectives

Membre de L'ASSOCIATION NATIONALE DES EDITEURS DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de
LYSE ROY et YVES GINGRAS

LES UNIVERSITÉS NOUVELLES
Enjeux et perspectives

Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

Les universités nouvelles

(Collection Enseignement supérieur ; 20)

Textes présentés lors d'un colloque tenu à Montréal du 22 au 24 oct. 2009.

Comprend des réf. bibliogr. et un index.

Comprend du texte en anglais.

ISBN 978-2-7605-3557-2

1. Universités - Histoire - 20e siècle - Congrès. 2. Enseignement supérieur - Histoire - 20e siècle - Congrès. 3. Relations université-collectivité - Histoire - 20e siècle - Congrès. 4. Université du Québec à Montréal - Histoire - Congrès. I. Roy, Lyse, 1963- . II. Gingras, Yves, 1954- . III. Collection : Collection ES ; 20.

LA183.U542 2012 378.009'04 C2012-941467-0

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages : Info 1000 Mots
Couverture – conception : Richard Hodgson et Michèle Blondeau
photographie : Agora UQAM, Dan Antonat

2012-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*
© 2012 Presses de l'Université du Québec
Dépôt légal – 4e trimestre 2012 – Bibliothèque et Archives nationales du Québec/
Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

Table des matières

Liste des figures XIII

Liste des tableaux XV

Introduction 1
Lyse Roy et Yves Gingras

1 L'UQAM a 40 ans : encore une université nouvelle ? 9
Claude Corbo

Retour aux origines 10
Un bagage génétique composite, des visions divergentes 12
Une université à la fois différente et semblable 15
Éléments de bilan 20
Les défis d'une université qui veut demeurer nouvelle 21

2 Architecture et université nouvelle : l'Université du Québec à Montréal 23
Marcel Fournier et Dan Antonat

Qu'est-ce qui est « nouveau » ? 23
L'Université du Québec à Montréal, une « université permanente et populaire, ouverte au milieu » 26
Le nouveau campus 28
Des liens avec le passé 30
Travail collectif de réflexion et effort de planification 31

Les pavillons Judith-Jasmin et Hubert-Aquin : une seconde naissance 36
« Le saut en hauteur passe avant le haut savoir ». 38
« On aime ou on n'aime pas » 39

3 Architecture des universités nouvelles au Canada anglophone 45
Maurice Lagueux

Implantation et planification des universités nouvelles 46
Architecture des universités nouvelles 56
Nouveauté et historicité 60

4 Identités et territoires de l'Université de Louvain depuis 1968 63
Françoise Hiraux

Les termes. 64
Les territoires de l'Université de Louvain. 69
L'Université, territoire des autres 76

5 La couleur des nouvelles universités : une chromatographie du prestige académique 81
Michel Jébrak

Méthodologie 83
Résultats 84
Le symbolisme des couleurs universitaires 86
Une chromatographie du prestige universitaire ? 88

6 Les origines de la contractualisation des rapports entre entreprises et enseignement supérieur dans le système soviétique 91
Carole Sigman

Les origines de l'autonomisation des secteurs 94
L'autonomie sectorielle reconnue par le politique 100
La contractualisation des relations entre industrie et enseignement supérieur : le cas de l'École supérieure technique Bauman de Moscou 103
Le MVTU : histoire d'un établissement élitaire 104

7 Universités nouvelles, technique et technologie (France : 1968-2010) 111
Yves-Claude Lequin et Pierre Lamard

Autour de 1968 : prolifération d'universités nouvelles (1965-1974) 111
1968-1973 : conception d'un nouveau type d'université 120
1974-2010 : un essor restreint (3 UT sur 15 essais) 127

8 Une expérience d'enseignement alterné : le cas des instituts technologiques algériens 139
Hocine Khelfaoui

Au croisement des champs éducatif, économique et politique 140
Disparaître pour renaître ? 147
Solitude sociale 150

9 Une université face à une tradition d'enseignements techniques : le cas de Nantes 157
Virginie Fonteneau

Création et essor de la nouvelle Faculté des sciences et des techniques 158
L'université peut-elle répondre aux attentes nantaises en matière de formations techniques ? 165

10 L'histoire du Centre universitaire expérimental de Vincennes au prisme des disciplines académiques 175
Charles Soulié

Fondations 176
L'irruption du peuple étudiant 180
Au prisme des départements et des disciplines 182
Annexe 189

11 Enacting the New University Principle Over 40 Years in Roskilde: Resilience in Flux 195
Poul Bitsch Olsen and Lorna Heaton

Establishment of Roskilde University 196
Roskilde's theorizing of its educational activities 197
Long term processes of change 201
Things that stay the same 204
Recent dilemmas 206
The Bologna Process and "the order of things" 210
Conclusion: ongoing actualization of values 211

12 Les principaux attributs de l'Université du Québec à Montréal en tant que nouvelle université et université nouvelle (1969-1971) 213
Denis Bertrand

La principale constituante à vocation complète de l'Université du Québec 215
Une jeune université qui a besoin de temps pour s'organiser et se développer 223
Une université nouvelle, originale, se différenciant des autres universités de la province et membre de plein droit, dès sa naissance, des réseaux universitaires montréalais et québécois 224
Une nouvelle institution universitaire formée à partir des ressources humaines et physiques de cinq établissements postsecondaires, mais non universitaires 231
Une université syndiquée où les syndicats parviennent, à la suite de deux grèves, à obtenir deux conventions collectives négociées 233

13 L'École nationale d'administration publique du Québec: entre l'État et l'université 237
Caroline Dufour

La Révolution tranquille de l'administration publique québécoise 238
Les universités, obstacles à la formation des administrateurs publics 240
Le rôle du gouvernement québécois dans le développement d'une école d'administration publique 248
La création de l'École nationale d'administration publique . . . 253

14 D'une université nouvelle à l'autre. La TÉLUQ et l'université bimodale 259
Patrick Guillemet

Histoire de la TÉLUQ et de l'université bimodale 260
Les facteurs du développement 268

15 Universités nouvelles, étudiants nouveaux? 277
Sylvie Bonin, Johanne Bujold et Pierre Doray

Repères théoriques 279
Repères méthodologiques 287
L'évolution des effectifs étudiants au sein de l'Université du Québec 287

Les étudiants de première génération dans le réseau de l'Université du Québec 292
Les étudiants de première génération au Canada et au Québec 296
Annexe 301

Auteurs 305

Index 311

Liste des figures

Figure 2.1 Agora de l'UQAM (Montréal) 42

Figure 2.2 Lieu de rassemblement et de détente protégé du vent entre les bâtiments de l'UQAM 43

Figure 3.1 Université Simon Fraser : Academic Quadrangle 51

Figure 3.2 Université York : le Vari Hall et le Ross Building au fond du Arthur Commons 56

Figure 5.1 Triangle colorimétrique des universités 84

Figure 5.2 Diagramme colorimétrique des universités 85

Figure 7.1 Les 13 universités de Paris (1er janvier 1971) 114

Figure 7.2 Schématisation du profil UTC 126

Figure 7.3 Essais d'universités de technologie 128

Figure 7.4 Les ouvertures de départements 131

Figure 8.1 La relation triangulaire État, instituts, entreprises 142

Figure 10.1 Les urnes électorales dans le bassin de Vincennes 183

Figure 11.1 RUC Logo 201

Figure 11.2 The square root function symbol 207

Figure 15.1 Évolution des inscriptions au premier cycle à l'Université du Québec selon le groupe d'âge pour les trimestres d'automne de 1981 à 2008 291

Figure 15.2 Évolution des inscriptions au premier cycle à l'Université du Québec selon la base d'admission et le régime d'études pour les trimestres d'automne de 1983 à 2008 291

Figure 15.3 Évolution des nouvelles inscriptions dans les universités en région selon le niveau de scolarité des parents 295

Liste des tableaux

Tableau 1.1 Évolution des activités de recherche et de création ainsi que des programmes d'études supérieures à l'UQAM, 1985-2008 17

Tableau A10.1 Programme du Département de philosophie de Vincennes en 1971-1972 189

Tableau A10.2 Programme du Département de sociologie de Vincennes en 1971-1972 191

Tableau 15.1 Nombre d'universités par province selon leur statut 281

Tableau 15.2 Répartition de l'ensemble des inscriptions à l'Université du Québec selon l'établissement pour les trimestres d'automne 1981 et 2008 288

Tableau 15.3 Répartition de l'ensemble des inscriptions à l'Université du Québec selon le niveau d'études pour les trimestres d'automne 1981 et 2008 289

Tableau 15.4 Répartition des inscriptions de premier cycle à l'Université du Québec selon le sexe des étudiants pour les trimestres d'automne 1981 et 2008 290

Tableau 15.5 Répartition des nouvelles inscriptions à l'Université du Québec selon le niveau de scolarité des parents à l'automne 2001 et 2006 292

Tableau 15.6 Répartition des nouvelles inscriptions à l'Université du Québec selon le niveau de scolarité des parents à l'automne 2001 et l'établissement 293

Tableau 15.7 Répartition des nouvelles inscriptions à l'Université du Québec selon le niveau de scolarité des parents à l'automne 2006 et l'établissement 294

Tableau 15.8 Répartition des nouvelles inscriptions à l'automne 2001 selon la scolarité des parents et le sexe 295

Tableau 15.9 Répartition des nouvelles inscriptions à l'automne 2001 selon la scolarité des parents et l'âge 296

Tableau 15.10 Répartition des étudiants selon le capital scolaire familial dans les universités canadiennes et québécoises (en %) 297

Tableau 15.11 Taux d'accès aux études postsecondaires en 2005 selon l'ordre d'enseignement au Canada (en %) 298

Tableau 15.12 Répartition des étudiants universitaires selon la scolarité des parents et le type d'université 299

Tableau A15.1 Les différentes définitions des étudiants de première génération 301

Introduction

Lyse Roy et Yves Gingras

Commémorer l'anniversaire de fondation d'une université est toujours le moment de mesurer le chemin parcouru et de mettre en lumière les transformations que l'institution a connues au cours de son existence. Il s'agit d'un moment festif, célébrant la communauté qui l'a vue naître et qui l'a soutenue. On rappelle à la mémoire les héros qui ont œuvré à sa création et on sort de l'ombre ceux oubliés par l'histoire officielle. Depuis sa création au XIII^e^ siècle, l'université se raconte périodiquement et revisite les mythes fondateurs qui la positionnent dans la longue durée, légitimant ainsi sa place dans l'ordre social et politique. Au XIII^e^ siècle, l'université était une institution nouvelle, c'est-à-dire une création originale en Occident, mais pour asseoir son prestige et son autorité, elle cultivait des mythes d'origine et faisait remonter sa naissance à un lointain passé. Ainsi, la fondation de l'université de Paris, qui aurait été préfigurée dans la Genèse, serait l'œuvre de l'empereur Charlemagne, Bologne aurait été fondée par l'empereur Théodose, Oxford et Cambridge par le roi Arthur[1]. Toutefois, c'est à partir du XVI^e^ siècle que prend forme l'histoire de l'histoire des universités : les universitaires racontent le passé de leurs institutions, examinent leur mode de fonctionnement, transcrivent des chartes et autres documents, mettent au jour des évènements et des personnages marquants.

1. Jacques Verger, « Les universités européennes à la fin du XV^e^ siècle », dans Michel Bideaux et Marie-Madeleine Fragonnard (dir.), *Les échanges entre les universités européennes à la Renaissance : colloque international organisé par la Société française d'étude du XVI^e^ siècle et l'Association Renaissance-Humanisme-Réforme, Valence, 15-18 mai 2002*, Genève, Droz, 2003, p. 14.

La commémoration de la fondation d'une université est aujourd'hui une occasion de rencontres scientifiques et de publication d'articles ou d'ouvrages collectifs qui rendent compte de la production de savoir sur l'histoire des universités. Les chercheurs ne doivent certes pas attendre de tels évènements pour s'y intéresser, et en tout temps, comme universitaires, ils devraient aborder de façon réflexive ce domaine de connaissances. D'ailleurs, le champ de l'histoire des universités se développe sans cesse depuis les années 1960 et a gagné toute sa légitimité depuis. Dans l'ensemble de cette production scientifique, un danger réside toutefois dans la tentation d'isoler l'histoire d'une seule institution sans tenir compte du champ universitaire et sans la situer dans un contexte social global. C'est ce que nous avons voulu éviter en soulignant le 40e anniversaire de l'Université du Québec à Montréal, à l'automne 2009, par un colloque sur le thème des Universités Nouvelles au XXe siècle. Cette rencontre scientifique a permis de réunir des spécialistes dans le domaine de l'histoire et de la sociologie des universités provenant de la France, de la Belgique, du Danemark, du Canada et du Québec pour souligner l'évènement par une approche comparative.

L'expression « université nouvelle » est relative et son usage montre notamment les transformations que connaissent les universités au cours de leur histoire, toujours en réponse aux attentes de la société. L'expression émerge dans le contexte de l'histoire des universités du Royaume-Uni. Elle désigne d'abord les « *red brick universities* » nées à partir de 1836, les premières fondations depuis celles d'Oxford et de Cambridge au XIIIe siècle[2]. Ces nouvelles universités sont créées pour pallier les manques du système traditionnel de l'éducation supérieure, que l'on souhaite dès lors libérée de ses liens avec la religion et l'élitisme et propre à fournir une formation intellectuelle, professionnelle et technique pour servir l'industrie locale[3]. Par la suite, l'expression « université nouvelle » est utilisée pour désigner les nombreuses universités créées dans les années 1960, avant et après le dépôt du rapport Robbins sur l'éducation supérieure. Michael Beloff préfère toutefois pour celles-ci l'expression « *plateglass universities* », qui marque sur le plan architectural comme sur le plan métaphorique leur modernité, leur ouverture, en opposition avec les institutions plus

2. Hugh G.G. Herklots, *The New Universities – an External Examination*, Londres, E. Benn, 1928.

3. Sheldon Rothblatt, « The diversification of Higher Education in England », dans Konrad H. Jarausch (dir.), *The Transformation of Higher Learning, 1860-1930. Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and the United States*, Chicago, University of Chicago Press, 1983, p. 131-148.

anciennes[4]. L'expression fera fortune. Enfin, les multiples écoles polytechniques et institutions postsecondaires qui ont reçu le statut d'université dans les années 1990 sont devenues les nouvelles « universités nouvelles ».

L'expression « université nouvelle » évolue au cours du XX^e siècle et désigne toutes sortes d'institutions d'éducation supérieure, mais elle s'impose dans le contexte d'une vague de fondations. La création de l'Université du Québec à Montréal s'inscrit dans un tel contexte de fondations multiples. En Europe comme en Amérique du Nord, les institutions universitaires connaissent alors une formidable expansion. Au Royaume-Uni, une vingtaine de nouvelles universités s'ajoutent aux vingt autres fondées au XIX^e siècle. Alors que la France comptait 16 universités dans les années 1950, elle en compte plus de 61 en 1972, dont 13 à Paris. Au Canada, 38 nouvelles universités s'ajoutent dans les années 1960-1970 aux 58 institutions préexistantes. Pour le Québec seulement, 11 nouvelles institutions voient le jour à la fin des années 1960 et au début des années 1970, s'ajoutant ainsi aux sept institutions plus anciennes. Ainsi, les universités nouvelles ne naissent pas isolément, elles participent d'emblée à un mouvement d'ensemble. C'est d'autant plus marquant dans le cas de l'Université du Québec à Montréal, qui appartient à un réseau d'universités qui ont été fondées en même temps, en avril 1969, sur le territoire du Québec. Parmi les universités nouvelles, on doit aussi intégrer les nouvelles écoles techniques. Longtemps séparées des universités, elles ont également subi la force d'attraction vers le haut des universités, tout en voulant répondre aux besoins sociaux et économiques. Ainsi, l'École de technologie supérieure (ETS), une des constituantes du réseau de l'Université du Québec, a voulu former de nouveaux ingénieurs, plus pratiques et en relation plus étroite avec le marché. En prenant le statut d'une université, l'école technique devient supérieure, modernisant ainsi son ancien vocable, désuet et dévalorisé.

La nouveauté n'est certes pas toujours bienvenue, surtout pour une élite conservatrice qui perçoit mal la remise en cause des traditions et pense la multiplication sous un rapport qualitatif négatif. Ainsi, l'expansion des institutions d'éducation supérieure a nécessairement entraîné un discours dénigrant ces nouvelles universités, représentation négative contre laquelle elles ont dû composer durant des années.

Ces multiples fondations des années 1960-1970 sont dues au contexte de croissance économique et à la hausse démographique qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale. Cette poussée démographique exerce, 20 ans plus tard, une pression d'une telle ampleur sur le système éducatif que les autorités publiques doivent agir avec urgence pour répondre à la demande de scolarisation et de formation d'une main-d'œuvre qualifiée.

4. Michael Beloff, *Plateglass Universities*, Londres, Secker & Warburg, 1968.

Ces universités nouvelles sont des universités publiques. L'État crée ces nouvelles institutions à la suite de réflexions de ses fonctionnaires ou de chercheurs indépendants qui ont analysé les carences du système et qui sont sensibles aux demandes formulées par les étudiants eux-mêmes dès les années 1950. Ceux-ci réclament des changements majeurs dans leurs institutions, qu'ils jugent inadéquates pour faire face aux transformations de leur société et les préparer pour les affronter. Les contestations étudiantes ont certes fait beaucoup de bruit en France, mais on les retrouve également en Belgique, au Danemark, au Québec. L'État est sensible aux pressions qu'exercent tous ces agents et se range du côté des recommandations des divers rapports qui proposent une plus grande démocratisation de l'éducation supérieure. Ainsi, l'Église et les autorités locales ne sont plus à la source de la création de ces universités, ce qui est relativement nouveau. Au Québec par exemple, on s'est fortement opposé, au début des années 1960, à la création par les Jésuites d'une nouvelle université à Montréal[5]. Les universités nouvelles, tant les « *red brick universities* » anglaises, que les universités des années 1960-1970, rompent les liens séculaires qui unissaient l'université à l'Église.

Par définition, la nouveauté se positionne à l'égard du passé. Ainsi, ces universités sont également qualifiées de nouvelles au sens où elles se présentent, de façon consciente et intentionnelle, comme étant en rupture avec les institutions anciennes. Elles construisent leur identité en opposition au modèle traditionnel jusque-là dominant. Elles entendent se démarquer par l'innovation et l'expérimentation sur les plans organisationnel et pédagogique. Cela dit, elles ne peuvent en même temps se départir entièrement du passé, qui demeure toujours dans le champ universitaire un élément de positionnement et de prestige. Ainsi, les deux universités francophone et néerlandophone de Belgique créées en 1968 par la scission de l'université de Louvain se définissent comme nouvelles en même temps qu'elles revendiquent chacune leur continuité avec l'université fondée en 1425. L'Université du Québec à Montréal est fondée à partir de la fusion de cinq institutions postsecondaires préexistantes qui fournissent une part écrasante de ses premiers professeurs ainsi que ses premiers locaux, et vont fortement orienter le choix de ses premiers programmes. En outre, sur le plan architectural, le campus de l'Université du Québec à Montréal, en s'installant dans le centre-ville, dans l'ancien quartier latin, a dû composer avec la conservation d'un patrimoine religieux préexistant et protégé.

5. Association des professeurs de l'Université de Montréal, *L'université dit non aux Jésuites*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1961.

Les universités des années 1960-1970 ne partagent pas qu'un contexte socioéconomique et une volonté politique ferme, favorable à leur éclosion. En voulant se distinguer des anciennes, elles proposent des innovations sur le plan pédagogique et organisationnel et surtout elles se veulent démocratiques afin de briser l'enfermement élitiste des universités traditionnelles. Sur le plan de la recherche, les universités nouvelles sont en continuité avec le modèle humboldtien qui couple l'enseignement et la recherche, mais plus ouvertes aux domaines en émergence comme l'environnement, les études féministes ou encore la sexologie. Elles adoptent en outre l'idée de l'université comme étant autonome et jouissant d'une liberté académique, malgré le rôle central de l'État dans son financement.

Les universités nouvelles osent rendre plus vivante la pédagogie. Elles remettent en cause l'enseignement magistral et proposent des modèles pédagogiques plus participatifs où les étudiants prennent une part active dans leur formation. Elles veulent intégrer les nouvelles technologies de communication dans l'enseignement et créer de nouveaux programmes, notamment en sciences sociales. L'interdisciplinarité veut par ailleurs décloisonner les anciennes disciplines. De plus, les institutions ciblent leurs préoccupations sur le monde contemporain plutôt que sur l'étude du passé, ce qui oriente les programmes notamment en histoire, en histoire de l'art et en littérature. Sur le plan organisationnel, les universités nouvelles mettent de l'avant un mode de gestion plus collégial, incluant la participation des étudiants, ou encore l'adoption, comme à Vincennes, de départements, structures nouvelles pour une université française. Les universités du réseau de l'Université du Québec ont pour leur part exclu les facultés et adopté au premier cycle l'idée de « module », qui inclut dans la gestion des programmes d'études la participation des étudiants et de plusieurs départements. En outre, les universités nouvelles sont soucieuses du service à la société et expriment des valeurs locales en s'intégrant dans les communautés dans lesquelles elles vivent.

Enfin, les universités nouvelles se caractérisent par une volonté de démocratisation des études universitaires en permettant un accès plus grand aux universitaires de première génération, ceux dont aucun des parents n'a fréquenté l'université. Il s'agit sans doute là de leur plus grande réussite. L'accès à l'université n'est plus considéré comme un privilège, mais comme un droit. La multiplication des institutions universitaires permet de recevoir plus d'étudiants, de même que leur installation en région offre à plusieurs, par la proximité qui réduit les coûts de déplacement, la possibilité de faire des études qu'ils n'auraient pu entreprendre autrement. Ces universités se dotent de politiques d'admissibilité plus souples et s'ouvrent également à de nouvelles clientèles.

Ainsi, émergent des années 1960-1970 une grande liberté intellectuelle et une grande autonomie académique. La relation enseignement-recherche est préservée à l'intérieur d'institutions en pleine effervescence, mais cette période est marquée par l'innovation, le risque et le développement.

À partir des années 1980, le contexte économique met à mal les innovations des universités nouvelles en provoquant des tensions nouvelles entre la recherche, l'enseignement et le marché. La baisse des investissements de l'État plonge les universités dans un sous-financement qui les oblige à renoncer aux expériences pédagogiques coûteuses. Faute de moyens, elles deviennent moins aptes à innover et à prendre des risques. Les universités se tournent dès lors vers le privé et vers l'industrie pour financer la recherche et certains de leurs programmes. Elles se trouvent propulsées sur la scène économique et adoptent graduellement une logique du marché tant dans la gestion de l'institution que dans leurs rapports concurrentiels avec les autres universités. Ces tensions ont pour effet de remettre en question les principes de l'autonomie de l'université et de la liberté académique. Le modèle humboldtien est dès lors remis en cause pour un nouveau paradigme axé sur l'innovation et la valorisation économique de la recherche. Pour diminuer les coûts de fonctionnement, certaines universités proposent de séparer la recherche et l'enseignement en créant une nouvelle catégorie de « professeurs enseignants » dont le statut est précaire. Par un effet du champ, les « universités nouvelles » tendent à vouloir se faire reconnaître comme étant aussi prestigieuses que les anciennes et ainsi à les imiter pour attirer les étudiants, mais également les mécènes investisseurs, qui craignent toujours la nouveauté et l'incertitude et préfèrent miser sur la stabilité. Ce qui avait été critiqué et rejeté par les « universités nouvelles » est maintenant intégré : à l'Université du Québec à Montréal, par exemple, l'organisation initiale en « familles » a été remplacée par des facultés traditionnelles. La construction d'un sentiment d'appartenance à l'institution s'élabore maintenant par l'emprunt des pratiques propres aux anciennes universités comme la cérémonie de la collation des grades, le bal et la photo des finissants vêtus de la toge, pratiques que les universités nouvelles avaient congédiées comme relevant de traditions désuètes.

Les transformations qu'ont connues les « universités nouvelles » dans les trente dernières années contribuent à construire autour d'elles une forme de nostalgie et à élaborer un nouveau mythe d'âge d'or dans l'histoire des universités.

* * *

La publication de cet ouvrage nous donne l'occasion de remercier les organismes et les personnes qui ont rendu possible cette publication, de même que le colloque qui l'a précédée. Nous souhaitons remercier Claude Corbo, recteur de l'Université du Québec à Montréal, la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal, le Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, le Département d'histoire et la Chaire de recherche du Canada en histoire et sociologie des sciences pour leur contribution financière. Enfin, nous remercions les participants du colloque, les auteurs qui nous ont confié leur texte, tous ceux et celles qui ont fait du colloque un succès et rendu possible cette publication. Nous présentons ce livre à tous ceux qui sont intéressés par l'histoire des universités, mais également soucieux de leur avenir.

1 L'UQAM a 40 ans
Encore une université nouvelle ?

Claude Corbo

Les organisateurs de colloques universitaires aiment bien en confier l'ouverture à quelque personnage de marque, de préférence le chef de l'établissement où se tient l'événement. Nos collègues, les professeurs Yves Gingras et Lyse Roy, n'ont pas exactement suivi cette pratique établie. En effet, alors que l'on n'attend du dirigeant invité que de légers propos de circonstance, ils m'ont demandé une intervention de substance. Beau défi car, comme je ne suis pas actif en recherche, je ne pourrai pas vous livrer une communication savante. Je vous entretiendrai de l'Université du Québec à Montréal en associant des souvenirs tant personnels qu'institutionnels à des perceptions, à partir de mon poste actuel, de ce qui caractérise cette université.

Née en 1969, c'est-à-dire à la fin d'une décennie qui prend place dans l'histoire du Québec sous l'appellation de « Révolution tranquille », l'Université du Québec à Montréal – l'UQAM comme on la nomme familièrement – a donc maintenant quarante ans. À l'aune de l'histoire millénaire de l'institution universitaire en Occident, c'est très peu. C'est court, aussi, en regard de l'expérience de plusieurs universités québécoises et canadiennes qui sont déjà plus que centenaires. Cependant, subissant depuis quatre décennies la pression conjuguée de la concurrence des autres universités et des attentes de la société, l'Université du Québec à Montréal s'est taillé une place dans le système universitaire québécois en affirmant son caractère propre. Mais, pour certains, sa réussite se paierait d'une infidélité croissante à ses valeurs et à ses ambitions d'origine.

C'est pourquoi une interrogation, agissant à la manière d'un ruisseau souterrain, sous-tendra mes propos. À quarante ans, cette UQAM, qui se voulait à l'origine une université nouvelle, serait-elle devenue une université ordinaire ?

Retour aux origines

Pour comprendre l'Université du Québec à Montréal d'aujourd'hui, il faut retourner à ses origines. Sa mise au monde, si elle fut un développement fort heureux, est un développement ordinaire dans le contexte de l'époque de sa naissance. En effet, au Canada, comme ailleurs, le quart de siècle qui suit la fin de la Deuxième Guerre mondiale (dont, en particulier, les années 1960) est marqué par la fondation de nombreuses nouvelles universités dans les différentes régions du pays. Sans dresser une liste exhaustive, citons quelques-unes des nouvelles universités créées ou reconnues comme telles au milieu du XX^e^ siècle canadien : Sherbrooke en 1954, Carleton et Waterloo en 1957, York en 1959, Laurentienne en 1960, Moncton et Trent en 1963, Brock et Guelph en 1964, Lakehead et Simon Fraser en 1965, Lethbridge en 1967. L'Université du Québec naît en 1968 et ses premières constituantes, dont l'Université du Québec à Montréal, naissent au printemps de 1969. Il n'y a rien d'étonnant à cette multiplication des universités. Dans le contexte de la Deuxième Guerre mondiale, puis de la Guerre froide, l'opinion publique et les gouvernements apprécient l'importance stratégique croissante de la formation supérieure, assurée à un plus grand nombre d'individus, et de la recherche universitaire. Au milieu des années 1950, on prend aussi conscience de l'ampleur de l'explosion démographique de l'après-guerre et de la nécessité d'accroître l'offre de services de formation universitaire à des cohortes nombreuses appelées, par ailleurs, à faire carrière dans un monde exigeant de plus en plus une formation postsecondaire. En outre, on prend conscience que des parties de la population n'accèdent pas facilement aux études universitaires. Il y a donc de très bonnes raisons de créer de nouvelles universités. Et la population universitaire croît de façon continue.

Par-delà toutes leurs différences, ces nouvelles universités – incluant l'UQAM – partagent plusieurs traits communs. Elles doivent contribuer à rendre plus accessibles les études universitaires, d'abord aux enfants issus du baby-boom d'après 1945, mais aussi à diverses catégories d'adultes, aux minorités diverses, aux populations vivant hors des grands centres urbains. Elles doivent être plus près de leur milieu. Elles sont créées par les autorités politiques plutôt que par l'initiative privée. Souvent, elles incorporent ou fusionnent des établissements existants, parfois anciens mais à compétence limitée ; ou encore elles naissent de la scission d'universités existantes. Elles offrent une gamme souvent importante de disciplines, mais n'interviennent généralement pas en médecine, en art dentaire ou dans des spécialités très coûteuses. Plusieurs sont localisées dans une ville où elles subissent l'ombre d'universités anciennes et prestigieuses : York est dans la même ville que l'Université de Toronto, Concordia voisine McGill, Simon Fraser la UBC, Carleton l'Université d'Ottawa. En outre, toutes ces nouvelles universités affrontent le même

défi : réconcilier une volonté vigoureuse d'originalité, d'innovation et de renouvellement de l'institution universitaire pour offrir une alternative aux universités existantes et poursuivre une plus grande démocratisation du savoir et de la culture avec l'aspiration à la crédibilité, à la respectabilité et à une reconnaissance pleine et entière comme universités face aux établissements plus anciens et plus réputés. La question se pose toujours aux nouvelles universités de faire ce que font les anciennes universités, mais de le faire différemment, tout en le faisant aussi bien sinon mieux encore. Enfin, plusieurs des nouvelles universités deviendront rapidement des universités de masse, accueillant le jour et le soir des clientèles très nombreuses de jeunes et d'adultes.

La création de l'Université du Québec à Montréal s'inscrit à la fois dans ce contexte général, qui voit naître de multiples nouvelles universités ailleurs au Canada, et dans une conjoncture propre à la société montréalaise et québécoise.

Tout au long des années 1950, un débat d'une ampleur croissante passionne la société québécoise : la nécessité de réformer en profondeur son système d'éducation. Il y a, chez les Québécois francophones, un retard de scolarisation aux divers niveaux. Ainsi, en 1959, 11 % des Québécois anglophones d'âge universitaire fréquentent l'une ou l'autre des trois universités de langue anglaise de la province, contre seulement 4 % des Québécois francophones d'âge correspondant. Le rattrapage de la scolarisation universitaire des adultes s'ajoute à l'enjeu d'absorber le baby-boom d'après 1945. Plusieurs pensent aussi que Montréal a besoin d'une deuxième université de langue française, car il y en a déjà deux de langue anglaise. En outre, les services universitaires sont très inégalement accessibles sur le territoire québécois hors des grands centres ; les jeunes qui quittent leur région pour faire des études universitaires n'y retournent souvent pas. Tout cela impose d'élargir l'accès à la formation universitaire en français partout au Québec.

Des embryons de services universitaires ont déjà commencé à se développer lentement dans plusieurs villes québécoises (Trois-Rivières, Chicoutimi). À Montréal, les Jésuites proposent en octobre 1960 de créer une « Université Sainte-Marie », confessionnelle et à vocation humaniste. Ce projet n'aura pas de suite. Une Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, dite « Commission Parent », entreprend ses travaux au printemps 1961. La deuxième partie du Rapport Parent, publiée en novembre 1964, recommande un élargissement de l'offre de services universitaires de base dans diverses régions québécoises et, pour Montréal, « qu'au moins une université à charte limitée de langue française soit immédiatement créée à Montréal par le regroupement de ressources déjà existantes et l'adjonction de nouvelles,

dans le cadre d'une corporation de caractère public[1] ». Le Rapport Parent légitime définitivement la création d'une nouvelle université francophone à Montréal, ce qui chagrine certains qui devaient préférer qu'on accroisse les moyens des universités existantes. D'autres rapports dessinent le projet, dont le principe est acquis. En décembre 1968, l'Assemblée nationale adopte la *Loi sur l'Université du Québec*. Le 9 avril 1969, le Gouvernement, par le décret 1170, institue l'Université du Québec à Montréal. Au même moment naissent l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec à Chicoutimi et l'Université du Québec à Rimouski. Tout cela s'effectue avec beaucoup de précipitation et dans un climat d'urgence. Les étudiants arrivent en masse, disait-on au début de 1969, il faut donc leur fournir sans délai des universités, sinon ils seront laissés à la porte des universités existantes.

Un bagage génétique composite, des visions divergentes

De grandes attentes du milieu entourent l'Université du Québec à Montréal à sa naissance. Ainsi, le 31 mai 1969, par un beau samedi après-midi, la radio de Radio-Canada diffuse ce qu'on appelait alors un « teach-in », un grand débat, sur le thème de « l'Université utopique ». Belle entrée en matière pour la nouvelle université. Beau défi aussi, car celle-ci hérite, à sa naissance, d'un bagage génétique composite et, à certains égards, bigarré.

En effet, l'Université du Québec à Montréal est créée par le regroupement de cinq établissements préalables aux traditions et à la culture fort différentes. Il s'agit du Collège Sainte-Marie, créé en 1848 et dispensant une formation secondaire et préuniversitaire de type humaniste selon la tradition pédagogique jésuite, et ce, non seulement aux clientèles jeunes, mais aussi à des adultes en situation de travail qui suivent des cours à temps partiel le soir ; de l'École des Beaux-Arts de Montréal, créée en 1922 par le gouvernement du Québec et qui forme des artistes, des créateurs et des pédagogues artistiques selon des pratiques pédagogiques fort différentes de celles des universités établies ; et de trois écoles normales préparant des enseignants pour le primaire et le secondaire, dont l'École normale Jacques-Cartier, instituée en 1857, trois institutions qui se sentent parfois jugées de haut par le milieu universitaire. En conséquence de ces origines, l'Université du Québec à Montréal se développe à ses débuts en beaux-arts et en lettres, en sciences humaines et sociales, en quelques sciences de la nature, un peu en administration, et en formation des enseignants. Cela préfigure bien ses sept facultés d'aujourd'hui,

1. *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. II : *Les structures pédagogiques du système scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, recommandation 125, p. 411.

mais il faudra plusieurs années d'efforts avant de tisser une nouvelle culture institutionnelle académique, pédagogique, administrative et syndicale transcendant l'héritage des institutions regroupées dans l'Université du Québec à Montréal, et avant que ne s'estompe le souvenir des appartenances antérieures.

Ce travail d'intégration, déjà difficile en soi, est compliqué par les visions divergentes qui se bousculent dans et autour de la nouvelle université. Bien sûr, il y a consensus autour de certaines valeurs et priorités, comme la volonté de démocratisation du savoir et de la culture et la recherche d'une accessibilité généreuse, notamment pour les étudiants originaires de milieux modestes, les femmes et les adultes que les carences de l'ancien système d'éducation québécois avaient privés de la possibilité de faire des études universitaires. Cependant, sur le plan de l'activité et des choix concrets, les enjeux d'organisation, de fonctionnement, d'orientation académique et pédagogique de l'université mettent en présence au moins trois grandes visions divergentes de l'Université du Québec à Montréal.

Il y a d'abord la vision moderniste et réformiste des hauts fonctionnaires qui ont conçu la loi de l'Université du Québec et ses documents fondateurs. À l'image des *State universities* des États-Unis, ils veulent mettre en place une université publique venant couronner toute la réforme de l'éducation, une université formant un réseau d'établissements desservant les différentes régions du Québec, une université fonctionnelle bien arrimée aux besoins du marché du travail, attentive aux priorités de développement définies par le gouvernement, une université où la gouverne des programmes d'études est partagée entre professeurs, étudiants et représentants des milieux socioéconomiques, au lieu d'être la chasse gardée des facultés. En somme, on veut une université publique plus démocratique, plus souple, plus réceptive aux attentes du milieu et débarrassée des défauts les plus criants des universités traditionnelles. Cela plaît évidemment à plusieurs milieux économiques et sociaux. Il faut ajouter qu'un certain nombre de professeurs venus d'autres universités se joignent à l'Université du Québec à Montréal durant ses premières années, animés par des aspirations réformistes semblables à celles des hauts fonctionnaires, des professeurs refusant l'université tour d'ivoire traditionnelle où règne une autorité centrale jugée paternaliste.

Une deuxième vision de l'Université du Québec à Montréal en fait le fer de lance d'une transformation radicale de la société et, pour dire les choses clairement, un instrument de révolution économique et sociale. Une partie du corps professoral analyse le monde et conçoit la pratique, tant professionnelle que citoyenne et politique, sous l'inspiration du marxisme qui, durant les années 1970 et 1980, constitue un cadre philosophique séduisant n'ayant pas encore subi le choc brutal de la chute du

mur de Berlin et de l'implosion du monde soviétique. Cette deuxième vision fait de l'Université du Québec à Montréal un lieu privilégié à la fois pour l'analyse critique de toutes les dimensions de la société et de la culture du capitalisme, pour la réflexion sur un ordre social différent et aussi pour la formation de citoyennes et citoyens aptes à une pratique politique et professionnelle transformatrice de la société. Il faut rappeler que le Québec des années 1970 était travaillé par une radicalisation des grandes centrales syndicales, par la montée du Parti québécois et de son projet souverainiste et social-démocrate, par l'existence de multiples groupes politiques rivalisant pour dominer la partie du spectre idéologique et politique partant à gauche de la social-démocratie pour aller jusqu'à la plus extrême des ultra-gauches. Une conception de l'Université du Québec à Montréal comme instrument concourant, notamment par l'analyse critique, à une transformation radicale de la société a certainement influencé son devenir et ses premières décennies.

Un troisième courant incarne à l'Université du Québec à Montréal à la fois certains éléments du Mai 1968 français et des inspirations du mouvement de la contre-culture qui s'est fait jour un peu partout en Occident à la fin des années 1960. Ce courant est en partie aussi inspiré par l'évolution des technologies audiovisuelles et informatiques et veut imaginer une université profondément nouvelle, pas seulement une nouvelle université. Au lieu du cours magistral autoritaire figeant le savoir, au lieu d'un établissement fabriquant, comme une chaîne de montage, des individus réduits à une compétence utilitaire étroite, on rêve d'une université gravitant autour de banques de savoir, bibliothèque et ordinateur, où chacun, maître et élève, puise ce dont il a besoin dans une joyeuse et chaleureuse entreprise de développement du savoir et de création culturelle. Il s'agit de mettre en place une université résolument anti-utilitaire, antiautoritaire, qui questionne radicalement la culture dominante et cherche à libérer les individus du modèle opprimant de ce que l'on appelle à l'époque « l'homme unidimensionnel ». L'intégration à l'Université du Québec à Montréal, à ses débuts, d'une école des beaux-arts illustre aussi une volonté de transformer l'institution universitaire pour en faire le lieu de création de nouvelles valeurs culturelles et d'une transformation des pratiques artistiques.

On comprend que le bagage génétique composite de l'Université du Québec à Montréal, la nécessité d'intégrer des pratiques et des cultures institutionnelles différentes, la coexistence parfois tendue de visions profondément divergentes de la nature et du rôle tant de l'institution universitaire en général que de l'Université du Québec à Montréal en particulier, tout cela lui a valu une première décennie agitée. À la décharge de la jeune université, il faut dire que le Québec lui-même fut, tout au long des années 1970, en proie à des tensions et même des crises

sociales et politiques très vives. L'Université du Québec à Montréal d'aujourd'hui s'est forgée à travers des périodes de difficultés internes, dans un contexte où elle subit la concurrence féroce d'autres universités – pour ne pas dire le mépris affiché à l'endroit d'un établissement turbulent dans sa vie interne et contestant volontiers l'ordre universitaire établi – et où elle se sent peu aimée des gouvernements québécois, malgré son statut d'université publique.

Le cadre de cette communication ne permet évidemment pas de raconter l'histoire de l'Université du Québec à Montréal. Cependant, pour les fins du présent colloque, essayons de retracer certaines lignes de force de son développement historique comme université nouvelle dans son milieu.

Une université à la fois différente et semblable

Tout au long de son histoire, l'Université du Québec à Montréal se développe sous l'empire de ce que l'on pourrait définir comme une dialectique de la différence et de la similarité.

Pendant ses dix ou quinze premières années, elle se développe en creusant et en accentuant davantage ses différences par rapport aux autres universités québécoises. Certains traits institutionnels, mis en place à l'origine de l'établissement, demeurent présents aujourd'hui alors que d'autres se sont estompés avec le passage du temps. Parmi les traits institutionnels les plus originaux et les plus durables, on peut citer à titre d'exemples :

1. L'attachement viscéral aux idéaux de l'accessibilité et de la démocratisation du savoir et de la culture. Cela se traduit par une pluralité de pratiques institutionnelles :
   - l'intégration de la formation dite continue des adultes à la formation régulière, notamment au premier cycle, en légitimant pleinement les études à temps partiel et l'admission sur la base de l'âge et de l'expérience professionnelle, ce qui permet la scolarisation universitaire de beaucoup d'adultes n'ayant jamais mis les pieds dans une université à l'âge usuel ;
   - le développement et l'offre de programmes courts crédités, les certificats, à la fois pour répondre à des besoins pointus de formation professionnelle ou culturelle et pour assurer une reconnaissance académique plus rapide que les trois ans d'études à temps plein que requiert un baccalauréat, mais permettant aussi l'obtention du baccalauréat par cumul de certificats ;

- le maintien de frais imposés aux étudiants (en plus des droits de scolarité) moindres que dans les autres universités ;
- une offre de cours tant le soir que le jour.

2. La volonté de renouveler la gouverne de l'institution universitaire, d'abord en refusant le cadre de la faculté, en privilégiant une structure matricielle où des départements disciplinaires fournissent des cours à une grande variété de programmes et en instaurant des comités de programmes d'études composés paritairement d'enseignants et d'étudiants. Ces comités de programmes de premier cycle étaient extérieurs aux départements et indépendants d'eux.
3. La volonté d'explorer, en réponse à des besoins sociaux, des domaines de formation absents des universités traditionnelles. Ainsi, au fil des ans, l'Université du Québec à Montréal a créé des programmes d'études inédits dans des domaines tels que la sexologie, le tourisme, les sciences des religions, la mode, l'environnement (premier doctorat au Canada), la gestion de projet. De plus, elle abrite une faculté regroupant tous les arts, arts visuels, arts de la scène, littérature et création littéraire, tout comme elle a largement développé les communications comme domaine de formation.
4. La volonté d'explorer des domaines de recherche peu ou pas présents dans les autres universités. Il suffit de consulter la liste des chaires ou des centres de recherche de l'Université du Québec à Montréal pour constater son rôle de pionnière dans maints domaines de recherche. Elle a fait de la création artistique un homologue tout à fait légitime de la recherche au sens classique du terme et elle a imaginé des politiques de soutien à la création.
5. La mise au point d'une mission dite de service aux collectivités par laquelle l'Université veut mettre sa capacité de formation et de recherche à la disposition de groupes sociaux n'ayant pas traditionnellement accès aux ressources des universités, et ce, en faisant de ces groupes des partenaires dans la définition des activités devant répondre à leurs besoins.
6. Le développement de la syndicalisation des différents corps d'emploi (professeurs, employés non-enseignants, chargés de cours, étudiants-travailleurs) et de conventions collectives détaillées, précises et complexes.
7. L'aménagement d'un campus en plein centre-ville, à proximité de nombreux milieux de travail, et utilisant l'architecture pour confirmer les valeurs d'accessibilité et de démocratisation, par exemple en reliant directement certains pavillons à des stations de métro.

Voilà des traits institutionnels parmi les plus marquants par lesquels l'Université du Québec à Montréal a affirmé sa différence et son originalité dans le réseau universitaire québécois des années 1970 et 1980.

Au cours des dix ou quinze premières années de son histoire, l'Université du Québec à Montréal s'est donc massivement engagée dans la construction d'un premier cycle universitaire, animée par la conviction profonde que l'originalité des règles d'admission, des objets d'étude, des méthodes pédagogiques, des règlements académiques et des rythmes d'étude était parfaitement compatible avec une formation de très bonne qualité et pertinente par rapport aux besoins des personnes et de la société. Clairement, la jeune UQAM, dans ses sept grands domaines disciplinaires, a joyeusement joué la carte de l'originalité et de la différence et défié sans gêne ce qu'elle jugeait être le traditionnalisme un peu crispé des anciennes universités.

Cela dit, dès ses débuts, elle s'est aussi voulue une université complète, c'est-à-dire présente aux trois cycles de formation et pratiquant une grande activité de recherche. Avec le début des années 1980, l'Université du Québec à Montréal a entrepris de développer méthodiquement et largement ses activités de recherche et de création et aussi ses programmes de deuxième et de troisième cycles. Quelques données statistiques illustrent l'effort considérable de développement de l'Université du Québec à Montréal depuis le début des années 1980, et aussi ses réussites en ces matières :

Tableau 1.1
Évolution des activités de recherche et de création ainsi que des programmes d'études supérieures à l'UQAM, 1985-2008

	1985-1986				1995-1996				2007-2008			
	M	**D**	**A**	**T**	**M**	**D**	**A**	**T**	**M**	**D**	**A**	**T**
Programmes de 2e et de 3e cycles	28	8	5	41	33	18	10	61	45	27	59	131
% d'étudiants de 2e et de 3e cycles	6,97 %				11,24 %				17,45 %			
Fonds de recherche	10,5 M$				26,6 M$				60,4 M$			

Légende : M : maîtrise ; D : doctorat ; A : autres ; T : total
Sources : Claude Corbo, Rapports annuels 1985-1986 ; 1995-1996 ; 2007-2008, UQAM

Ces résultats sont éloquents et démontrent les progrès de l'Université du Québec à Montréal et la qualité de ses activités. Mais ces résultats révèlent plus quant au devenir de l'établissement.

L'implication croissante de l'Université du Québec à Montréal dans la formation de maîtrise et de doctorat et dans la recherche scientifique en sciences humaines, sociales et naturelles et en humanités l'a poussée dans la voie d'une plus grande ressemblance avec les plus anciennes universités. J'en veux pour illustration ce qui suit :

- ce sont les départements, c'est-à-dire les regroupements disciplinaires de professeurs, qui conçoivent et gèrent pour l'essentiel les programmes de maîtrise et de doctorat et non, comme pour les baccalauréats, des comités de programme appelés modules, qui sont extérieurs aux départements et indépendants d'eux ;
- les programmes de maîtrise et de doctorat, s'ils participent aussi de l'idéal de l'accessibilité et de la démocratisation du savoir et de la culture, sont souvent contingentés et requièrent toujours un niveau supérieur de réussite au premier cycle comme condition d'admission ;
- tous les projets de nouveaux programmes de maîtrise et de doctorat imaginés par l'Université du Québec à Montréal ont été soumis à des comités d'évaluation externes. Ces programmes de maîtrise et de doctorat peuvent bien privilégier des thèmes originaux, ils n'en comportent pas moins des caractéristiques communes aux programmes de l'ensemble des universités ;
- pour obtenir le droit de dispenser des programmes de maîtrise et de doctorat, l'Université du Québec à Montréal a dû faire la preuve que ses professeurs étaient activement engagés en recherche, et ce, selon des indicateurs standards de l'activité de recherche universitaire, c'est-à-dire les fonds obtenus et les résultats publiés ;
- pour obtenir le financement de leurs activités de recherche en s'adressant aux organismes subventionnaires institués par les gouvernements, les professeurs ont eu à concurrencer leurs pairs d'autres universités, ont dû s'employer à formuler des thématiques de recherche parfois très originales mais dans des termes intelligibles à des jurys formés de pairs appartenant souvent à des universités traditionnelles. Et ils ont eu à démontrer leur productivité comme chercheurs selon des standards communs.

Il me semble donc que le développement de l'Université du Québec à Montréal en recherche et en études de deuxième et troisième cycles, sans transformer radicalement son identité, a favorisé le développement, chez elle, de traits caractéristiques des universités plus anciennes.

D'autres facteurs ont eu pour effet de tirer l'Université du Québec à Montréal vers le pôle d'une plus grande similarité avec les universités plus anciennes. Ainsi :

- les programmes conduisant à l'admission à un ordre professionnel ont subi, de la part de ces ordres professionnels, la pression d'attentes et d'exigences communes à toutes les universités ;
- avec le passage du temps, le départ d'une proportion croissante de professeurs qui furent les « mères et pères fondateurs » et leur remplacement par de plus jeunes professeurs souvent formés ailleurs, dans une culture universitaire plus traditionnelle, a pu faire évoluer la culture et les pratiques institutionnelles vers des formes se rapprochant de celles des universités plus anciennes ;
- les politiques de financement des établissements par le ministère de l'Éducation ont aussi eu un effet homogénéisateur, notamment dans la mesure où elles ont pu être influencées plus par les anciennes que par les nouvelles universités. Ainsi, si l'on subventionne beaucoup plus les étudiants de maîtrise et de doctorat que ceux de premier cycle et si on verse plus pour un doctorat ou une maîtrise accordés que pour un baccalauréat, on incite les universités à développer davantage les études supérieures ;
- l'évolution de l'Université du Québec à Montréal, depuis la fin des années 1990, a aussi été marquée par la mise en place progressive d'une structure d'organisation très largement présente dans les universités québécoises et canadiennes, soit les facultés. Depuis les débuts de son histoire, cette structure était perçue comme l'apanage des vieilles universités. À l'Université du Québec à Montréal, il y a maintenant sept facultés regroupant et encadrant les activités académiques des départements dont, au premier chef, les programmes d'études et les pratiques pédagogiques. Certains témoignent de l'inquiétude en raison du recours de l'Université du Québec à Montréal à la structure facultaire, fût-ce avec les adaptations requises pour mieux composer avec la culture institutionnelle établie (par exemple, ses doyens et ses doyennes n'ont pas la gamme des pouvoirs caractérisant leurs homologues des anciennes universités). Cela dit, la taille et la complexité d'une université de 40 000 étudiants et de plus de 1000 professeurs et 2000 chargés de cours requièrent une mesure importante de décentralisation et de déconcentration. Cela n'est possible qu'avec la mise en place d'un niveau intermédiaire de gestion académique, soit la faculté, entre les départements et les instances centrales.

Voilà donc un ensemble de facteurs, dont plusieurs sont liés de près ou de loin au développement de la recherche et des études supérieures, qui ont tiré l'Université du Québec à Montréal vers le pôle d'une plus grande ressemblance avec les établissements plus anciens.

Mais le développement de la recherche, de la création, des études de maîtrise et de doctorat, des facultés, tout cela baigne dans des valeurs et des pratiques institutionnelles très anciennes et très fortes : accessibilité et démocratisation du savoir et de la culture, gouverne collégiale, sensibilité aux besoins du milieu, esprit critique. Il s'ensuit que l'Université du Québec à Montréal contemporaine affiche encore fièrement certains traits originaux qui la différencient, en même temps qu'elle s'apparente par d'autres traits à des universités de générations plus anciennes.

Éléments de bilan

Au tournant de la quarantaine, l'Université du Québec à Montréal peut dresser un bilan au total positif de ses accomplissements et de son état actuel :

- un campus confirmant la présence universitaire au centre-ville et contribuant à la revitalisation du tissu urbain ;
- 200 000 diplômés haussant la scolarisation de la population québécoise, notamment des femmes, en favorisant l'accessibilité aux études universitaires à de nombreuses personnes issues de familles à revenus modestes ou sans antécédents universitaires et à de nombreux adultes exclus jusqu'alors des études universitaires en raison des carences du système scolaire. L'Université du Québec à Montréal a certainement su conjuguer accessibilité et réussite pour une formation de qualité ;
- une contribution à la francisation d'un grand nombre d'immigrants ;
- l'offre d'une formation pertinente et polyvalente aussi bien à des jeunes gens directement issus des collèges pour les préparer à occuper les emplois hautement qualifiés dans des domaines dont le Québec a besoin pour répondre aux défis d'une société en mutation, qu'à des personnes en situation d'emploi pour les perfectionner ;
- l'intégration à l'université de domaines et de champs d'études qui ne s'y retrouvaient pas traditionnellement comme la sexologie, le tourisme, la danse, la mode et la gastronomie ;
- le développement des programmes de maîtrise et de doctorat correspondant à ses grands champs disciplinaires en se soumettant à un très exigeant processus de contrôle externe de la qualité et de la pertinence des projets ;
- une contribution à la vitalité culturelle de la société en formant une grande partie de la relève en arts de la scène, en design, en littérature et histoire de l'art, en muséologie, en arts visuels, en plus

d'être devenue une référence incontournable dans les métiers de la communication ; et aussi en faisant place à la création, aux côtés de la recherche, comme activité universitaire essentielle ;
- la formation de 30 % des personnels enseignants du Québec, de 70 % de ceux de la région de Montréal et d'une part importante des autres personnels scolaires ;
- la plus grande École de gestion francophone au Québec et la troisième en importance au Canada, ainsi que la plus grande école d'actuariat au Canada ;
- la première université au Canada à offrir un doctorat dans le domaine de l'environnement ;
- l'avancement, la mobilisation ainsi que le rayonnement des connaissances par le développement de modèles novateurs de transfert et d'appropriation de la recherche par les collectivités.

Aujourd'hui, en quelques chiffres éloquents, l'Université du Québec à Montréal, c'est :

- près de 40 000 étudiants, dont 62,2 % de femmes et 45 % à temps partiel ;
- 2 000 étudiants internationaux (6,8 %) ;
- 300 programmes d'études aux trois cycles ;
- 60 millions de dollars en fonds de recherche et de création qui sont en augmentation constante, ce qui la place au 6e rang au Canada pour les universités sans médecine ;
- un millier de professeurs ;
- 2 000 chargés de cours ;
- plus de 2 000 employés de soutien et cadres ;
- 6 facultés et 1 École ;
- 37 départements, 23 centres de recherche institutionnels, 28 chaires de recherche du Canada, 28 chaires de recherche-innovation, 3 chaires internationales, 6 instituts ;
- 350 millions de dollars en budget de fonctionnement.

Les défis d'une université qui veut demeurer nouvelle

À 40 ans, l'Université du Québec à Montréal n'est plus une nouvelle université. Mais elle veut encore être une université nouvelle. Peut-elle le demeurer ?

Les consultations menées l'année dernière pour la mise au point du Plan stratégique 2009-2014 ont permis de constater l'attachement profond et même viscéral de la communauté de l'Université du Québec à Montréal aux valeurs originaires d'accessibilité et de démocratisation du savoir et de la culture, à une gouverne académique collégiale et responsable ainsi qu'au maintien de la large gamme de disciplines et de champs d'études développés depuis quarante ans.

Cependant, ces consultations ont aussi permis de prendre conscience des défis qui attendent une université qui se veut nouvelle au début de la deuxième décennie du XXIe siècle. L'Université du Québec à Montréal ne pourra demeurer une université nouvelle que si elle trouve réponse à des questions telles :

- Que signifient aujourd'hui l'accessibilité et la démocratisation du savoir et de la culture vu les progrès de la scolarisation universitaire depuis 40 ans et vu le développement des technologies d'information et de communication ?
- Comment renouveler les pratiques pédagogiques en exploitant les possibilités toujours plus diverses qu'offre l'évolution de ces technologies d'information et de communication ?
- Comment enrichir la formation dispensée en majeure partie sur le campus par des contributions et des compléments tirés de la pratique de la formation à distance ?
- Comment composer et jusqu'à quel point avec les pressions à l'homogénéisation des systèmes d'éducation qui accompagnera de plus en plus la mise en œuvre des accords de libre-échange et, de façon générale, la mondialisation ?
- Et, plus fondamentalement encore, comment faire pour que les acquis d'une expérience de 40 ans, dont nous tirons une légitime fierté, ne nous emprisonnent pas dans des manières de faire qui ne répondent plus à ce que sont devenues la société et la culture ?

En peu de mots, comment l'Université du Québec à Montréal de 2009 peut-elle être aussi attirante pour les jeunes gens de 2009 que l'Université du Québec à Montréal de 1969 le fut pour les jeunes gens de 1969 qui cherchaient une université moderne, ouverte, dynamique, vraiment nouvelle ? Autrement dit, comment faire pour que les innovations d'hier qui se prolongent parfois routinièrement aujourd'hui n'empêchent pas le renouvellement nécessaire de demain ?

2 Architecture et université nouvelle
L'Université du Québec à Montréal[1]

Marcel Fournier et Dan Antonat

Dans ce chapitre, nous présenterons une histoire de la construction de l'Université du Québec à Montréal, de sa fondation en 1969 à l'inauguration de son nouveau campus en 1979. Aussi étonnant que cela puisse sembler, il y a, dans tous les livres et articles qui ont été consacrés à cette université, très peu de choses sur son architecture. L'on parle sans problème de l'Université du Québec à Montréal comme d'une « université nouvelle ». Deux questions retiendront notre attention : qu'est-ce que la nouveauté en matière d'université ? En quoi cette nouveauté s'incarne-t-elle dans la matière, c'est-à-dire dans l'urbanisme et dans l'architecture des bâtiments ?

Qu'est-ce qui est « nouveau » ?

Chacune des institutions universitaires s'inscrit dans ce qu'il est convenu d'appeler un champ universitaire et occupe de ce fait une position qui la met en relation objective (concurrence, opposition, hiérarchie) avec les autres institutions universitaires, certes au niveau national mais aussi au niveau international. Avec la multiplication des institutions universitaires, l'une des oppositions centrales renvoie à la date de création des institutions : est « nouveau » ce qui se différencie de l'« ancien », comme le

1. Remerciements à Daniel Cortès pour son excellent travail de recherche, à Maurice Lagueux pour ses commentaires judicieux et au personnel du Service des archives et de gestion des documents de l'UQAM pour la qualité de son service. Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche qui bénéficie du soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

« moderne » s'oppose au « traditionnel ». Tout projet de construction d'une nouvelle université ou même de nouveaux bâtiments s'inscrit donc – c'est un pléonasme – dans la nouveauté, que ce soit par le choix du site ou par celui de l'architecture (ou des matériaux). Il en va de l'image de la nouvelle institution.

Il y a bien dans l'idée d'université quelque chose d'invariant, ou tout au moins quelques caractéristiques qui apparaissent universelles : communauté de professeurs (qui sont des pairs) et d'étudiants (qui sont des élèves, des disciples puis des égaux) ; lieu de la « dispute » et de l'argumentation ; valorisation du savoir et de l'érudition (bibliothèque) ou de la recherche (laboratoire) ; isolement et tranquillité (image de la tour d'ivoire). L'université serait la « *skolè* faite institution », selon l'expression de Pierre Bourdieu, qui donne comme exemples pour la France l'École normale supérieure, pour l'Angleterre, Oxford ou Cambridge, pour les États-Unis, Yale et Harvard, et pour l'Allemagne, Heidelberg ou Göttingen. Ce modèle, c'est celui l'« enfermement scolastique », c'est celui du « monde clos, séparé », style « abbaye de Thélème arrachée aux vicissitudes du monde réel[2] ». La référence à la cellule monastique médiévale demeure, selon Hugh Pearman qui consacre un chapitre entier de son ouvrage aux institutions d'enseignement supérieur, toujours pertinente : on associe à l'université l'idée de la « communauté » et à la recherche, celle de « monastère ». L'exemple qu'il donne est le Neurosciences Institute de San Diego, qui, construit au milieu des années 1990, est conçu comme un « monastère scientifique[3] ».

Dès lors, est nouveau tout ce qui constitue une variante de ce modèle ou qui s'en écarte, que ce soit par l'organisation (le département comme pivot de l'enseignement, la spécialisation des savoirs, la

2. À cette liste, Pierre Bourdieu ajoute Princeton, Columbia et l'Université de Chicago. Ces universités américaines, qui sont les plus prestigieuses et les plus exclusives, ont les caractéristiques suivantes : totalement coupées de la cité, notamment par la sécurité policière, elles possèdent une vie culturelle, artistique, politique même, un journal étudiant, une atmosphère studieuse et retirée du bruit du monde. Tout cela contribue, selon Bourdieu, à « isoler professeurs et étudiants de l'actualité et de la politique – de toute façon très lointaine, géographiquement et socialement, et perçue comme hors de prise ». Et il conclut son analyse en donnant comme cas idéal typique l'université de Californie à Santa Cruz, qui, construite au sommet d'une colline à proximité d'une station balnéaire pour retraités aisés, sans industrie, est « une sorte d'archipel de collèges dispersés dans une forêt qui ne communiquent que par internet ». Voilà « un petit paradis social et communicationnel », conclut Pierre Bourdieu dans *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 52. Au sujet de Pierre Bourdieu et l'architecture, voir Helena Webster, *Bourdieu for Architects*, Londres et New York, Routledge, 2011.

3. Hugh Pearman, *Architecture du monde contemporain*, Phaidon, 2002, p. 131.

professionnalisation) ou par l'orientation générale (multiuniversité, université de recherche, université de masse). Il en irait de l'« université nouvelle » comme il en va du « nouveau cinéma » ou du « nouveau roman » : un écart à la norme, une critique.

Mais le seul écart à la norme fait-il d'une institution universitaire une « université nouvelle » ? Dans le monde de l'enseignement, on associe habituellement l'idée d'école ou d'éducation nouvelle à la pédagogie active : il s'agit d'un enseignement qui accorde une grande liberté à l'enfant (pédagogie de projet) et qui exige une organisation démocratique de la vie scolaire (conseil de classe, participation des parents). L'objectif est de développer chez l'enfant l'autonomie, le goût de l'exploration et le sens de la coopération[4].

Dans le monde de l'enseignement supérieur, lorsqu'on parle d'« école nouvelle » ou d'« université nouvelle », c'est pour qualifier soit la création d'une nouvelle institution qui entend se démarquer des autres (qui sont plus anciennes, voire traditionnelles), soit un nouveau développement que prend une institution existante. La nouveauté n'implique pas nécessairement la référence à des projets éducatifs dits alternatifs, mais plus largement à de « nouvelles » missions ou orientations pédagogiques, missions ou orientations qui ont d'autant plus de chances de s'affirmer et de s'imposer qu'elles « se matérialisent » en une nouvelle architecture.

Pour illustrer la relation entre missions pédagogiques et architecture, on pourrait prendre, comme « preuve », la création ou le développement d'institutions universitaires. Un premier exemple : la construction, à partir de 1885 à Paris, du nouvel édifice de la Sorbonne, qui est l'œuvre de l'architecte Henri Paul Nénot[5]. On parle rapidement de la Nouvelle

4. Jean-Paul Resweber, *Les pédagogies nouvelles*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1999. L'expression « université nouvelle » a par ailleurs été utilisée pour qualifier un projet de réforme scolaire en France : c'était le titre d'un ouvrage rédigé, à la fin de la Première Guerre, par un groupe de sept jeunes officiers dits « Les Compagnons ». Cet ouvrage (d'abord publié par la librairie Fischbacher et réédité en 2008 aux éditions de l'INRP à Paris) est demeuré, jusqu'aux années 1950, une référence incontournable dans le mouvement de démocratisation de l'enseignement en France.

5. Professeur à la Sorbonne à partir de 1901, Émile Durkheim pensait qu'il aurait mieux valu transformer les anciens bâtiments, adopter un « plan radical et rationnel » et « faire table rase du passé » pour « établir l'Université restaurée hors des murs, à la campagne ». Il est cependant conscient qu'un tel plan aurait froissé « des traditions respectables » : la vie intellectuelle et scolaire de Paris est en effet, depuis le XII^e siècle, située sur la rive gauche de la Seine, dans un quartier qu'on a appelé le « pays des études » ou le « pays latin ». Émile Durkheim, « Organisation générale de l'université de Paris », dans *La Vie universitaire à Paris,* t. 3, Paris, Éditions de Minuit, 1975.

Sorbonne : le projet est d'insuffler, par l'organisation physique des lieux, un « esprit nouveau », une sorte de compromis entre le modèle de l'université française et celui de l'université allemande, avec d'un côté des amphithéâtres, pour les cours publics, et de l'autre des salles plus petites, dites « salles de conférence », qui permettent de rapprocher la « jeunesse laborieuse » de ses maîtres « en vue d'un travail fondé sur l'examen scientifique des textes et le contrôle des documents[6] ». Les travaux ne se terminent qu'en 1903. Deux espaces acquièrent rapidement une force symbolique : le grand amphithéâtre (pour plus de 3 000 auditeurs) et la bibliothèque (avec 300 places). De cette « nouvelle » institution, on dit avec fierté : « Elle est très jeune et très vieille ; elle joint à la gloire de son passé la vigueur de sa jeunesse[7]. »

Une institution universitaire peut par ailleurs, comme ce fut le cas pour l'Université Columbia à New York[8], se dire « nouvelle » lorsqu'elle s'oppose à d'autres institutions dites « anciennes » dont elle veut se distinguer par la mission ou les orientations (pédagogiques, scientifiques, etc.) et que, face à ses concurrentes, elle cherche à imposer une « nouvelle » image, que ce soit par le choix du site, par l'urbanisme du campus ou par l'architecture des bâtiments. Il faut « matérialiser » la nouveauté. Mais, comme on le voit avec la Nouvelle Sorbonne ou l'Université Columbia, la meilleure façon d'aller de l'avant (nouveauté) exige souvent la conservation de l'« ancien ».

L'Université du Québec à Montréal, une « université permanente et populaire, ouverte au milieu »

Créée en avril 1969 par le gouvernement du Québec, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) intègre, à sa fondation, cinq institutions non universitaires : l'École des Beaux-Arts de Montréal, le Collège Sainte-Marie et trois écoles normales (l'École normale Jacques-Cartier, l'École normale Ville-Marie, l'École normale de l'enseignement technique). On

6. Octave Gréard, « Introduction », dans Henri-Paul Nénot, *Monographie de la nouvelle Sorbonne*, Paris, Imprimerie nationale, 1893, p. 17-18.

7. *Ibid.*, p. 32-33.

8. Lorsque l'Université Columbia déménage sur les *Morningside Heights* en proche périphérie de New York, le slogan est : « Designing the New Columbia ». L'objectif du développement de ce nouveau campus est de « donner à Columbia une nouvelle identité » et de mieux la positionner par rapport à l'Université de Chicago, sa principale concurrente : d'où le projet d'une université « moderne dynamique », qu'on présente comme « l'Acropole du Nouveau Monde ». Voir Andrew S. Dolkart, *Morningside Heights. A History of its Architecture & Development*, New York, Columbia University Press, 1998.

prend donc de l'« ancien », mais tous, du ministre de l'Éducation aux premiers administrateurs de l'institution, parlent d'« université nouvelle », tant par son organisation que par l'orientation de l'enseignement et de la recherche : institution publique, établissement en réseau (composante de l'Université du Québec), interdisciplinarité de l'enseignement et de la recherche, absence de facultés et centralité des départements comme « cellules de base[9] ».

Le mot-clé est « participation », comme ce l'est d'ailleurs pour tout le nouveau réseau de l'Université du Québec (UQ) : « Inventer l'Université nouvelle, une université qui soit fondée sur la participation », tel est le défi que doit, selon le premier président de l'institution, relever l'Université du Québec[10]. Le premier recteur de l'Université du Québec à Montréal, Léo-A. Dorais, veut pour sa part faire de son institution une « véritable université de participation » : participation des étudiants à l'élaboration des programmes, des employés à la définition des conditions de travail. Il confie au sociologue français René Loureau, spécialiste de l'analyse institutionnelle en éducation, le mandat de faire l'étude des structures et du mode de fonctionnement de la nouvelle institution. Sa mission se transforme rapidement en une activité d'animation-agitation autour des enjeux d'autogestion et de démocratie directe et soulève l'opposition d'une partie importante du milieu[11].

L'Université du Québec à Montréal naît dans un contexte de turbulence : contestations étudiantes, grèves des policiers de Montréal et des enseignants, crise d'Octobre. La vie culturelle à Montréal est aussi en pleine effervescence, que ce soit en arts visuels, en théâtre, en musique, en cinéma ou en littérature. Détenteur d'une maîtrise en psychologie sociale de l'Université de Montréal et d'un doctorat en administration de l'Université de Chicago, Léo-A. Dorais est l'ancien directeur du Service d'éducation permanente de l'Université de Montréal ; il se donne comme objectif de « construire l'université du XX^e siècle » et l'une de ses préoccupations est de faire de la nouvelle université une « véritable université permanente », ouverte à tous, 12 mois par année et 24 heures par

9. Conférence de Jean-Guy Cardinal, 16 octobre 1969, dans Denis Bertrand, Robert Comeau et Pierre-Y. Paradis, *La Naissance de l'UQAM*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 21-23.

10. Déclaration d'Alphonse Riverin, 2 septembre 1969, dans Denis Bertrand, Robert Comeau et Pier-Y. Paradis, *op. cit.*, p. 47.

11. Auteur de l'ouvrage *L'analyse institutionnelle* (Paris, Éditions de Minuit, 1970), René Loureau racontera son expérience à Montréal dans un ouvrage qu'il écrira en collaboration avec Georges Lapassade et qui s'intitulera *Le Livre fou* (Paris, Épi, 1971). Le recteur Léo-A. Dorais publiera un livre intitulé *L'autogestion universitaire : autopsie d'un mythe*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1977.

jour. Dans son premier plan de développement préparé en 1970 et 1971, l'Université du Québec à Montréal se présente comme une « université permanente et populaire, ouverte au milieu[12] ».

Le nouveau campus

Un « projet très emballant » ! Mais le nouveau recteur est, comme il le dira lui-même, d'abord confronté à des problèmes à court terme, dont la mise en place d'un campus unifié et sa localisation. Donc, une urgence : les espaces et les équipements. Et un premier enjeu : la localisation. Les propositions (quadrilatères) pour situer l'université, toutes dans le centre-est de la ville, sont nombreuses : quadrilatère borné par la rue Sherbrooke, la rue Berri, le boulevard Saint-Laurent et l'avenue des Pins (proposition du conseiller Fernand Alie) ; quadrilatère formé par les rues Notre-Dame, Rachel, Saint-Laurent et Papineau (proposition de la Municipalité de Montréal) ; Parc Maisonneuve, angle Pie-IX et Sherbrooke (proposition des hommes d'affaires) ; utilisation de l'île Notre-Dame (proposition des hommes d'affaires de l'est) ; quadrilatère Saint-Hubert, de Maisonneuve, Sanguinet et Dorchester (proposition du président de la Société de renouvellement de l'est de Montréal, Marc Carrière).

La nouvelle direction de l'Université du Québec à Montréal pense d'abord à l'idée d'une université multi-campus, chacun des campus étant situé dans un quartier différent de Montréal, à proximité d'une station de métro. Une telle proposition pour le développement de la seconde université de langue française à Montréal est présentée par Harry Parnass dans la revue *Architecture-Concept* : « Nous proposons que l'université se rattache directement au métro et que celui-ci devienne l'épine dorsale de tout le système. » Selon cette proposition, chaque secteur de l'université pourrait « se localiser selon ses propres besoins », un tel « éclatement » étant rendu aujourd'hui possible par les techniques électroniques de communication. Bref, un « projet d'avant-garde » où il s'agit de « briser les cadres traditionnels du campus » pour créer « l'université du XX^e^ siècle[13] ». L'Université du Québec à Montréal opte plutôt pour « un campus bien identifié, unifié, bien intégré dans la ville, desservi par le métro, doté d'une agora ouverte sur son milieu », quelque part entre la Société Radio-Canada et la Place des Arts.

---

12. « Accessibilité à l'université », réunion du conseil d'administration, 7 novembre 1972. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R3-229.

13. Harry Parnass, « L'Université du Québec », *Architecture-Concept*, vol. 23, n^o^ 271, janvier-février 1969, p. 14.

Le recteur et une partie de l'administration centrale sont logés temporairement dans des locaux au carré Phillips. L'Université du Québec à Montréal obtient du gouvernement provincial les locaux, rue Sherbrooke, de l'École des Beaux-Arts et de l'École normale Jacques-Cartier, puis procède à l'achat d'un nouvel édifice (qui devient le pavillon Émile-Gérard)[14] rue Saint-Alexandre, et à la location, rue de la Gauchetière, à proximité du Quartier chinois, d'un bâtiment industriel vétuste de 8 étages. Ce bâtiment devient le pavillon Read et reçoit, en septembre 1969, les premiers étudiants en sciences humaines. Un seul ascenseur, des ateliers transformés en salles de cours avec, au milieu, des colonnes : ces conditions peu adéquates prennent, dans une période d'effervescence culturelle et de mobilisation politique, une grande signification, celle de l'engagement social.

Mais il faut penser à construire de nouveaux bâtiments, et rapidement. Pour la localisation du nouveau campus, le comité exécutif de l'Université du Québec à Montréal confie à la firme d'urbanisme La Haye le soin d'étudier la question. Le site qui retient d'abord l'attention en janvier 1971 est le terrain Kennedy-Place des Arts. Puis, quelques mois plus tard, en mars, le comité exécutif accepte la recommandation du Service d'urbanisme de la Ville de Montréal de situer le futur campus à l'est de la rue Saint-Laurent, sous réserve de garder pour développement futur le terrain Kennedy, et il engage, pour le choix exact du site, une firme de consultants, Consultas inc., qui va remettre son rapport en octobre. Mais dès l'été 1971, les rumeurs circulent : « L'Université du Québec à Montréal opterait pour le secteur Berri-de-Montigny », peut-on lire dans *La Presse* du 16 juillet. Les pressions sont fortes. Le maire Drapeau aurait lui-même obtenu du premier ministre Robert Bourassa « l'assurance que l'Université du Québec à Montréal sera construite dans le secteur Berri-de-Montigny[15] ».

Le nouveau site privilégié est limité à l'ouest par la rue Sanguinet, à l'est par la rue Saint-Hubert, au nord par la rue Ontario, au sud par la rue Dorchester (aujourd'hui René-Lévesque). Il est par ailleurs traversé par les rues Saint-Denis et Berri, et par le boulevard de Maisonneuve et la rue Sainte-Catherine, une grande artère commerciale. Enfin il y a la station de métro Berri-de-Montigny, au croisement des deux lignes

14. Propriétaire depuis décembre 1970 du pavillon Émile-Gérard de l'ancien collège Sainte-Marie, l'UQAM effectue des travaux de rénovation et de construction d'une annexe (architectes : Larose, Larose, Laliberté & Petrucci et Crevier & Mercier) qui mènent à l'inauguration en 1971 du tout premier pavillon de l'Université, soit le pavillon des sciences.

15. Lysiane Gagnon, « L'UQAM opterait pour le secteur Berri-de-Montigny », *La Presse*, 16 juillet 1971.

principales du métro. On souhaitera rapidement que la station soit rebaptisée « Université » pour donner à la nouvelle institution à la fois visibilité et identité. Par ailleurs, il n'y aura pas de stationnement afin, précise-t-on, de « libérer le centre-ville de sa source majeure de pollution[16] ». Parmi les nombreux autres objectifs identifiés, il y a l'utilisation des locaux à toute heure du jour, l'adaptation des espaces à différentes fins, l'ensoleillement des espaces ouverts, la protection contre le vent, le bruit et la pollution, etc. Et, s'il y a une chose qui est claire, c'est que la nouvelle construction doit se faire dans « le contexte du changement ». Polyvalence et flexibilité : « Devant l'impossibilité de prévoir tous les changements dans la vie d'une université, la planification physique doit tenir compte des changements inévitables. »

Des liens avec le passé

On veut donc que l'« organisme d'enseignement nouveau » soit implanté dans un « milieu hautement urbain » dont il pourra devenir un « élément catalyseur ». Le choix du Quartier latin pour la construction des nouveaux bâtiments est à la fois stratégique et symbolique : stratégique, car les gouvernements provincial et municipal veulent « revitaliser » un quartier populaire et « redéployer » le centre-ville de Montréal de l'ouest vers l'est (pour en faire « un des grands développements des activités typiquement québécoises »), et symbolique, car le quadrilatère Saint-Denis–Berri–Maisonneuve–Dorchester est au cœur de l'ancien Quartier latin, avec accès direct par une station de métro. Il s'agit donc, pour reprendre le titre d'un article de Lysiane Gagnon dans *La Presse*, de « redonner à Montréal son "quartier latin" ». C'est pour la nouvelle institution un « retour aux sources ». « Des liens avec le passé », répétera-t-on : « L'Université du Québec vient s'établir au cœur même de l'ancien Quartier latin », là même où, à la fin du XIX^e^ siècle, s'était installée l'Université de Montréal[17]. Les arguments de la journaliste-chroniqueuse de l'éducation en faveur du projet sont nombreux : intégration de l'université à la ville, à la « vraie vie » (contrairement au « campus fermé » où professeurs et étudiants sont séparés du « monde ordinaire »), présence dans un quartier

16. Consultas inc., *Rapport sur le choix d'un site en vue de l'implantation de l'Université du Québec à Montréal*, Montréal, octobre 1971. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R3-229.

17. Lysiane Gagnon, « Liens avec le passé », *La Presse*, 16 décembre 1972. Deux ans plus tard, Cyrille Felteau écrit : « De façon accidentelle, mais significative, l'UQAM s'installe sur le site précis qu'occupait l'Université de Montréal avant son départ pour le Mont-Royal » (« L'UQAM : première phase en janvier », *La Presse*, 13 décembre 1974).

français où l'on sait « encore parler, jaser, flâner, rire et se chicaner », proximité du cégep du Vieux-Montréal et de deux hôpitaux, dont Saint-Luc, qui pourrait peut-être devenir un hôpital universitaire[18].

Centre-ville, ouverture et accessibilité : ce sont les trois signes distinctifs de la nouvelle université. On parle d'« université populaire et permanente », d'« ouverture sur le milieu ». Qui dit alors accessibilité veut aussi dire démocratisation de l'enseignement. C'est là le principal enjeu de la grande réforme de l'enseignement que vient d'entreprendre, dans la foulée de la Révolution tranquille, le gouvernement du Québec. L'Université du Québec à Montréal se positionne à l'avant-garde du mouvement : admission de toute personne âgée de 23 ans ou plus si elle a terminé des études secondaires, enseignement hors campus, création de la formule du « certificat » en administration. On se veut enfin, sur le plan pédagogique, innovateur : plus grande personnalisation de l'enseignement et appel à l'initiative créatrice de l'étudiant, mise sur pied d'une structure double de départements et de modules, utilisation des médias technologiques pour l'enseignement.

Travail collectif de réflexion et effort de planification

La nouvelle université doit, comme le notent les administrateurs eux-mêmes, mener un travail collectif de réflexion et « surmonter les difficultés inhérentes à un démarrage rapide, complexe, problématique[19] ». Il faut tout à la fois roder les structures internes, mettre sur pied de nouveaux programmes académiques, signer des conventions collectives et mener un travail collectif de réflexion (sur les objectifs et les grands axes de développement de l'université) qui doit conduire à l'élaboration d'un plan directeur. L'on mène quelques enquêtes (caractéristiques et provenance géographique de la population étudiante, impact social et économique de l'implantation du campus sur le quartier) et l'on fait aussi des consultations auprès des « usagers », principalement les professeurs[20], afin de connaître leurs besoins : un campus exposé à la lumière et aéré, des salles

18. Lysiane Gagnon, « L'UQ redonnera à Montréal son "quartier latin" », *La Presse*, 13 juillet 1971.

19. Rapport du conseil d'administration, 7 novembre 1972. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R3-229.

20. S'il n'y a pas de consultation proprement dite auprès des étudiants, c'est, selon le recteur Dorais, parce que les étudiants refusent : « En 1969, ils ont clairement dit que se faire consulter, c'était se faire fourrer » (Charles Grandmont, « Pourquoi l'UQAM ? Passé composé », *Montréal Campus*, 7 décembre 1994, p. 5). Les étudiants qui siègent alors au conseil d'administration font cependant connaître certaines demandes et revendications des étudiants.

de détente, de réflexion, avec une vue, aux derniers étages des édifices le long de la rue Dorchester (boulevard René-Lévesque actuel), un système public de communication par voie de téléphones internes à l'usage des étudiants, l'installation de l'informatique à travers toute l'université, l'absence de surveillance-espionnage du campus par le moyen de caméras de télévision.

L'un des premiers enjeux est sans aucun doute la taille des effectifs de la nouvelle université : 10 000, 12 000 et 15 000 étudiants ? S'il y a une question qui est l'objet d'interminables discussions entre l'Université et la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES), c'est bien celle de l'« enveloppe globale » de la population étudiante. En 1969-1970, il y a 6 694 inscriptions de niveau universitaire (1er et 2e cycles), dont 40 % sont pour des études à temps partiel. Deux ans plus tard, ce nombre va atteindre les 9 100 (dont plus de 50 % à temps partiel)[21]. Le corps professoral comprend, à l'automne 1971, 440 professeurs, tous statuts confondus : ce sont, pour la plupart, des professeurs de sexe masculin (à plus de 80 %), jeunes (55 % ont entre 26 et 35 ans), en début de carrière et se perfectionnant encore[22].

Au moment de l'ouverture de l'Université du Québec à Montréal, les secteurs disciplinaires les plus importants pour ce qui est de la population étudiante à temps complet sont, dans l'ordre, les suivants : Lettres (589), Éducation (536) et Beaux-Arts (522). Si on regroupe les diverses sciences sociales et les diverses sciences, on obtient, pour l'ensemble de ces secteurs, des totaux respectifs de 455 et de 428. Il n'y a ni droit, ni médecine, ni génie. Il s'agit donc d'une jeune université qui se caractérise par une prédominance des secteurs de l'éducation, des arts et des

21. Traduit en équivalent temps complet (ETC), ce nombre correspond *grosso modo* à 6 400 étudiants, tous cycles confondus. La même année, l'Université de Montréal, y compris HEC (1493) et Polytechnique (1852), compte 14 815 étudiants ETC, tous cycles confondus. Direction générale de l'enseignement supérieur, *Population étudiante des universités du Québec, Statistiques 1962-1982*, Ministère de l'Éducation, Québec, s. d.

22. 26 % des professeurs sont détenteurs d'un doctorat et 25 % ont une scolarité de doctorat terminée. Il y a des différences selon les secteurs disciplinaires, le secteur des arts par exemple ne comptant aucun docteur parmi ses effectifs. L'UQAM reconnaît qu'elle est « encore loin d'avoir atteint un profil universitaire comparable (aux autres universités québécoises) quant à la diplômation [*sic*] de son corps professoral à plein temps ». D'où la nécessité d'une politique de perfectionnement visant à maximiser le nombre de Ph.D. Rapport déposé au conseil d'administration du 7 novembre 1972. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R 3229.

sciences humaines et sociales[23]. Mais dès les premières années, il est question de développer de nouveaux programmes en sciences juridiques, en communication, voire en sciences de la santé[24].

Dans le mémoire qu'elle présente en octobre 1971 au Conseil supérieur de l'éducation, l'Université du Québec à Montréal reconnaît d'entrée de jeu la complexité de la question de la « taille optimale » : cette taille se situerait, selon la Commission Carnegie que cite l'Université, dans une fourchette de 5 000 à 20 000 étudiants équivalents temps plein pour des établissements qui comportent des activités aux trois cycles. Mais tout cela est fort relatif et dépend de l'âge de l'institution, de la population qu'elle dessert, de ses objectifs particuliers.

L'Université adopte le 26 septembre 1972 le plan directeur du « nouveau campus » qui a été élaboré comme « un instrument de travail flexible » par la firme Consultas inc.[25] et nomme, quelques semaines plus tard, le directeur général de la construction, André A. Robillard. Les négociations sont nombreuses ; elles sont menées principalement avec la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES), mais aussi avec la Ville de Montréal, la Société de transport de la communauté urbaine de Montréal (STCUM), le ministère des Affaires culturelles (classement des monuments historiques) et l'archevêché de Montréal (pour l'église Saint-Jacques). Selon ce plan directeur, la surface du nouveau campus doit être de l'ordre de 780 000 pieds carrés, mais à la suite de nombreuses négociations, cette surface est réduite, pour tenir compte des normes du ministère de l'Éducation, à 535 000 pieds carrés (chiffre révisé à la hausse en avril 1973 : 544 477 pieds carrés) pour une population étudiante inférieure à 15 000 étudiants[26].

---

23. Si, pour ce qui est des sciences de l'éducation et des sciences sociales, on compare l'UQAM et l'Université de Montréal, on observe, pour l'année 1971-1972, des proportions un peu plus élevées d'étudiants dans ces deux secteurs dans la nouvelle université : en éducation, 12 % contre 7,5 % et en sciences sociales, 10 % contre 8 %. Direction générale de l'enseignement supérieur, *op. cit.*

24. Rapport du conseil d'administration, 7 novembre 1972. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R3-229. L'enseignement du génie va se développer dans une institution indépendante fondée en 1974, l'École de technologie supérieure (ETS), qui est une autre constituante de l'Université du Québec.

25. Conseil d'administration du 26 septembre 1972. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R3-229. Pendant la période de discussion, sont présents les représentants de la firme de consultation parmi lesquels se trouvent André A. Robillard et l'architecte Dimitri Dimakopoulos.

26. « Projet de résolution », comité exécutif du 13 novembre 1972. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R3-229.

Pour le recteur Dorais, l'objectif a toujours été, comme il l'affirme lors du dévoilement de la maquette du nouveau campus le 15 décembre 1971, de construire « une université urbaine, compacte, moderne et populaire[27] » : on veut donc « intégrer le nouveau campus dans le milieu urbain » et « ne pas en faire une enclave fermée ». Ce qui, comme on le voit dans le plan directeur, implique un stationnement minimal, une bibliothèque ouverte aux citoyens, des services socioculturels à la disposition du grand public, plusieurs espaces commerciaux, mais pas de résidences pour les étudiants en raison de la proximité du métro[28]. Le plan directeur est rendu public le 16 décembre 1972.

Le nouveau campus doit, selon ce plan, couvrir une superficie de terrain de 400 000 pieds carrés et comprendre trois « blocs » ou quadrilatères : un premier quadrilatère pour les sciences humaines et les sciences juridiques, avec des locaux pour l'administration, un centre socioculturel et un stationnement (200 places), un second pour les arts et les lettres avec une bibliothèque générale et une galerie d'art, enfin un troisième pour la psychologie, la formation des maîtres et les sciences avec un espace pour l'animation sportive. La hauteur moyenne des nouveaux bâtiments sera de six ou sept étages, mais l'un d'entre eux pourra être plus haut, jusqu'à dix-huit étages. On prévoit conserver le clocher de l'église Saint-Jacques et garder intacte la chapelle de Notre-Dame-de-Lourdes. À ceux qui « s'interroge[ront] sur la présence du clocher, du transept sud et de la chapelle Notre-Dame de Lourdes », l'on répondra : « Prière de s'adresser au Ministère des Affaires culturelles ou à l'Archevêché selon le cas[29] ».

Selon les prévisions qui sont alors faites, la fréquentation devrait doubler en dix ans, passant de plus de 12 000 étudiants en 1972-1973 à plus de 24 000 en 1981-1982. L'une des préoccupations des concepteurs est l'accès et aussi la circulation d'un bâtiment à l'autre : il faudrait, espère-t-on, « à peine six minutes pour franchir la distance entre les deux

27. J.-L. Saint-Germain, « L'ancien Quartier Latin de Montréal revivra », *Montréal-Matin*, 16 décembre 1972. Voir aussi Jean-Paul Soulié, « Le campus de l'UQAM a déjà une histoire », *La Presse*, 6 mai 1972.

28. Conseil d'administration, 7 novembre 1972. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R3-229.

29. Michel Héroux, « Le (nouveau) campus du village », *Village St-Denis*, vol. 1, nº 1, octobre 1978, p. 27. Selon le journaliste Jacques Benoit, les vestiges de l'église Saint-Jacques – le clocher de la rue Saint-Denis et la façade du transept sud rue Sainte-Catherine, classés monuments historiques – sont incorporés à un des deux nouveaux immeubles de l'UQAM, « conformément au vœu que faisait la Commission des biens culturels lorsqu'elle décida de ne pas s'opposer à la démolition de l'église, tout en recommandant qu'on en conserve une partie ». Jacques Benoit, « La réincarnation de l'église Saint-Jacques », *La Presse*, 31 mai 1978.

points les plus éloignés du campus ». D'où les nombreux escaliers mécaniques et ascenseurs ainsi que les passages surélevés ou passerelles[30]. Le budget du projet global des constructions, tel qu'établi provisoirement dans le plan directeur, est de l'ordre de 77 millions[31].

En raison de l'expérience qu'a acquise en six mois M. Dimitri Dimakopoulos[32] avec la firme Consultas inc., le Comité exécutif sollicite sa collaboration comme architecte pour « les plans et devis, esquisses préliminaires et plans architecturaux ».

En 1973, l'Université dépose un nouveau mémoire au Conseil des universités : elle conteste la recommandation de la DGES qui serait de planifier son développement sur la base d'un maximum de 10 000 étudiants équivalents temps plein, elle critique la méthodologie qu'utilise la Direction générale pour déterminer la taille optimale d'une université (à partir d'un effectif « idéal » de professeurs rattachés à un département) et montre que la majorité de sa population étudiante a un « profil nouveau » : il s'agit d'étudiants « à temps partiel », souvent « adultes ». L'Université du Québec

30. Annexe Plani-Campus, novembre 1972. Document déposé lors du conseil d'administration du 21 novembre 1972. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R3-229.

31. Cyrille Felteau, « Une nouvelle vie pour l'ancien Quartier latin. Le campus de l'Université du Québec à Montréal », *La Presse*, 16 décembre 1972.

32. Dimitri Dimakopoulos, architecte, urbaniste (Athènes, Grèce, 14 sept. 1929 – Montréal, 7 nov. 1995). Il arrive au Canada en 1948 pour étudier l'architecture à l'Université McGill. En 1957, il devient, avec Fred Lebensold, membre fondateur d'ARCOP Associates, une agence d'architectes de renom ayant une grande influence sur le développement de l'architecture moderne au Canada. En tant qu'associé chez Arcop, il remporte de nombreux concours de design partout au Canada, notamment pour le Queen Elizabeth Auditorium de Vancouver, construit en 1955 (Médaille Massey), le Centre municipal de Laval (1961) et le Fathers of Confederation Memorial Building de Charlottetown, construit en 1962 (Médaille Massey). Il participe aussi à la conception de plusieurs complexes à Montréal, comme la Place Ville-Marie (avec I. M. Pei), la cathédrale orthodoxe grecque et la Place des Arts (Médaille Massey, 1968). Il participe aussi à la conception du Government Center de l'Île-du-Prince-Édouard (1965) et du Centre national des arts d'Ottawa (Médaille Massey, 1970). Il est Fellow de l'Institut royal d'architecture du Canada et membre de l'Académie royale des Arts du Canada. Pour son agence, Dimakopoulos et Associés, il concevra plusieurs bâtiments célèbres (certains en association avec d'autres architectes), comme le palais de justice de Québec (1981) ; la Laurentienne, à Montréal (1983) ; le Collège Dawson, à Montréal (1983) ; l'immeuble de bureaux Place Alexis Nihon, à Montréal (1985-1987) ; l'Institut de recherche en biotechnologie du Conseil national de la recherche, à Ottawa (1987) ; le 1000 De La Gauchetière, à Montréal (1993). Sans compter de nombreuses autres réalisations à l'étranger : Grèce, Italie, Arabie Saoudite, Hong Kong, Algérie, Chine.

à Montréal refuse de se laisser confiner à des activités de 1er cycle ; elle refuse aussi de se cantonner dans les domaines des sciences humaines et sociales et de l'éducation et de devenir ainsi un « Nanterre québécois ». Elle entend devenir une université à « vocation entière », une « université à part entière[33] ».

En janvier 1973, le ministre de l'Éducation inaugure les travaux par une conférence de presse. Puis doivent commencer les travaux de démolition sur le quadrilatère Sainte-Catherine–Berri–Dorchester–Saint-Denis. Les négociations, qui prennent parfois l'allure d'une « bataille », se poursuivent, s'étirent, dira-t-on, avec la Ville de Montréal et surtout avec la DGES. La direction générale entend fixer à 10 000 étudiants la population du nouveau campus, ce qui représente une coupure d'environ 20 % par rapport au plan directeur, et limiter la première phase à la construction de deux blocs seulement, sur une superficie d'environ 544 000 pieds carrés et avec un budget d'environ 25 à 30 millions[34].

En avril 1973, le conseil d'administration de l'Université du Québec à Montréal adopte, pour les coûts de construction des espaces académiques et commerciaux, un budget préliminaire de 37 309 000 $ (qui sera ramené fin août de la même année à 33 151 971 $ pour une superficie de 551 371 p.c.). L'objectif est d'ouvrir le nouveau campus pour septembre 1975. Puis, en octobre de la même année, à la suite de discussions avec le ministère des Affaires culturelles, qui est responsable du classement des monuments historiques, l'Université accepte de préserver le clocher de l'église Saint-Jacques ainsi que son transept sud, les boiseries et les verrières de ladite église. On étudie même la possibilité de reconstituer la chapelle sous l'église dans un « lieu jugé fonctionnel » du nouveau campus.

Les pavillons Judith-Jasmin et Hubert-Aquin : une seconde naissance

Les retards s'accumulent. À l'automne 1974, la situation semble si « dramatique » que le journal *L'Université du Québec à Montréal* s'interroge : « Le projet du nouveau campus est-il mort ? » À la mi-décembre, le nouveau

33. *Mémoire au Conseil des Universités en réaction aux recommandations du Conseil des Universités concernant les orientations de l'UQAM pour la décennie 1970*, juin 1973. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R3-229.

34. Conseil d'administration du 15 mars 1973. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R3-229.

recteur, Maurice Brossard, dévoile « en assez grande pompe[35] », note Lise Bissonnette du journal *Le Devoir*, la maquette « définitive » du nouveau campus-phase I. *Le Devoir* titre : « La construction démarre enfin à l'Université du Québec à Montréal ». L'atmosphère est à « l'optimisme » : tous les dirigeants et les cadres de l'université manifestent « le plus grand enthousiasme ». « L'Université du Québec à Montréal sera », peut-on lire dans le journal *Montréal-Matin*, « installée au centre-ville dans trois ans[36] ».

« Élégant, simple », tels sont les adjectifs qu'utilise Lise Bissonnette pour qualifier le projet de construction qui, selon elle, « s'intègre parfaitement au caractère très humain » du quartier. « Des volumes variés, jamais gigantesques, ouverts à l'ensoleillement », précise la journaliste qui fait aussi référence à la conservation du clocher de l'église Saint-Jacques et de son transept sud qui « servira de toile de fond à une grande place publique totalement accessible au public ». Il est même question qu'en plus des commerces et d'une brasserie soient installés une garderie, une galerie d'art et des services de santé qu'« on voudrait bien voir se transformer en un CLSC pour la population avoisinante[37] ».

Présent à l'évènement, l'architecte Dimitri Dimakopoulos se montre « fier » du projet qu'il a conçu en collaboration avec la firme Jodoin, Lamarre, Pratte et associés[38]. Les deux firmes se divisent le travail : à l'une, la responsabilité de la conception et à l'autre, celle des plans et des devis pour l'exécution. Le projet obtient un prix canadien d'architecture de la revue torontoise *Canadian Architecture*. Le principe premier du projet est, selon Dimakopoulos, celui de la fonctionnalité : « Une architecture non arrogante, fonctionnelle, palpitante d'intérêt et économique. » Voilà, ajoute-t-il, un nouveau campus qui « tranche avec la structure pavillonnaire traditionnelle aux universités pour faire un campus perméable entre tous les secteurs ». Et il donne une précision : « Il n'en prendra jamais

35. Maurice Brossard remplace en 1974 Léo A. Dorais, qui est recteur depuis 1969. Lui succédera Claude Pichette pour la période 1977-1986.

36. J.-L. Saint-Germain, « L'UQAM sera installée au centre-ville dans trois ans », *Montréal-Matin*, 14 décembre 1974.

37. Lise Bissonnette, « La construction démarre enfin à l'UQAM », *Le Devoir*, 14 décembre 1974.

38. Cette firme d'architectes a été fondée en 1958 par Bernard Jodoin, Denis Lamarre et Gérard Pratte. Parmi les réalisations « marquantes », on retrouve : 1959 : Archives centrales, Université de Montréal ; 1960 : Notre-Dame-des-Sept-Douleurs, Laflèche ; 1961 : Marie-Reine-des-Cœurs ; 1964 : Scolasticat Frères de la Charité ; 1965 : Physique nucléaire, Université de Montréal ; 1967 : Polyvalente Jeanne-Mance, Pavillon d'Haïti Expo 67 ; 1968 : Amphithéâtre de l'Université de Montréal, Caserne de pompiers, Montréal-Est ; 1969 : Collège Saint-Laurent, HLM Petite-Bourgogne ; 1971 : Laboratoires de santé publique, Sainte-Anne-de-Bellevue, Condominiums « Le Tournesol », Outremont.

plus de douze minutes pour aller de l'un à l'autre des deux points les plus éloignés du campus[39]. » Enfin, l'architecte se dira, à la fin de la construction des deux nouveaux bâtiments, satisfait que « l'échelle par rapport au quartier soit réussie[40] ». S'il est un « mérite » de la nouvelle construction qui sera, par la suite, maintes fois rappelé, ce sera, comme le notera le journaliste Jean-Pierre Bonhomme, qu'elle est « d'une échelle qui n'effraie pas l'occupant ». Ça a le mérite, dira-t-il, de ne pas trop écraser le quartier. À « échelle humaine », quoi[41] ?

« Le saut en hauteur passe avant le haut savoir »

Pour cette phase qui touche les secteurs des arts et des lettres, des sciences humaines et sociales et de l'administration, le budget est de 37 millions. Les travaux doivent débuter en janvier 1975, mais à nouveau, l'échéancier est « chambardé » : le feu vert de la DGES n'est donné qu'en juin 1976, et les travaux débutent le 22 juillet suivant pour se terminer, espère-t-on, à l'automne 1978[42]. Les problèmes que pose la construction du nouveau campus sont nombreux : présence du métro, empiètement de la ligne du métro sous les travaux de construction, conservation des monuments historiques dont le clocher de l'église Saint-Jacques. Et à un moment où « le saut en hauteur passe avant le haut savoir » et que les ressources de l'État sont « toutes engagées dans les équipements olympiques », il faut « faire des sacrifices » et certaines « spécifications » des architectes sont rejetées, par exemple en ce qui concerne les surfaces des parvis. Pour le revêtement extérieur des murs, l'architecte s'est plié au vœu de l'Université, qui souhaite pour l'ensemble de la construction « une sobriété », une sobriété qui passe, comme le souligne Michel Théroux, « par le recours au matériau le moins dispendieux, de la bonne vieille brique[43] ». « Il faudra, se plaint un observateur, vivre avec une université de couleur brique foncée[44]. » « Ça fait beaucoup de briques. » En d'autres mots, un revêtement qui est, aux yeux des usagers, « triste ».

---

39. René Viau, « L'UQAM une université à échelle humaine », *Architecture*, 1980. Services des archives et de gestion des documents de l'UQAM, R3-209.
40. Jacques Benoît, « La réincarnation de l'église Saint-Jacques », *La Presse*, 31 mai 1978. Voir aussi René Viau, *op. cit.*
41. Jean-Pierre Bonhomme, « Une agréable surprise au cœur de la ville », *La Presse*, 6 octobre 1979.
42. Gilles Janson, *Historique. L'UQAM et ses pavillons*, texte manuscrit, 1992. UQAM, Service des archives et de gestion des documents, R3-229.
43. Michel Héroux, *op. cit.*, p. 27.
44. « Phase 1, $100 millions », *La Presse*, samedi 6 octobre 1979.

L'Université du Québec à Montréal est par ailleurs confrontée en 1976-1977 à une grève des professeurs qui dure quatre mois et qui va entraîner les démissions du recteur, Maurice Brossard, et du président de l'Université du Québec, Robert Després[45]. En août 1977, on annonce que le nouveau campus ouvrira ses portes à l'automne 1979 et que les coûts de la construction seront « moins chers que prévu » : de l'ordre de 60 millions[46].

La « prise de possession » officielle des deux pavillons par l'Université se fait en avril 1979, dix ans après sa création. Une « opération désignation », avec consultation par vote de la communauté universitaire, est lancée quelques mois auparavant, en janvier 1979. Deux noms sont retenus : il s'agit de ceux de deux intellectuels québécois connus, une journaliste, Judith Jasmin (1916-1972), pionnière du journalisme politique et reporter à Radio-Canada, et un écrivain, Hubert Aquin (1927-1977), auteur du roman *Prochain épisode* (1965)[47].

« On aime ou on n'aime pas »

L'inauguration officielle a lieu le 14 septembre : c'est pour nous, s'exclamera le recteur, une « seconde naissance[48] ». « Une agréable surprise au cœur de la ville », titre *La Presse*[49]. Le recteur Claude Pichette ne cache pas sa satisfaction : « Un esprit est en train de se créer. Le nouveau campus va donner une identité matérielle à l'université[50]. » Les membres du personnel ne tarissent pas d'éloges sur leurs nouveaux lieux de travail : espace, commodité, clarté, bonne aération. On paraît donc « généralement heureux du campus ».

45. Louis Gill, « Nos grèves fondatrices : quatre mois en 1976-1977 », *SPUQ-info*, Bulletin de liaison du Syndicat des professeures et professeurs de l'UQAM, nº 272, février 2009, p. 3-4.

46. Claude Lévesque, « Campus de l'UQAM », *Montréal-Matin*, 22 août 1977.

47. Sur le plan professionnel, Hubert Aquin fut réalisateur à la télévision de Radio-Canada et à l'Office national du film et directeur de la revue littéraire *Liberté* ; il a dirigé brièvement, en 1969, le département d'études littéraires de l'UQAM. Il fut aussi un militant politique, membre du comité exécutif du Rassemblement pour l'indépendance nationale (RIN). Il s'est enlevé la vie en 1977 dans les jardins de l'école Villa-Maria.

48. Gilles Janson, *op. cit.*, p. 15.

49. Jean-Pierre Bonhomme, *op. cit.*

50. Marianne Favreau, « L'UQAM à la croisée des chemins. L'indépendance ou le statu quo », *La Presse*, 6 octobre 1979.

Mais les réserves sont nombreuses, surtout chez les étudiants : manque d'espace, manque de lieux de rencontre pour les étudiants, locaux trop petits. « On est tassé dans les classes », se plaignent-ils déjà. Même l'agora, qui est d'abord baptisée « grande place », et qui doit être un véritable forum, ne les impressionne pas : « Ça fait un peu centre d'achats, avec ces espaces ouverts et ces escaliers mobiles[51]. » Même réaction de la part de René Viau : « Un espace hybride qui tient à la fois du centre commercial, de l'immeuble à bureaux et de l'église […] Un lieu peut-être trop schématique[52]. » D'aucuns regrettent enfin que les espaces qui, à l'origine du projet, devaient être destinés au commerce, aient été convertis en bureaux administratifs. Donc pas d'unanimité. Admirée par les uns, critiquée par les autres, l'architecture du nouveau campus est l'objet de controverses : « On aime ou on n'aime pas[53]. »

Le coût de construction des nouveaux bâtiments est de l'ordre de 68 millions, donc un peu inférieur au budget prévu. Mais si on ajoute le coût des terrains et les honoraires professionnels, la « facture » s'élève à 100 millions environ. Suivra une période d'une dizaine d'années pendant laquelle il n'y aura aucune nouvelle construction. Comme s'il fallait se donner le temps de reprendre son souffle[54]…

Parce qu'elle est une université publique de langue française, l'Université du Québec à Montréal se trouve en concurrence et aussi en position dominée par rapport à l'Université de Montréal qui, plus ancienne et située sur le mont Royal, apparaît plus prestigieuse avec ses anciennes facultés de droit et de médecine et ses écoles associées (HEC et

51. Marianne Favreau, « Après 10 ans, l'âge de la maturité », *La Presse*, 6 octobre 1979.

52. René Viau, « L'UQAM, une université au cœur de la ville », *Architecture*. UQAM, Services des archives et de gestion des documents, R3-209.

53. Michel Héroux, *op. cit.*, p. 28.

54. La seconde phase débute à la fin des années 1980 avec la construction du pavillon Thérèse-Casgrain (architectes : Dimitri Dimakopoulos et Associés et Jodoin, Lamarre, Pratte et associés), dont l'inauguration se fait en 1990. Puis se suivent au cours des années 1990 plusieurs autres inaugurations : 1992, l'inauguration du pavillon des Sciences de la gestion, du pavillon de la Musique et du pavillon Athanase-David et l'inauguration de la salle Pierre-Mercure et de l'ensemble du centre Pierre-Péladeau (architectes : Dimitri Dimakopoulos et associés et Jodoin, Lamarre, Pratte et associés) ; 1993, l'inauguration du pavillon de l'Éducation (architectes : Dimitri Dimakopoulos et JLP associés) ; 1994, l'inauguration du pavillon du Département de chimie, rue Jeanne-Mance (architectes : Birtz, Bastien) ; 1995, l'inauguration du pavillon du Département de design, rue Sanguinet (architecte : Dan S. Hanganu) ; 1996, l'inauguration du pavillon des Sciences rue Président-Kennedy (architectes : Saia et Barbarese) ; 1999, l'inauguration du pavillon J.-A.-DeSève (architectes : Provencher, Roy et associés).

Polytechnique). La nouvelle université cherche à se différencier de l'Université de Montréal, qu'elle voit comme traditionnelle, par un certain nombre d'innovations pédagogiques qui entraînent une organisation différente des espaces et des locaux : distance par rapport au modèle de l'universitaire-lettré avec peu de place faite aux bibliothèques, approche pédagogique centrée sur l'étudiant (petites salles de cours, pas de grand amphi), utilisation de nouvelles technologies (audiovisuel, informatique), organisation d'un lieu public (l'agora) au cœur du campus, mise en valeur de la création avec la galerie d'art, faible importance accordée aux sports (même s'il y a acquisition en 1971 de la Palestre nationale), absence de résidences pour les étudiants et de stationnement.

Par ailleurs il y a, dans le choix du site du nouveau campus de l'Université du Québec à Montréal et de l'architecture de ses bâtiments, une volonté manifeste d'aller vers la nouveauté, mais tout en conservant de l'ancien. Le nouveau, c'est l'accessibilité (métro), la proximité du centre-ville et l'ouverture sur la Cité (agora, services à la collectivité). L'agora se veut en effet une « grande place » dont l'incontestable avantage est « d'être dans le village et de donner directement accès à l'ensemble du campus, avec ses salles, auditoriums, services divers » : « Sa vocation de carrefour permettra, croit-on, une information permanente tant pour la population universitaire que pour la population en général qui transitera par cette place publique[55]. » Finie l'université-tour d'ivoire ! Vive l'université « ultra-citadine » !

L'ancien, c'est le Quartier latin, là même où était située l'Université de Montréal jusqu'en 1943 ; c'est aussi la conservation d'un patrimoine à forte teneur symbolique : le clocher, le transept sud, les boiseries néogothiques de Victor Bourgeau et les verrières de la sacristie de l'ancienne église. « C'est dans la mémoire collective[56]. » Mais pendant un temps, à l'étranger, on pense, comme le note Francine Vanlaethem, qu'il s'agit d'une université catholique[57]. Le clocher devient « le symbole de l'Université du Québec à Montréal » : « En sentinelle de l'enseignement supérieur, le clocher de l'église Saint-Jacques fait le guet. Surplombant le nouveau campus de l'Université du Québec à Montréal, coin Saint-Denis et Sainte-

55. Michel Héroux, *op. cit.*, p. 28.

56. Quelques années plus tard, l'UQAM, au lieu de le démolir, va restaurer un ancien bâtiment, celui qu'ont occupé l'École polytechnique puis l'École du meuble (qui deviendra l'Institut des arts appliqués), rue Saint-Denis, pour en faire le Pavillon Athanase-David (du nom d'un avocat qui fut, de 1919 à 1936, secrétaire du gouvernement provincial), où sera logée la haute administration de l'UQAM.

57. Marjorie April, « Regards d'architectes sur l'Université », *Montréal Campus*, 10 novembre 2004, p. 7.

Catherine, de ses 275 pieds de haut, il sert également d'entrée principale à ce lieu de haut savoir[58]. » L'Université du Québec à Montréal devient, pour tout le monde, visible et identifiable : elle a pignon, ou plutôt clocher sur rue.

Figure 2.1
Agora de l'UQAM (Montréal)

Source : Dan Antonat

Enfin, la nouvelle université est confrontée à une double contrainte politico-administrative : elle doit, comme les autres institutions d'enseignement, respecter les normes gouvernementales en matière de construction (grandeur des bureaux, largeur des corridors, rapport superficie/nombre d'étudiants), mais elle doit aussi tenir compte de son statut d'université publique et qui se veut démocratique. Ce qui prime, c'est le souci de sobriété : il ne peut être question, reconnaissent les architectes eux-mêmes, d'avoir, comme dans le cas de « l'autre » université, celle sur la Montagne, de « majestueuses colonnades[59] ». Donc, ni grandeur, ni luxe !

58. Lisa Binsse, « Pénétrer à l'UQAM par le plus haut clocher du Québec », *La Presse*, 9 juin 1979.

59. Jean-Pierre Bonhomme, *op. cit.*

L'air du temps ? Il est vrai qu'avec l'explosion des clientèles étudiantes, l'université d'élite devenant une université de masse, l'heure est, comme on le voit aussi à l'Université de Montréal[60], à la fonctionnalité et à la sobriété.

Figure 2.2
Lieu de rassemblement et de détente protégé du vent entre les bâtiments de l'UQAM

Source : Dan Antonat

60. Construits à la fin des années 1960, les pavillons Lionel-Groulx et Maximilien-Caron (architectes Beauvais et Lusignan) se caractérisent par une architecture fonctionnaliste, une ornementation sobre et l'usage de la brique brune et du béton. De forme rectangulaire, les bâtiments sont relativement peu élevés : neuf étages. Le choix de la brique s'explique aussi, comme on le voit pour d'autres pavillons (pavillon Claire-McNicoll, pavillon Samuel-Bronfman), par un souci de cohérence, le pavillon principal Roger-Gaudry (architecte Ernest Cormier) étant lui-même revêtu de brique jaune. Voir Christina Cameron, Claudine Déom et Nicole Valois, *Le patrimoine architectural et paysager de l'Université de Montréal,* Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2010.

3 Architecture des universités nouvelles au Canada anglophone[1]

Maurice Lagueux

L'expression « université nouvelle » renvoie ici aux universités qui ont été créées de toutes pièces, ou presque, un peu partout en Occident, au cours de la période qui va, approximativement, de la fin des années 1950 au milieu des années 1970. Ces institutions de haut savoir ont surgi à cette époque parce qu'il fallait bien être en mesure d'accueillir l'afflux d'étudiants qui allaient se présenter à l'université, en particulier durant les années 1960, au moment où les *baby-boomers* atteindraient l'âge universitaire. Ces universités méritaient d'être qualifiées de « nouvelles », car on n'avait pas vu beaucoup de fondations d'universités durant les décennies écoulées peu avant cette époque. La vaste majorité des universités plus anciennes avaient donc eu largement le temps d'acquérir un certain prestige qui en faisait de vénérables institutions face auxquelles les nouvelles venues semblaient appartenir à un tout nouveau type d'institution. Ces universités paraissaient d'autant plus nouvelles que beaucoup de choses avaient changé sur les plans social, artistique, scientifique, politique et religieux au cours des décennies précédentes. De plus, au cours des

1. Je tiens à remercier Larry Richards (Université de Toronto), Lee Gavel et Bing Thom (Université Simon Fraser), Virginia Jansen et Micah Perks (University of California Santa Cruz) ainsi que Gilles Saucier (Université de Montréal) qui m'ont accordé une entrevue. Je remercie également Lawrence Boland et Bhuvinder Vaid (Université Simon Fraser) ainsi que Robin McDuff (University of California Santa Cruz) pour une visite guidée de leurs campus, Jane Britton (Université de Waterloo) pour un document transmis par courriel, Alexandre Cloutier, Maxime Langlois, Karim Lapierre et Marian Misdrahi pour des recherches préliminaires et enfin mon collègue Marcel Fournier pour ses utiles commentaires. La présente étude s'inscrit dans un programme de recherche qui bénéficie d'une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

années 1960, les milieux intellectuels étaient conviés à repenser à peu près toutes les questions dans un esprit révolutionnaire, et cela non seulement au Québec, où la révolution des idées a été qualifiée de « tranquille », mais également dans nombre d'autres régions d'Occident comme le Canada anglais, les États-Unis et la France, où les mouvements étudiants se sont faits particulièrement revendicateurs. Il n'en fallait pas plus pour que les universités créées dans ce contexte se donnent le plus souvent pour mission de repenser aussi la pédagogie universitaire et se voient d'emblée qualifiées de « nouvelles ».

Aussi paraît-il raisonnable de se demander si cette indiscutable nouveauté allait s'inscrire physiquement dans les espaces, les styles et les matériaux qui constituent un campus. Pour répondre à cette question, il s'impose de comparer les universités nouvelles aux universités plus traditionnelles dont le modèle était contesté. Or, parmi ces universités nouvelles, certaines entretiennent un rapport étroit avec une université plus traditionnelle à laquelle elles ont eu spontanément tendance à se mesurer. Bien que ce phénomène soit loin d'être propre au Canada, seules quelques universités nouvelles canadiennes seront considérées ici dans leur relation aux universités traditionnelles qui leur font face. On constatera que si ces universités nouvelles ont un certain air de parenté en ce qui a trait à leur volonté de renouveler programme académique et méthodes pédagogiques, elles se présentent de façon on ne peut plus différente quant aux caractéristiques architecturales propres à leur campus. On peut même dire qu'en comparant l'Université du Québec à Montréal, l'Université Concordia, l'Université York, l'Université de Waterloo et l'Université Simon Fraser respectivement à l'Université de Montréal, à l'Université McGill, à l'Université de Toronto, à l'Université Western Ontario et à l'Université de Colombie-Britannique, on obtient à peu près tous les cas de figure selon lesquels des universités nouvelles peuvent s'affirmer du point de vue architectural et urbanistique.

Implantation et planification des universités nouvelles

Avant de dégager les caractéristiques proprement architecturales des immeubles qu'occupent ces universités nouvelles, il convient d'examiner, pour chacune de ces institutions, les conséquences de leur implantation dans des espaces plus ou moins urbanisés et les principes qui ont guidé la planification de leurs campus respectifs. De ce point de vue, la situation de l'Université du Québec à Montréal est assez particulière, puisque cette université nouvelle a pu s'implanter au centre-ville de Montréal sur le site même qu'occupait à l'origine l'Université de Montréal, laquelle avait décidé, dès 1924, de s'installer dans une zone plus périphérique de la ville. Comme Marcel Fournier et Dan Antonat examinent en détail la

situation de l'Université du Québec à Montréal dans le chapitre précédent du présent ouvrage, je me concentrerai, pour ma part, sur les universités nouvelles du Canada anglophone qui diffèrent fort de celle-ci, tant par leur histoire que par leurs caractéristiques proprement architecturales.

Dans le Montréal anglophone, l'Université McGill, fondée en 1821, compte parmi les plus anciennes du Canada et, de ce fait, constitue, plus que l'Université de Montréal, un exemple type d'université traditionnelle. Toutefois, face à elle, l'Université Concordia ne peut guère être considérée comme une université proprement nouvelle. Il est vrai qu'elle est née officiellement en 1974, à peine quelques années après l'Université du Québec à Montréal, mais elle est issue d'une fusion entre un collège catholique (le collège Loyola), installé sur un campus de type traditionnel à l'ouest de Montréal depuis 1916, et l'Université Sir George William, dont l'origine remonte à 1873[2]. Cette dernière, issue elle-même d'une institution qui fut reconnue comme collège dès 1926 et comme université en 1948, a donc connu un développement qui se rapproche plus de celui de l'Université de Montréal que de celui qui est typique des universités nouvelles. Quoi qu'il en soit, c'est au cœur du centre-ville anglophone de Montréal que cette université a choisi de développer ce qui allait constituer son campus principal, autour du pavillon Hall que Sir George William occupait depuis 1966. Elle s'implantait ainsi à quelques rues de l'Université McGill, qui a pris forme en bordure de la ville, mais n'a pas tardé, avec la rapide expansion de Montréal en fin de XIX^e^ siècle, à devenir une université de centre-ville.

C'est pourquoi, tout comme McGill et l'Université du Québec à Montréal, l'Université Concordia a dû, dès sa naissance, faire face à un manque d'espace qui, sauf sur son campus Loyola déjà développé à la façon des campus traditionnels, lui interdisait le déploiement de terrains verts à vocation esthétique ou sportive comparables à ceux qui ont fait la gloire de tant de campus traditionnels. Pour satisfaire une population étudiante qui dépasse maintenant celle de l'Université McGill, cette université est néanmoins parvenue, en prenant peu à peu possession de plusieurs petits immeubles à proximité du pavillon Hall, à accroître la surface utilisable du campus Sir George William. C'est seulement avec les années 1990, cependant, qu'elle a amorcé sa remarquable expansion, avec la construction du nouvel immeuble qui abrite principalement sa bibliothèque. Dans les années récentes, elle s'est étendue de façon spectaculaire en construisant deux hautes tours, de part et d'autre de la rue Guy, et en acquérant la résidence patrimoniale des Sœurs grises qui occupe

2. Sur les origines de l'Université Concordia et sur les caractéristiques architecturales de ses divers immeubles, voir Nancy Marrelli, *The Pearls of Wisdom*, Montréal, Concordia University Archives, 2004.

un espace voisin. De ce fait, sans avoir pu se développer selon un plan conçu de toutes pièces, le campus Sir George de l'Université Concordia est parvenu peu à peu à s'inscrire dans la tradition déjà bien établie de ces campus insérés de façon plus ou moins compacte dans un quadrillage de rues dont on trouve d'assez nombreux exemples en Amérique du Nord (New York University, les universités George Washington à Washington D.C. et Temple à Philadelphie, etc.). De plus, son projet de « Quartier Concordia », confié à la firme d'architectes Cardinal et Hardy, devrait permettre d'accentuer encore l'identité de ce campus urbain.

Toutefois, Concordia n'étant pas, au sens strict, une université nouvelle, c'est vers des universités ontariennes comme York et Waterloo qu'il convient de se tourner pour illustrer comment des universités nouvelles ont pu se développer face à des universités traditionnelles comme l'Université de Toronto et l'Université Western Ontario respectivement. Cette dernière, née en 1878, constitue sans conteste une université traditionnelle, mais arrêtons-nous plus particulièrement au cas de l'Université de Toronto, qui est sans doute la plus représentative des universités « anciennes » de l'Ontario et qui a influencé le développement initial de York beaucoup plus directement que Western Ontario a influencé celui de Waterloo, située d'ailleurs dans une autre ville à quelque 75 kilomètres de London.

L'Université de Toronto, ou plutôt le collège créé en 1827 dont elle est issue, s'est implantée dans une forêt relativement éloignée de la jeune ville de York qui allait devenir Toronto, mais cette dernière allait peu à peu envelopper complètement l'Université. Celle-ci a connu un développement assez typique de celui des universités traditionnelles et assez parallèle à celui de l'Université McGill. Face à un immeuble central (Arts building à McGill, University College à Toronto) s'étend un *green* – sectionné à McGill et encerclé à Toronto par une voie carrossable donnant sur la rue qui sépare le campus du centre-ville, la rue Sherbrooke à McGill et la rue College à Toronto. Autour de chacun de ces *greens*, on a progressivement érigé des immeubles de styles variés, mais il a fallu ensuite construire en d'autres directions, surtout en direction nord, du côté opposé à la ville, qu'il s'agisse de Montréal ou de Toronto. Au XX^{e} siècle, les deux universités ont eu beaucoup de mal à trouver des espaces pour s'étendre et ont dû à la fois densifier considérablement la surface utilisée de leur campus et acheter divers immeubles, en particulier des résidences patrimoniales qui, dans les deux cas, étaient relativement abondantes dans leur voisinage. On a ensuite cherché à regrouper les pavillons relevant d'un même domaine (humanités et sciences sociales, sciences naturelles, génie, médecine, etc.). On y est parvenu à force (surtout à l'Université de Toronto) de déménagements et de démolitions pour fin de construction de nouveaux immeubles. Enfin, chacune des deux universités est parvenue à s'étendre vers l'ouest, McGill en logeant de nouveaux

immeubles entre les luxueuses résidences acquises dans le Golden Square Mile et l'Université de Toronto en prenant peu à peu possession de quatre blocs urbains (autour du croisement des rues Huron et Harbord, entre les rues St. George et Spadina) qui relient les limites nord (rue Bloor) et sud (rue College) de ce campus[3].

Alors qu'à Montréal, l'Université Concordia suppléait directement, en quelque sorte à l'insuffisante capacité d'absorption de McGill à l'égard de la nouvelle clientèle désireuse de poursuivre en anglais des études supérieures au centre-ville de Montréal, c'est tout autrement, en Ontario, que l'on a fait face à un afflux similaire d'une nouvelle génération d'étudiants. Toutefois, avant d'insister sur ces différences, il importe de reconnaître qu'en ce qui a trait au renouvellement de la mission académique d'une université, l'Université du Québec à Montréal, Concordia et York sont des universités nouvelles (ou renouvelée dans le cas de Concordia) qui ont beaucoup en commun. Chacune, en effet, s'est fait un point d'honneur, dès son origine, d'accorder une place importante au développement de la créativité, au développement des arts, à l'éducation des adultes et aux relations avec la communauté environnante.

Encore fallait-il créer les lieux où pourrait s'exercer cette volonté de renouvellement et, sur ce plan, les choses se sont passées tout autrement à Toronto qu'à Montréal. La fulgurante croissance caractéristique des années 1960, qui entraînait la nécessité de mettre en place de nouvelles institutions universitaires, se faisait cruellement sentir partout dans le grand Toronto. Toutefois, cette population croissante était loin d'être concentrée uniquement dans le centre-ville ; de fortes concentrations de population se développaient dans toutes les directions autour de Toronto, soit – le sud étant occupé par le lac Ontario – le nord, l'est et l'ouest, où n'allaient pas tarder à se développer de véritables centres-villes subalternes. L'idée de créer à Toronto une université indépendante qui se voulait vraiment « nouvelle » émanait d'un YMCA du nord de Toronto, tout comme celle qui, à une date bien antérieure, fut à l'origine de Sir George William. Vers la fin des années 1950, les promoteurs de cette nouvelle université étaient suffisamment convaincus de son bien-fondé pour se mettre à la recherche d'un site pour loger leur futur campus. Pour diverses raisons, leurs yeux se sont surtout tournés vers le nord. Il n'aurait pas été aussi indiqué que ce le fut pour l'Université du Québec à Montréal, dans des conditions fort différentes, d'opter pour le centre-ville. En effet, l'Université de Toronto continuait d'occuper celui-ci dans son campus central,

3. Sur les origines et les caractéristiques architecturales de l'Université de Toronto, voir Martin Friedland, *The University of Toronto : A History*, Toronto, University of Toronto Press, 2002 et Larry Richards, *University of Toronto*, Princeton, Princeton Architectural Press, coll. « The Campus Guide », 2009.

lequel allait d'ailleurs, à partir de cette époque, voir sa superficie s'accroître progressivement d'environ 50 % grâce à une irrépressible expansion vers l'ouest. En outre, le Ryerson Institute of Technology, fondé en 1948 à deux pas de l'Université de Toronto, était en voie de transformation et allait devenir plus tard l'Université Ryerson. Cet intérêt pour un site au nord était d'autant plus heureux que vers le tournant des années 1960, l'Université de Toronto se préparait à créer deux campus annexes, l'un (Scarborough) dans la partie est du Grand Toronto et l'autre (Erindale) à l'ouest, dans la ville voisine de Mississauga[4].

Quoi qu'il en soit, pour être en mesure de démarrer ses activités, l'Université York a dû, jusqu'en 1965, s'affilier à l'Université de Toronto, qui ne voyait d'ailleurs pas son apparition d'un mauvais œil. Cette dernière a même hébergé pendant quelque temps l'université naissante sur son propre campus dans Falconer Hall, l'une des riches villas dont elle avait hérité. Peu après, elle lui a même prêté un magnifique domaine qu'elle possédait dans un quartier de Toronto situé un peu plus au nord et que York a pu conserver par la suite pour en faire son campus Glendon. Toutefois, les fondateurs de la nouvelle université voyaient plus grand ; c'est un vaste espace presque vierge qu'ils ont pu acquérir encore plus loin au nord, dans le *borough* de North York, une composante du Grand Toronto qui, depuis, s'est développée de façon assez impressionnante.

C'est sur ce vaste terrain que les planificateurs de l'Université York ont pu dresser leurs plans en toute liberté, sans être gênés, comme leurs collègues de l'Université de Toronto, par des contraintes liées au manque d'espace ou à la préservation du patrimoine. Ils n'en ont pas moins retenu quelque chose du modèle des universités traditionnelles ; face à un immeuble central – le Ross building, qui domine encore le campus mais dont la façade assez sévère est maintenant adoucie par l'ajout du Vari Hall, un immeuble d'accueil d'inspiration postmoderne – ils ont, en effet, créé une voie carrossable qui, issue de la rue Keele (l'artère principale qui borde le campus), encercle un espace vert, le Arthur Commons, un peu comme, à l'Université de Toronto, une voie carrossable, le King's College Circle issu de la rue College, encercle un vaste espace vert (*Front Campus*) devant University College. Pour répondre aux besoins d'une clientèle très rapidement croissante qui a fait de cette université la troisième des plus fréquentées au Canada, York devait être dotée de très nombreux immeubles. Malgré l'ampleur des espaces disponibles, il fallait faire des choix. Ses planificateurs ont manifestement choisi de densifier le campus en construisant d'importants immeubles souvent

4. Sur la création de ces deux campus, voir Martin Friedland, *op. cit.*, p. 449-459.

contigus à l'intérieur d'une ceinture carrossable qui circonscrit l'essentiel du campus. Ils pouvaient ainsi préserver quelques espaces verts dans le pourtour de celui-ci[5].

Figure 3.1

Université York : le Vari Hall et le Ross Building
au fond du Arthur Commons

Source : Maurice Lagueux

Ce qui rend parfois la structure des universités ontariennes difficile à cerner, c'est le système des collèges. L'Université de Toronto qui, à l'origine, se réduisait à University College s'est développée en bonne partie par l'affiliation de collèges d'origine religieuse dont, dans certains cas, l'histoire remontait plus haut que celle de l'Université qui les affiliait. C'est ainsi que, tout en conservant une large part d'autonomie, Knox College (presbytérien), St. Michael College (catholique), Victoria College (méthodiste) et Trinity College (anglican) se sont successivement affiliés à l'Université de Toronto, dont ils constituent encore aujourd'hui une composante très importante. Ces collèges affiliés sont maintenant

5. Sur l'origine et le développement de l'Université York, voir Mitchell Horn, *York University, The Way Must Be Tried*, Toronto, York University, 2009 et John Saywell, *Someone to Teach Them, York and the Great University Explosion 1960-1973*, Toronto, University of Toronto Press, 2008.

intégrés au campus central dont ils occupent des secteurs importants, Victoria et St. Michael à l'est de ce campus, Trinity dans sa partie nord, et Knox dans un bâtiment unique donnant sur le cœur même du campus. Ce qui complique encore les choses, c'est que certains de ces collèges ont acquis le titre d'université avec le droit de dispenser des cours aux cycles supérieurs, ce qui a consacré des identités institutionnelles du type « Victoria University within the University of Toronto ». En outre, certains d'entre eux ont pu eux-mêmes s'affilier, selon un mode différent, de petits collèges, comme Regis College affilié à St. Michael. Dans d'autres cas, le nom de collège est donné à de simples résidences créées par l'un des collèges, par exemple St. Hilda College, qui relève de Trinity. À cela s'ajoutent encore les collèges directement créés par l'Université de Toronto, comme Innis College et New College, qui n'ont pas la même autonomie que les collèges religieux, mais qui dispensent des cours dans certains secteurs et ont leurs propres résidences dans des immeubles adjacents. D'autres collèges y ont été mis en place pour exercer des fonctions particulières, comme Massey College, où des étudiants des cycles supérieurs peuvent loger, manger et exercer diverses activités, et comme Woodsworth College, consacré à l'éducation permanente et à l'éducation à temps partiel. Notons cependant que, même si certains collèges offrent plusieurs cours à leurs résidents, ceux-ci tendent souvent à choisir des cours offerts par l'Université, hors de leur collège.

Il était important d'illustrer un peu cette complexité, car les « collèges » ont joué un rôle important dans la structuration des universités nouvelles ontariennes, tant à York qu'à Waterloo, mais en des sens différents. À York, les collèges ont constitué un idéal qui a laissé sa marque sur l'organisation du campus où ont été successivement fondés pas moins de huit collèges logés en bordure interne de la voie périphérique, presque tous du côté nord du campus. Toutefois, si ces collèges ont assuré aux étudiants de York un réseau résidentiel bien structuré, il est apparu assez vite que le rôle proprement pédagogique de ces collèges, créés de toutes pièces sans véritables traditions, ne pouvait être à la hauteur des visées de leurs initiateurs[6], à l'exception peut-être du collège Atkinson – le seul situé au sud du campus – qui, comme le collège Woodsworth de l'Université de Toronto, fut voué à l'éducation permanente.

L'Université de Waterloo correspond nettement à un autre cas de figure dans l'ensemble des universités nouvelles. Cette université est née en 1959 de la fusion d'un collège luthérien (Waterloo College) affilié jusque-là à l'Université Western Ontario et d'un collège catholique (St. Jerome College) affilié auparavant à l'Université d'Ottawa. On pourrait penser

6. Sur la question des collèges à York, voir le chapitre 3, « The "college system" : A sacred myth », dans John Saywell, *op. cit.*

qu'il s'agit d'un cas similaire à celui qui a donné naissance à l'Université Concordia, mais ce serait une erreur. Si ce n'est qu'avec beaucoup de réticence qu'on peut qualifier Concordia d'université nouvelle, c'est que ses deux composantes, Sir George William et Loyola, étaient déjà des universités d'assez longue date et avaient déjà développé des traditions qui se sont en bonne part perpétuées après leur fusion. Ces deux institutions se sont mutuellement complétées, tout en conservant leurs installations respectives qui ont continué de se développer normalement. Il en va tout autrement dans le cas de Waterloo. St. Jerome était bien une institution dont l'origine remontait à 1865, mais ce collège est demeuré relativement modeste et n'a obtenu le statut d'université « indépendante » qu'au moment où il s'intégrait à l'Université de Waterloo sur le campus duquel il allait bientôt s'installer. Quant au collège de Waterloo, ce n'est que par une scission en son sein qu'une partie importante de ses membres et de ses « facultés associées » se sont déplacés de quelques centaines de mètres pour fonder une toute nouvelle institution sur une terre où ne se dressaient jusque-là que les quelques bâtiments d'une entreprise agricole[7].

Aux yeux de ses fondateurs, tout était à construire dans cette université nouvelle. Le campus d'abord devait être planifié de toutes pièces sur ce vaste terrain où coule un petit cours d'eau (Laurel creek) à même lequel on a pu aménager quelques étangs[8]. Le plan retenu a favorisé le développement de cellules entrelacées à l'intérieur d'un périmètre formé par une voie carrossable circulaire qui délimite ainsi la partie centrale et piétonnière du campus. À l'extérieur de ce circuit se sont installées diverses résidences, organisées en « villages », et l'ensemble des collèges religieux qui regroupe, outre St. Jerome, un collège anglican, un collège de l'Église unie et un collège mennonite, lesquels conservent le titre d'université et une certaine autonomie principalement en études religieuses, mais concèdent l'autorité à l'Université dans les autres domaines.

7. Sur les origines et le développement de l'Université de Waterloo, voir Kenneth McLaughlin, *Out of the Shadow of Orthodoxy, Waterloo@50*, Waterloo, University of Waterloo, 2007, ainsi que l'ouvrage fantaisiste mais documenté de Chris Redmond, *Water Under the Bridge*, Waterloo, University of Waterloo, 1998.

8. Waterloo est une des rares universités canadiennes dont le campus est agrémenté de ces plans d'eau (en l'occurrence le Laurel creek, le lac Columbia et cinq petits étangs) qui font le charme de tant d'universités américaines. L'Université York aussi compte un étang d'une certaine dimension. Cet état de choses n'est sans doute pas étranger au fait que ces deux universités nouvelles ont pu s'installer sur de vastes terrains vierges en des zones semi-rurales.

Par ailleurs, à l'encontre des autres universités nouvelles, qui ont surtout mis l'accent sur les arts, l'Université de Waterloo, sise à proximité d'une zone industrielle en forte croissance, a plutôt choisi de prioriser les sciences et surtout le génie. Le premier immeuble construit en fut un de génie chimique et aujourd'hui le campus ne compte pas moins de cinq immeubles consacrés à la formation des ingénieurs, sans compter tous ceux qui sont voués à des sciences et technologies connexes. Fidèle à cette vocation première, cette université est en voie de développer une importante technopole sur la moitié nord de son vaste campus. Comme ceux des autres universités nouvelles, les fondateurs de l'Université de Waterloo entendaient bien renouveler divers aspects de la pédagogie universitaire. Sur ce plan, leur contribution la plus remarquée a sans doute été la place faite à l'approche coopérative – en particulier à la coopération avec l'industrie locale – selon un mode qui n'est pas étranger à celui qu'on a aussi adopté à l'Université de Sherbrooke.

Les universités considérées jusqu'ici peuvent être dites nouvelles par la façon dont elles ont su imaginer des approches pédagogiques dont elles n'ont pas forcément le monopole, mais auxquelles elles ont spontanément recouru pour répondre aux besoins de la clientèle nouvelle qui affluait vers le monde universitaire au cours des années 1960 et 1970. On peut aussi faire état des solutions souvent ingénieuses et originales auxquelles elles ont fait appel pour créer ou réaménager des lieux qui leur ont permis d'absorber assez efficacement cette clientèle, mais on ne peut leur attribuer une façon radicalement nouvelle de concevoir ce qui devrait incarner matériellement un campus universitaire.

Pour trouver au Canada une université que l'on peut qualifier de nouvelle en ce sens, c'est vers la région de Vancouver qu'il faut porter le regard. L'Université de Colombie-Britannique, dont la fondation remonte à 1890, peut certainement être qualifiée d'« ancienne » selon les standards de la Côte Ouest. Toutefois, contrairement à l'Université McGill et à l'Université de Toronto, absorbées par leurs centres-villes respectifs, Université de Colombie-Britannique est demeurée loin à l'ouest du centre-ville de Vancouver. Son campus principal, inauguré en 1925 à Point Grey – là où la branche nord du fleuve Fraser glisse dans le Pacifique – a conservé un caractère presque semi-rural malgré l'expansion de la ville en sa direction. Face à elle, l'Université Simon Fraser, une université nouvelle des années 1960, occupe en totalité la partie supérieure d'une colline de dimension respectable à Burnaby, une banlieue est de la ville centrale. Cette dernière n'a donc pas été investie par l'un des deux grands campus. Seule l'école de gestion et quelques autres locaux de l'Université de Colombie-Britannique à Robson Square ainsi que le *Downtown campus* de Simon Fraser, constitué de quatre immeubles traditionnels habilement réaménagés, répondent aux besoins universitaires du centre-ville de Vancouver.

Quoi qu'il en soit, comme l'Université Simon Fraser se voulait « nouvelle » à la fois sur le plan architectural et sur le plan pédagogique, elle a fait appel à un jeune architecte alors assez peu connu, Arthur Erickson, qui, dans le sillage de son projet pour cette université, allait devenir le plus célèbre architecte canadien. Ce projet, assez fidèlement réalisé pour l'essentiel, consistait en une monumentale structure qui traverse presque tout le campus et relie la zone destinée aux résidences au secteur proprement académique par l'intermédiaire d'un vaste espace public couvert (le *Mall*) sur lequel donnent les divers services universitaires (bibliothèque, centre étudiant, restaurants, théâtre, etc.). Cet immeuble unifié, celui que le même architecte a conçu pour l'Université de Lethbridge en Alberta et celui, également multifonctionnel, que l'architecte John Andrews construisait à la même époque pour le campus Scarborough de l'Université de Toronto ont été salués comme la contribution proprement canadienne à l'architecture universitaire[9]. On peut souligner au passage que cette contribution avait été anticipée, en quelque sorte, par le projet tout aussi unifié d'Ernest Cormier pour l'Université de Montréal.

Dire que, à Simon Fraser, Erikson a su incarner dans un campus ce que peut être la nouveauté d'une université nouvelle n'est évidemment pas dire que toutes les universités nouvelles devraient adopter un plan analogue à celui de Simon Fraser. Cette dernière université et l'Université de Californie à Santa Cruz, qui lui est contemporaine, ont parfois été présentées comme deux images phares de l'université nouvelle. Pourtant, ces deux projets sont on ne peut plus différents du point de vue de la planification architecturale. Alors qu'à Simon Fraser tout est rassemblé dans un bâtiment unique, à Santa Cruz les dix collèges qui constituent présentement cette université sont dispersés dans une immense forêt de *redwoods*. Quoique parfois regroupés par deux, ils sont dans l'ensemble assez éloignés les uns des autres et éloignés d'un espace central réservé à la bibliothèque et à quelques autres services[10]. Il n'en demeure pas moins que ces deux universités partagent la même volonté de répondre au défi que représente l'arrivée massive d'une génération d'étudiants exigeants et revendicateurs en leur proposant une expérience architecturale et environnementale radicalement neuve. Elles partagent aussi avec les autres universités nouvelles la conviction de pouvoir y parvenir par une volonté, rarement démentie, d'apporter des solutions nouvelles à des problèmes en bonne partie nouveaux.

9. Stefan Muthesius, *The Postwar University, Utopianist Campus and College*, New Haven, Yale University Press, 2000, p. 187-194.

10. Rayner Banham, *The First 20 Years, Two Decades of Building at UCSC*, document interne à UCSC, 1986.

Figure 3.2
Université Simon Fraser : Academic Quadrangle

Source : Maurice Lagueux

Architecture des universités nouvelles

Reste à voir ce que l'évolution respective des universités nouvelles et anciennes a produit comme architecture. Il faut d'abord observer que, contrairement à d'autres œuvres architecturales, comme les églises par exemple qui ne sont guère transformées une fois qu'elles sont considérées achevées, les campus universitaires, par leur nature même, sont en constante évolution, de sorte qu'on ne peut à peu près jamais les dire achevés. Il s'ensuit que, considérés dans leur ensemble, on pourrait difficilement les associer au style caractéristique d'une époque donnée. L'architecture de leurs diverses composantes ne dépend guère de la date de fondation de l'université à laquelle elles appartiennent, mais bien plutôt des besoins et des styles architecturaux propres à l'époque de leur construction. Ceci a pour conséquence que, du point de vue architectural, la différence entre universités nouvelles et universités anciennes peut ne pas être aussi marquée qu'on serait enclin à le supposer. Certes, les universités anciennes comptent divers pavillons vénérés pour leur âge, mais ces campus, qui ont continué d'évoluer depuis leur vénérable origine, sont souvent tout aussi riches en immeubles modernes ou contemporains parfois audacieux et spectaculaires.

Ceux-ci peuvent même être signés par certains des architectes les plus réputés de notre époque. Par exemple, l'Université de Toronto a fait appel à des architectes aussi prestigieux que Norman Foster (immeuble de l'École de pharmacie), Günther Behnish (Centre for Cellular and Biomolecular Research) et Tom Mayne (Graduate House) – sans parler de Daniel Libeskind, l'auteur de la spectaculaire annexe du Royal Ontario Museum, encore associé à l'Université de Toronto et installé dans le périmètre de son campus. Cette université a aussi recouru à des architectes canadiens de grande classe comme Ron Thom (collège Massey) et, plus récemment, les architectes montréalais Saucier et Perrotte (nouvelle résidence de New College). Il en va de même à l'Université McGill qui, toutefois, s'en est plutôt tenue à des architectes canadiens choisis parmi les plus réputés. À côté des édifices patrimoniaux dont plusieurs bordent le *green*, il faut savoir découvrir à McGill les immeubles contemporains que sont, entre autres, l'École de musique conçue par Saucier et Perrotte, la bibliothèque de droit qui est une œuvre de Dan Hanganu et le remarquable complexe issu de la collaboration des firmes Diamond & Schmitt et Provencher & Roy, qui est constitué du pavillon Bellini des sciences de la vie et du pavillon des recherches en cancérologie[11].

Dans ce contexte, les universités nouvelles – surtout quand leurs principaux pavillons s'insèrent dans les reliquats d'immeubles patrimoniaux comme c'est le cas à l'Université du Québec à Montréal ou quand elles intègrent de tels immeubles à leur campus, comme l'a fait Concordia (maisons des rues Mackay et Bishop, Bishop Court, façade de la conciergerie Royal George intégrée à la bibliothèque et surtout couvent des Sœurs grises) – pourraient difficilement se démarquer de façon concluante des universités plus anciennes, lesquelles rivalisent avec elles d'avant-gardisme et d'audace architecturale. Bref, quand des universités nouvelles s'installent dans des immeubles traditionnels alors que des universités traditionnelles regorgent d'architecture contemporaine, la spécificité architecturale des universités nouvelles devient plus difficile à cerner.

L'Université York, par contre, n'a rien pu intégrer de patrimonial à son lointain campus et son architecture ne manque pas de laisser une impression à la fois de gigantisme et de sévérité, même si cela est un peu adouci par un magnifique déploiement d'art public en divers points du campus. Au cours des années ultérieures à sa fondation, elle a su se doter d'un attrayant centre étudiant prolongé par une rue commerciale intérieure d'un type assez inusité sur les campus. En outre, depuis le

11. Pour une description de ces immeubles récents, voir MacKay L. Smith, *Memories and Profiles of McGill University*, Montréal, Infinitebooks, 2009, p. 114-132.

début du nouveau millénaire, cette université s'est offert de remarquables immeubles, comme son pavillon de science informatique et de génie, le pavillon de son École de gestion et son étonnant petit poste d'accueil d'inspiration déconstructiviste. Toutefois, si elle peut espérer rivaliser ainsi avec l'Université de Toronto pour ce qui est de la qualité architecturale des bâtiments contemporains, rien ne permet de voir dans son architecture quelque chose qui serait spécifique aux universités nouvelles.

La situation est assez analogue à l'Université de Waterloo où l'on n'a pu conserver, comme reliques du passé, que les deux modestes maisons de ferme qui occupaient la vaste terre agricole où s'est établi ce campus. Les premiers bâtiments – en briques plutôt qu'en béton comme à York – malgré leur évidente sobriété toute fonctionnelle se sont inscrits dans un paysage enchanteur par la douceur de son relief souvent ondulé, par son cours d'eau irrigable et par sa végétation variée. Comme à York, ce sont les immeubles contemporains qui sont les plus remarquables[12], qu'il s'agisse du Centre for Environmental and Information Technology, du William G. Davis Computer Research Centre ou du nouvel immeuble Engineering 5, auxquels s'ajoutera bientôt le Quantum-Nano Centre présentement en construction selon les plans de la firme Kuwabara, Payne, McKenna et Blumberg. Quant à l'École d'architecture de cette université, elle a émigré vers Cambridge, une ville voisine, pour occuper une ancienne usine réaménagée d'heureuse façon.

Tant à Waterloo qu'à York, l'architecture des origines s'est faite modeste et fonctionnelle, compte tenu des ressources limitées avec lesquelles il fallait faire face à l'urgence de la situation. De plus, il faut bien reconnaître que les années 1960 et 1970 au cours desquelles ces universités se sont offert un nouveau campus, en repartant à zéro dans un espace quasi désert, n'étaient pas les plus glorieuses sur le plan architectural. Par contre, l'essor nouveau qu'a connu l'architecture vers le tournant des années 2000, du moins en ce qui a trait à l'audace et à l'originalité, a permis à ces universités nouvelles de mettre à l'avant-plan une image architecturale de leur campus plus inspirante que celle qu'elles pouvaient tirer de leurs origines.

S'il fallait trouver en Ontario une université nouvelle qui, dès son origine, a pu affirmer architecturalement sa visée novatrice, on pourrait se tourner vers la petite ville de Peterborough et son Université Trent dont les bâtiments initiaux ont été conçus par l'architecte Ron Thom, qui est parvenu à réinterpréter l'esprit des campus traditionnels dans un idiome franchement moderne. Mais limitons-nous ici aux universités déjà évoquées et mises en relation avec une université traditionnelle.

12. On peut en avoir un aperçu dans Kenneth McLaughlin, *op. cit.*

L'immense structure qui constituait le campus initial de Simon Fraser illustre de façon convaincante le fait qu'une université nouvelle peut trouver son expression architecturale. Solidement agrippée à sa colline, cette structure se compose d'un vaste « cloître » (où se concentre l'activité proprement éducative) et d'un *mall* où se concentrent divers services et où sont favorisés les rencontres et les échanges[13]. Comme dans toutes les universités, il a fallu (parfois au déplaisir d'Erickson) construire divers immeubles complémentaires, mais c'est la structure initiale conçue par cet architecte qui continue de conférer à cette institution une identité non équivoque.

Soulignons-le à nouveau, pour exprimer leur projet novateur en termes architecturaux, toutes les universités nouvelles n'avaient pas à adopter une voie similaire à celle que Erickson a ouverte à Simon Fraser. Je viens de rappeler qu'à Trent, Ron Thom avait proposé un autre genre de solution ; on pourrait aussi parler des conceptions architecturales nouvelles qui se sont matérialisées dans certaines des universités nouvelles des années 1960 au Royaume-Uni et en Allemagne en particulier[14]. Mais reprenons plutôt la comparaison amorcée plus haut entre Simon Fraser et Santa Cruz. Ces deux campus n'ont à peu près rien emprunté à une architecture patrimoniale et ont su innover par leur volonté très explicite de mettre leurs caractéristiques architecturales et urbanistiques au service d'une nouvelle conception de la mission académique[15]. À Santa Cruz, cette volonté s'est manifestée moins par l'architecture, agréable mais parfois assez banale, des collèges dont cette université est constituée que par les voies originales et variées qui permettent à ces collèges de s'intégrer, chacun pour leur part, à la fois à une nature généreuse et à l'ensemble universitaire dont ils font partie. Bref, Simon Fraser et Santa Cruz peuvent être qualifiées d'universités franchement « nouvelles » du point de vue architectural parce qu'elles proposent, chacune à sa façon, une conception radicalement nouvelle de ce qui fait le propre d'un campus universitaire.

---

13. Il faut noter cependant que ce campus n'est pas forcément aussi apprécié des étudiants qu'on pourrait le penser. Outre certains problèmes techniques (typiques des œuvres hautement originales) qui s'y sont posés (voir Edith Iglauer, *Seven Stones*, Seattle, University of Washington Press, 1981, p. 67-68), les étudiants, attirés par l'activité des centres-villes, seraient fortement enclins à déserter le campus après leurs cours.

14. Voir à ce propos Stefan Muthesius, *op. cit.*, sections II et IV.

15. Erickson soutient qu'une université doit « exprimer l'universalité de la connaissance », ce qui l'amène à s'opposer à la fragmentation des départements, d'autant plus qu'à ses yeux, c'est souvent dans les échanges hors des salles de classe qu'on apprend le plus ; voir Arthur Erickson, *The Architecture of Arthur Erickson*, Montréal, Tundra Books, 1975, p. 134 et 141.

Nouveauté et historicité

Bien d'autres universités nouvelles au Canada auraient pu être considérées, mais puisqu'il fallait faire un choix, il a paru préférable, pour mieux mettre en relief les caractéristiques architecturales propres aux universités nouvelles, de s'en tenir à quelques-unes de celles qui se sont développées en faisant face à une université plus ancienne. Or, on le constate, les traits proprement architecturaux et urbanistiques des universités nouvelles se signalent plus par leur diversité que par leurs similitudes, de sorte que les différences que l'on observe entre elles paraissent parfois aussi importantes que celles qui les distinguent des universités anciennes. Ceci se comprend en partie par les caractères du lieu plus ou moins urbanisé où elles se sont implantées. C'est ainsi que la planification de certaines universités nouvelles installées au centre-ville, comme l'Université du Québec à Montréal et Concordia, s'est heurtée immédiatement à des problèmes d'espace analogues à ceux que rencontrent des universités anciennes comme l'Université McGill et l'Université de Toronto. Par contre, d'autres universités « traditionnelles », mais un peu moins anciennes, comme l'Université de Montréal et l'Université de Colombie-Britannique, qui se sont installées loin de leur centre-ville, n'ont connu que tardivement ces problèmes de planification liés à l'espace, en quoi leur situation, quand il s'est agi d'accroître leur campus tout en s'efforçant de l'organiser en secteurs disciplinaires, ne différait pas radicalement de celle des universités nouvelles implantées sur de vastes terrains, comme York et Waterloo. Enfin, dans les universités nouvelles comme Simon Fraser et Lethbridge, qui se sont incarnées dans un bâtiment unique éloquemment marqué de la signature d'Erickson, il a été par la suite beaucoup plus difficile qu'à York ou à Waterloo de développer un campus sans trahir la logique qui avait présidé à sa planification initiale, ce en quoi leur situation n'est pas sans évoquer celle d'universités anciennes comme McGill et Toronto, qui n'ont pu que difficilement se développer sans abandonner la logique inscrite dans leur *green* central.

Comme les universités sont normalement des entités architecturales en constante expansion et donc en constante modification, les universités nouvelles ne peuvent évidemment demeurer nouvelles indéfiniment. Quant aux universités anciennes, elles sont condamnées à se renouveler. C'est ainsi que certaines innovations que les universités nouvelles ont adoptées spontanément (taille réduite des salles de cours, atriums visant à favoriser les échanges entre étudiants, transformation des bibliothèques en centres d'apprentissage des méthodes de recherche, etc.), n'ont pas tellement tardé à se retrouver dans bien des universités traditionnelles. De même, les matériaux typiques des années 1960, comme le béton brut,

ont été abondamment utilisés par les universités traditionnelles qui ont continué de construire à cette époque, comme l'illustre sans équivoque la Bibliothèque Robarts de l'Université de Toronto.

À défaut de pouvoir reconnaître les universités nouvelles par un style et des matériaux qui se démarquent nettement de ce que l'on observe dans les universités anciennes, on pourrait penser qu'il existe néanmoins une différence importante entre l'image architecturale que les universités anciennes et nouvelles veulent respectivement projeter d'elles-mêmes. Une telle différence s'observe de façon particulièrement nette à Toronto. En effet, malgré l'intérêt que présentent ses spectaculaires immeubles contemporains, l'Université de Toronto propose encore au public une visite guidée qui se concentre essentiellement sur ses immeubles de style néoroman (University College), néogothique (Knox College, Trinity College) et néopalladien (Simcoe Hall) qui – à l'exception de la célèbre chapelle néogothique de Trinity College achevée par Sir Gilbert Scott en 1955 – datent tous d'avant 1926. Par contre, pour mettre en relief les « *architectural highlights* » de son campus principal qui date des années 1960, l'Université York propose sur Internet[16] une visite où 12 des 15 réalisations architecturales recommandées datent du XXIe siècle, les trois autres datant des années 1990 ! Sans doute est-il normal que dans les universités anciennes on ait d'abord tendance à mettre le patrimoine de l'avant et que dans les universités nouvelles on soit plutôt porté à se tourner spontanément vers un avenir qui commence à se construire. Ce serait toutefois une erreur de voir là une règle générale, car celle-ci serait vite démentie par l'expérience universitaire de la Colombie-Britannique. Là, l'université nouvelle, Simon Fraser, peut difficilement ne pas associer son image à celle de la structure architecturale initiale conçue par Arthur Erickson dans les années 1960, alors que l'Université de Colombie-Britannique, dont le campus a été inauguré en 1925, semble moins soucieuse de mettre en valeur l'architecture de ses premiers immeubles que de souligner que ce campus compte aussi quelques bâtiments d'Erickson, dont son célèbre musée d'anthropologie, et que d'autres architectes y ont réalisé assez récemment des performances remarquables en matière d'économie d'énergie[17].

Il ne semble guère possible de caractériser davantage la spécificité architecturale des universités nouvelles, mais est-ce vraiment souhaitable de le faire ? Puisqu'un campus est nécessairement un *work in progress*, chaque université, ancienne ou nouvelle, a son histoire et c'est cette histoire et non l'appartenance à une quelconque catégorie historique, esthétique ou sociale qui peut s'incarner dans son architecture.

16. Voir : <http://www.yorku.ca/csbo/documents/yu_tour.pdf>.

17. Voir : <http://www.youtube.com/watch?v=2Zsc2C63Oyo>.

4 Identités et territoires de l'Université de Louvain depuis 1968

Françoise Hiraux

L'Université de Louvain n'est pas nouvelle au sens qu'elle aurait été fondée dans le grand mouvement des créations des années 1960 ou depuis. Cependant, l'événement traumatique de sa division en 1968 en deux institutions respectivement francophone et néerlandophone, tout à la fois élément, emblème et prémisse de la reconfiguration de la Belgique en un État fédéral[1], concourut dans les faits à ce que chacune d'elles, Université catholique de Louvain et Katholieke Universiteit Leuven, se ressentent, se définissent, s'orientent et se promeuvent comme nouvelles. Cette identification ressortit moins à une logique chronologique – les deux universités revendiquant au contraire leur continuité vis-à-vis de la primitive instauration d'une université à Louvain en 1425 – que du besoin de leurs membres de se situer en adéquation avec la modernité globale et d'affirmer leur participation à la vie sociale. Quarante ans plus tard, mues par une pensée façonnée par la compétition mondialisée, les deux universités conçoivent et déterminent leur devenir dans le cadre européen de la Charte de Bologne et entament une mutation en profondeur de leurs structures et de leur fonctionnement.

Le concept de *territoire* et les usages redevables de plusieurs disciplines auxquels il se prête sont autant d'outils utiles à une analyse de socio-histoire des positions des deux universités de Louvain depuis la fin

1. À travers quatre réformes successives de la constitution (1970, 1980, 1988-1989, 1993), le pays se réorganisa en un État fédéral comportant trois communautés (flamande, française et germanophone) et trois régions (Flandre, Wallonie, Bruxelles). Les négociations en vue de former le gouvernement fédéral, en cours au moment où j'écris, modifieront peut-être cette configuration.

des années 1960, de leurs projets et de leurs pratiques et de la réception que leur firent le monde politique, la société civile et, singulièrement, la population étudiante.

Les termes

Trois considérations s'imposent de prime abord. Le cadre historique, l'explicitation du concept de territoire et l'exposé de la méthode et des sources qui étayent l'analyse.

L'histoire

L'histoire factuelle compte ici parce que ce sont, bel et bien, des événements qui conduisent à la création de deux nouvelles universités en 1968. Le retour sur l'ensemble du parcours importe aussi parce que l'histoire servit longtemps de toile de fond imaginaire, et parfois d'argument, à l'université unitaire et aux deux nouvelles institutions qui lui succédèrent. Remontons donc au plus loin. L'Université de Louvain fut fondée par la bulle *Sapientiæ Immacerissibilis* du 9 décembre 1425, au terme des démarches menées à Rome par le chapitre de Saint-Pierre et le magistrat de Louvain, avec le soutien du duc Jean V de Brabant. Complétée en 1432 par la décision romaine d'y ériger également une faculté de théologie, Louvain devint l'unique université des Pays-Bas successivement bourguignons, espagnols et autrichiens jusqu'à la fin du XVIII^e^ siècle[2]. L'annexion des territoires de l'actuelle Belgique par la République française signifia sa dissolution en 1797. Le Congrès de Vienne détermina que les provinces des anciens Pays-Bas autrichiens et la Principauté de Liège forment avec les Provinces-Unies le royaume des Pays-Bas. En 1816, le nouvel État dota ses provinces méridionales de trois universités, Gand, Liège et Louvain. La Belgique prit son indépendance en 1830. Sa constitution prévoyait la liberté d'enseignement. Les évêques s'en saisirent pour créer une université catholique à Malines en 1834. La loi universitaire du 27 septembre de l'année suivante supprima l'Université de Louvain. Aussitôt s'enclenchèrent des négociations qui aboutirent à l'installation solennelle de l'Université catholique de Louvain le 1^er^ décembre 1835 dans les antiques lieux du *studium* de 1425. Cette localisation dans une partie des bâtiments de l'ancienne université – nationalisés durant la période française – et une politique de rassemblement du patrimoine ancien contribuèrent au sentiment d'une continuation de fait de l'histoire entamée au XV^e^ siècle.

2. Exception faite de l'Université de Douai, fondée en 1559, et qui appartint aux Pays-Bas jusqu'en 1688.

La question de la ou des langue(s) d'enseignement se posa progressivement. Le latin fut une évidence jusqu'à la fin du XVIIIe siècle. Il garda un statut officiel parmi l'université d'État (1816-1835) et l'université catholique naissante. Cependant, dans les salles de cours de celle-ci, l'usage du français prévalut dès les premières années – sauf pour ce qui est des cours de la Faculté de théologie – conformément à sa prévalence idéologique parmi le nouvel État belge. Les Flamands revendiquèrent peu à peu que leur langue fût reconnue, dans les institutions (législation, administration, justice, enseignement, armée, etc.) et dans la sphère culturelle. Leur combat au niveau universitaire fut long. Louvain inaugura ses premiers cours en néerlandais en 1911. L'entre-deux-guerres accéléra le mouvement, dans le climat né des évolutions sociopolitiques que le premier conflit mondial avait générées. Après 1945, où l'Université se préoccupa de son adéquation avec la société démocratique – ce qui se marqua notamment par la création d'une grande faculté de sciences économiques, sociales et politiques émancipée de la Faculté de droit[3] –, tous les cours furent dédoublés et, à partir de 1954, la section néerlandophone compta plus d'étudiants belges que la section francophone.

La Belgique s'engagea au début des années 1960 dans un processus politique de reconnaissance des identités régionales. Un des premiers actes fut la détermination de la frontière linguistique en 1962. Il en découlait le principe que la langue de la région serait aussi celle de l'enseignement. La présence francophone à Louvain, dans tous les niveaux scolaires, du primaire à l'université, devint une anomalie. Des années incertaines et combatives s'ouvrirent[4].

En 1968, les sections de langue française et de langue néerlandaise de l'Université de Louvain se séparent et deviennent deux universités. L'université francophone (dénommée Université catholique de Louvain) est forcée de quitter la ville de Louvain, située en région flamande, et s'implante dans deux lieux dont elle conçoit la création : la ville universitaire de Louvain-la-Neuve en Brabant wallon et le site de Woluwe Saint-Lambert dans l'agglomération de Bruxelles. Il fallut tout construire à partir de terrains agricoles, déménager dix facultés et l'hôpital universitaire. Cela prit dix ans.

3. La réflexion et l'organisation de ce tournant avaient débuté dans les années 1930 et s'étaient poursuivies durant l'Occupation (1940-1944). L'analyse n'en est pas encore faite.

4. Les moments, leur chronologie et leurs acteurs sont décrits dans Françoise Hiraux, « Des années décisives. Quelques repères autour de la création de Louvain-la-Neuve et du site de Woluwe », dans Françoise Hiraux (dir.), *L'avènement d'une ville universitaire*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 2009, p. 17-32. Le regard de la Katholieke Universiteit Leuven est présenté dans Jo Tollebeek et Liesbet Nys (dir.), *De stad op de berg*, Louvain, Universiteit Pers Leuven, 2005, p. 33-49.

S'ensuivit une phase de normalisation. Sans doute fut-elle plus grise, marquée par les problèmes financiers[5] et peut-être par le *spleen* des héros bâtisseurs ramenés à des fonctions aux enjeux beaucoup plus ordinaires. Mais elle signifia aussi un moment assez tranquille, ou neutre, dans l'assurance d'avoir retrouvé ou conforté le statut de grande université de l'Université catholique de Louvain. En 1986, Pierre Macq, un physicien théoricien, devint le premier recteur laïc[6]. Il conduisit jusqu'en 1995, à travers deux mandats, un rectorat « scientifique » où la notion d'excellence fut mise au premier plan dans la définition de l'université.

Son successeur, Marcel Crochet (1995-2004) lança les grands chantiers de la réforme de la formation et de l'intégration de l'Université catholique de Louvain dans le processus de Bologne qui aboutissent aujourd'hui, par l'effet de la politique des recteurs Bernard Coulie (2004-2009) et Bruno Delvaux (aujourd'hui en charge) à la création prochaine (2011), sous le nom de Louvain (Université catholique de Louvain), d'une université d'une nouvelle échelle, rassemblant quatre institutions de la Communauté française de Belgique.

Les territoires

Plusieurs disciplines envisagent le concept de territoire. La géographie humaine et ses développements ultérieurs en géographie économique et géopolitique furent sans doute les premiers. Dans leur champ, le territoire désigne un espace dans ses liaisons avec une population et plus spécialement avec une collectivité humaine : assiette d'un pouvoir (politique, administratif, judiciaire), d'une économie, d'une culture. Il implique l'existence de limites, appelées frontières lorsqu'elles découlent d'une décision. Les éthologistes parlent aussi de territoire, entendu comme la zone qu'un animal se réserve, marque et défend. Les sociologues et les anthropologues problématisent le territoire en tant que support ou producteur d'identité, les psychologues et les psychiatres y ajoutant une dimension

5. Les chocs pétroliers avaient sapé les fondements financiers du transfert et le conseil d'administration de l'Université catholique de Louvain imposa un plan d'assainissement financier qui courut de 1982 à 1989.

6. Dans le système belge, le recteur exerce les fonctions de celui que l'on nomme ailleurs le président de l'université. Depuis les réformes de 1968, il travaille (à l'Université catholique de Louvain comme à la Katholieke Universiteit Leuven) en concertation avec le conseil d'administration et différents conseils représentatifs en disposant d'un réel pouvoir d'initiative. Bruno Delvaux, *Le Conseil académique, 500 réunions pour construire l'UCL d'aujourd'hui*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2010 ; Louis Vos, « Structuren », dans Jo Tollebeek et Liesbet Nys (dir.), *op. cit.*, p. 50-63.

de projection. Peu ou prou, à des degrés divers, quelques caractères traversent toutes ces acceptions : le territoire est un espace habité, vécu et affectif.

Le concept de territorialisation a également toute son importance en ce qu'il désigne le processus d'appropriation du territoire. Il met, entre autres, l'accent sur l'unité réelle ou idéelle ainsi produite et sert l'analyse d'un large spectre de politiques et de conduites. Éminemment active, la territorialisation sous-tend l'élaboration et l'usage d'un grand nombre d'objets culturels, parmi lesquels nous compterons aussi l'histoire.

Gilles Deleuze n'eut de cesse de dire l'égale nécessité de la déterritorialisation, après et avant d'autres territorialisations[7]. Quinze ans après sa mort, on ne sait si beaucoup ont pu réellement s'approprier son appel à une vie singulière, autonome et créatrice. Mais depuis, le flux médiatique et l'appréhension fondamentalement non linéaire du Web, toute dans le fragment et la multiplicité des parcours, bouleversent les repères anciens du temps et de l'espace, stimulent un imaginaire et une esthétique de l'emprunt et de la recomposition et poussent irrésistiblement une logique du déliement. Un territoire, ceint d'une limite et consubstantiel à l'identité d'un groupe ou d'un individu, échappe peu à peu à l'entendement.

Si l'on admet, avec beaucoup d'approximation, que les générations qui se sont succédé à Louvain jusqu'aux années 1960 ont été fortement habitées par la territorialisation et que la suivante explora tous les confins de la déterritorialisation, nous devons également prendre en compte que le territoire pratique et mental des acteurs universitaires actuels (autorités, professeurs, étudiants, interlocuteurs politiques) est passé de l'unicité à la multiplicité et de l'immuabilité supposée être le gage de l'authenticité à l'éphémère, incessamment recomposé, où la vérité se joue tout autrement.

L'objectif et la méthode

L'analyse vise, sur quarante années, la façon dont les acteurs du fait universitaire ont compris, investi, ressenti et vécu la formation, la recherche et le service à la société de l'université francophone de Louvain, les plaçant tous sous le signe de la modernité.

7. Une présentation du concept dans Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Mille Plateaux*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 381-433.

Le concept de territoire concerne cette réalité vécue – nous avons essayé de le montrer – et en permet une analyse socio-historique.

> La socio-histoire, exposent François Buton, Nicolas Mariot et Gérard Noiriel, repose sur une combinaison des principes fondateurs des deux disciplines. Elle reprend la démarche des historiens, fondée sur une analyse approfondie des archives et une approche compréhensive, insistant sur l'importance du contexte pour comprendre le passé. Elle emprunte à la sociologie son intérêt pour l'étude du lien social et son souci de la construction de l'objet de recherche, en rupture avec le sens commun[8].

Les mêmes ajoutent que « la sociohistoire s'intéresse aux relations que les individus établissent entre eux, en accordant une importance particulière aux actions à distance (médiatisées par la monnaie, l'écriture, le droit, etc.) ». Dans notre analyse, le discours posé sur le territoire par les acteurs de Louvain sera l'objet médiatique dont la méthode sociohistorique recommande l'examen.

Pour l'atteindre, nous avons eu recours à des sources de plusieurs types : 1) les textes normatifs : lois de l'État belge et décrets de la Communauté française de Belgique, règlements organiques de l'Université, directives de l'Union européenne ; 2) l'abondante communication institutionnelle de l'université (constituée notamment d'allocutions solennelles[9], de déclarations publiques[10], d'actions de promotion[11]) qui prit son essor à la faveur de la crise des années 1960 et du transfert de l'Université catholique de Louvain (une entreprise risquée qu'il fallait présenter) et ne cesse de se développer depuis ; 3) des témoignages édités (sous forme papier ou réalisés par la presse audiovisuelle), en nous intéressant à leur

8. « Introduction à la socio-histoire », dans *Calenda*, 15 octobre 2005, <http://calenda.revues.org/nouvelle5915.html>. Le texte est plus riche et ses implications plus importantes que ce que j'en extrais, mon propos se limitant à présenter, par voisinage, l'usage que je fais ici du concept de territoire.

9. Discours du recteur, du président du conseil d'administration et des représentants du corps académique, du corps scientifique, des étudiants et des personnels prononcés à la rentrée et lors de la fête de l'université ; discours du recteur à l'ouverture ou à la clôture de grandes rencontres scientifiques et à l'occasion d'hommages.

10. Lettres et communiqués solennels, par exemple des recteurs francophones, médiatisés par la presse ; messages postés sur le portail de l'université ; courriers adressés à l'ensemble de la communauté universitaire, etc.

11. Informations sur les études et la vie à l'université à l'intention des (futurs) étudiants ; appels de candidature à des postes d'enseignement et de recherche ; communiqués sur la production de certains laboratoires, de certaines équipes médicales ; films de promotion et ensembles d'objets présentés lors de rassemblements internationaux, dans des foires et des salons, etc.

dimension de parole (en outre, ceux-ci présentent parfois aussi l'intérêt de donner accès à des propos échangés en divers huis clos) ; 4) la presse, en tant qu'elle reflète et modèle l'opinion publique ; 5) enfin, des dossiers d'analyse établis par les services de l'université et, de plus en plus souvent depuis une quinzaine d'années, par des consultants.

Les territoires de l'Université de Louvain

Louvain, Louvain-la-Neuve et l'Université catholique de Louvain constituent trois territoires qui ont donné ou donnent lieu à autant de productions identitaires de l'institution et de la communauté universitaires.

En 1960, Louvain se définissait comme catholique, scientifique et humaniste, ce qui signifiait qu'elle fût une université extraterritoriale. Conduite malgré elle à la séparation d'avec l'université flamande et au transfert, la nouvelle Université catholique de Louvain, désormais francophone, sublima le sort qui lui était imposé en s'affirmant, dans les décennies 1970 et 1980, comme une université soucieuse du service à la société, expérimentant les valeurs du local, du proche, du convivial, une posture magnifiée par la construction et la réussite de Louvain-la-Neuve. Assurée de « n'avoir pas péri dans l'ambulance[12] », l'Université catholique de Louvain activa dans les années 1990 un nouveau modèle déterminé par un mélange de libéralisme et d'idéalité scientifique qui, mentalement, prit le pas sur la mission de formation avant que celle-ci devienne, fin de la décennie, le grand chantier qu'appelaient les attentes de la société et les nouveaux habitus des étudiants. Concomitamment, le fonctionnement mondialisé de la recherche et le recrutement des nouveaux professeurs modifiaient en profondeur la configuration classique du territoire universitaire. En 2004, la Communauté française (de la compétence de laquelle relève l'éducation) adopta par décret les recommandations européennes qui prescrivaient l'harmonisation des programmes et des diplômes dans l'enseignement supérieur. L'Université catholique de Louvain fit un pas de plus en résolvant qu'il lui fallait prendre rang dans l'univers mondialisé en se fédérant avec trois autres universités francophones belges et en tissant des liens privilégiés en Europe et dans le monde. L'Université catholique de Louvain « multi-sites », qui verra normalement le jour en janvier prochain, est l'expression d'une université concernée par la mondialisation.

12. Une métaphore du transfert qu'affectionnait Édouard Massaux (1920-2008), premier recteur de la nouvelle Université catholique de Louvain. Pour en saisir la dramaturgie, voir notamment Édouard Massaux, *Pour l'Université catholique de Louvain. Dialogue avec Omer Marchal*, Bruxelles, Didier Hatier, 1987, p. 84-88.

L'extraterritorialité catholique, scientifique et humaniste

En 1962, l'Université de Louvain est catholique parce qu'elle avait été refondée en 1834 par les évêques de Belgique qui s'étaient saisis, au lendemain de l'indépendance de la Belgique, de la liberté constitutionnelle d'enseignement stipulée dans la constitution du nouvel État.

Tout au long du XIX^e^ siècle, elle avait participé à l'affirmation catholique dans un climat déterminé par la lutte entre l'Église qui voulait reconquérir le terrain perdu depuis la Révolution française et les libéraux (seule force politique alternative déterminante avant l'instauration du suffrage universel en 1918) qui militaient pour la sécularisation de la vie dans toutes ses composantes. Puis, à partir de l'entre-deux-guerres, elle avait développé une conception humaniste (au sens du personnalisme philosophique et moral) de son identité catholique à laquelle beaucoup de ses membres, notamment les étudiants et les diplômés, souscrivirent dans les années 1950.

Cet imaginaire catholique, comme l'épithète l'indique[13], n'était attaché à aucun territoire, sinon l'universel. Lorsque survint la crise des années 1960, précisément déterminée par le combat des Flamands pour une identité fondée sur le droit du sol, la culture catholique laissa l'Université de Louvain profondément démunie. La séparation est un « péché contre l'esprit[14] », tempêta M^gr^ Massaux (qui deviendra le premier recteur de l'Université catholique de Louvain francophone en 1968), traduisant un imaginaire catholique très précis dans lequel « péché » et « esprit » pesaient de tout leur poids. Pour leur part, les évêques de Belgique firent connaître solennellement le 13 mai 1966 que l'université, parce qu'elle était catholique, était une et indivisible et que, par conséquent, son lieu, qui ne comptait pas dans sa réalité particulière, notamment linguistique, était Louvain[15]. Au total cependant, il s'agit d'opérer le deuil de l'université en tant que pilier de l'Église universelle à laquelle Louvain s'était

13. Catholique signifie universel.

14. *De Louvain à Louvain-la-Neuve*, une émission de Gérard Loverius, Radio-Télévision belge, 1976 ; Édouard Massaux, *op. cit.*, p. 151-154.

15. *Déclaration des Évêques de Belgique au sujet de l'Université catholique de Louvain (13 mai 1966)*, Louvain, 1966, p. 2-4.

jusqu'alors identifiée. Les étudiants flamands le comprirent bien, eux qui réclamèrent dès 1965 un *pro-rektor vlaams en leek* (« un pro-recteur[16] flamand et laïc »).

L'idéalisme scientifique et la culture humaniste plaçaient l'université dans une extraterritorialité semblable. Louvain n'avait cessé depuis la fin du XIXe siècle d'affirmer sa scientificité, augmentée ensuite des valeurs de l'humanisme, dans une profession sincère qui dépassait le seul positionnement stratégique et reflétait de véritables ambitions intellectuelles et morales. Ni la science ni l'humain n'ont de frontière et l'affirmation du contraire avait été ravageuse plusieurs fois dans l'histoire récente de l'Europe. Aussi, lorsque montèrent les revendications particularistes des Flamands, un groupe de professeurs et de chercheurs francophones réunis dans l'ACAPSUL (coprésidée jusqu'à son décès par le célèbre théoricien du *big-bang*, Georges Lemaître) appuie son refus de scinder l'université en avançant que le lieu ne compte pas face aux valeurs intellectuelles universelles[17].

Cette parole porta peu, pour de nombreuses raisons dont le fait que les médias étaient alors en train de construire une nouvelle figure : l'étudiant engagé. La territorialité de l'acteur politique étudiant est ambiguë. Ancrée, locale et sectorielle par l'objet de la lutte, elle est universelle en tant qu'elle s'articule (ou que l'on reconnaît qu'elle le fait) sur des valeurs de combat (que les mouvements de résistance dans tant de drames du XXe siècle avaient affûtées à satiété) et de progrès social (que l'*aura* renouvelée du marxisme propageait dans les années 1960). Les étudiants flamands s'appuyèrent sur les deux valences, scandant dans leurs manifestations à la fois les slogans de *Wallen buiten* (« les Wallons dehors »), aux accents régionalistes, et de *Wallen go home*, qui renvoyait directement à la présence américaine au Vietnam.

16. En 1965, le combat portait encore sur l'autonomie de deux sections, conduites par deux pro-recteurs. L'exigence flamande de la séparation en deux universités se radicalisa à compter de la déclaration des évêques du 13 mai 1966. Il est à noter aussi que, dans un renversement des positions catholiques que la Flandre avait majoritairement exprimées dans les conflits du XXe siècle, les étudiants flamands de Louvain se postèrent dans les années soixante aux avant-postes du combat pour la décléricalisation de l'université et la laïcisation de la société.

17. *L'avenir de l'Université de Louvain*, Gembloux, Duculot, 1962, p. 13-16 ; *L'Université de Louvain à Louvain*, une brochure reprenant les articles publiés « par un groupe de professeurs de l'Université de Louvain » dans *La Libre Belgique* des 9, 10, 11, 12 et 13 avril 1966, Louvain, 1966, p. 21-29. Voir aussi les rapports des assemblées générales et des réunions de bureau ainsi que le bulletin de l'ACAPSUL (Louvain-la-Neuve, Archives de l'Université catholique de Louvain, Fonds Garitte et Documents rassemblés à propos de l'ACAPSUL).

La territorialité régionale et sociétale

L'action protestataire des étudiants flamands occupa largement le devant de la scène entre 1962 et 1968, tandis que les acteurs politiques de la recomposition de l'université opéraient dans une relative discrétion que l'état des médias autorisait encore. Lorsqu'ils s'exprimèrent publiquement, ils placèrent l'affaire de Louvain sur le terrain économique et social, et ce sont eux qui développèrent les premiers, et sans doute le plus, le lien entre le territoire régional et l'université[18].

À côté de ces projets politiques, d'essence régionale, se profilait aussi un modèle social de l'université. Depuis la fin des années 1950, en effet, se développait un questionnement sans précédent sur les missions de l'institution universitaire qui eut lieu tant dans les universités que dans un certain nombre de fédérations socioéconomiques, de revues, ainsi que, la décennie suivante (1970), dans les partis et les syndicats et les mouvements associatifs du secteur non marchand[19]. Le mouvement s'appuyait aussi sur le « rajeunissement » de l'université qui, à Louvain, tenait à deux facteurs. Le premier était, comme ailleurs, l'accroissement spectaculaire de la part relative des étudiants au sein de la communauté universitaire du fait de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. Le second résulta de l'entrée en force des jeunes dans le cadre

18. Le cas le plus exemplaire est celui de Yves du Monceau, bourgmestre (maire) d'Ottignies qui deviendra Ottignies-Louvain-la-Neuve. Mû par un souci économique et social et un intérêt politique local bien compris, celui-ci prit l'initiative dès 1962, à un moment où nul ne soupçonnait le cours que prendraient les choses, de proposer aux francophones de Louvain de s'établir dans sa commune. Voir « Ottignies et Louvain-la-Neuve, une fusion de destins. Un entretien avec Yves du Monceau de Bergendal », dans Françoise Hiraux (dir.), *op. cit.*, p. 43-51. On y lit aussi les rapports plus ou moins tendus au sein de son parti que lui valurent son initiative et ses relations avec une multitude d'acteurs politiques, économiques et sociaux du Brabant wallon.

19. Un exemple significatif : Jacques Drèze et Jean Debelle, *Conceptions de l'Université*, Bruxelles, Fondation Industrie-Université, 1966. Jacques Drèze était un jeune professeur d'économie. Jean Debelle dirigeait le service scientifique, une cellule d'analyse et d'aide à la décision créée en 1964 dont l'université, dix ans auparavant, ne concevait nullement le besoin, encore toute imbue de l'efficacité du pouvoir personnel du recteur. Enfin, la Fondation Industrie-Université était une instance d'analyse et de formation continue, issue du mouvement de rénovation du pays à l'issue de la guerre (1956) et financée par les universités et les grands groupes économiques belges.

professoral, scientifique et administratif au lendemain de la division linguistique de Louvain en 1962[20] et de l'adoption des lois de financement universitaire des 9 avril 1965 et 27 juillet 1971.

Ce modèle social concourut à la naissance d'une nouvelle territorialité universitaire, configurée par les paradigmes de la continuité (traduisons : absence de limite distinctive) entre société et université, de leur solidarité mutuelle et de leurs responsabilités réciproques, la première donnant du sens à l'action de la seconde tandis que celle-ci lui fournissait des services d'enseignement, de recherche, d'expertise, de soins et de conseils.

Lorsque la division de l'université et la décision du transfert furent consommées, l'Université catholique de Louvain – comme institution et comme communauté – se tourna, sans vaine rétrospection, vers une appartenance wallonne. En toute rigueur de termes, il eut fallu qu'elle se détermine en tant que francophone. Mais ce caractère souffrait de la collusion séculaire en Belgique du français avec une culture connotée par un élitisme de classe et de communauté. L'identification à la Wallonie, au contraire, revêtait des valeurs d'empathie avec une région qui souffrait, sorte de Manchester continental, frappée par les restructurations économiques qui condamnaient le secteur houiller et des pans entiers de la sidérurgie et de l'industrie mécanique.

Cette territorialisation se traduisit par une profession de foi du service à la Wallonie sur le thème de l'université comme facteur de développement, exprimée dans les déclarations politiques (discours de rentrée), les dossiers de programmation élaborés par le Service d'études et une large communication à l'adresse du public. Elle présida à la création d'une faculté ouverte de sciences économiques et sociales et d'une faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes qui valorisaient les acquis de l'expérience, de passerelles entre enseignements universitaires et non universitaires et de formations en horaires décalés. Elle fit aussi l'objet de nombreux colloques et influença les thèmes de recherches dans un grand nombre de disciplines entre sociologie, économie, droit, démographie, histoire et linguistique parmi les sciences humaines, agronomie, écologie, physique, géographie, architecture et urbanisme en sciences et études épidémiologiques en médecine.

À cela, s'ajoutait une relation fusionnelle avec Louvain-la-Neuve. À partir de 1967, l'université francophone avait esquissé secrètement un projet d'implantation à Ottignies. Dès que le couperet du transfert tomba en 1968, elle en fit connaître toute l'ambition, symbolisée par le nom de

20. *Règlement organique de l'Université catholique de Louvain,* paru au *Moniteur belge* le 11 octobre 1962.

Louvain-la-Neuve : construire une cité universitaire alliant l'héritage de Louvain et la modernité. Toute entreprise de droit privé qu'elle fût, l'Université catholique de Louvain se lança dans la conduite d'un plan directeur qui allierait l'édification d'une (micro-)ville et la réalisation de l'infrastructure nécessaire à neuf des dix[21] facultés qui la composaient. Pour le réussir, elle déploya une action de communication sans précédent[22], revêtue de toutes les séductions susceptibles de toucher la société euphorique des années prospères. Se saisissant de la qualité urbaine et architecturale de Louvain-la-Neuve, elle en fit le signe de sa modernité et de son excellence. Rien ne fut négligé à cet égard. Le premier chantier emblématique de Louvain-la-Neuve fut celui du Cyclotron, entouré du prestige de la physique fondamentale : l'université frappait les esprits en commençant par construire un splendide outil dédié à la recherche. À Woluwe, durant ce temps, s'édifiait une cité médicale autour de la Faculté de médecine et de l'hôpital universitaire Saint-Luc, aux dimensions d'un vaisseau amiral, dont les avancées médicales feraient bientôt prendre à l'Université catholique de Louvain un rang mondial. S'y ajouta encore la création du parc scientifique de Louvain-la-Neuve, qui fut le premier en Belgique. Durant toute la phase de construction de la décennie 1970, l'université n'eut de cesse de présenter Louvain-la-Neuve à d'innombrables auditoires dont, par exemple, une délégation des universités de Chine en décembre 1978. Parler de l'ambition de la ville neuve, c'était exprimer les valeurs et la qualité de l'université qui la créait.

Quelques remarques. 1) Ce moment territorial régional de l'identité de l'Université catholique de Louvain releva de la sociologie plus que de l'économie, laquelle interviendra plus tard, dans les années 1980 et 1990, sous ambiance néolibérale, et imposera que les universités s'inscrivent dans les pôles d'activité régionaux. 2) La régionalisation des sources publiques de financement ne fut pas sans effet sur l'argumentation d'un certain nombre de programmes de recherche. 3) Tout engagement comporte une tache aveugle. Dans l'ambition de servir le développement de la région, on n'hésita pas à sacrifier des terres agricoles parmi les

21. La Faculté de médecine qui, sans compter les cliniques Saint-Luc, compte pour le tiers des effectifs de l'université, fut installée à Woluwe.

22. L'université, jusqu'alors, n'avait guère communiqué à propos d'elle-même, assurée de prétendre plus que de devoir. En 1965, les deux sections (futures Université catholique de Louvain et Katholieke Universiteit Leuven) mettent en avant leurs projets, leurs ambitions, leurs réussites, et créent pour cela leurs services de relations extérieures respectifs qui s'adressent aussi à la communauté universitaire, fait presque aussi révolutionnaire. L'administrateur général francophone, Michel Woitrin (1919-2008), est partout dans les médias et paie de sa personne dans d'innombrables séances d'information et de promotion. Les archives de l'Université catholique de Louvain conservent les traces et les productions de toutes ces actions.

meilleures à la construction de Louvain-la-Neuve. 4) En ces années, la périphérie large de Bruxelles à laquelle appartenait Ottignies (Louvain-la-Neuve) était l'objet de plusieurs scénarios de croissance et d'aménagement du territoire, entre métropolisation de la capitale et existence à part entière de parties érigées en métropoles régionales. Les versions successives du plan directeur de Louvain-la-Neuve témoignent de ces hésitations[23].

L'univers de Bologne et de la mondialisation

Au tournant des années 1990, l'Université catholique de Louvain prit acte des exigences que la technologie imposait à la recherche en sciences et en médecine. Il fallait travailler en équipe et en réseaux mondiaux, attirer des cerveaux, et, pour y prétendre, faire reconnaître une excellence scientifique. La recherche devint le territoire qui caractériserait en propre l'université[24], et par voie de conséquence, le critère selon lequel évaluer l'activité des départements et la carrière des personnes.

Durant la même décennie, une logique managériale et néolibérale orientée par le principe de concurrence généralisée gagnait les institutions inter ou supranationales de tous ordres, les autorisant, sans mandat, à décréter que l'enseignement universitaire (désormais de masse) devait se soumettre à sa loi pour le plus grand profit de la croissance. L'Europe y souscrivit à travers la Charte de Bologne[25] proclamée en 1999, dont la Communauté française de Belgique, pouvoir subsidiant des universités francophones depuis 1989, entérina les dispositions en 2004[26], avec d'autant plus de nécessité que sa situation financière la plaçait dans une position politique difficile face à une Flandre triomphante. L'Université catholique de Louvain, qui consacrait déjà des moyens considérables

23. Bertrand Terlinden et David Vanderburgh, *L'idée d'une ville (nouvelle)*, dans Françoise Hiraux (dir.), *op. cit.*, p. 122-127. Les versions successives du plan directeur sont accessibles aux archives de l'Université catholique de Louvain.

24. Ce fut la politique de «l'excellence» du recteur Pierre Macq (1986-1994). La production scientifique devint réglementairement le critère d'évaluation en ce qui a trait aux nominations des professeurs et à la décision de l'université d'appuyer les projets que les départements et les unités déposeraient auprès du FNRS (Fonds national de la recherche scientifique), de l'État et de l'Europe.

25. *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*, Bologne, le 19 juin 1999. La Belgique figure parmi les 29 pays signataires.

26. *Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités*, paru au *Moniteur belge* le 18 juin 2004, p. 45-239.

dans les programmes Erasmus de mobilité des étudiants créés en 1989, refondit entièrement son offre d'enseignement en 2004, conformément au modèle de Bologne. Elle décida aussi de renforcer sa force scientifique en séparant structurellement l'enseignement (confié aux facultés) et la recherche (gérée par des instituts), selon un plan de développement qui entra en application en 2009[27].

Le décret de la Communauté française de 2004 imposait aussi le regroupement des universités[28]. L'Université catholique de Louvain et trois facultés francophones catholiques[29] entamèrent alors un processus de fusion qui aboutira normalement à la création de l'Université catholique de Louvain en 2011. Elles s'associent pour former une seule et même institution présente sur cinq sites : Bruxelles (en centre-ville et à Woluwe), Louvain-la-Neuve, Mons et Namur. L'ambition est de constituer une université européenne de rang mondial apte à relever les défis de la concurrence généralisée et l'objectif, de s'en donner les moyens financiers[30].

L'Université, territoire des autres

La sortie de l'Université de Louvain de sa tour d'ivoire ou, si l'on veut, son passage d'une territorialité abstraite, relevant du ciel des idéaux de la science et de l'humanisme, à une territorialité concrète, régionale puis mondialisée, ne fut pas uniquement le fait de la politique et de l'action de l'institution. Le regard et les attentes extérieurs l'ont aussi déterminée.

Le fait de la consommation

Sous le coup de la scission de l'université unitaire, de la refondation et du transfert de l'Université catholique de Louvain sur deux sites sans relation ni historique ni physique avec la matrice louvaniste, l'identité

27. À propos des motivations du plan de développement lancé en 2005 par le recteur Bernard Coulie (2004-2009), voir <http://www.uclouvain.be/plan-developpement.html>.

28. Michel Molitor, « Les transformations du paysage universitaire en Communauté française », *Courrier hebdomadaire du* CRISP, n^os^ 2052-2053, 2010.

29. Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix (Namur, 5 500 étudiants), facultés universitaires Saint-Louis (Bruxelles, 2 300 étudiants), et facultés universitaires catholiques de Mons (1 300 étudiants). L'Université catholique de Louvain est le partenaire le plus important avec dix facultés et 21 000 étudiants.

30. L'argumentaire de la fusion sur <http://www.uclouvain.be/283969.html>.

de l'université – ou son image, l'une passant par l'autre – dut, dans une grande première qui renversait tout l'imaginaire précédent, tenir compte du regard extérieur. L'acteur consommateur s'introduisit dans la politique universitaire.

Il s'agissait de rallier le public dans une Belgique où l'appartenance confessionnelle et idéologique qui avait tellement compté depuis le début du XIX^e^ siècle cessait de jouer. Pour convaincre les parents, l'Université catholique de Louvain mit en avant la nouveauté des salles de cours, des laboratoires et des bibliothèques à Louvain-la-Neuve et Woluwe, qui devenait la métaphore de la modernité de ses enseignements et de leur adéquation au monde très compétitif qui attendait les diplômés[31].

L'université conçut l'architecture et l'équipement de Louvain-la-Neuve et de Woluwe dans le dessein, honorable mais absolument inédit, de séduire les étudiants par la promesse d'une vie universitaire qu'elle qualifiait d'humaniste et que les étudiants comprirent comme hédoniste avant tout. L'urbanisme se révéla encore plus décisif. On circule à pied ou à vélo sur les deux sites, on y bénéficie d'équipements sportifs performants et on y jouit de paysages arborés – et même d'un lac à Louvain-la-Neuve –, comme sur un campus. Mais on s'y rencontre aussi et on s'attable aux terrasses et dans les cafés, on fait des courses, on fréquente les librairies et les cinémas, comme dans les vieilles villes universitaires[32]. L'Université catholique de Louvain dédie un budget significatif à l'offre culturelle à l'adresse des étudiants et soutient leur vie associative et même festive, en considérant que la formation déborde le cadre des salles de cours et passe par l'expérience de la vie sociale et toutes les formes d'engagement[33].

---

31. Le message fut d'abord confié aux soins des médias nationaux qui s'intéressèrent beaucoup à la construction de Louvain-la-Neuve au cours des années 1970. Les brochures de promotion prirent ensuite le relais. Depuis cinq ans, des journées portes ouvertes sont spécialement dédiées aux parents. On note, par ailleurs, que ceux-ci accompagnent désormais leurs enfants lors de leur première inscription. Enfin, l'UCL consacre des moyens importants à sa visibilité sur le Web.

32. L'urbanité de Louvain-la-Neuve et la densité des rencontres humaines qu'elle soutient ont été la grande ambition des créateurs de Louvain-la-Neuve, déclinée sous toutes les formes de communication possibles. Voir particulièrement Michel Woitrin, *Louvain-la-Neuve, Louvain en Woluwe. Le grand dessein*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987 et la littérature de promotion de Louvain-la-Neuve produite entre 1969 et 1980 (Louvain-la-Neuve, archives de l'UCL, Fonds Michel Woitrin et documents rassemblés autour de la conception et de la construction de Louvain-la-Neuve).

33. Cette conception et sa mise en œuvre doivent beaucoup à Gabriel Ringlet, vice-recteur aux affaires étudiantes (1988-2001) puis pro-recteur aux affaires régionales, à la culture, à la communication et à la promotion (2002-2008).

Le pari de Louvain-la-Neuve impliquait de construire une ville véritable, dotée d'une population qui ne se résume pas à la communauté des étudiants et du personnel de l'université. Plusieurs enjeux cumulaient leurs effets à cet égard. Le premier était de reproduire le mixage caractéristique des villes universitaires telles que Louvain, Bologne, Oxford ou Cambridge en offraient l'exemple canonique. Le second visait à atteindre un seuil démographique qui autorisât Louvain-la-Neuve à prétendre aux avantages publics d'une ville comme, par exemple, le raccordement au réseau ferroviaire, lequel était par ailleurs décisif pour déterminer le choix des étudiants de s'inscrire à l'Université catholique de Louvain, alors que la densité d'établissements universitaires sur le territoire francophone belge était très grande. L'université prit dès lors en charge le développement de l'habitat dans la ville neuve et déploya une vaste campagne de séduction immobilière et surtout de promotion de la qualité de vie sans égale qu'offrait Louvain-la-Neuve, qui aboutit aujourd'hui à ce que les habitants fassent partie égale avec les étudiants résidents[34].

L'image internationale

L'Université de Louvain recrutait de longue date des étudiants étrangers. Le mouvement avait été naturel, partagé entre toutes les universités, avant que la division religieuse de l'Europe et l'affirmation confessionnelle des États ne le tarissent au cours du XVI^e^ siècle. Devenue explicitement catholique en 1834, elle attira sur ce caractère une population internationale à partir de la fin du XIX^e^ siècle. Les effectifs catholiques nord et sud-américains, proche et lointains orientaux et, marginalement, africains francophones ne cessèrent de croître, avant et après sa division en 1968, jusqu'au terme au moins des années 1980[35]. Désormais, Louvain, dans une politique très active, attire de nombreux étudiants étrangers à travers les programmes européens de mobilité Erasmus (institués en 1987) et toute une palette de partenariats avec des universités du monde. Les motivations de ce public significatif (un étudiant sur quatre dans certaines facultés) s'apparentent sensiblement à celles des étudiants nationaux et reposent largement sur la qualité de la vie quotidienne à

34. En 2009, Louvain-la-Neuve comptait 10 281 habitants domiciliés et 9 703 étudiants résidents. Cependant, durant la journée, la part relative des étudiants s'augmente considérablement de la présence des non résidents.

35. Michel Demoulin et Geneviève Duchenne, « L'européanisme et les étudiants étrangers », dans Jan Roegiers et Ignace Vandevivere, *Leuven/Louvain-la-Neuve, aller-retour*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2001, p. 225-234.

Louvain-la-Neuve. L'université se soucie d'ailleurs de l'opinion des uns et des autres et multiplie les enquêtes à leur propos. Elle tire de leurs résultats une matière promotionnelle qu'elle médiatise activement.

Nolens volens, l'Université catholique de Louvain tient aussi le plus grand compte des *rankings* qui, il est vrai, la situent favorablement dans le paysage national et européen. Dans les secteurs d'enseignement les plus sensibles et concurrentiels tels que l'économie et le management, elle dénomme ses départements en anglais et les nouveaux instituts de recherche institués par la réforme de 2009 portent tous un intitulé anglais.

Enfin, elle table sur l'internationalisation du recrutement de ses professeurs, mobilise de grands efforts pour attirer une population mondiale de thésards et de chercheurs en postdoctorat et veille particulièrement à être présente dans les programmes internationaux de recherche.

La génération Web 2.0 et l'univers des réseaux

Ce point reste à l'état d'hypothèse. Cependant, on voit bien que l'université prend la mesure des formes nouvelles de sociabilité qu'Internet a fait naître à toute vitesse ces cinq dernières années. Elle-même, ses administrations stratégiques (de la recherche, de l'action internationale) et ses instituts de recherche animent un profil Facebook et contribuent aux *wikis*. Tous les étudiants bénéficient de connexions financées par l'institution, dans un geste qui manifeste qu'elle reconnaît et favorise leur être-au-monde. Enfin, l'université rénove de fond en comble ses relations avec ses diplômés et les promeut au titre et à la fonction de membres actifs d'un réseau porteur d'identification et de solidarité.

L'Université de Louvain, ses membres et son public se sont successivement identifiés à l'a-territoire de l'Église, de la science et de l'humanisme ; à un territoire identitaire communautaire (c'est-à-dire linguistique dans l'acception politique belge) et régional ; et à un supraterritoire à détermination mondialisée. Trois moments que recoupent dans l'imaginaire des acteurs le passage d'un univers sémantique plein à un idéal d'émancipation individualiste et, depuis le début de la décennie présente, à une culture des identités nomades et kaléidoscopiques.

La lecture par le territoire se révèle pleine d'intérêt dans le cas de Louvain. Elle élucide l'appartenance catholique initiale, la question flamande, l'existence problématique de l'État-nation belge, l'acquiescement sans réserve ni débat à l'Europe et le choc de la mondialisation, dans leurs dimensions les plus factuelles et dans leurs consonances imaginaires existentielles.

La grille d'interprétation territoriale permet aussi de croiser d'autres axes, tel que celui des appartenances générationnelles, et d'inclure les paramètres de la montée en puissance du fait médiatique et de l'importance du consumérisme. La question des territoires, enfin, donne à pénétrer le continent noir des financements.

5 La couleur des nouvelles universités
Une chromatographie du prestige académique

Michel Jébrak

La couleur est la souffrance de la lumière.
Goethe, *Zur Farbenlehre*, 1810

Les quelques milliers d'établissements universitaires dans le monde ont été fondés en plusieurs vagues depuis le Moyen Âge. Au XX^e^ siècle, sur un fond continu d'augmentation de la scolarisation dans le monde, plusieurs périodes montrent une accélération des créations, en particulier après les deux guerres mondiales et lors de l'indépendance des anciens territoires coloniaux. Dans les pays développés, deux étapes peuvent être observées après le dernier grand conflit mondial, l'une immédiatement après la signature de la paix (universités des vétérans, telles Memorial ou Carleton au Canada), l'autre deux décennies après, lors de l'arrivée en âge universitaire des enfants du boom démographique qui a suivi la Seconde Guerre mondiale.

En Amérique du Nord, la construction de ces « nouvelles » universités s'est réalisée dans un environnement socioéconomique et intellectuel marqué par le développement des idées sociales et laïques, la confiance keynésienne dans le rôle de l'État, et la foi dans la science et la technologie. Au rythme des Trente Glorieuses, les États favorisent la création d'universités en réponse à la croissance de la population et aux besoins de formation. Ils n'hésitent pas à les organiser selon des principes généreux, les démarquant structurellement des universités plus anciennes. Les nouvelles universités se veulent accessibles, démocratiques, novatrices. Elles souhaitent à la fois mieux refléter les valeurs locales, en s'insérant dans leur tissu social et régional, et être ouvertes sur le monde, adoptant les valeurs de la tradition universitaire multiséculaire.

Ces « universités nouvelles » ont inscrit ces valeurs fondatrices dans leur structure et leur gouvernance, adoptant des structures réticulées, des modes de gestion participative aussi bien dans le corps enseignant que vis-à-vis des étudiants, et une plus grande écoute des besoins de

leur environnement. Elles les ont pratiqués en développant de nouveaux champs du savoir, de nouvelles approches pédagogiques et des modes d'intervention créant du lien social. Depuis 40 ans, les universités nouvelles ont donc souvent cherché à renforcer leur message initial, en se différenciant des universités classiques.

Cependant, avec le temps, plusieurs éléments ont conduit ces mêmes universités à rechercher un positionnement de prestige, comparable à celui des universités plus anciennes. Les différences en termes de disponibilités financières, l'existence de clubs sélects (*Ivy League*, par exemple), l'ancienneté de la tradition académique ont depuis toujours contribué à créer une hiérarchie apparente du monde académique. Bologne en Italie, Oxford et Cambridge en Grande-Bretagne, Utrecht aux Pays-Bas, Columbia et Yale aux États-Unis, Puebla au Mexique… Ces universités constituent des forteresses historiques, qu'elles soient publiques ou privées. Cette tendance s'est renforcée depuis une dizaine d'années par la publication de palmarès mondiaux, largement médiatisés. Leurs critères renforcent les positions d'un imaginaire aristocratique et défavorisent les universités nouvelles ; les résultats des classements sont quasi-caricaturaux, puisque les dix premières universités de ces palmarès ont été créées en moyenne il y a plus de 350 ans ! Or, la question d'importance n'est pas de savoir quelle serait la « meilleure » université, mais dans quels domaines les universités ont le plus de succès, entre la formation des élites et la contribution au développement des communautés.

Malgré leur simplisme, gouvernements et directions universitaires ont souvent adhéré aux classements mondiaux, et ont poussé leurs universités à tenter de ressembler aux premiers de la classe, sur le modèle de la *public school* britannique. Cette quête du prestige se traduit notamment par le recrutement de professeurs de réputation internationale, l'accent mis sur la qualité de la recherche bien plus que sur celle de la formation, et une communication d'allure corporatiste visant l'excellence. En tentant d'atteindre cette ancienne normalité qu'elles n'ont jamais connue, les nouvelles universités risquent de perdre ce qui faisait leur pertinence initiale.

Il est bien difficile, voire impossible, de classer objectivement les établissements universitaires : ils sont trop différents et ils jouent des rôles complémentaires, souvent spécifiques à leur environnement. Par contre, on peut les évaluer sur différents critères. Je voudrais montrer ici comment le prestige d'une université se reflète dans les couleurs qu'elle affiche, et comment une simple chromo-ethnographie académique peut permettre de situer où en sont les universités nouvelles, entre mission fondatrice et normalisation historique.

Méthodologie

Les universités constituent des entités singulières, multidimensionnelles et incommensurables. Le prestige des universités est donc une notion qualitative qui relève du domaine de l'économie de la singularité[1]. Comme pour le marché de l'art ou de la gastronomie, il n'est pas possible de construire une hiérarchie absolue du prestige ou de la réputation ; et comme dans ces marchés, on ne peut pas utiliser les approches économiques néoclassiques du fait de l'impossibilité d'une communication totalement transparente dans un marché ouvert, et des incertitudes sur la qualité objective.

À défaut de critère, on peut utiliser l'espace de la représentation pour tenter de comprendre comment les universités se publicisent, et comment elles se situent, dans cet espace, par rapport au modèle classique. Plusieurs objets académiques, réels ou virtuels, condensent la vision qu'ont les directions et les communautés universitaires du prestige de leur établissement : le blason, le logo et l'appellation de l'université, par exemple.

C'est aussi le cas des choix architecturaux, de la forme des diplômes, des stratégies de communication, de la forme et de la couleur de la toge, etc. Il ne s'agit pas de choix anodins, futiles. Dans la plupart de ces cas, les décisions concernant la sémiotique institutionnelle se prennent au plus haut niveau des directions universitaires et doivent faire l'objet d'un consensus, ou tout au moins d'une acceptation. Ces éléments sont fortement contraints par leur environnement symbolique et constituent des formes productrices de sens, des codes sémiotiques, souvent herméneutiques, qui se doivent de respecter une cohérence culturelle[2].

Plusieurs de ces éléments sont quasiment immuables, certains objets ayant été conservés quasiment à l'identique depuis la création des universités. D'autres ont dû être élaborés plus récemment, du fait de l'introduction de nouveaux modes de représentation. C'est le cas des sites Web des universités, un élément indispensable de la communication à la fois interne et externe. Le site Web d'une université constitue donc un objet académique actualisé où s'exprime l'essence de l'institution.

L'un des éléments clefs d'un site Web est sa couleur dominante, et en particulier celle qui est directement associée au logo de l'établissement. Nous avons donc choisi de mesurer la couleur des sites de deux cents universités sélectionnées sur la liste des 500 universités du classement de

1. Lucien Karpiq, *L'économie des singularités*, Paris, Gallimard, 2007.
2. Umberto Eco, *Kant et l'ornithorynque*, Paris, Grasset, 1999.

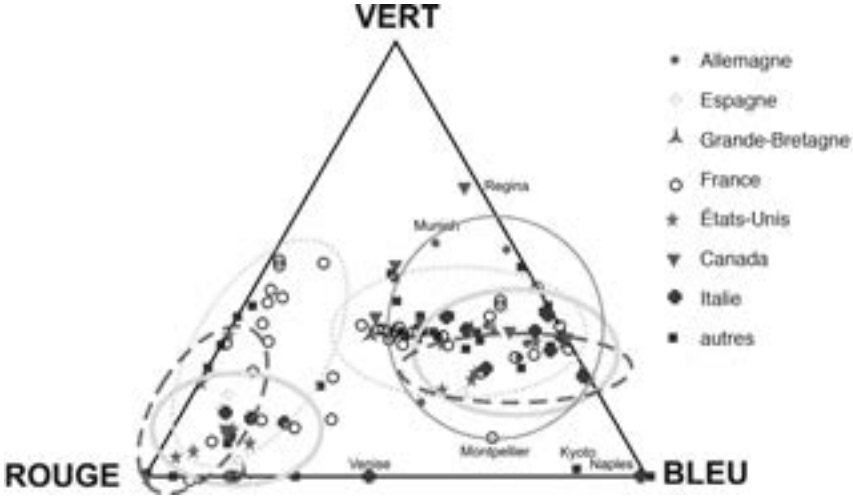
Shanghaï. Dans certains cas, les sites sont bicolores, et la couleur dominante a été choisie ; dans de rares cas, les sites sont multicolores, et ils ont fait l'objet d'une codification particulière.

La mesure a été réalisée en utilisant l'échelle RGB (red, green, blue ; en français RVB). Cette échelle colorimétrique a été mise au point en 1931 par la *Commission internationale de l'éclairage* à partir de données physiques, soit les rayonnements monochromatiques du rouge (R), du vert (V ou G) et du bleu (B). Chaque couleur est codée en 256 intensités (un octet), ce qui permet 16 777 216 possibilités théoriques de couleurs différentes, soit environ 8 fois ce que peut discerner l'œil humain. Une couleur est donc définie en fonction du mélange des trois couleurs de base.

Résultats

Les résultats des mesures effectuées permettent de reconnaître deux grands pôles de couleur, le bleu et le rouge (figure 5.1). La couleur bleue est la plus représentée, avec de grandes variations depuis le bleu-clair/bleu-gris au bleu foncé ; la couleur rouge varie de rouge orangé à pourpre. Quasiment aucune université n'est proche du pôle vert dans les pays occidentaux.

Figure 5.1
Triangle colorimétrique des universités



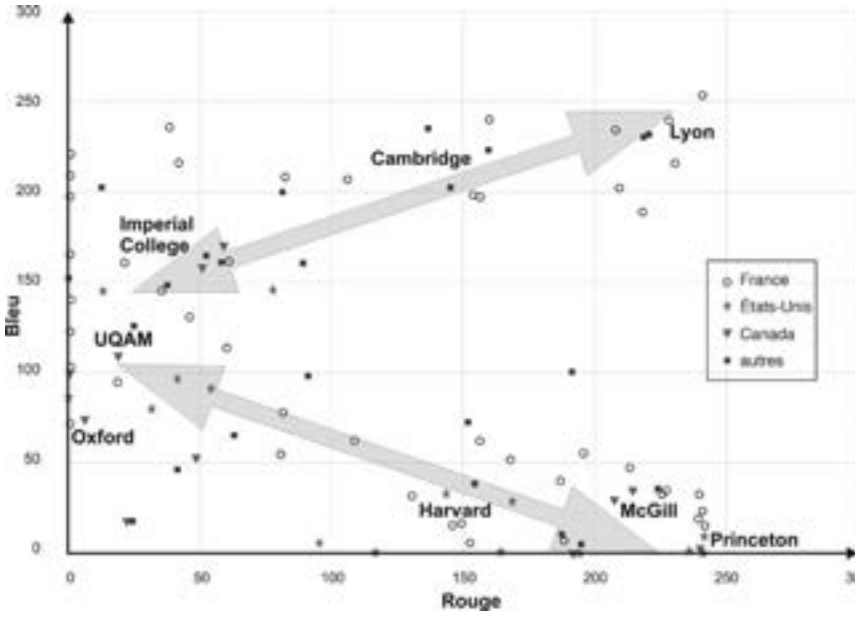
Légende : Position colorimétrique des universités dans le triangle rouge, vert et bleu, illustrant le grand nombre d'universités au voisinage des pôles rouge et bleu-gris, et l'absence d'université près du pôle vert.

Source : Michel Jébrak

Dans un diagramme binaire bleu-rouge (figure 5.2), on distingue deux lignées assez distinctes : une première lignée (double flèche inférieure) va du pôle rouge, orange à pourpre, caractérisé par de fortes valeurs de R et de faibles valeurs de B, vers le pôle bleu, marqué par la quasi-absence de rouge (R proche ou égal à 0). Le long de cet axe se dispose un grand nombre d'universités anciennes, présentant un rang souvent élevé dans les classements récents.

La seconde lignée (double flèche supérieure) relie le pôle bleu à une zone marquée par les fortes valeurs de R et de B. Il s'agit généralement d'universités présentant des couleurs assez claires, voire grises. On les rencontre notamment en France et dans les pays en développement. L'Université Cambridge fait clairement exception ; elle naît d'une rupture avec Oxford en 1209, mais garde une tonalité dans les bleus, une couleur en pleine expansion à cette époque.

Figure 5.2
Diagramme colorimétrique des universités



Légende : Positions colorimétriques des universités montrant le pôle rouge à pourpre (McGill, Harvard), et le pôle bleu (Oxford). Deux axes se discernent, l'un reliant les pôles rouge et bleu, regroupant les plus anciennes universités, l'autre avec des couleurs plus grisées, correspondant surtout à de plus jeunes universités (à l'exception de Cambridge).

Source : Michel Jébrak

Le symbolisme des couleurs universitaires

Les couleurs peuvent être analysées comme des éléments objectifs physiques, indiquant certaines longueurs d'onde. Mais on peut diviser le spectre chromatique de bien des façons, et les différentes cultures ont produit des classifications chromatiques très variées. Ainsi, les études ethnographiques de civilisations premières montrent que les premiers spectres de couleur sont binaires, entre une teinte froide et sombre, le noir, et une teinte chaude et claire, le blanc. Puis vient le rouge, qui constitue ainsi la première vraie couleur dans notre acceptation moderne. Les systèmes plus complexes ajoutent d'abord le vert/jaune. Enfin, les systèmes primitifs les plus développés, à cinq couleurs, y ajoutent le bleu. On a ainsi construit un véritable modèle évolutionniste universel des couleurs qui fait apparaître successivement des couleurs de plus en plus évoluées en termes de langage[3].

Ces cinq couleurs sont considérées comme prototypiques, ou cardinales, et sont reconnues dans la plupart des langues. Sur le plan psychologique, des enquêtes montrent qu'elles sont plus facilement distinguées que les autres couleurs du spectre, aussi bien par les enfants que par les adultes[4]. Elles constituent donc des éléments distinctifs qui permettent de bien se positionner. Le rouge, le jaune, le vert et le bleu auraient en outre un statut spécial sur le plan neurophysiologique dans notre système oculaire.

Par ailleurs, du point de vue de la maîtrise de la reproduction des couleurs, on constate également une évolution de la maîtrise des pigments. Les plus faciles à produire sont les bruns rouges, couleurs de terre et de sang. Le bleu demande une maîtrise technique beaucoup plus évoluée ; s'il a reposé au Moyen Âge sur des pastels, son extension date notamment de l'invention du bleu de Prusse en 1720[5].

La dominance du rouge et du bleu dans les couleurs des universités occidentales reflète donc leur forte singularité et porte un ensemble de symboles qui se sont accumulés depuis la Renaissance[6]. Le rouge et le bleu sont associés dans les couleurs des drapeaux anglais, français et

3. Bret Berlin et Paul Kay, *Basic Color Terms,* Berkeley, University of California Press, 1969.
4. Eleanor R. Heider, « Universals of Color Naming and Memory », *Journal of Experimental Psychology*, nº 93, 1972, p. 10-20 ; Debi Roberson, Ian Davies et Jules Davidoff, « Color categories are not universal : Replications and new evidence from a stone-age culture », *Journal of Experimental Psychology : General*, nº 129, 2000, p. 369-398.
5. Michel Pastoureau, *Bleu. Histoire d'une couleur,* Paris, Éditions Seuil, 2006.
6. Eleanor R. Heider, *op. cit.*

américain, mais ils portent des connotations nationales fortes, avec le rouge britannique et le bleu de France (adopté depuis le règne de Philippe Auguste)[7].

Les universités les plus anciennes, fondées entre le XIIIe et le XVIIIe siècle, affichent pour la plupart une couleur bleue ou rouge-noire. La couleur favorite est le bleu, choisie par les 2/3 des universités dont la fondation remonte avant le XIXe siècle. Le bleu est la couleur préférée de plus de 50 % des Européens[8] depuis le XIIe siècle, et est placé au premier rang dans les enquêtes d'opinion dans tous les pays occidentaux depuis 1890. Le bleu pâle est la couleur du manteau de la vierge, une couleur de paix (voir ONU, CEE), honnête, la couleur du ciel dans l'iconographie depuis le XIIe siècle ; c'est celle de Cambridge. Plus nombreuses sont les universités bleu foncé, menées par Oxford, suivies par Edinburgh, Yale et Columbia. Le rouge bordeaux, beaucoup moins fréquent pour les universités anciennes, est adopté par l'Université Harvard, tandis qu'un rouge-orangé marque celle de Princeton. C'est la couleur de premier plan du haut Moyen Âge, symbolisant le sang du Christ, le luxe et la guerre. Elle renvoie donc à un registre d'excellence. Parmi les universités les plus anciennes, quelques universités continentales européennes se démarquent, telle Munich en vert, ou Utrecht en blanc.

Les universités fondées au XIXe siècle se divisent en trois couleurs : près de la moitié adoptent le bleu, un quart le bordeaux, et 10 % l'orange. La pourpre écarlate se développe aux États-Unis (MIT, Cornell, Wisconsin, Northwestern), au moment du Morrill Act (1862) qui crée les *land-grant universities*. L'orange, symbole de dynamisme, écho du Soleil, est adopté par les universités à vocation technologique aux États-Unis et au Japon.

Au XXIe siècle, on retrouve les tendances du XIXe siècle, en particulier aux États-Unis. Les universités canadiennes suivent celles des États-Unis, avec du bleu au Québec, du rouge plus à l'Ouest, voire du vert dans des teintes sombres qui veulent marquer la respectabilité. On observe des filiations symboliques, où l'université fille hérite de la couleur dominante de son modèle, tout en l'éclaircissant. L'Université de Regina est l'une des rares universités arborant du vert au Canada, à l'image du drapeau de la province de la Saskatchewan.

Les universités françaises créées à la fin des années 1960 montrent une palette de couleurs très variée ; plus de 20 % des sites Web ont des palettes bi- ou multicolores, 20 % ont des teintes dominantes dans l'orange et le brun, des demi-couleurs souvent mal définies. Les couleurs sont pastel, les assemblages violents (bleu/orange). Ces jeunes universités ne

7. Michel Pastoureau, *op. cit.*

8. *Ibid.*

souhaitent clairement pas ressembler à leur modèle outre-Manche. Plus de 40 % des universités adoptent néanmoins le bleu, mais souvent des bleus pastel de l'enfance.

Les universités du sud de la Méditerranée suivent le modèle dominant. Elles se colorent en bleu en Égypte, au Liban et au Maroc, notamment. Cependant, une revendication identitaire plus marquée s'illustre en Algérie, avec des teintes de vert et de gris, en Espagne avec plus de rouge et de jaune, sang et or.

Si une grande variété existe dans cette chromatographie universitaire, on peut néanmoins remarquer l'absence presque totale du jaune, du violet/mauve et du vert dans la population d'universités examinée. Le jaune est frappé du sceau de la maladie et de l'infamie depuis le Moyen Âge, ce qui explique sa lacune. L'orange, proche du jaune, est également très rare : on ne le rencontre que dans quelques nouvelles universités françaises, et à l'Université d'Utrecht (Pays-Bas), héritière du soulèvement des orangistes de Guillaume de Nassau. Le violet est porté seulement à l'Université de Venise.

L'absence du vert est plus complexe. Michel Pastoureau[9] souligne que cette couleur est celle de l'argent et des jeux d'argent, un domaine dont les universités ont tenté de se détacher, au moins jusqu'à récemment. Le cas de l'université de Munich illustre une particularité allemande et autrichienne, connue depuis au moins le XVI^e siècle, où le vert est un élément de l'habillement traditionnel. À la fin du XX^e siècle, grâce à la prise de conscience de l'environnement, cette couleur archétypale devient à la mode, mais son extension présente encore quelques difficultés. Ainsi, la Faculté des sciences de l'Université du Québec à Montréal avait choisi le vert pour se distinguer dans son campus ; l'architecte en mit tant qu'il fallut bientôt recouvrir de blanc certains murs, le vert agressant trop le personnel et les étudiants, utilisateurs de l'espace.

Une chromatographie du prestige universitaire ?

L'analyse sommaire des couleurs des sites Web des universités présentée ci-dessus ne concerne qu'un élément de représentation parmi de nombreux autres. Peut-on en tirer quelques réponses par rapport au positionnement des jeunes universités vis-à-vis du monde académique ? Trois remarques illustreront quelques traits marquants et des pistes de recherche potentielles.

9. Michel Pastoureau, *Les couleurs de notre temps. Symbolique et société*, Paris, Éditions Bonneton, 2003.

La formation des universités s'est fréquemment réalisée du fait de scissions épistémiques ou politiques : Oxford *versus* Cambridge en Angleterre, Orléans *versus* Paris en France, Louvain *versus* Katholieke Universiteit Leuven en Belgique, par exemple. Certaines universités nouvelles se sont positionnées dès leur création dans la même sphère de représentation que les universités plus traditionnelles. C'est le cas au Canada. Un exemple frappant est fourni à Montréal par les choix chromatiques respectifs des nouvelles universités, le bleu pour l'Université du Québec à Montréal vis-à-vis de l'Université de Montréal, et le rouge pour l'Université Concordia vis-à-vis de l'Université McGill. De la même manière, à Toronto, l'Université York se positionne dans un rouge quasi identique à celui de l'Université de Toronto, tandis que l'Université Ryerson se démarque en bleu. Il y a donc une volonté claire soit de se positionner de manière concurrentielle, soit de garder une part de l'héritage symbolique des universités plus anciennes. Le choix des couleurs d'une université apparaît donc comme relevant à la fois de la situation locale de celle-ci et du référentiel de couleurs de l'époque.

D'autres universités de fondation récente choisissent un mode de représentation plus ouvert, moins axé sur l'excellence. La palette colorée est variée, souvent pastel. La plus importante université française, l'Université Pierre et Marie Curie à Paris, se présente sous une bannière spectrale multicolore, un symbole multiculturel largement repris par des communautés mal reconnues. Ce non-choix reflète-t-il une référence moderne à la physique de Newton, la volonté de diversifier les domaines d'étude et les étudiants, ou l'absence de positionnement initial ? Un travail historique reste à faire.

Enfin, les universités tendent à choisir des couleurs sombres pour entrer dans le cercle du prestige. Ce choix est bien connu dans le domaine de la décoration des espaces de bureau, les plus sombres représentant les plus puissants. Bien que des études de détail sur l'évolution de la représentation de chaque université dans le temps restent à faire, on observe au Canada une tendance à adopter des couleurs traditionnelles, bleu ou rouge, et de plus en plus foncées. C'est le cas, par exemple, pour les universités du réseau de l'Université du Québec, disposant lors de leur création de couleurs très variées et les faisant lentement évoluer. Pour une analyse sur le moyen terme, il faut alors étendre la démarche à d'autres objets de la représentation académique (logo, papier à lettres, etc.) en tenant compte des spécificités de chaque média.

La couleur des universités a été jusqu'ici une thématique peu abordée. L'espace de représentation des institutions universitaires constitue un domaine qui reste à analyser, à la fois sur le plan de ses différentes composantes, et sur celui de leur évolution historique. Une simple chromo-ethnographie académique permet de lire les racines culturelles,

de reconnaître certaines filiations, et de mieux percevoir le positionnement symbolique des institutions. La couleur sert de révélateur, et l'image progressiste du discours apparaît ainsi parfois tempérée par le classicisme des icônes. Entre recherche du prestige et positionnement académique innovant, les universités nouvelles sont donc soumises à une dialectique qui dépend à la fois de paramètres historiques et de l'équilibre académique interne, entre anciens et modernes, et entre rêveurs et pragmatiques.

6 Les origines de la contractualisation des rapports entre entreprises et enseignement supérieur dans le système soviétique

Carole Sigman

Le renouveau de l'enseignement supérieur au lendemain de la Seconde Guerre mondiale ne s'est pas matérialisé uniquement par la création d'universités ; on a vu également émerger de nouvelles formes de relations entre établissements supérieurs et entreprises. En URSS, les industries, confrontées à une pénurie de main-d'œuvre qualifiée et au développement de nouvelles techniques, ont été poussées à établir des *relations contractuelles directes* avec des établissements d'enseignement supérieur (EES) pour s'assurer un recrutement suffisant de spécialistes et sous-traiter des travaux de recherche appliquée qui soient le plus près possible de leurs besoins.

La contractualisation des rapports a offert aux entreprises une marge de manœuvre pour faire face à des difficultés que la planification centralisée était dans l'incapacité de résoudre. Pour autant, elle ne s'est pas faite en cachette ; au contraire, elle a bénéficié de l'aval des autorités centrales de l'État et du Parti communiste de l'Union soviétique (PCUS) qui, avec un sens aigu du pragmatisme, ont accompagné le mouvement en introduisant une décentralisation dans la prise de décision.

Pourquoi s'est-on orienté vers ces formes contractuelles à partir des années d'après-guerre ? Le terme de « contractualisation » ne doit pas être compris ici dans un sens juridique trop étroit : il recouvre en fait tous les modes d'interactions directes qui se sont déployés entre entreprises et EES hors des sentiers tracés de la planification. Ce phénomène découle d'un processus d'autonomisation des secteurs industriels à l'égard du politique. Par secteurs industriels, il convient d'entendre des espaces d'interactions, faites à la fois de coopération et de compétition, dans lesquels sont impliqués non seulement des organismes liés à la production (instituts de recherche appliquée, bureaux d'études – *konstruktorskoe*

bûro ou KB[1] – et usines de production en série) mais aussi des ministères de branche. Bien qu'ils aient exercé une tutelle sur les organismes de production et constitué un chaînon dans le système de planification, les ministères techniques ont été des acteurs-clés de l'autonomisation sectorielle, protégeant leurs entreprises d'autres secteurs (industriel et politique), les « couvrant » en cas de mauvais résultats[2], grignotant par-ci par-là des compétences. L'autonomie suppose l'existence de logiques spécifiques propres au secteur, qui exercent une emprise sur les perceptions, évaluations et calculs des membres de ce champ, mais également de techniques de protection contre les interférences et pressions extérieures[3]. Les dimensions de coopération et de compétition ont été indissociables dans ce processus : c'est parce que les acteurs économiques ont été placés dans des situations de compétition (pour l'obtention de ressources financières, de main-d'œuvre, etc.) qu'ils ont coopéré afin d'avoir une plus grande indépendance vis-à-vis des pouvoirs centraux et de capter chacun le maximum de ressources.

C'est ici davantage le *contexte* ayant favorisé l'émergence du processus de contractualisation qui nous importe que la contractualisation elle-même. Le point de départ est historiquement contingent : il s'agit de la Seconde Guerre mondiale et de l'immédiat après-guerre. On observe alors la lente construction par certaines branches de l'industrie d'une autonomie où les règles du jeu tendent à être définies de plus en plus en interne alors que des frontières sont érigées pour se protéger des organes centraux du Parti, du Gosplan et des « clients » finaux tels que

1. Il existait également des bureaux d'études et d'expérimentations (*opytno-konstruktorskoe bûro* ou OKB). Les KB et OKB, qui n'avaient pas de relations de subordination avec les usines, sont apparus à la veille de la Seconde Guerre mondiale (Irina V. Bystrova, *Sovetskij voenno-promyšlennyj kompleks : problemy stanovleniâ i razvitiâ [1930-1980ye gody]*, Moscou, Institut d'histoire de la Russie de l'Académie des sciences de Russie, 2006, p. 183). Si la recherche appliquée était effectuée dans les instituts de recherche ministériels et les KB, la recherche fondamentale, elle, se faisait essentiellement à l'Académie des sciences. L'enseignement supérieur a dans l'ensemble occupé une part modeste dans la recherche scientifique. Sur la structuration des rapports entre science, industrie et Université, voir Loren Graham, « The formation of Soviet research institutes : A combination of revolutionary innovation and international borrowing », *Social Studies of Science*, vol. 5, n° 3, août 1975, p. 303-329.
2. Ne serait-ce que parce qu'ils en étaient tenus responsables par leur hiérarchie. Voir Joseph Berliner, *Soviet Industry From Stalin to Gorbachev : Essays on Management and Innovation*, Ithaca, Cornell University Press, 1988, p. 37.
3. Sur les notions de secteur et d'autonomie, voir Michel Dobry, *Sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1986.

l'armée. C'est dans le complexe militaro-industriel que le mouvement a commencé, pour s'étendre par la suite à d'autres sphères de l'économie. Le phénomène ne s'est donc pas limité à l'industrie de défense mais, dans la mesure où nous nous intéressons à sa genèse, c'est sur elle – et plus particulièrement sur ses secteurs jugés prioritaires par le pouvoir politique (aviation pendant la guerre, nucléaire et spatial à partir des années 1950) – que se portera notre attention.

À mesure que ces secteurs ont créé des espaces d'interactions relativement protégés des décisions et du contrôle du Centre, ils ont construit des relations asymétriques avec les établissements d'enseignement supérieur dont ils s'étaient attaché les services et qui sont devenus de plus en plus dépendants d'eux (pour placer leurs étudiants dans les entreprises les plus prestigieuses, bénéficier d'équipements coûteux, etc.). L'asymétrie s'observe y compris au sommet de la hiérarchie universitaire. Nous nous appuierons dans ce chapitre sur l'exemple de l'École supérieure technique Bauman de Moscou (MVTU), l'un des meilleurs établissements polytechniques du pays, qui a constitué un réseau très dense d'interactions avec les entreprises, principalement du complexe militaro-industriel, et bénéficié du soutien marqué du pouvoir politique, entre autres, parce qu'il a contribué à l'avancée de deux chantiers prioritaires de l'après-guerre : la « conquête de l'espace » et la conception des missiles nucléaires intercontinentaux. Prendre comme point d'observation un tel établissement, apparu bien avant les années 1950-1960, permet de comprendre comment ce nouveau type de rapports entre enseignement supérieur et industrie se met en place dans l'après-guerre et quelles transformations structurelles il implique dans l'organisation des études[4].

Nous verrons dans un premier temps quels facteurs sont susceptibles d'expliquer la revendication d'autonomie de certaines branches de l'industrie au sortir de la guerre, puis quelles formes cette autonomie a prises et par quels processus elles ont été accordées par le pouvoir politique. Ce n'est qu'après avoir examiné ce contexte et les rapports entre industrie et pouvoir politique qu'on peut saisir l'originalité des nouveaux modes d'intégration des EES au sein des entreprises, rapports qui se mettent en place par le biais de relations contractuelles.

4. Nous n'avons malheureusement pas eu accès aux archives du MVTU (aujourd'hui appelé Université technique d'État Bauman de Moscou, MGTU). Nos informations reposent sur des entretiens avec des membres de l'équipe présidentielle et sur les données du site Internet de l'établissement, <http://www.bmstu.ru/>.

Les origines de l'autonomisation des secteurs

Trois facteurs ont favorisé l'émergence d'une autonomie – ou du moins rendu plausible la revendication d'autonomie – dans certaines sphères de l'industrie à l'égard d'un pouvoir politique réputé puissant et centralisé. Ils relèvent de temporalités différentes qui se sont croisées dans la conjoncture singulière de l'après-guerre. Le premier tient au passé récent – la guerre – qui a bouleversé les routines et modifié les rapports de force entre industries de défense et pouvoir politique. Le deuxième a trait à une anticipation, dès le début de la guerre froide, qui a incité le pouvoir politique à concentrer ses efforts sur deux domaines (spatial et nucléaire) dans la perspective d'une compétition technique et militaire avec les États-Unis. Le pouvoir central a accordé à ces secteurs non seulement des ressources supplémentaires mais aussi des formes inédites d'autonomie. Le troisième, enfin, est lié aux contraintes démographiques et économiques immédiates, c'est-à-dire à la reconstruction de l'après-guerre et à la pénurie de main-d'œuvre.

La guerre

On a vu se développer pendant la guerre une décentralisation de fait des décisions dans les industries liées à la défense. Dès 1938, les entreprises ont eu tendance à établir des relations directes entre elles et à rechercher des fournisseurs sans passer par leurs ministères de tutelle[5]. L'attaque de l'URSS par l'Allemagne en juin 1941 a conduit le gouvernement soviétique à évacuer la plupart des entreprises[6], administrations et même établissements d'enseignement de la partie occidentale du pays (y compris Moscou) vers l'Est. Ces déplacements, qui ont nécessité un impressionnant travail de planification, ne s'en sont pas moins déroulés dans un certain désordre : le Gosplan a fait état de pertes d'équipements entraînant des difficultés pour remonter les usines, de pénuries d'ouvriers qualifiés, qui n'ont pas tous pu suivre leurs entreprises, et d'insurmontables problèmes de logement pour abriter la population déplacée. Les entreprises ont donc dû improviser pour reprendre la production au plus vite.

À côté de ces formes de décentralisation apparues par la force des choses, le pouvoir politique, pourtant fortement concentré au sommet, a doté certains secteurs de l'industrie d'une relative liberté pour garantir l'approvisionnement prioritaire de leurs usines. Si le Comité d'État à la Défense (GKO), organe suprême de décision et de contrôle créé le

5. Irina V. Bystrova, *op. cit.*, p. 181.

6. Quelque 1500 l'ont été entre octobre 1941 et janvier 1942 (*ibid.*, p. 196-197).

30 juin 1941[7], a pu légiférer sur tout, y compris sur des questions d'intendance (fixant lui-même des objectifs aux entreprises d'armement ou décidant que les étudiants les plus avancés du MVTU devaient être envoyés dans les usines militaires[8]), il s'est aussi départi de certaines de ses prérogatives, et non des moindres, au profit de ministères techniques. Le Commissariat populaire à l'industrie de l'aviation (NKAP) a ainsi eu l'autorisation de conclure directement des contrats avec les producteurs. Non seulement il ne passait pas par les administrations de tutelle de ces derniers ou même par les instances de planification, mais ses contrats primaient sur toute autre commande[9]. Comme on le verra, ces mesures d'exception, loin de prendre fin avec la guerre, vont se perpétuer dans de nouvelles sphères prioritaires.

Il serait peut-être excessif d'en conclure que le GKO faisait là un constat d'impuissance. Mais le complexe militaro-industriel a indéniablement renforcé son pouvoir pendant la guerre face aux militaires et au Parti. L'armée de l'air s'est d'ailleurs vite alarmée de la position dominante des bureaux d'études (KB) face à elle, alors qu'elle était leur unique « client ». Dans un rapport de 1946, elle explique que chaque KB détenait en fait un monopole par type d'avions, ce qui interdisait de les mettre en concurrence, et que les ingénieurs à la tête de ces bureaux avaient tendance à occuper simultanément des positions de pouvoir dans les ministères de branche (en l'occurrence au Commissariat à l'industrie de l'aviation), interlocuteurs de l'armée pour les commandes d'équipement. Selon les auteurs du rapport, les bureaux d'études en sont ainsi venus à concevoir des prototypes sans tenir compte des spécifications techniques définies par l'armée en fonction des nécessités du combat[10] : ils se seraient donc indûment affranchis de leur client final.

Autre signe majeur d'autonomie, certains ministères techniques, avec l'appui des autorités régionales du Parti, se sont approprié des prérogatives appartenant au Comité central (CC) du Parti, tel que le recrutement des hauts responsables des administrations et des entreprises relevant de la *nomenklatura* du CC, sans que celui-ci puisse inverser la tendance. En 1946, le CC a dû en effet se résoudre à s'abstenir désormais de toute intervention directe dans la gestion de certaines sphères économiques, comprenant qu'il n'était plus en mesure de s'imposer face à des ministères

7. Composé de Staline (président), Vorochilov, Malenkov et Beria, auxquels se sont ajoutés Boulganine, Voznessenski, Kaganovitch et Mikoïan.

8. G.A. Nikolaev et V.V. Balabin, « MVTU v gody vojny », dans *Bitva za Moskvu*, Moscou, Moskovskij rabočij, 1966, p. 584-595, <http://militera.lib.ru/memo/russian/moscow2/35.html>.

9. Irina V. Bystrova, *op. cit.*, p. 213.

10. *Ibid.*, p. 617-619.

techniques dotés d'un pouvoir – notamment financier – supérieur au sien. S'extraire des jeux avec les instances économiques était devenu pour l'appareil central du Parti un moyen de protéger sa propre autonomie, sinon de préserver son existence même en tant qu'institution de pouvoir[11].

La guerre a eu des effets importants et durables sur le positionnement des industries d'armement dans les rapports de pouvoir. Et même si la tendance à la centralisation est toujours demeurée forte au sein du pouvoir politique, les processus qui se sont développés durant cette période ont rendu pensable et légitime la revendication d'une plus grande marge de manœuvre de la part des entreprises militaires (dans les branches prioritaires, tout au moins).

La compétition avec les États-Unis

À partir des années 1950, la compétition technique et militaire avec les États-Unis a poussé le pouvoir soviétique à parier sur la conquête de l'espace et le nucléaire pour s'imposer comme une puissance mondiale, à concentrer sur eux des moyens financiers considérables, à leur accorder des privilèges par rapport aux autres secteurs et, surtout, à les soustraire aux règles ordinaires de planification et de contrôle. Cette pratique héritée du passé récent s'est donc trouvée prolongée par la dynamique d'une anticipation du pouvoir.

Quels étaient ces privilèges et en quoi ont-ils contribué à l'autonomisation de ces deux secteurs ? On sait qu'ils étaient entourés du plus grand secret (le nucléaire tout particulièrement[12]) : les recherches et la production avaient lieu dans des villes fermées, dont certaines étaient désignées par des numéros (Arzamas-16, Krasnoïarsk-26, Tcheliabinsk-70, etc.) et ne pouvaient être localisées sur une carte ; les noms des principaux ingénieurs et chercheurs impliqués étaient eux aussi confidentiels. Ce cordon sanitaire avait pour objectif d'éviter les fuites d'information, mais aussi d'assurer un contrôle étroit des activités par le pouvoir politique.

---

11. Moshe Lewin, « Rebuilding the Soviet Nomenklatura, 1945-1948 », *Cahiers du monde russe et soviétique*, vol. 44, n^os^ 2-3, avril-septembre 2003, p. 219-252 et Oleg Hlevnjuk, « Sistema centr-regiony v 1930-1950-e gody. Predposylki politizacii "nomenklatury" », *Cahiers du Monde russe*, vol. 44, n^os^ 2-3, avril-septembre 2003, p. 253-268, <http://monderusse.revues.org/index138.html>.

12. Sur le projet atomique, on pourra se reporter notamment à Paul Josephson, *Red Atom : Russia's Nuclear Power Program From Stalin to Today*, New York, W.H. Freeman and Company, 1999, et aux mémoires d'Andreï Sakharov, <http://www.sakharov-archive.ru/Raboty/Vospominaniy_Sod.htm>.

Or, c'est peut-être paradoxalement leur extraterritorialité qui a fourni à ces deux secteurs des conditions d'autonomisation. À la fin de la guerre, les entreprises liées au « projet atomique » (création de la bombe) ont en effet été soustraites, *sur décision du GKO*, au contrôle du ministère des Finances, ainsi qu'à celui du Parti, privilège qui s'est poursuivi bien après la guerre. Ces entreprises n'étaient donc comptables de leurs activités qu'envers le niveau suprême de l'État (GKO puis Première direction centrale du Conseil des ministres, qui pilotait le nucléaire), ce dont s'est émue la direction financière de l'armée[13]. Autre effet de l'extraterritorialité : lorsqu'en 1949 a débuté la campagne contre le « cosmopolitisme » et l'« idéalisme » dans la science, les attaques dirigées contre les physiciens ont rapidement cessé grâce à l'intervention de chercheurs du projet atomique[14]. Leur importance aux yeux du pouvoir leur a non seulement assuré une protection pour eux-mêmes mais leur a donné la capacité de protéger des collègues étrangers à leur domaine. Comme le note Laurent Coumel, « il est probable que le travail des "atomistes" sur des projets secrets […] leur ait conféré une expérience unique de négociation avec les autorités, dont ne jouissaient pas leurs collègues des autres branches[15] ».

La manne qui s'est déversée sur ces deux sphères et les privilèges dont elles ont été dotées ont eu tendance à s'étendre aux établissements supérieurs qui les desservaient. Des investissements, notamment d'infrastructure, ont marqué la période des années 1950 : l'un des sept fameux gratte-ciel staliniens de Moscou, construit sur le mont des Moineaux, a été attribué à l'Université d'État de Moscou, fort à l'étroit dans ses bâtiments du centre-ville. De même, le MVTU a reçu un nouveau bâtiment, prolongeant le palais du XIX^e^ siècle dans lequel l'établissement se trouvait depuis sa création. L'objectif était alors de favoriser un petit nombre d'établissements d'élite, de leur accorder des financements accrus et un pouvoir de décision dans la conception de leurs programmes, l'organisation des études et le mode de sélection de leurs étudiants[16]. Ces *happy few* étaient en outre protégés de certaines règles applicables à l'ensemble de l'enseignement supérieur. Si la réforme de l'éducation de 1958 préconisait l'immersion complète des étudiants dans l'industrie *avant* le début de leurs études ou pendant leurs trois premières années, elle en excluait ceux de certaines filières prioritaires et universités prestigieuses (dont le MVTU), autorisés à ne travailler dans la production qu'en *fin* de cursus.

13. Irina V. Bystrova, *op. cit.*, p. 265 et 462.

14. Laurent Coumel, « *Rapprocher l'école de la vie* » *: Dégel et réformes dans l'enseignement soviétique (1953-1964)*, Thèse d'histoire, Université Paris I – Panthéon-Sorbonne, Paris, 3 vol., 2010, p. 67.

15. *Ibid.*, p. 324.

16. *Ibid.*, p. 203.

La pénurie de main-d'œuvre

Les besoins de l'industrie après la guerre étaient colossaux. Ils étaient à la fois conjoncturels et structurels. Il fallait en effet reconstruire les entreprises non évacuées qui avaient été détruites et reconvertir une large part de la production militaire en production civile (la quasi-totalité des entreprises s'étaient mises à travailler pour l'armée pendant le conflit). Mais ces besoins sont aussi structurels, et c'est ce qui explique leur longévité : les modes de production utilisés en URSS sont décrits par les spécialistes comme grands consommateurs de main-d'œuvre[17] ; par ailleurs, en raison des contraintes liées à la planification qui pesaient sur les calculs des acteurs économiques, les directeurs d'entreprise tendaient à demander plus de personnel que nécessaire, sachant qu'ils en recevraient moins et qu'il était de toute manière préférable de disposer d'un « stock », au besoin pour pouvoir remplir le plan à la dernière minute en fin de période comptable[18] ; enfin, le travail administratif requis par le système de planification était lui aussi grand consommateur de personnel. Autant de raisons qui expliquent que les demandes en cadres aient été proportionnellement plus fortes que dans les économies occidentales[19].

La pénurie de main-d'œuvre, constante depuis les années 1930, s'est accentuée au lendemain de la guerre : elle est due d'une part aux pertes pendant le conflit (l'excédent de mortalité s'est élevé à 26 ou 27 millions entre 1941 et 1946), aux purges de 1937-1938 et aux internements dans les camps jusqu'en 1953, ainsi qu'aux famines de 1932-1933 et de 1946[20], d'autre part à la présence de générations creuses nées pendant les années de guerre, si bien que les effectifs d'élèves de 1955 ne représentaient que 85 % de ceux de 1940-1941[21]. Dans ce contexte de pénurie, la main-d'œuvre est devenue extrêmement mobile, surtout après que les absences injustifiées ont été dépénalisées en 1956[22]. La mobilité interentreprises et intersectorielle s'est développée dans une très large mesure – et ce, jusqu'aux années 1980 – de façon spontanée (c'est-à-dire non planifiée)[23].

---

17. Bob Arnot, *Controlling Soviet Labour : Experimental Change from Brezhnev to Gorbachev*, Armonk, NY, M.E. Sharpe, 1988, p. 92-93.
18. Joseph Berliner, *op. cit.*
19. Jacques Sapir, « Le "problème du spécialiste" en URSS : Y a-t-il une spécificité soviétique ? », *Cahiers du monde russe et soviétique*, vol. 32, nº 4, octobre-décembre 1991, p. 639-650.
20. Alain Blum, *Naître, vivre et mourir en URSS. 1917-1991*, Paris, Plon, 1994.
21. Laurent Coumel, *op. cit.*, p. 102.
22. En 1954, le *turnover* concernait 12 % des ouvriers, il triple presque en 1956 (*ibid.*, p. 102).
23. Bob Arnot (*op. cit.*, p. 79) indique qu'au début des années 1980, le *turnover* spontané était quatre fois plus important que le *turnover* organisé.

L'éducation a été mobilisée pour faire face à cette pénurie. Dans les années 1950, l'enseignement secondaire s'est généralisé avec une extrême rapidité : entre 1950 et 1956, le nombre de lycéens ayant effectué un cycle complet d'études (10 ans) a quintuplé, passant de 227 900 à 1,241 million[24]. De même, on a ouvert les portes de l'enseignement supérieur en supprimant en 1956 les frais d'inscription (présents également dans l'enseignement secondaire complet) et en élargissant le recrutement (facilités d'admission accordées aux ouvriers et aux paysans). Le nombre de diplômés du supérieur a donc lui aussi crû, mais dans une bien moindre mesure, passant de 2,2 à 2,6 millions entre 1953 et 1957 (+ 20 %)[25].

Toute la difficulté pour les gouvernants consistait à produire davantage de personnel qualifié sans assécher les ressources de main-d'œuvre immédiatement disponibles. La formation continue (« *sans rupture avec la production* ») a été l'une des solutions privilégiées. L'autre a été, on l'a vu, d'inciter, voire d'obliger les étudiants à travailler deux ou trois ans dans l'industrie ou l'agriculture avant leurs études en échange de conditions favorables d'admission dans le supérieur (à partir de 1957).

Pourtant, malgré ces efforts, les admissions à l'université se sont mises à diminuer à partir de 1954. L'explication la plus plausible est que les établissements avaient atteint leurs capacités d'accueil en termes de bâtiments et de personnel. Si, en 1950, le système d'enseignement supérieur était en mesure d'absorber presque tous les sortants du secondaire complet (environ 250 000), il n'en a plus été de même cinq ans plus tard : on comptait alors près de quatre fois plus de sortants du secondaire que de places à l'université (respectivement 1,1 million et 287 000)[26]. L'enseignement supérieur ne répondait donc suffisamment ni à la demande des étudiants ni à celle des entreprises[27].

Face à la terrible pénurie de main-d'œuvre et au *turnover* non moins spectaculaire qui ont caractérisé l'après-guerre, la planification centralisée s'est trouvée relativement impuissante à fournir les *inputs* nécessaires à l'industrie. Seule une minorité d'embauches était assurée par l'organisme chargé de la planification de la main-d'œuvre (*Orgnabor*)[28].

---

24. Laurent Coumel, *op. cit.*, p. 106.

25. *Ibid.*, p. 138.

26. *Ibid.*, p. 144.

27. Pascale Gruson et Janina Markiewicz-Lagneau, *L'enseignement supérieur et son efficacité. France, États-Unis, URSS*, Paris, La Documentation française, 1983, p. 102 et 108.

28. Jacques Sapir (« Conflits sociaux et fluctuations économiques en URSS : l'exemple de la période 1950-1965 », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, nº 4, juillet-août 1985, p. 737-779) indique qu'en 1950 l'Orgnabor n'a placé que 13 % des ouvriers et que 71 % avaient été recrutés directement par les usines.

Les entreprises se sont donc lancées dans une compétition pour capter la main-d'œuvre qualifiée par leurs propres moyens, facteur supplémentaire d'autonomisation de ces acteurs qui est loin d'être ponctuel, puisque la pénurie s'est poursuivie jusqu'aux années 1970.

L'autonomie sectorielle reconnue par le politique

Le desserrement du contrôle : les réformes économiques

Prenant conscience des phénomènes d'autonomisation évoqués plus haut et des effets pervers produits par la planification[29], le pouvoir politique central a compris qu'il ne pouvait tout centraliser et décidé avec pragmatisme d'accorder aux acteurs économiques davantage de compétences. C'est le sens des réformes entreprises en 1957 sous Khrouchtchev et en 1965 sous Brejnev (et Kossyguine), qui visaient à décentraliser certains pouvoirs de décision tantôt aux organes locaux (conseils économiques ou *sovnarkhoz*) créés pour remplacer les ministères centraux de branche (1957), tantôt directement aux entreprises (1965). L'idée d'augmenter les pouvoirs des directeurs et de réduire le nombre d'indices du plan faisait en fait déjà son chemin dans les hautes sphères du Parti depuis le milieu des années 1950[30].

Ce n'est pas le lieu ici de retracer l'histoire de ces deux réformes, déjà abondamment étudiées. On en retiendra essentiellement deux éléments. Le premier est que les tentatives de décentralisation organisées d'en haut ont coexisté avec le maintien d'un contrôle centralisé par un effet de routine[31] et avec la multiplication de marchandages d'une part entre entreprises, et d'autre part entre entreprises et ministères, qui se sont déroulés en marge du cadre autorisé de la décentralisation. Le

29. Les autorités se sont rendu compte que les entreprises étaient poussées à prendre des décisions contraires aux intentions du plan (Joseph Berliner, *op. cit.*, p. 100) et, par exemple, à demander des ressources en personnel de 15 à 30 % supérieures aux besoins (Bob Arnot, *op. cit.*, p. 92).

30. Monique Anson-Meyer, *L'entreprise industrielle en Union soviétique*, Paris, Éditions Cujas, 1966, p. 695.

31. Malgré la disparition des ministères de branche, la sectorisation industrielle s'est maintenue dans les *sovnarkhoz*, composés de directions sectorielles travaillant isolément et reproduisant à l'échelle régionale le mode de fonctionnement des anciens ministères. En outre, les *sovnarkhoz* étaient eux-mêmes maintenus sous la tutelle rigide du Centre et ne participaient guère à l'élaboration du plan (*ibid.*, p. 694).

contrôle s'est recentré à Moscou fin 1964 lorsque, à la suite de la destitution de Khrouchtchev, les *sovnarkhoz* ont été supprimés et les ministères de branche rétablis.

Le second, essentiel pour notre propos, est la réhabilitation du contrat, qui devient l'une des formes dans lesquelles peut se couler l'autonomie des entreprises. Les contrats sont d'abord apparus timidement en 1957 entre les entreprises de défense et leur commanditaire, le ministère de l'Armement, sur la question des prix[32]. Au fur et à mesure, l'utilisation des contrats s'est étendue à d'autres sphères et à d'autres objets. Dans les années 1960, certains ministères de branche ont autorisé les entreprises à établir des relations directes avec leurs fournisseurs et clients et à spécifier dans des contrats les caractéristiques de leurs prestations (quantités exactes, types de matériaux, etc.). À partir de 1962, les entreprises ont même eu le droit de refuser des contrats conformes au plan mais portant sur des marchandises qui leur étaient inutiles : selon Monique Meyer, c'est la preuve que les données du plan n'étaient plus considérées comme inviolables et que le contrat commençait à l'emporter sur le plan. Auparavant, il n'était que la traduction du plan ; désormais, il lui suppléait en partie, retrouvant ainsi une signification économique. L'objectif poursuivi était de réintroduire de la demande dans un système de planification avant tout orienté vers l'offre[33].

La montée en puissance du complexe militaro-industriel

Au sortir de la guerre, le complexe militaro-industriel est devenu un espace relativement autonome capable d'exercer une influence sur le pouvoir politique, le contrôle que les organes centraux du Parti et de l'État exerçaient sur lui s'étant affaibli. Pourtant, sa gestion n'a été que très peu affectée par la décentralisation qui touchait le reste de l'économie. Pour être centralisée, cette gestion n'en a pas moins été contrôlée par l'industrie de défense elle-même, et non par le pouvoir politique (Parti), économique (Gosplan) ou militaire. L'industrie militaire est ainsi parvenue à défendre son autonomie et à protéger ses frontières en *colonisant* l'instance politique et administrative censée la contrôler.

32. Irina V. Bystrova, *op. cit.*, p. 255.

33. Monique Anson-Meyer, *op. cit.*, p. 735.

Cette instance, la Commission militaro-industrielle (VPK), était conçue comme un centre de coordination au sein du gouvernement pour les questions relatives à l'armée et à l'industrie de défense[34]. Elle était notamment chargée d'organiser la conception et la production de nouveaux types d'armement et de coordonner les travaux effectués dans les différentes branches de l'industrie de défense. Elle assurait pour ces secteurs les fonctions d'autres administrations centrales telles que le Gosplan, les Comités d'État aux prix (*Goskomcen*), au travail (*Goskomtrud*), à l'approvisionnement (*Gossnab*), aux statistiques (*Goskomstat*) et à la science et à la technique (GKNT)[35], ce qui réduisait d'autant le droit de regard de ces instances transversales sur le complexe militaro-industriel. Elle jouait un rôle essentiel dans la préparation des décisions politiques : c'était avant tout un lieu de négociation où étaient examinés les projets ministériels et étaient conçus les projets de décisions qui étaient par la suite transmis au Département de l'industrie de défense du Comité central du PCUS pour être transformés, le cas échéant, en décrets communs du CC et du Conseil des ministres[36].

La VPK réunissait en son sein des membres du pouvoir politique central (Conseil des ministres, Gosplan), du ministère de la Défense et des secteurs industriels (ministères de branche, chercheurs, ingénieurs et directeurs d'entreprise). Les représentants des secteurs industriels y détenaient des positions extrêmement fortes face à l'armée et au pouvoir politico-économique. Non seulement le Parti n'était pas présent en tant que tel (ce qui confirme la volonté du CC de se retirer de la gestion directe du complexe), mais l'industrie d'armement était, elle, surreprésentée dans l'appareil de la Commission, dont 50 % du personnel provenait des ministères techniques et 34 % des milieux industriels (instituts de recherche, KB et usines). Les membres du Gosplan et du ministère de la Défense ne constituaient respectivement que 10 % et 6 % de l'appareil[37].

La conquête collective d'un poids dans l'espace de décision politico-administratif par l'industrie militaire ne présuppose l'existence d'aucune homogénéité ou unicité de vue à l'intérieur de cet ensemble constitué de branches différenciées et en compétition les unes avec les autres. C'est probablement à l'occasion de deux périodes de contraction des dépenses militaires (1945-1948 et 1954-1958) que leur cohésion s'est consolidée. Mais les ministères et entreprises n'ont cessé d'être en concurrence pour

34. La VPK, créée en 1957, avait été précédée en 1951 par la Commission pour les questions militaro-industrielles du Présidium du Conseil des ministres de l'URSS.

35. Irina V. Bystrova, *op. cit.*, p. 255.

36. *Ibid.*, p. 632.

37. *Ibid.*, p. 631.

l'obtention de financement, les livraisons et le recrutement. Ce dernier point est précisément l'un des enjeux des relations directes entre les entreprises et les établissements d'enseignement supérieur.

La contractualisation des relations entre industrie et enseignement supérieur : le cas de l'École supérieure technique Bauman de Moscou

Les relations directes entre enseignement supérieur et industrie se sont développées sous la forme de contrats à partir des années 1950. Ont coexisté en fait deux modalités d'apparition de contrats, l'une inscrite dans le cadre d'accords interministériels, l'autre se faisant à l'initiative des établissements et des entreprises, contrats qui pouvaient s'intégrer *a posteriori* dans des échanges interministériels. La contractualisation, que les autorités n'ont cessé de promouvoir jusqu'aux années 1980[38], devait résoudre, on l'a dit, deux problèmes majeurs qui ne pouvaient l'être par une planification centralisée : fournir une main-d'œuvre hautement qualifiée et une R et D adaptées aux besoins des entreprises. Ces contrats dits « de coopération créatrice » (*dogovor o tvorčeskom sodružestve*)[39], distincts des contrats commerciaux (c'est-à-dire entre entreprises), pouvaient être conclus soit à titre gratuit (pour la formation des étudiants, par exemple), soit à titre payant (pour les travaux de recherche), dans un cadre juridique resté relativement flou pendant toute la période soviétique[40].

Le mouvement d'intégration de l'enseignement supérieur à l'industrie avait commencé au moment de la guerre. Des établissements techniques fortement mobilisés par l'industrie militaire, comme le MVTU, avaient envoyé leurs étudiants dans les usines, produit eux-mêmes des

38. Pascale Gruson et Janina Markiewicz-Lagneau, *op. cit.*, p. 113.

39. Cette dénomination était utilisée pour qualifier les contrats entre entreprises et institutions universitaires, scientifiques ou culturelles.

40. Voir l'entretien avec Evgenij G. Ûdin, premier vice-président de l'Université Bauman, chargé des études, Moscou, 24 juin 2010. Le défaut d'encadrement de ces contrats qui impliquaient l'usage de fonds publics transparaît d'ailleurs dans un article de 1955 : « *Levin* [un chercheur] *took advantage of the extreme confusion and lack of control in the matter of concluding contracts in the Textile Institute by arbitrarily making up estimates for research done under contract with economic organizations, and, in addition, allowing a considerable over expenditure of state funds. The Institute's leaders have apparently lost control, for the plan of research was not examined at a faculty meeting* » (N. Rakitchenko, « Hiding behind the Institute », *Leningradskaâ Pravda*, 2 avril 1955, paru dans *The Current Digest of the Post-Soviet Press*, vol. 7, nº 16, 1er juin 1955, p. 27-28).

armements dans leurs propres ateliers de production et créé des bureaux d'études, bref ils s'étaient momentanément transformés en véritables usines[41].

Le MVTU : histoire d'un établissement élitaire[42]

L'origine du MVTU remonte à 1826, lorsqu'a été fondée l'école d'artisanat de l'Orphelinat de Moscou. L'idée, déjà présente au XVIII^e siècle sous Catherine II, était de produire des hommes « capables de servir la Patrie grâce au travail de leurs mains dans les différents arts et métiers ». Mais comment créer *ex nihilo* cette couche d'artisans, qui ne pouvaient provenir ni de la noblesse, ni des serfs[43] (puisqu'ils devaient être des hommes libres) ? C'est dans le groupe socialement indéfini des orphelins, enfants souvent illégitimes de la noblesse, qu'on a eu l'idée de puiser[44].

En l'espace de 40 ans, l'essor de l'industrie aidant, cette école des métiers s'est transformée en une école *supérieure* d'ingénieurs, appelée École technique impériale de Moscou (1868). Fortement inspirée des modèles allemand et français (notamment de l'École centrale de Paris et du Conservatoire national des arts et métiers – CNAM), elle a été la matrice de ce qui s'est appelé l'« école russe d'ingénieurs », combinant une formation théorique approfondie et des travaux pratiques aussi bien en laboratoire qu'en entreprise.

Dans les premières années qui ont suivi la révolution de 1917, les relations de l'établissement (rebaptisé École supérieure technique de Moscou, MVTU) avec les bolcheviks ont été tendues, à la fois parce que les bolcheviks se méfiaient des « spécialistes bourgeois » tout en étant conscients de leur nécessité (du moins tant que n'était pas formée une nouvelle génération de spécialistes) et parce qu'ils voulaient établir un contrôle sur le fonctionnement interne des

41. Voir l'historique de la chaire de technologie de construction de machines, <http://hoster.bmstu.ru/~mt3/his_index.html>.

42. L.I. Volčkevič et I.L. Volčkevič, *Moskovskij gosudarstvennyj tehničeskij institut imeni N. E. Baumana. Istoriâ i sovremennost'*, Moscou, MGTU, 2005 ; I.L. Volčkevič, *Očerki istorii Moskovskogo vyššego tehničeskogo učiliša*, Moscou, s. d., <http://www.bmstu.ru/~vil/kniga/kniga.html> et Carole Sigman, « L'université technique Bauman : un atout majeur de la politique industrielle russe », *Russie.Nei.Reports*, n° 3, mars 2010, <http://www.ifri.org/?page=detail-contribution&id=5952&id_provenance=97>.

43. Le servage a été aboli en 1861.

44. L.I. Volčkevič et I.L. Volčkevič, *op. cit.*, p. 30-31.

établissements supérieurs. Jusqu'en 1921, les enseignants du MVTU n'ont cessé de protester contre les projets de réforme du nouveau pouvoir, usant parfois de l'arme de la grève. Cette mobilisation a fait l'objet d'examens et de débats au plus haut niveau du pouvoir, soit au Politburo du Parti[45], signe, s'il en est, du poids de cette institution dans la hiérarchie universitaire. En 1921, la situation s'est « normalisée » avec une mise sous tutelle particulière de l'établissement par le pouvoir.

Au moment du Premier plan quinquennal en 1929, qui marque le début de l'industrialisation, le MVTU, comme d'autres EES d'ailleurs, a été scindé en plusieurs établissements spécialisés[46] rattachés à différentes branches de l'industrie : l'objectif était de sectoriser l'enseignement technique, d'effectuer un saut quantitatif dans la production de main-d'œuvre qualifiée et, accessoirement, de saper la capacité de résistance de certains établissements. De ses cinq facultés, le MVTU n'en a gardé qu'une, perdant dans la foulée le nom prestigieux d'« école technique » pour ne devenir que l'« École supérieure de mécanique et de construction de machines Bauman de Moscou[47] » (MMMI).

Mais l'établissement a vite repris du poil de la bête grâce aux effets du Premier plan quinquennal, qui prévoyait de doubler les effectifs d'ingénieurs et de techniciens : en l'espace de deux ans (1930-1932), cinq nouvelles facultés sont apparues et ses effectifs d'étudiants ont quasiment doublé, passant de 2900 à 4832[48]. Enfin, la Seconde Guerre mondiale lui a permis de se refaire une « virginité » politique : évacué dans l'Oural, le MMMI s'est massivement consacré à la formation, à la recherche et à la production dans le domaine militaire.

45. Š.H. Čanbarisov, *Formirovanie sovetskoj universitetskoj sistemy*, Moscou, Vyssâa škola, 1988, p. 115-117.

46. Dont l'Institut d'aviation de Moscou (MAI) (voir <http://www.bmstu.ru/history/event.php ?eventid=23>). Entre 1929 et 1931, le nombre d'établissements supérieurs est passé de 152 à 701, essentiellement par scissiparité (Š.H. Čanbarisov, *op. cit*., p. 194).

47. Nom donné en l'honneur de Nicolas Bauman, membre dirigeant de l'aile bolchevique du Parti ouvrier social-démocrate de Russie (POSDR) assassiné en 1905 près du bâtiment de l'École technique impériale de Moscou.

48. <http://www.bmstu.ru/history/event.php ?eventid=24>.

Sachant qu'il était désormais en position de force[49], il a réclamé au GKO en 1943, en plein conflit mondial, le retour de son nom de 1917… et obtenu gain de cause. Dès lors, le MVTU Bauman, durablement lié aux domaines prioritaires de l'industrie de défense et apprécié du pouvoir, a bénéficié de moyens et d'une liberté d'action importants, ce qui nous fonde à penser qu'il était à l'avant-garde du mouvement de contractualisation dans les années 1950.

Les contrats permettaient aux entreprises (KB et usines) et aux établissements supérieurs d'échanger des services : les premières cherchaient à attirer des spécialistes de haut vol et à les rendre captifs en période de pénurie et de forte mobilité de la main-d'œuvre, ainsi qu'à sous-traiter des travaux de R et D, de la phase de recherche fondamentale à la construction de prototypes ; les seconds pouvaient ainsi trouver où placer leurs étudiants pour les stages obligatoires (*proizvodstvennaâ praktika*) et bénéficiaient d'équipements modernes pour leurs expérimentations ainsi que d'une source non négligeable de revenus.

Les entreprises, particulièrement dans les domaines de pointe, se sont fait concurrence pour attirer les étudiants issus des meilleures écoles supérieures en amont de l'affectation officielle (*raspredelenie*). C'est le cas de deux bureaux d'études liés au MVTU : l'OKB-52, dirigé par Vladimir Čelomej, et l'OKB-1 de Sergej Korolëv, concurrents spécialisés dans les missiles et l'espace. Čelomej, enseignant à Bauman à partir de 1952, y a créé la chaire des systèmes aérodynamiques en 1960. Son bureau d'études était célèbre pour avoir mis au point des appareils volants sans pilote pendant la guerre[50] et travaillé sur les missiles balistiques intercontinentaux dans les années 1950-1960. Soutenu par le ministère de la Défense et la direction du Parti (le fils de Khrouchtchev travaillait dans son OKB), Čelomej a remporté plusieurs projets de grande envergure. Quant à Korolëv, diplômé de Bauman, il a participé en 1948 à la création de la chaire des engins spatiaux et des fusées du MVTU, où il a enseigné. Cet ingénieur a acquis une renommée mondiale après le lancement du premier satellite artificiel de la Terre en 1957 et du premier vol orbital habité de Youri Gagarine autour de la Terre en 1961, opérations dont il

49. Notamment parce qu'il était placé sous la tutelle du ministère de l'Armement dont le chef du Département technique, E. Satel', était professeur au MVTU (voir G.A. Nikolaev et V.V. Balabin, *op. cit.*). Bauman est retourné sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et secondaire spécialisé en 1947 tout en conservant des facultés liées exclusivement à l'armement (voir l'entretien avec Alexandre Dëmin, assistant du président de l'Université Bauman, Moscou, 10 juin 2009).

50. Irina V. Bystrova, *op. cit.*, p. 212.

était responsable. Grâce aux financements prioritaires dont l'un et l'autre bénéficiaient, ils étaient en mesure de proposer des salaires plus élevés et de meilleures conditions de logement que leurs concurrents[51].

Par son caractère polytechnique et son prestige croissant, le MVTU a pu établir des contacts avec un large réseau d'entreprises et d'instituts de recherche dans des champs diversifiés. Ses étudiants y étaient incorporés à divers degrés. Ils pouvaient simplement y effectuer leurs stages pratiques obligatoires ou y travailler en tant qu'ingénieurs à mi-temps sur leurs diplômes de fin d'études dont le sujet était défini par l'entreprise. Ils pouvaient également étudier et travailler, dès la 4e ou 5e année, dans des succursales de chaires situées *au sein des entreprises* et dirigées le plus souvent par les directeurs de ces firmes. À compter des années 1950-1960, presque toutes les chaires ont eu des rapports privilégiés avec une entreprise (*bazovoe predpriatie*) et créé une centaine de succursales. Citons le cas de la chaire de lancement de fusées, créée en 1959 et dirigée 40 ans durant par le directeur du KB Specmaš, V. Barmin, qui a notamment construit les lanceurs des premiers satellites artificiels de la Terre et des premières stations lunaires automatisées. Enfin, à partir des années 1970-1980, l'osmose entre certaines chaires et leurs partenaires industriels s'est accrue avec la création de cinq facultés dites « sectorielles » (*otraslevye fakul'tety*) implantées à l'intérieur d'entreprises où, *dès la première année*, les étudiants suivaient un programme de cours spécifiquement adapté aux besoins des entreprises et enseigné en partie par des ingénieurs maison. À l'origine, ces facultés étaient destinées aux salariés de l'usine en formation continue, puis elles se sont rapidement ouvertes aux étudiants en formation initiale. Ceux-ci ne se rendaient qu'un jour par semaine dans les locaux de leur université[52]. Les facultés sectorielles existent toujours aujourd'hui, notamment à RKK Energiâ (ancien OKB-1), à NPO Mašinostroeniâ (ex-OKB-52) ou au Centre de recherche « Voshod » (qui a été chargé à partir des années 1970 de mettre au point les systèmes informatiques et de communication du CC du PCUS, du Conseil des ministres, des « ministères de force » – Intérieur, Défense, etc. – et du ministère des Affaires étrangères).

La pratique qui consistait pour une entreprise ou un institut de recherche à créer sa propre chaire dans un EES pour faire école et mieux maîtriser la sélection de ses futures recrues semble avoir été répandue en URSS dans les années 1960 : outre les cas déjà cités de Čelomej, Korolëv et Barmin, l'Institut central d'économie mathématique (CEMI), dans un tout autre domaine, a lui aussi créé à la même époque « sa » chaire à l'Université d'État de Moscou.

51. *Ibid*., p. 578-580.

52. Entretien avec Evgenij Ûdin, Moscou, 24 juin 2010.

L'affectation initiale des diplômés (*raspredelenie*), pour une durée de trois ans, relevait en principe d'une décision du Centre, mais en pratique elle était précédée de négociations entre établissements, entreprises, ministères et Gosplan. Ce dernier réunissait une commission où les ministères de branche (on en comptait neuf dans l'industrie de défense) présentaient leurs demandes de diplômés, dont ils pouvaient préciser l'établissement d'origine souhaité. Les universités recevaient alors leur plan d'affectation pour les étudiants de 4e année à qui elles proposaient des entreprises[53]. Il est évident que ceux qui avaient été formés « sur mesure » dans une chaire rattachée à une entreprise avaient de grandes chances d'y être affectés par la suite, mais voyaient du même coup leurs possibilités de mobilité hors de cette entreprise grandement amoindries. L'existence de relations étroites entre un établissement et une firme orientait donc les décisions des planificateurs et s'imposait à eux.

Le second volet des relations contractuelles entre industrie et enseignement supérieur portait sur la recherche. Les entreprises sollicitaient parfois les EES pour réaliser des travaux de R et D. C'était un moyen de court-circuiter les instituts de recherche des ministères de branche, dont elles dépendaient en grande partie (la recherche appliquée étant mutualisée dans les ministères et non internalisée dans les usines) mais qu'elles critiquaient souvent pour leur relative indifférence aux questions de mise en œuvre concrète de leurs travaux dans la production[54].

* * *

L'émergence de la contractualisation témoigne non seulement de la complexité des rapports de pouvoir en URSS, mais aussi de la capacité d'un système, qu'on se représente volontiers comme hypercentralisé, rigide, voire sclérosé, à s'adapter, à innover, à anticiper, lorsqu'il est placé sous des contraintes multiples fortes. Cette plasticité s'est déployée avant tout dans des configurations historiques singulières comme celle de l'après-guerre.

Les rapports contractuels entre entreprises et EES qui se sont mis en place à cette période ont été à la fois un support et un moteur du processus d'autonomisation de certaines sphères de l'industrie qui a largement échappé aux pouvoirs politique, économique (planification) et militaire. S'ils ont eu un effet émancipateur sur les premières, ils ont en revanche, par leur caractère asymétrique, produit de la dépendance chez les seconds. Car les industriels ont pris possession de filières entières de formation, souvent parmi les plus prestigieuses, en tout cas parmi celles qui ont le plus compté dans la construction de la réputation et

53. *Ibid.*

54. Joseph Berliner, *op. cit.*, p. 255.

le positionnement des établissements dans la hiérarchie universitaire. Pour être perçu comme une université d'élite par le pouvoir et le rester, le MVTU n'avait d'autre choix que de s'entendre durablement avec les grands KB et entreprises qui avaient créé ses chaires les plus emblématiques. Soixante ans plus tard, ces alliances nouées au lendemain de la guerre constituent toujours l'une des principales ressources de l'établissement et le gage qu'il sera traité avec la plus grande bienveillance par le pouvoir politique.

7 Universités nouvelles, technique et technologie (France : 1968-2010)

Yves-Claude Lequin et Pierre Lamard

Historiquement, l'université française s'est constituée sans technique, plus précisément hors de la technique associée à la production matérielle, reproduisant ainsi pendant très longtemps le clivage de l'université médiévale qui excluait les « arts mécaniques ». Pour l'essentiel, l'enseignement supérieur français en est encore là dans les années 1950, schématiquement écartelé entre quatre pôles : des universités sans technique, des écoles d'ingénieurs sans recherche ni sciences sociales, de grands centres publics de recherche technique qui n'enseignent pas et des entreprises qui investissent relativement peu dans la recherche et ayant peu de coopération avec l'enseignement supérieur. La France reste rétive à l'étude scientifique de la technique et à son approche « humaniste », et son action innovatrice reste faible. Or l'industrialisation se développe à grande vitesse après 1953, suscitant d'énormes besoins de main-d'œuvre qualifiée, à tous les niveaux et sur des créneaux nouveaux, ainsi que des besoins considérables en connaissance.

Autour de 1968 : prolifération d'universités nouvelles (1965-1974)

En 1896, après un siècle d'absence, les universités françaises avaient été recréées en dix-sept villes, universités fédérant des facultés distinctes plutôt que facilitant les échanges pluridisciplinaires. La recherche y est réduite. Hors quelques ajustements, elles constituent encore la trame universitaire française au début des années 1960. Quelques instituts ont été développés depuis la fin du XIX^e^ siècle, ou à la suite du décret du 31 juillet 1920, fortifiant la recherche à proximité des facultés (de sciences

notamment)[1] ; des écoles d'ingénieurs publiques leur ont été associées depuis le décret du 16 janvier 1947 créant des ENSI (écoles nationales supérieures d'ingénieurs), mais celles-ci pèsent peu par rapport aux grandes écoles historiques et aux nombreuses écoles privées d'ingénieurs (plus de 80 dans les années 1950) ; l'INSA de Lyon, grande innovation de 1957, n'a pas encore essaimé, contrairement aux prévisions. Cependant les besoins ne cessent de croître, tant du fait de l'évolution culturelle de la population (notamment depuis le Front populaire et la Libération), que du *baby-boom* (démarré vers 1943), et surtout de la mutation économique où la France s'engage au cours des années 1950, devenant – tardivement mais très rapidement – une puissance industrielle. La question de l'essor du technique passe au premier plan, après des siècles de marginalisation.

On quadruple les universités en dix ans

Étapes

En 1958, lorsque débute la V^e^ République, la France compte toujours sur ses 17 universités ; elle perd bientôt celle d'Alger[2], en 1962, du fait de l'indépendance algérienne. Au même moment, de nouveaux établissements sont créés en région parisienne pour décongestionner l'Université de Paris : Jussieu en 1959 ; Nanterre, à l'ouest, en 1964 ; Orsay, au sud, créé en 1955 et reconnu comme faculté en 1965. Un collège universitaire est annoncé en 1960 à Villetaneuse, mais sa création réelle, soumise à de nombreux changements politiques, prendra plus de dix ans[3]. D'autres universités sont ouvertes : Nantes, Orléans et Reims, en 1961, pour soulager l'Académie de Paris, puis, en 1964, celles d'Amiens et Rouen et, en 1965, Limoges et Nice ; la France compte dès lors 23 académies coïncidant en gros avec les Régions nouvellement constituées[4]. Soit un tiers d'universités de plus par rapport à 1896.

1. André Grelon, « Les universités et la formation des ingénieurs en France (1870-1914) », *Formation-Emploi*, n^os^ 27-28, 1989, p. 65-88.
2. L'Algérie est un département français jusqu'en 1963 ; en 1944, l'Université d'Alger a abrité l'Université de la France Libre, dirigée par Henri Laugier, ex-codirecteur du CNRS de 1939.
3. Yves-Claude Lequin et Pierre Lamard, « Paris-Nord, de Villetaneuse à Compiègne (1944-1972) », dans *Actes du colloque Paris 13 : l'université en banlieue (1970-2010).* À paraître.
4. Jacques Minot, *Histoire des universités françaises,* Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1991.

Des établissements publics d'enseignement technique supérieur s'y ajoutent : des centres associés régionaux du CNAM (prévus par un décret du 25 juillet 1952 pour former des ingénieurs par la formation continue[5]) essaiment sous la pression de la demande locale ; en 1961, deux INSA s'ajoutent à celui de Lyon, cinq ENI (Écoles nationales d'ingénieurs) à Belfort, Brest, Metz et Saint-Étienne et Tarbes. Et la grande innovation : les IUT (Instituts universitaires de technologie) établis par décret du 7 janvier 1966 pour former – au bord des universités – des techniciens dans des métiers nouveaux ; on en compte dix à la rentrée de septembre 1966.

Il convient cependant de souligner le retard persistant des décisions institutionnelles par rapport à une demande toujours croissante, tant du côté des entreprises que de celui des jeunes ou des salariés ; de plus, les réponses envisagées correspondent généralement à du supérieur court (bac + 2 ou 3). Plutôt que se renouveler et se moderniser, globalement la France a conservé et rapiécé sa vieille structure universitaire atomisée et malthusienne, à dominante parisienne, correspondant à la fois au centralisme politique pluriséculaire et à une société rurale, animée par des villes moyennes, alors qu'elle est maintenant engagée à fond dans un triple mouvement qui la transforme de fond en comble : un grand essor démographique, une urbanisation désormais rapide et une croissance industrielle exceptionnelle. C'est au cœur de cette tension que survient le mouvement social et universitaire de mai-juin 1968, qui va profondément modifier la dynamique universitaire, quadruplant en cinq ans le nombre des universités par rapport au tableau de 1960, multipliant d'autres institutions, et aboutissant aussi à quelques établissements de types nouveaux[6].

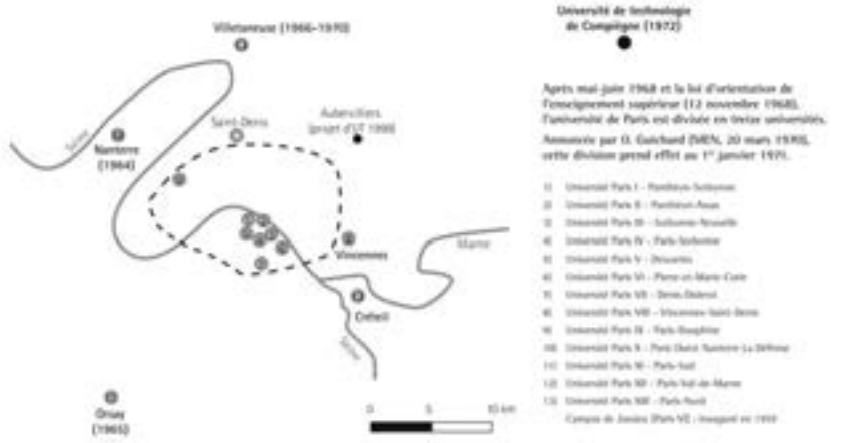
5. Michel-Yves Bernard, *Le Conservatoire national des arts et métiers. Vers le XXIe siècle*, Paris, Eyrolles, 1994, notamment p. 95-97. « Le CNAM entreprit cette opération gigantesque avec des moyens dérisoires. […] Mais la poussée des étudiants fut si forte que le système démarra malgré des structures inadaptées à l'enseignement supérieur » (p. 96).

6. De nouveaux campus foisonnent dans les régions françaises : Philippe Poirrier (dir.), *Paysages des campus. Urbanisme, architecture et patrimoine*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, 2009.

Nouveaux établissements et universités nouvelles

Subdivisions et ouvertures

Figure 7.1
Les 13 universités de Paris (1er janvier 1971)



Sources : Conception Yves-Claude Lequin, PAO ; Élisabeth Fuhrer, Atelier Gaïa, Montbéliart, France.

Par un mouvement qui débute dès l'été 1968, l'Université de Paris se partage entre treize universités ; dix des quinze autres universités de 1896 se subdivisent chacune en deux ou trois universités, voire quatre (Bordeaux) ; en 1968-1971, de nouvelles universités se créent dans huit villes qui en étaient dépourvues malgré leur accroissement (Amiens, Brest, Limoges, Metz, Pau, Saint-Étienne[7], Toulon, Tours), et le mouvement se poursuit entre 1975 et 1979 (Chambéry, Clermont-Ferrand, Le Mans, Mulhouse, Perpignan, Valenciennes), et après 1981 dans deux départements d'outre-mer (Antilles-Guyane, la Réunion) ainsi qu'au Havre. Les grandes villes et bon nombre de cités moyennes se trouvent désormais dotées ainsi qu'une part des villes industrielles. Ainsi, la carte universitaire se rapproche de la France réelle, d'autant plus qu'en cycle court (bac + 2), les IUT prolifèrent, surtout dans des villes industrielles de taille

7. Une histoire de l'Université de Saint-Étienne vient d'être publiée : Jacqueline Bayon, *La force de la volonté. Naissance et affirmation d'une université : Saint-Etienne (1960-1978)*, avec la collaboration de Guillaume Mathieu, Saint-Étienne, Presses de l'Université de Saint-Étienne, 2009.

moyenne (35 à la rentrée de 1969). Sous la poussée populaire, 1968 est d'abord un ajustement au réel, avant de devenir un temps d'innovation. Suivant ses traditions, la France rattrape un immense retard en un bref laps de temps.

Expériences et nouveaux types

À côté de ce vaste mouvement qui diffuse le modèle classique de l'université française, (et aussi des écoles d'ingénieurs), on voit surgir des universités nouvelles, constituées selon un nouveau programme pédagogique, et souvent avec un nouveau rapport à la recherche, voire à l'industrie, à la ville ou à la société. Avant d'analyser le cas de l'université de technologie qui s'implantera à Compiègne, citons cinq cas : Vincennes, Dauphine, Sophia-Antipolis, Villetaneuse et l'Institut international de technologie.

Le centre expérimental de Vincennes

C'est le plus immédiatement spectaculaire en matière de nouveauté : ouverture aux non-bacheliers, rôle de penseurs non conformistes, esprit antiautoritaire, introduction du système d'UV (unités de valeur), fondation de départements tout nouveaux, essentiellement en sciences humaines[8].

Le centre Dauphine[9]

Créé en même temps que Vincennes, implanté dans les anciens locaux de l'OTAN, abandonnés après 1964, il devient rapidement l'Université Paris IX, prévue dans la loi d'orientation de novembre 1968. Cet établissement se consacre à la conduite de l'innovation technique (gestion, politique, expertise, se déployant sur les lacunes des grandes écoles (ENA, HEC ou ESSEC) en matière technique.

8. Remi Fauchère, *Utopie-Atypie. Vincennes, naissance d'une université (mai 1968-janvier 1969)*, Maîtrise d'histoire sous la direction de Michelle Perrot, Université Paris 7 Diderot, 1992 ; Jean-Michel Djiann (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, Paris, Flammarion, 2009. Voir également le chapitre de Charles Soulié dans cet ouvrage.

9. Alain Bienaymé et Dominique Roux, « Histoire de l'Université Paris-Dauphine (1968-2008) », *Commentaire, n°* 122, 2008.

Sophia-Antipolis[10]

Peu remarquée sur le moment, une association est formée le 22 avril 1969 sur les hauteurs de Nice et Cannes : Sophia-Antipolis. L'initiateur en est Pierre Laffitte, directeur de l'École des Mines de Paris, qui, dès 1960, avait lancé (ou repris) l'idée d'une délocalisation des grandes écoles pas très loin au sud de Paris : « ce quartier latin doit être au voisinage de Melun, Étampes, Fontainebleau, Montargis ou, à la rigueur, Orléans[11] ». Dix ans plus tard, il songe à la Provence pour y établir une vaste pépinière d'entreprises associée à des laboratoires de recherche[12]. En 1972, un CIAT (Comité interministériel) déclarera la création du Parc d'activité de Valbonne-Sophia-Antipolis comme OIN (opération d'intérêt national).

L'Université de Villetaneuse, qui devient l'Université Paris XIII[13]

Dès 1960, aux débuts de la V^e^ République, le gouvernement, envisageant un premier desserrement de Paris, annonce un collège universitaire (faculté des sciences et des lettres), puis une ville nouvelle à Villetaneuse, en banlieue nord de Paris et de Saint-Denis. L'affaire traîne en longueur, et reprend vie à l'automne 1968, d'abord sous forme d'un projet d'université technique – grande nouveauté –, puis d'une université pluridisciplinaire qui elle-même se fait attendre. En septembre 1969, le Centre universitaire Saint-Denis-Villetaneuse est reconnu par décret, puis devient Paris XIII, soit le dernier des nouveaux établissements parisiens, en mars 1970 ; le démarrage se fait avec deux IUT et des maîtrises de sciences et techniques

10. Sylvie Falco, *La technopole de Sophia-Antipolis ou la recherche d'un développement structuré*, Mémoire de l'Institut d'études politiques d'Aix-en-Provence, 1992. Robert Fouich, *Sophia-Antipolis. De l'idée de 1960 aux miracles de l'an 2000*, Valbonne, Éditions l'Étoile du Sud, 1997.

11. Pierre Laffitte, « Le quartier latin aux champs », *Le Monde*, 20 août 1960 (peu après le Conseil des ministres d'avril, qui envisageait une décentralisation des grandes écoles). Il se peut qu'il ait déjà songé à la Provence en 1960, alors qu'il était DG adjoint du BRGM : voir Éric Kocher-Marbœuf, *Le patricien et le général. Jean-Marcel Jeanneney et Charles de Gaulle (1958-1969)*, Paris, Ministère de l'Économie, 2003, t. 1, p. 384-385.

12. Jean-Claude Verots, « Issue d'un centre d'étude envisagé par l'École nationale des Mines, Sophia-Antipolis, la ville aux 20 000 chercheurs pourrait voir le jour d'ici 1980 dans la région de Valbonne », *Nice Matin*, 29 avril 1969. Il annonce la constitution de l'Association Sophia-Antipolis et du concept de la cité des sciences et de la sagesse. Notons qu'en 1968-1973, le député de Nice est Olivier Giscard d'Estaing, dont on reparlera plus loin à propos de Fontainebleau en 1968.

13. *Paris 13 : l'université en banlieue (1970-2010)*, colloque organisé sous la direction de Jacques Girault, Jean-Claude Lescure et Loïc Vadelorge, 8 décembre 2010. Actes à paraître en 2011.

que le petit groupe en place s'efforce d'arracher aux autorités successives. Ces difficultés et cahots sont largement dus au fait qu'au printemps 1969, la France change de président (Pompidou après De Gaulle) et au moins partiellement de politique en matière universitaire. Concrètement, le projet initial d'université technique est revu et délocalisé, de Villetaneuse vers Compiègne, une ville moyenne encore plus au nord de Paris[14].

Vers une université de technologie à Lille en 1969 ?

Au cœur d'un vaste bassin industriel, Lille avait postulé pour un INSA dès 1957[15] et l'avait en principe obtenu par un décret de 1961 (8 mai) ; un bâtiment avait même été construit à cette fin, mais cet INSA n'a jamais été ouvert. En 1969, avec le soutien du ministère de l'Éducation nationale, est envisagée une « UER de technologie », matérialisée par un « département des sciences appliquées[16] » qui s'installe dans les bâtiments (vides) de l'INSA. En juillet 1970, Olivier Guichard, successeur d'Edgar Faure à l'Éducation nationale, autorise la continuation de cette expérience, tout en soulignant qu'en France les diplômes d'ingénieurs d'université doivent être validés par une instance corporative, la CTI[17] ; en février 1971 (JO du 20 février), les universités de Lille, comme Montpellier et Clermont-Ferrand, obtiennent le droit de former, en quatre ans, des maîtrises de sciences et techniques (MST) ; enfin, le 5 juin 1971, le Conseil de l'université de Lille décide de former des ingénieurs, ce que consacre la création d'une École universitaire d'ingénieurs de Lille (EUDIL) en 1974, un décret (16 avril 1974) autorisant l'établissement à délivrer un diplôme d'ingénieur.

14. Yves-Claude Lequin et Pierre Lamard, « Paris Nord, de Villetaneuse à Compiègne (1944-2010) ». À paraître dans *Paris 13 : l'université en banlieue (1970-2010).*

15. Intervention de Rachel Lempereur, députée socialiste de Lille, dans le débat parlementaire sur la création de l'INSA de Lyon, mars 1957 (voir note 24).

16. « En attendant la mise en place définitive de l'UER de technologie, dont la création a été décidée par l'arrêté ministériel du 12 juin 1969, l'ensemble des enseignements contribuant à la formation d'ingénieur est regroupé dans le cadre du département des sciences appliquées. » *La Voix du Nord*, 27 septembre 1969.

17. Lettre d'Olivier Guichard, ministre de l'Éducation nationale, au recteur de Lille, Guy Debeyre, 7 juillet 1970 : « Je désire attirer votre attention sur le problème particulier que soulève la délivrance des diplômes d'ingénieurs par les universités […] il me paraît utile de vous rappeler que la loi de 1934 relative à la délivrance de titre d'ingénieur diplômé est toujours en vigueur. En conséquence, l'université qui assure les formations technologiques longues aura à constituer […] un dossier à soumettre à la commission des titres d'ingénieur. » On peut se demander si ce n'est pas cette singularité qui l'incite en ce même mois à nommer un nouveau responsable pour le groupe qui concevra l'université de Compiègne et à activer les feux de ses travaux.

L'Institut international de technologie (OCDE)[18]

Les 3 et 18 octobre 1968, donc au moment même du vote de la loi sur l'enseignement supérieur, Robert Galley (secrétaire d'État à la recherche scientifique auprès du premier ministre), présente au cabinet Edgar Faure[19] un projet d'Olivier Giscard d'Estaing[20] visant à établir en France un Institut international de technologie ayant le soutien de l'OCDE, plus précisément à Fontainebleau (où se trouve déjà un autre établissement qu'il a fondé, l'ENSAE). Suite aux réserves de Michel Debré, ministre des Affaires étrangères[21], l'IIT n'obtient pas le soutien du gouvernement français, donc pas d'implantation à Fontainebleau, ni à Villetaneuse (comme proposé par le cabinet Edgar Faure), ni à Strasbourg, comme l'envisageaient deux autres ministres (Bord et Pflimlin) ; après discussion (entre Maastricht et Milan), cet institut s'implantera à Monza.

Une diversité volontaire dans l'approche de la technique

Sauf pour ce qui est de Vincennes, ces innovations révèlent un fonds commun, celui d'un nouveau rapport de l'université à la technique, notamment celle qui est liée au développement industriel[22]. Ceci s'explique principalement par l'influence de deux mouvements, qui « jouent », en France, dans le rapport des forces politiques depuis plusieurs décennies : une approche « politique » de la technique, et une approche « économique ».

La première surgit en 1944, avec les programmes scolaires et universitaires de la Résistance, notamment dans le plan Durry (expression politique de la « France Libre »), conçu à Alger pendant le premier semestre 1944, et qui prône « l'extension d'un enseignement supérieur technique à l'intérieur de nos académies » pour deux raisons : l'accès des couches

18. Dossier du cabinet ministériel d'Edgar Faure, 1968, AN FONT 870 192/48 (versement de Guy Thuiller).

19. Deux notes de Robert Galley (secrétaire d'État pour la recherche scientifique auprès du premier ministre), en date des 3 et 18 octobre 1968 (AN FONT 870192/48 ; versement de Guy Thuillier).

20. Note d'Alain Bienaymé à Edgar Faure en date du 31 octobre 1968 : « J'ai reçu M. Olivier Giscard d'Estaing, en présence de M. le Professeur Bernard, conseiller scientifique de M. Sirinelli. Cet entretien nous a permis de clarifier la teneur d'un projet que les milieux d'affaires atlantiques [sic], désireux de combler le retard technologique de l'industrie européenne, mûrissent depuis quelques années. » *Ibid*.

21. Lettre de Michel Debré à Edgar Faure, 4 mars 1969. AN FONT 890192/48.

22. Ces exemples ne sont pas exhaustifs, car il conviendrait de mieux connaître ce qui a été initié dans des campus comme Nancy, Grenoble, Lyon, Toulouse, etc.

populaires à un enseignement technique supérieur public dont elles sont dépourvues, et le besoin de renouveler socialement les « élites », compte tenu de leurs responsabilités dans la débâcle de 1940 et dans la collaboration avec l'occupant nazi[23]. Cette motivation se retrouve dans les réformes effectuées à la Libération (1944-1947), puis dans le courant gaulliste (avec Michel Debré notamment) et dans les partis de gauche.

La seconde apparaît surtout dans les années 1950, en rapport avec l'extraordinaire renouvèlement et accroissement industriel, et aussi sous l'influence culturelle des « missions de productivité » américaines. On la retrouve dans la politique économique et scientifique de la V^e^ République, ainsi que parmi divers courants centristes ou de gauche modérée. Il s'agit d'ajuster au mieux le système français de formation, notamment dans le supérieur où université, recherche scientifique et enseignement technique sont encore strictement séparés. Les initiatives les plus marquantes de la période sont la création de l'INSA de Lyon, et celle des IUT. L'Institut national des sciences appliquées (INSA) de Lyon, créé en mars 1957, associe motivation politique de démocratisation et motivation de modernisation économique[24]. C'est une rupture aussi bien avec le système universitaire qu'avec celui des grandes écoles : situation hors de Paris, accès sans concours, recrutement élargi pour sortir du malthusianisme, pédagogie moins magistrale et plus active, introduction de premiers enseignements en humanités, recherche scientifique sur place. Cependant, le modèle ne parvient pas à essaimer (sauf en 1961, à Rennes et à Toulouse) malgré les souhaits formulés dès le départ par quelques députés[25]. Les Instituts universitaires de technologie (IUT) sont créés en janvier 1966, après une longue phase de gestation : ils offrent une formation en deux ans,

23. On trouve cette analyse dès 1940 chez l'historien Marc Bloch, *L'étrange défaite (témoignage écrit en 1940)*, Paris, Gallimard, rééd. 2001, notamment dans son chapitre « Sur la réforme de l'enseignement ».

24. Le 17 décembre 1956, Charles Viatte présente en ces termes les finalités du projet de loi de création de l'INSA : « répondre à un double problème : augmenter le nombre d'ingénieurs et de techniciens supérieurs que forme notre pays, d'une part, utiliser pour cela des méthodes différentes de celles en usage jusqu'ici, d'autre part ». Assemblée nationale, Documents parlementaires, Annexe n° 3583, p 1053.

25. Le débat sur le projet de loi de création de l'INSA de Lyon a lieu à l'Assemblée nationale le 5 février 1957. Assemblée nationale, Débats, 1957, p. 633-641. Deux députés demandent l'implantation d'un INSA équivalent dans leur région : Hippolyte Ducos, radical, pour Toulouse (p. 639) et Rachel Lempereur, socialiste (p. 641), pour le Nord (probablement Lille, ce qui sera envisagé en 1963).

après bac, de techniciens (dont la France était extrêmement dépourvue[26]) dans des domaines industriels récemment apparus ou modernisés[27]. Contrairement aux INSA, les IUT connaissent un succès foudroyant tant la demande est forte, aussi bien du côté populaire que de celui des entreprises. De dix établissements à la rentrée 1966, on passe à 35 à celle de 1969. Mais la question de la « pénurie d'ingénieurs », question chronique du débat français, n'est toujours pas résolue quand survient mai 1968.

1968-1973 : conception d'un nouveau type d'université

En juin 1969, Edgar Faure[28], s'adressant au recteur de Lille, résume sa politique :

> Le développement des enseignements technologiques qu'exige le monde moderne fait partie de mes préoccupations dès juillet 1968 et je me suis attaché à le favoriser à tous les niveaux, y compris le plus élevé : celui de l'Université. Au cours des débats parlementaires concernant la loi d'orientation, le problème était évoqué à propos d'un projet d'université technologique à Metz, mais ce sont les universités de Clermont-Ferrand, Lille, Montpellier et Paris, qui en février 1969 pouvaient être indiquées comme présentant les conditions les plus favorables dans l'immédiat.

Il conclut : « j'ai décidé d'autoriser, à compter du 1er octobre 1969, dans ces 4 universités, l'organisation de formations expérimentales destinées à être sanctionnées par un titre d'ingénieur ». La question de la technique semble désormais bien ancrée au cœur des projets universitaires français.

Dans l'effervescence intellectuelle et politique de 1968, germent ou se fortifient de nouvelles conceptions de l'université, notamment des rapports entre science et enseignement, entre pédagogie et pratique, entre technique, industrie et université, entre connaissance du pays et ouverture au monde, entre université et ville. Parfois venues de très loin dans la réflexion, ces thématiques ont pris de l'ampleur depuis 1966-1968. Après

26. Cette lacune française en techniciens et ingénieurs est soulignée en plusieurs circonstances : premier colloque de Caen (novembre 1956), rapport Boulloche (septembre 1963), voir Pierre Lamard et Yves-Claude Lequin, *La technologie entre à l'université*, Belfort-Montbéliard, UTBM, 2005.

27. Notons que dans les deux cas (INSA et IUT), c'est la forme d'Institut qui est choisie, c'est-à-dire des établissements associés aux universités, aux bords de celles-ci en somme, ce qui ne résout par le problème de fond de la place de la technique dans l'enseignement universitaire (et réciproquement).

28. Lettre d'Edgar Faure, en date du 19 juin 1969 (soit trois jours avant la cessation du gouvernement), signée par son directeur de cabinet, Michel Alliot, au recteur de Lille.

bien des tâtonnements, un nouveau concept voit le jour en septembre 1972 à Compiègne, sous la forme d'une université de technologie (et non plus de « sciences appliquées », comme dans les INSA, ni de « sciences et techniques », comme initialement prévu à Villetaneuse).

Sortir de Paris, voire des grandes métropoles, instaurer de nouveaux rapports avec la ville, avec l'entreprise, former des ingénieurs et techniciens en grand nombre et dans des établissements publics, doser différemment le savoir théorique et la pratique, développer la recherche en lien avec l'enseignement supérieur (général ou technique), modifier les statuts et règles de fonctionnement de l'Université ainsi que des grandes écoles (sortir du concours, du classement, du bachotage), telles sont les principales pistes étudiées pour Compiègne. Des pistes que, déjà en 1956-1957, une « Commission de la démocratisation[29] », mise en place par le ministre Billères (gouvernement Guy Mollet), avait explorées, ébauchant des solutions. Autant d'idées et de courants qui sont dans l'air du temps avant 1968, depuis des années, parfois des décennies, mais qui sont portées en ordre dispersé, par des groupes qui s'ignorent, qui ne se rencontrent ou ne se comprennent guère : les scientifiques des facs de sciences (organisés depuis les colloques de Caen de 1956 et 1966), les réformateurs des écoles d'ingénieurs (rassemblés dans diverses commissions et qui forment réseaux : Landucci, Boulloche, etc.), des responsables des Centres de recherche technique (CEA notamment, qu'on retrouvera en nombre dans les projets d'universités de technologie), les prospectivistes (notamment le réseau constitué autour de Jean Massé en 1964, et qui a publié ses « Réflexions pour 1985[30] »). 1968 créera souvent les occasions ou les besoins de rencontre entre ces divers courants. C'est tout particulièrement le cas pour le groupe qui sera chargé, par le ministre Olivier Guichard en août 1970, de créer une nouvelle UT.

29. AN Paris. F17/17580. Commission de démocratisation des enseignements. Cette commission tint 17 réunions en 18 mois, avec des rapports réalisés pour l'occasion qui serviront de bases à d'autres ultérieurement. On y trouvait, parmi une majorité de représentants de l'Éducation nationale (enseignants, inspecteurs généraux, parents, étudiants et quelques spécialistes, selon une formule appelée à se répéter bien des fois), notamment Georges Friedmann, Alfred Sauvy, etc.

30. Régis Boulat, « Le groupe 1985 et les origines de la prospective territoriale », dans Olivier Dard et Jean-François Eck (dir.), *Aménageurs, territoires et entreprises en Europe du Nord-Ouest au second XX^e siècle*, Metz, Centre régional universitaire lorrain d'histoire, 2010, p. 41-60.

UTC : genèse d'une décision (1966-1972)

Les étapes sont les suivantes : en 1968, un large consensus politique en faveur de la création d'universités techniques[31] s'exprime, en octobre, lors du débat parlementaire sur l'enseignement supérieur ; il réunit aussi bien un courant de la droite gaulliste (Jean Capelle) que la gauche socialiste (R. Billères, R. Faure) et communiste (R. Leroy, R. Ballanger). Le cabinet ministériel Edgar Faure (notamment Michel-Yves Bernard, un des principaux concepteurs des IUT entre 1964-1965) conçoit un prototype d'université technique, qui sera d'abord projeté pour expérimentation à Villetaneuse (automne 1968) ; puis un autre groupe est constitué, sur lequel nous manquons d'informations fiables, et qui se réunit durant six mois (octobre 1969-février 1970) pour définir précisément les finalités et le fonctionnement de cette USTPN (Université des sciences et techniques Paris Nord) ; chose certaine, le responsable de ce groupe démissionne en février 1970 devant les difficultés du projet[32]. C'est alors, en août 1970, qu'Olivier Guichard choisit un nouveau chef de projet (Bernard Delapalme), à qui il confie la mission suivante : concevoir « une université moderne, bâtie comme une entreprise, et qui pourrait servir de modèle aux universités françaises de l'avenir[33] » ; cela deviendra, dans les documents qui circuleront dans le groupe, une « université de la troisième génération » (selon une formule de style très industriel). Le ministre éprouve-t-il l'inertie rencontrée pour intégrer la technique dans l'université classique ? Met-il plusieurs fers au feu ? Veut-il sortir de cette hétérogénéité croissante ? Toujours est-il que cette même année, après avoir favorisé le regroupement d'écoles d'ingénieurs sous statut universitaire, en créant les trois INP (Instituts nationaux polytechniques) de Grenoble, Lorraine et Toulouse, et autorisé la poursuite d'expérimentation des MST à Clermont-Ferrand, Lille et Montpellier, il expérimente un nouveau modèle en vue de le généraliser.

31. Yves-Claude Lequin et Pierre Lamard, « Créateurs et acteurs des universités de technologie en France », dans *Colloque de la SFHST, Société française d'histoire des sciences et des techniques (Paris, 4-6 sept 2008).* À paraître.

32. Il s'agirait probablement de Maurice Pascal, polytechnicien, ingénieur du génie maritime, et qui en 1970, à 30 ans, entre au CEA, où il fera quasiment toute sa carrière.

33. Bernard Delapalme, lettre citée, du 27 novembre 2009.

Les acteurs du processus

Le groupe chargé de concevoir ce nouveau type d'université réunit huit personnalités de l'université, de l'industrie et de la haute fonction publique[34]. Ce groupe est relativement nouveau par rapport aux nombreux précédents, dont la base était généralement composée d'universitaires et d'inspecteurs généraux de l'Éducation nationale : ici on trouve *grosso modo* une moitié de représentants du milieu universitaire et une moitié d'hommes de l'industrie publique ou privée. Plusieurs ont une carrière mixte, entre recherche et service de l'État, comme c'est le cas pour l'animateur, Bernard Delapalme : polytechnicien, ingénieur en chef du génie maritime, ancien directeur adjoint du Centre d'études nucléaires de Grenoble, auteur de plusieurs rapports au gouvernement sur la situation française en matière de recherche, notamment dans l'industrie électronique et informatique, rapporteur en 1964 du groupe de prospective « Réflexions pour 1985 », présidé par Pierre Guillaumat. On soulignera l'importance de Pierre Aigrain : officier de marine, physicien réputé, membre du CEA, enseignant à la Faculté des sciences de Paris depuis 1958, directeur de l'enseignement supérieur de 1965 à mars 1968 (et à ce titre coauteur de la loi Fouchet), délégué général à la recherche scientifique et technique (DGRST) de 1968 à 1973 et bientôt (1973) professeur au MIT. Il est l'homme-clé, à la charnière de la recherche scientifique, de l'industrie et de l'État. Il a personnellement suivi les tentatives de réformes du Supérieur depuis 1965 (création des IUT, premiers essais de transformations des universités, etc.). Côté universitaire, on observe la place singulière de François Furet, historien, membre du cabinet Edgar Faure en 1968. Le CEA est fortement représenté, et cela se confirmera tout au long de l'histoire des UT. Un rapport est remis au ministre six mois plus tard, en décembre 1970. En février 1972, le groupe de travail se constitue en Conseil provisoire de la future université de technologie, et il tient sa première réunion dans le cabinet du ministre de l'Éducation nationale,

34. Le groupe est composé de : Aigrain, délégué général de la recherche scientifique et technique ; Blanc-Lapierre, directeur de l'École supérieure d'électricité ; Bonnier, doyen honoraire de la Faculté des sciences de Grenoble ; Boudon, professeur à la Sorbonne ; Delapalme, directeur de la recherche scientifique et technique du groupe ELF-ERAP ; Furet, directeur du Centre de recherche historique ; Jouven, PDG de Pechiney-Ugine-Kuhlmann ; Lassale, président de l'Université Lyon II ; Legendre, maire de Compiègne ; Lord Llewellinn-Davies, Imperial College de Londres ; Millier, PDG de l'établissement public pour l'aménagement de la Défense ; Pincibono, président de l'Université Paris-sud ; Riboud, PDG de Schlumberger ; Serisé, PDG du Comptoir des entrepreneurs.

sous l'autorité d'Olivier Guichard. En septembre 1972, Compiègne prépare sa première rentrée, et son existence est officiellement établie par décret en octobre 1972.

Objectif: des universités de troisième type

Principes et méthodes

En février 1971, Bernard Delapalme décline les grandes lignes conceptuelles et méthodologiques, ainsi qu'un échéancier opérationnel, de la manière suivante[35]:

- créer un établissement ayant valeur d'expérience, préfigurant les universités de la 3e génération;
- répondre à l'essor nécessaire d'une technologie, par la recherche et par la pratique;
- fixer les principes généraux en un plan, avec un Directoire chargé de fonder l'université de technologie, et selon un planning sur sept ans (pour atteindre le cap de 3000 étudiants en 1978).

Il souligne les atouts: des réactions positives dans les mois précédents, une convergence avec les projets et les choix de la municipalité de Compiègne.

Un concept original

On peut schématiser en douze points l'esprit fondateur des universités de technologie, à Compiègne et à sa suite:

a) Un CA (dont la moitié est composée de membres extérieurs à l'université) détermine l'orientation de l'université qu'un Directoire est chargé d'appliquer, sous la direction d'un président;

b) Sélection initiale (sur dossiers, avec entretien de motivation et non sur concours, ce qui est différent à la fois de l'université et des grandes écoles);

c) Université en ville moyenne, au vert (avec rapports étroits ville/université), distincte des universités en grandes villes (Compiègne, ville moyenne au passé «impérial», a abrité une école d'arts et métiers dès 1788, est une municipalité solidement ancrée à droite et n'est pas trop près de Paris ni de la banlieue «rouge», mais proche de l'aéroport de Roissy);

d) Cursus en cinq ans, dont trois de spécialisation professionnelle;

35. Entretien avec Pierre Lamard et Yves-Claude Lequin, 7 juillet 2009.

e) Unités de valeur « à la carte », selon un principe d'inspiration américaine qui venait juste d'être introduit en France par l'Université de Vincennes, avec des programmes rapidement évolutifs pour « coller » aux transformations techniques, industrielles et géopolitiques ;

f) Un tiers des unités de valeur en sciences humaines et sociales, quelle que soit la spécialité technique préparée ;

g) Deux stages de six mois, en responsabilité dans des entreprises ;

h) Un tiers d'enseignants chercheurs contractuels (spécialistes industriels, détachés en principe pour trois ans maximum), qui côtoient des universitaires « classiques » ;

i) Étude des langues vivantes (une, voire deux) ;

j) Recherche associée à la formation ;

k) Accent mis sur l'autonomie (dans l'accès au savoir, la capacité d'initiative) et la mobilité ;

l) Ouverture à la dimension internationale (langues, stages à l'étranger, connaissance du monde).

Déconvenues, tensions et avancée laborieuse

L'Université de technologie de Compiègne sera initialement constituée de trois départements : biologie, chimie, mécanique, ainsi qu'un Institut de technologie des villes, grande originalité liée aux interrogations croissantes sur le devenir urbain. Selon le premier directeur UTC (G. Deniélou), le profil UTC peut se schématiser par la figure 7.2, comme résultante ou synthèse des deux voies françaises (universités et écoles d'ingénieurs).

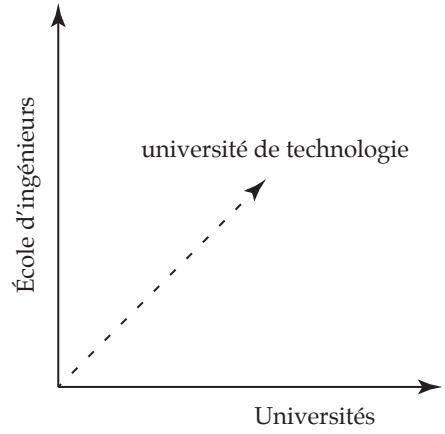
Freins externes[36]

Dans sa première décennie, l'UTC ne se développe pas aussi aisément que prévu. Confrontée d'abord aux réticences de la Commission des titres d'ingénieur (qui valide seulement en 1975 ses diplômes) et à l'hostilité des universités, elle subit aussi des retards et des difficultés matérielles (le bâtiment principal est fini en 1976, le Centre de recherche Royallieu vers 1980 ; la restauration et la documentation se font longtemps en locaux

36. Constats issus d'un document de Jean-Pierre Doury (UTC) rédigé en 2005, *UTC, Difficultés et contraintes, 1973-1980*. Daniel Thomas (alors directeur de l'Institut de technologie des enzymes à l'UTC) note en 1977 que, depuis peu, « il y a à Compiègne une syndicalisation enseignante et étudiante égale, voire supérieure à la moyenne nationale ». « Compiègne reniée par ses pairs », *La Nouvelle Critique*, août 1977, p. 6-7.

provisoires) ; son expansion est limitée (3 000 étudiants étaient prévus vers 1978, pour aller vers 9 000 : en fait, leur nombre plafonne à 1 400 jusqu'au milieu des années 1980) ; l'Institut de technologie des villes, son originalité majeure, échoue, sans doute parce que trop novatrice ?

Figure 7.2
Schématisation du profil UTC



Source : Yves-Claude Lequin.

Tensions internes : vers une normalisation ?

L'amalgame ne se réalise pas aisément, ni entre professeurs d'université « classiques » et enseignants-chercheurs venus des entreprises et ECC, ni entre sciences de la nature et sciences humaines, qui doivent constamment résister à la marginalisation. Bref, des mouvements internes s'exercent qui tendent à la rapprocher du modèle classique d'université ou d'école d'ingénieurs. Le système lui-même ne va pas sans contestation, notamment vis-à-vis du mode de direction qui échappe aux personnels, jusqu'au moment où les représentants du personnel obtiennent la majorité au CA, selon un scénario imprévu (1978-1980). Une relative normalisation s'imposera après l'élection de François Mitterrand en 1981, avec un réexamen des statuts (Commission Baudelet).

Cependant, et de façon inattendue, l'établissement connaît un nouveau décollage au milieu des années 1980, probablement à la suite d'un accord tacite entre la direction UTC et J.-P. Chevènement, ministre de l'Éducation nationale. En définitive, à l'orée des années 2000, l'établissement a un bilan flatteur, avec un recrutement sociologiquement élargi par rapport à celui des grandes écoles, un bon placement des diplômés,

un bon financement par la taxe d'apprentissage (signe du bon accueil par les entreprises), ainsi qu'une recherche en essor. Mais la généralisation se fait attendre…

1974-2010 : un essor restreint (3 UT sur 15 essais)

Il semble que vers 1984, l'UTC ait trouvé une voie inédite d'expansion. Il est probable (même si les preuves formelles n'ont pas été trouvées) qu'un accord tacite ait été trouvé entre Guy Deniélou, le directeur UTC, et Jean-Pierre Chevènement, deux fois ministre dans des domaines clés à ce moment-là (Recherche et technologie en 1981-1983 et Éducation nationale en 1984-1986). En substance, le premier aurait proposé au second une aide (en expertise, en personnel) pour implanter à Belfort-Montbéliard un établissement comparable à celui de Compiègne, moyennant un déblocage de la situation compiégnoise et un apport ministériel en postes et financement pour l'UTC. En tout cas, c'est G. Deniélou qui, en décembre 1984, expertisera le bassin de Belfort-Montbéliard afin d'y développer la recherche et un enseignement supérieur[37]. Et le 19 février 1985, J.-P. Chevènement visite officiellement l'université de technologie de Compiègne, qu'il cite en exemple :

> Et si l'université de technologie de Compiègne joue un rôle d'avant-garde dans la révolution technologique […] faut-il s'en désoler, ou s'en inspirer ? Je préfère la deuxième solution, car nos écoles d'ingénieurs sont en général de beaucoup trop petite taille pour permettre le financement d'équipements de recherche suffisamment importants.

1985 : vers une vague de nouvelles UT

L'idée de généraliser des universités nouvelles consacrées à la technologie, qui avait été conçue à droite (Pompidou, Oliver Guichard) avant d'être rapidement entravée pour des raisons multiples, se voit relancée à gauche, en 1985.

37. Nous avons publié plusieurs documents à ce sujet, en annexe du livre de Pierre Lamard et Yves-Claude Lequin, *La technologie entre…*, *op. cit.*, p. 339-347.

Figure 7.3
Essais d'universités de technologie

Sources : Conception Yves-Claude Lequin, PAO ; Élisabeth Fuhrer, Atelier Gaïa, Montbéliard, France.

Loi-programme sur les enseignements technologiques

La loi-programme sur les enseignements technologiques que J.-P. Chevènement fait voter le 23 décembre 1985 a une très grande portée pour l'ensemble des cycles d'enseignement (collège, CAP, lycée et lycée professionnel) ; elle annonce la création de cinq à sept « universités de technologie » (art. 12), ainsi que des « centres polytechniques universitaires » (art. 13), tous deux « ayant pour mission principale la formation des ingénieurs, le développement de la recherche et de la technologie ». Des objectifs quantitatifs élevés sont fixés (art. 14), assortis de prévisions annuelles de financement et de postes. Un groupe de travail est constitué autour de Daniel Bloch pour explorer localement les possibilités d'établir d'autres universités de technologie[38]. Plusieurs sites seront envisagés sans succès : citons pêle-mêle La Rochelle, Nîmes, Château-Gombert (près de Marseille), Clermont-Ferrand, Mulhouse, Chalon sur Saône, Corte. La ville de Lille est même dotée par décret (février 1986) d'une UT qui ne voit

38. Voir par exemple une convocation de réunion à ce sujet, le 14 novembre 1985, par Daniel Bloch et Michel Combarnous, avec les noms de ceux qui sont pressentis. Pierre Lamard et Yves-Claude Lequin, *La technologie entre…*, *op. cit.*, p. 348.

jamais le jour. L'expansion de cette troisième voie d'enseignement supérieur dévolue à la technologie tarde à voir le jour en France. La principale raison réside dans la résistance opposée (localement et nationalement) par les universités et les écoles d'ingénieurs « classiques ». C'est aussi le temps qui manque, et sans doute des soutiens locaux suffisamment forts et énergiques : en mars 1986, les élections législatives donnent une majorité de droite à l'Assemblée nationale et ouvrent la voie à la première « alternance » à la tête de l'État (gouvernement Chirac sous la présidence Mitterrand), qui coupera court à ces projets, sauf à Belfort-Montbéliard.

Création de l'UTBM (1985-1999)

Dans le bassin industriel de Belfort-Montbéliard, la demande d'enseignements techniques supérieurs vient de loin. L'industrie, principalement mécanique, remonte au XVIII^e siècle. Au milieu des années 1950, l'essor industriel est aussi puissant que sélectif à Montbéliard, autour des Automobiles Peugeot, tandis qu'à Belfort, Alstom se renforce jusqu'en 1980 et que Bull grandit depuis 1960 ; les deux agglomérations grossissent jusqu'à se rejoindre. L'usine de Sochaux passe de 15 000 salariés vers 1950 à 40 000 en 1979. Ces grandes entreprises et les élus locaux se mobilisent sur les questions d'équipement scolaire et technique.

À l'initiative de la Chambre de commerce est demandé, en octobre 1956, un « ensemble technique complet », allant du CAP à une « école d'ingénieurs d'Arts et Métiers à Belfort ». En 1964, une école nationale d'ingénieurs (ENI) est créée à Belfort, suivie d'un IUT en 1968. En 1969, une Association d'études pour l'agglomération est constituée, qui publie en 1972 un *Livre Blanc* redemandant (vainement) « une décentralisation de l'université de Besançon » vers Belfort-Montbéliard.

En 1979, la crise économique survient, tardive mais brutale : l'usine de Sochaux passe de 41 000 salariés à 25 000 en peu d'années. Le contexte politique se modifie en 1981 ; la totalité des assemblées locales deviennent de gauche, et les trois cités (Montbéliard, Belfort, Héricourt) ont désormais à leur tête des députés-maires socialistes (J.-P. Chevènement, R. Forni, J.-P. Michel), influents auprès des ministères et du président de la République. Une « fenêtre » d'opportunités est ouverte et le restera jusqu'en 1989. D'autant plus que la droite locale est majoritairement favorable à ces grands projets, notamment Edgar Faure, qui dirige depuis 1951 les institutions régionales de Franche-Comté. Un consensus droite/gauche s'instaure (on a parlé de « duopole » régional entre J.-P. Chevènement et E. Faure) en ce domaine durant la décennie. En 1985, cette fois comme ministre de l'Éducation nationale, J.-P. Chevènement parvient à faire adopter une loi sur les enseignements technologiques, prévoyant notamment sept à dix universités de technologie en France. Le rapport de mission Deniélou sur le développement de l'enseignement supérieur à

Belfort-Montbéliard préconise la création d'un centre de recherche industriel (en soulignant que « ce sont les industriels implantés dans le bassin qui tiennent la clé de l'affaire », plus précisément « Peugeot-Bull-Alstom »). Il propose (grande nouveauté !) de démarrer cette université en créant d'abord des laboratoires (de recherche) et des enseignements de troisième cycle. Objectif prioritaire de cette implantation « par le haut » : inventer des solutions neuves pour diversifier un tissu industriel menacé d'effondrement en cas de récession automobile. Amorcé comme « antenne de l'UTC » (à 500 km de Compiègne !), un nouvel établissement voit le jour à l'automne 1985, dans un village équidistant de Belfort et de Montbéliard. Avec seize étudiants et huit personnes détachées de Compiègne, mais avec un soutien sans faille des collectivités locales et régionales, et avec l'espoir des populations locales, il parviendra à s'enraciner, puis à se développer et à acquérir son autonomie vis-à-vis de Compiègne, en 1991, en prenant la forme d'un Institut (IPSe ou Institut polytechnique de Sevenans, du nom du village qui l'abrite), puis en devenant UTBM en 1999 (Université de technologie de Belfort-Montbéliard) par fusion entre l'IPSe et l'ENI implantée à Belfort depuis 1964[39]. On passe d'une ENI et d'un IUT accolées à des grandes usines (Alstom et Peugeot-Sochaux) à une Université de technologie dont le centre est « au vert », dans un village de 200 habitants.

1992 : une troisième étape

Le plan Université 2000

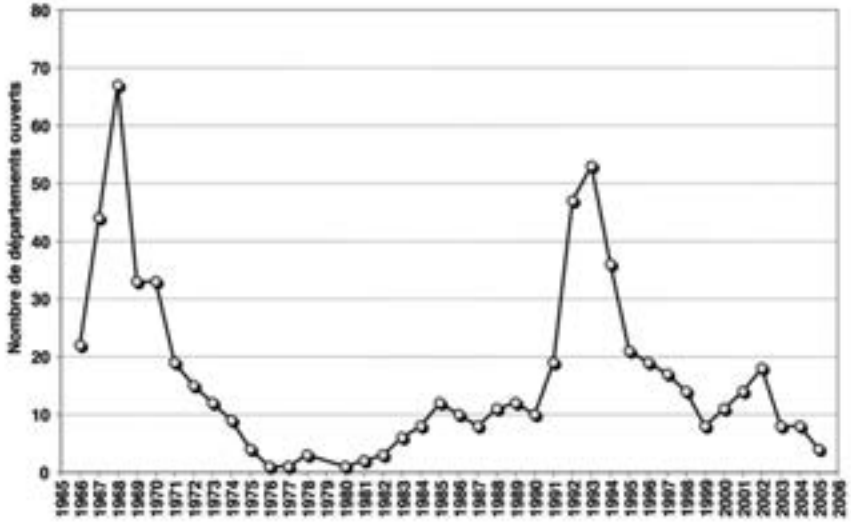
Le « schéma Université 2000 » du ministère Jospin (23 mai 1990) vise à accroître les équipements universitaires et répondre à la croissance des effectifs dans le supérieur, à les rééquilibrer territorialement (entre Paris et province, entre métropoles et villes moyennes) et entre filières (en renforçant les cursus scientifiques, techniques et professionnels). Ce plan permet de créer 24 IUT et huit universités nouvelles, dont une de technologie, à Troyes.

39. À Sevenans, en 1988, cinq filières sont en place : trois en mécanique (ingénierie des surfaces ; conception systémique de produits ; communication scientifique et industrielle) et deux en informatique (réseaux industriels et temps réel ; interface homme/machine).

Une deuxième vague d'IUT

Ce plan Université 2000 suscite la deuxième modification en profondeur de la carte universitaire française depuis 1968, par la 2e vague d'IUT qu'il entraîne[40].

Figure 7.4
Les ouvertures de départements



Sources : *Livre blanc sur le système IUT. Après 40 ans d'existence : histoire, bilan, perspectives*, ADIUT, 2007, p. 7 ; DES, 2005.

Nouveaux départements d'IUT

« Quatre nouvelles spécialités sont créées entre 1992 et 1994, tandis qu'un tiers des départements actuellement en activité voient le jour entre 1991 et 1996[41]. » Trois raisons principales expliquent cet élan :

- la volonté de lutter contre le fréquent échec d'étudiants issus d'un baccalauréat technologique ;
- le développement lent des IUT entre 1970-1990 ;
- la très forte demande des collectivités territoriales (dont les subventions dépassent celles de l'État).

40. *Livre blanc sur le système IUT. Après 40 ans d'existence : histoire, bilan, perspectives*, 2007. En ligne sur <http://www.iut-fr.net>.

41. *Ibid.*, p. 9.

Bilan : « L'IUT devenait ainsi l'équipement universitaire par excellence des villes moyennes[42]. » Les spécialités préparées se situent souvent dans le secteur tertiaire, tandis que les IUT de la première vague se situaient essentiellement dans le secteur industriel.

Essai d'une nouvelle UT à Nantes[43]

En 1985, Olivier Guichard, qui est aussi député de Loire-Atlantique depuis 1967 et maire de La Baule, envisage de tirer parti de la nouvelle loi de 1985 pour implanter une université de technologie à Nantes, comme il l'avait fait à Compiègne en 1972. Mais, devant une hostilité majoritaire des universitaires locaux, le projet n'aboutit pas. Il réédite l'essai – sous une autre forme – en 1989, dans le sillage d'Université 2000, en faisant nommer B. Delapalme (concepteur de l'UTC) pour présider l'association Atlantech : « vous avez fait des choses formidables à l'UTC ; je vous demande de faire la même chose à Nantes » (BD, 7/7/2009). Officiellement, il s'agit d'« aider les établissements d'enseignement supérieur de la région des Pays de Loire à atteindre mieux et plus vite une qualité, une réputation et une dimension internationales[44] ». En octobre 1989, Delapalme tente de promouvoir un Institut de l'Homme et de la technologie auprès de l'Université de Nantes. But annoncé : agir contre « l'extrême cloisonnement de nos organisations ; isolement des disciplines les unes par rapport aux autres, relations insuffisantes entre les pays, les provinces, les villes, et même les différents éléments d'une entreprise ou d'une université[45] ».

---

42. *Ibid*., p 9.

43. Sources : entretien des auteurs avec Bernard Delapalme, 7 juillet 2009. Document remis par celui-ci : *Institut de l'Homme et de la technologie. Synthèse du rapport,* rédigé par B. Delapalme après les journées d'Atlantech des 21-22 octobre 1989. B. Delpalme préside Atlantech en 1989-1992. Voir également Gérard Emptoz (dir.), *Histoire de l'université de Nantes, 1460-1993*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002, notamment le chapitre d'Anne-Claire Déré, « L'ombre de Compiègne sur Nantes : l'université de technologie », p. 291-293. À noter que B. Delapalme venait de rédiger un rapport du Haut comité Éducation-Économie, à la demande de Daniel Bloch en 1988, intitulé *Internationalisation et décentralisation de l'enseignement. Une étude prospective*. Voir aussi Virginie Fonteneau, *De l'IPO à l'ENSM (1919-1969) : les oscillations d'une école d'ingénieurs en quête de son identité, entre industrie et recherche sur les matériaux, dans la région nantaise,* Thèse soutenue à l'Université de Nantes en 2001, et Virginie Fonteneau et Philippe Hervouët, *L'école centrale de Nantes (1919-2009). Une aventure humaine, pédagogique et scientifique,* Nantes, SNER, 2009, notamment le chapitre 12.

44. Bernard Delapalme, *Institut de l'Homme et de la technologie…*, *op. cit.*, p. 2.

45. *Ibid*., p. 1.

Mais cette tentative n'aboutit pas plus que la précédente : l'Institut voit le jour, mais intégré dans l'université, selon un schéma classique ; B. Delapalme se retire en 1992, prenant acte de l'échec.

UT de Troyes

Le cas de Troyes est encore différent. Cette ville moyenne, de tradition textile et mécanique, dans une région de grande propriété agricole (céréales, vignes), à moins de deux heures de Paris, ne compte guère d'équipements universitaires vers 1980, lorsque survient son déclin industriel. Comment reconvertir, avec seulement un IUT ? Robert Galley, gaulliste historique, homme du plan Calcul, député de l'Aube en 1968 et simultanément secrétaire d'État à la Recherche scientifique, puis maire de Troyes en 1972, joue un rôle de premier ordre dans cette exploration. P. Adnot, président du Conseil général de l'Aube, associe tout le « monde économique » troyen et aubois pour mettre sur pied un projet d'équipement universitaire. Il prospecte les divers types d'écoles existantes et, finalement, choisit le modèle « université de technologie ». D'autres facteurs favorables jouent : une grande stabilité politique locale, une conjoncture politique nationale qui, en 1993, renforce la position troyenne (gouvernement Balladur). Les décideurs troyens trouvent un vent favorable pour atteindre vite leurs objectifs, d'autant plus qu'ils bénéficient du concours de responsables locaux bien introduits dans les sphères ministérielles, et d'une solide assise financière grâce aux collectivités locales. En un temps record (deux ans), l'université de technologie est constituée et dotée de locaux neufs. Sous la houlette de l'UTC, une première rentrée a lieu en septembre 1993 au niveau deuxième cycle, en commençant par un département de génie des systèmes mécaniques. En 1994, le décret de création est signé.

Un « modèle UT » et trois profils différents : en transférant, on transforme

1999 : UNE DERNIÈRE TENTATIVE

En 1999, Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, annonce son intention de créer cinq nouvelles universités de technologie (Tarbes, Nice, Nîmes, Château-Gombert, Aubervilliers), mais l'entreprise tourne court, devant l'hostilité immédiate des présidents d'université, et probablement aussi faute d'une impulsion énergique. Ainsi se termine, trente ans après,

la tentative initiée en 1970-1971 d'implanter des universités de technologie sur l'ensemble du territoire français : en définitive, il y en a seulement trois, à Compiègne, Troyes et Belfort-Montbéliard[46].

L'apport des UT au processus global d'innovation de l'enseignement supérieur

Qu'est-ce que les UT ont apporté à leurs diplômés et aux autres universités ? Des ingénieurs en grand nombre, réduisant le malthusianisme français en ce domaine : de 1985 à 2007, le nombre annuel de diplômés ingénieurs a doublé (de 13 000 à 27 500), avec une stagnation observable depuis 2001[47], et une part notable de cette progression est assurée par les trois universités de technologie[48]. Elles ont généré des recherches pluridisciplinaires sur la technique. Leur apport est aussi qualitatif : elles ont formé des ingénieurs plus ouverts que ceux des générations précédentes, relativement autonomes, à la pensée structurée de façon à être ouverts aux évolutions (techniques, industrielles, sociales), qui ont d'emblée une connaissance de la pratique et du fonctionnement des entreprises, ainsi qu'une certaine ouverture au monde (langues, enseignements, stages à l'étranger). Quant aux innovations introduites, elles ont pour nombre d'entre elles gagné les autres universités, notamment les UV à la carte, les stages en entreprises (rares encore en 1970), les sciences humaines dans des formations techniques, la recherche associée à la formation, etc.

Caractères spécifiques des trois UT

Quelles caractéristiques peuvent expliquer la consolidation de ces trois UT ? Toutes trois se trouvent dans des villes moyennes, ont été poussées par un « stratège » ministre de l'Éducation nationale ou de la Recherche (O. Guichard, R. Galley, J.-P. Chevènement, E. Faure), selon un projet structuré et adapté, avec des collectivités territoriales engagées sur la durée, un pilote efficace, dans un bassin industriel motivé et un relatif éloignement des pôles universitaires (contrairement à ce qui s'était passé

46. Pierre Lamard et Yves-Claude Lequin, « Échec partiel d'une parthénogenèse annoncée », dans *La technologie entre…*, *op. cit.*, p. 311-319.

47. *Repères et références statistiques sur l'enseignement, la formation et la recherche,* Paris, DEPP, 2009, p. 254-255.

48. *Vingt ans d'évolution des effectifs des écoles d'ingénieurs,* Paris, CDEFI, 6 septembre 2010. Le nombre total d'étudiants ingénieurs est passé de 57 663 en 1990 à 121 987 en 2009 (+ 112 %) ; les trois universités de technologie sont passées de 3157 à 8557 (+ 171 %), triplant presque leur nombre d'étudiants en vingt ans.

à l'INSA de Lyon après 1957). Dans les trois cas, la fondation est marquée par une volonté d'émancipation territoriale par rapport aux universités de la région (Amiens, Reims et Besançon).

Elles sont cependant sensiblement différentes : Compiègne s'est spécialisée en mécanique, en informatique, en biologie végétale, et sur les processus de connaissance ; Troyes en mécanique, en traitement du signal, en sécurité de fonctionnement et en systèmes d'information ; Belfort-Montbéliard dans ce qui touche au transport terrestre (automobile et ferroviaire, pile à combustible), en informatique, en systèmes de production, avec des recherches en sciences humaines sur les choix industriels, scientifiques et techniques. Un modèle commun, mais trois types distincts, que les choix architecturaux expriment à leur manière : à Compiègne, un ensemble conçu selon le principe d'une université-rue, ouverte à la ville ; à Troyes, le bâtiment principal en forme d'ellipse, selon la vogue des débuts d'Internet, qui coïncident avec ses propres débuts ; à Sevenans, sous la forme d'un angle droit, qui rappelle la visée initiale d'une université de technologie comme résultante entre université et école d'ingénieurs.

En 2010, dans le cadre national de rapprochement des universités, sous la forme de PRES ou de fusions, divers scénarios sont envisagés. Actuellement, les deux UT de Troyes et de Belfort-Montbéliard viennent de décider (CA, octobre 2010) de se réunir en un établissement commun, qui serait nommé UTF (Université de technologie de France), l'UT de Compiègne, qui discute avec une autre université parisienne, réservant pour l'instant sa décision. Cependant, la mutualisation de certains moyens reste de mise (promotion, recrutement, participation à l'université franco-européenne à Shanghai), ainsi que certains domaines de recherche. Une des questions qui se posent évidemment est celle de l'identité spécifique aux UT : dans sa configuration actuelle, cette réunion (de deux, voire des trois UT) préserverait et ferait évoluer cette identité chèrement conquise. Qu'en serait-il si le processus en cours s'élargissait vers des structures universitaires encore plus grandes, donc au-delà des UT existant en France ? L'avenir le dira.

« Nous avons peut-être trop d'industrie pour ce que nous avons de technologie. » Cette formule, à première vue énigmatique, c'est Guy Deniélou (président UTC, également président de l'ANRT), qui l'adresse le 10 novembre 1981 à Jean-Pierre Chevènement (ministre de la Recherche et de la Technologie). Si l'on prend le mot « technologie » en son étymologie (raison de la technique) plutôt qu'en son sens anglo-saxon contemporain (techniques de pointe, applications des sciences), le propos souligne qu'après un siècle industriel, la France a un problème avec la technique. Et c'est bien ce qu'on observe en ce demi-siècle d'histoire universitaire.

Y. Gingras montre qu'en France[49], depuis Condorcet (1791), l'université et la recherche se développent en ordre séparé. C'est également vrai (et depuis plus longtemps encore) pour ce qui concerne la technique. Ignorée ou vilipendée depuis des siècles, la technique peine à trouver une place ès qualités, dans des enseignements supérieurs qui se veulent universels, et même en tant que sujet des autres sciences (histoire, philosophie, etc.). Les centres de recherche technique tendent à se développer hors des centres de recherche académique ou hors du CNRS. Depuis 1944, plusieurs courants mettent cette question à l'ordre du jour du politique, à diverses reprises et avec quelques résultats marquants, mais sans généralisation (INSA, IUT). Jusqu'aux années 1960, la France accroît son retard, quantitativement (entre les capacités de l'enseignement supérieur touchant à la technique, et les besoins de l'industrie, voire ceux de la société en matière de culture technique) et dans ses structures, administratives par exemple[50], qui portent encore les traces du temps où l'enseignement technique dépendait du ministère du Commerce et de l'Industrie.

1968 ne se résume pas aux grèves, aux manifestations, aux amphis enflammés ou à la libération de la parole et de la pensée. Plus exactement, si le mouvement social est d'une ampleur sans précédent depuis les révolutions du XIX^e^ siècle, et s'il débloque une situation depuis longtemps figée, il n'a pas le monopole de l'action : dans l'affrontement social du printemps et de l'été surgissent d'autres forces qui s'affairent à trouver de nouvelles formes universitaires et à les instituer, des forces qui ultérieurement formeront l'ossature du giscardisme et du réformisme libéral, ou qui amorcent une intervention plus directe de l'OCDE dans l'enseignement supérieur. Outre ces courants politiques, on observe un rôle actif de grands organismes publics de recherche technique, au premier rang desquels le CEA, omniprésent dans la conception et la mise en œuvre des universités de technologie. Ceci prolonge une tendance historique en France, puisque l'on voit depuis Richelieu, Vauban, Colbert, etc., des

49. Yves Gingras, « Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 148, 2003, p. 3-7.

50. Michel-Yves Bernard, *Le Conservatoire national des arts et métiers. Vers le XXI^e^ siècle*, Paris, Eyrolles, 1994. « En 1964, le ministère de l'Éducation nationale n'a guère évolué depuis le XIX^e^ siècle, époque où il s'appelait ministère de l'Instruction publique […] Depuis 1920 une direction de l'enseignement technique fonctionne tant bien que mal, transversalement, sans avoir de pouvoirs réels sur la plupart des établissements qui dispensent un enseignement technique au niveau des universités. Quant à la plupart des écoles d'ingénieurs, elles dépendent d'autres ministères » (p. 100). Voir aussi son livre sur les IUT, *op. cit.*, p. 63-68. M.-Y. Bernard fut en 1968 l'un des principaux acteurs du projet d'Université technique au cabinet Edgar Faure.

ministères ou des organismes techniques de l'État agir pour impulser des formations techniques supérieures et pour les instaurer hors de l'université, qu'ils jugent inappropriée ou trop rétive.

Dans l'effort des uns et des autres pour transformer la structure universitaire, on note un glissement ou plutôt l'exploration simultanée de plusieurs voies, entre la notion d'« université technique », portée initialement par des professeurs du CNAM (Alain Wisner, M.-Y. Bernard) qui mettent l'accent sur la nécessaire autonomie de la technique[51], celle d'« université des sciences et des techniques », qui émerge dans les universités de Clermont-Ferrand, Montpellier, Lille, Villetaneuse (1970), et qui relie la technique aux facultés des sciences, et celle d'« université de technologie » à Compiègne en 1970, qui associe sciences de la technique et sciences humaines, tout en s'établissant selon un statut dérogatoire vis-à-vis des autres universités[52]. Ainsi se clôture toute une période, quasiment séculaire, qui a vu se multiplier les tentatives pour fonder juste à côté de l'université des « instituts » pour assurer des enseignements techniques : cette tendance apparaît en 1883-1914[53] et surtout dans les années 1950 : « I » comme INSA en 1957, IUT en 1966, INP en 1970, etc.[54]. Avec Compiègne, l'État est dans cette continuité et aussi en rupture, puisqu'il tente de créer, cette fois-ci, une université spécialement dédiée à ces enseignements.

Inerties et résistances demeurent fortes cependant et – même si on prolonge l'observation jusqu'aux années 2000 –, on constate que l'intégration de la technique dans les cursus universitaires reste à ce jour limitée, fragmentaire et souvent remise en cause. Une des clés de cette fragilité

51. Alain Wisner souligne qu'il faut « reconnaître au domaine technique ses dimensions réelles qui sont considérables pour la recherche comme pour l'enseignement. Son autonomie doit apparaître clairement. » Note au cabinet Edgar Faure intitulée « Pour l'université technique », 7 août 1968, au lendemain d'une entrevue avec Alain Bienaymé, membre de ce cabinet. AN FONT/F17/870192/42.

52. Statut dérogatoire établi en interprétant un article de la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur de novembre 1968.

53. André Grelon, *op. cit*.

54. Les courants politiques qui soutiennent l'intégration des formations d'ingénieurs dans l'université sont rares ou discontinus. En fait, seul le PCF va dans ce sens tout au long de la période (en 1944-1947 dans la Commission Langevin-Wallon, en 1957 à propos de l'INSA de Lyon, en 1964 dans son programme, en 1968 dans le débat parlementaire) et à l'intérieur même de l'UTC, par une cellule communiste implantée en 1976. Ce fut aussi le cas à Villetaneuse, notamment lorsque M. Josefowicz, spécialiste international des biomatériaux, présida l'université Paris 13 (1973-1978). Trente ans après, il pense que l'évolution vers la forme « institut » est inéluctable, en tout cas pour la recherche. (Entretiens, juin-juillet 2010).

se trouve sans doute dans l'inégale mobilisation populaire concernant les différents niveaux et types d'enseignement. La discordance observable en 1968 entre mouvement social et mouvement universitaire reflète assurément un clivage profond : le mouvement populaire français s'est historiquement mobilisé pour l'école primaire (laïque) et pour l'apprentissage ; plus tard – vers le milieu du XX^e siècle – pour le niveau moyen (école primaire supérieure, puis collège), mais il méconnaît l'enseignement supérieur (aussi bien l'université que les écoles d'ingénieurs) qui, lui, reste quasiment fermé. Les premières luttes d'envergure se font à partir de 1966 contre la « sélection », pour conserver le passage automatique du bac à l'université. Au même moment, les familles populaires s'orientent vivement vers les IUT (dont elles assurent le succès) et moins vers les cycles universitaires longs. C'est sans doute de ce côté que se trouveront les forces capables d'assurer au XXI^e siècle les radicales transformations, quantitatives et qualitatives, de l'université française. Pour le moment, il semble bien qu'un nouveau et considérable retard se génère entre évolutions du monde réel et institutions universitaires françaises, notamment en ce qui concerne le déploiement d'une technologie qui associerait science des techniques, culture technique, éthique et démocratie participative concernant les choix techniques majeurs[55]. Qu'adviendra-t-il de la politique de grands pôles universitaires, qui renoue curieusement avec la politique qui fut écartée en 1968 ? Pour partie, l'avenir dépend aussi des évolutions internationales, qui seront sans doute plurielles, dans une diversité croissante de modèles : depuis un demi-siècle, l'enseignement supérieur technique a évolué selon des traditions françaises et par imitation de certaines institutions nord-américaines (MIT notamment), dans un contexte de Guerre froide et de compétition avec l'URSS (évoqué à chaque projet de réforme). Qu'en sera-t-il demain, entre déclin amorcé du supérieur états-unien[56] et politique chinoise d'équipement universitaire à grande échelle ? Que sera le devenir universitaire du monde arabe ? De la Corée du Sud[57] ? Du Canada ? Quels modèles émergeront d'Amérique latine (Brésil, Venezuela peut-être ?) et d'Afrique, où certains pays – avec le soutien de la Banque mondiale – implantent de grandes universités à vocation technique ? Et comment évoluera l'Europe, entre l'Ouest (Allemagne), le Nord (Finlande) et l'Est ?

---

55. Yves-Claude Lequin, « *Choix et démocratie techniques* », Contribution au forum mondial Science et démocratie, 12 décembre 2008, dans <http://fm-sciences.org/spip.php?article342>.

56. Emmanuel Todd, *L'illusion économique. Essai sur la stagnation des sociétés développées,* Paris, Gallimard, 1998. Voir notamment le chapitre 2 : « Un plafond culturel ». Les chiffres portent sur l'évolution du nombre de diplômés scientifiques supérieurs.

57. Jung-Sook Bae, *Regards interculturels vers l'Asie. Chine, Corée, Japon*, Belfort, Pôle éditorial UTBM, 2007. Voir notamment « Le système éducatif coréen », p. 168-181.

8 Une expérience d'enseignement alterné

Le cas des instituts technologiques algériens

Hocine Khelfaoui

L'Algérie a introduit au cours des années 1960 un « modèle » d'enseignement supérieur qui se voulait radicalement différent du « modèle » universitaire en place. Basé sur une alternance de cours *intra-muros* et de stages en milieu professionnel, il est destiné à fournir une main-d'œuvre « adaptée en qualité et en quantité » aux besoins des entreprises industrielles. Pensé comme un dépassement de la « dichotomie » enseignement général/enseignement professionnel, ce modèle se voulait pratique dans sa pédagogie, technique dans son contenu et organiquement lié au monde du travail industriel. Se réclamant des valeurs de l'entreprise, il devait représenter un contre-modèle pour l'université et fonctionner de manière tout à fait autonome du champ académique de manière générale. Ses promoteurs l'intégrèrent dans un ambitieux projet global puisqu'il devait, dans un premier temps, coexister avec le modèle universitaire et, dans un deuxième temps, parvenir à l'entraîner, grâce à son dynamisme et à ses liens exemplaires avec l'économie, dans la même démarche pédagogique et le même rapport aux entreprises.

Les arguments invoqués pour justifier la création de ce modèle sont multiples, et portent sur des missions que l'université est explicitement accusée de ne pouvoir assumer : répondre aux besoins des entreprises en cadres techniques qualifiés, ouvrir l'enseignement supérieur aux élèves exclus de l'enseignement académique, contrer les méthodes d'enseignement en vigueur, jugées passives, théoriques et discursives, et favoriser la promotion des professions scientifiques et techniques, notamment les filières de génie. Cet enseignement, dispensé dans des établissements portant l'appellation générique d'instituts technologiques (IT), a mobilisé d'importantes ressources humaines, matérielles et financières, comme il s'est accompagné d'une campagne médiatique intense au cours de son

lancement et des premières années de son existence. Ses effectifs estudiantins n'ont cessé de croître jusqu'en 1986, atteignant à cette date 35% des étudiants inscrits dans les filières longues (5 années après le secondaire) et 64% des étudiants inscrits dans les filières courtes (trois années après le secondaire).

Devant être en tous points un contre-modèle, l'enseignement technologique va pourtant reproduire presque à l'identique, dans sa mise en œuvre pratique, les caractéristiques dénoncées dans l'enseignement académique. Malgré d'importantes barrières à l'entrée, tant juridiques que matérielles et financières (création par ordonnance, équipements de pointe, hauts salaires, bourses substantielles pour les étudiants, avec garantie d'emploi à la clé), l'enseignement technologique ne s'avère pas, sur le plan social, « assez autonome pour exclure l'importation d'armes non spécifiques[1] », ici éducatives et sociales. Ce qu'on observe dans les faits, c'est, au contraire, une invasion de l'enseignement technologique par un imaginaire éducatif largement sous l'emprise des normes et des valeurs de l'enseignement académique. Cette invasion, qui se termine par une sorte de phagocytose complète de l'enseignement technologique par l'enseignement académique, prend sa source dans une quête interne d'autonomisation de l'acte éducatif qui conduit les enseignants à prendre l'enseignement académique comme modèle de référence. C'est ce long processus d'autonomisation que ce chapitre tente d'expliquer, 1) en situant les IT dans leur contexte sociohistorique, pour en comprendre tant l'origine que l'évolution ; 2) en mettant en évidence leurs interactions avec les champs éducatif, social et politique ; 3) en examinant les effets de ces interactions sur la dynamique interne qui les anime.

Au croisement des champs éducatif, économique et politique

La création des IT est marquée par les caractéristiques particulières des champs politique, économique et éducatif, par le type d'interactions qu'ils entretiennent, et par leur mode d'insertion dans l'espace social de façon générale. Il est utile de rappeler qu'au lendemain de l'indépendance, le système éducatif (précolonial) avait disparu sans avoir été véritablement remplacé. L'université coloniale était, tant par ses programmes que par son public (très majoritairement européen), pour l'essentiel au service de la colonisation[2]. Cette situation de « vacuité éducative », pour

1. Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 161.
2. Fanny Colonna, *Savants paysans : éléments d'histoire sociale sur l'Algérie rurale*, Alger, Office des Publications Universitaires, 1987.

reprendre les mots de l'historien burkinabé Joseph Ki-Zerbo[3], a fait de l'école l'objet de débats d'autant plus intenses qu'elle focalisait, à défaut de capital économique chez l'immense majorité de la population, toutes les stratégies de promotion sociale. À ce contexte hérité de la colonisation s'ajoutent des divergences autour de l'enseignement supérieur et des différentes vocations qui lui sont attribuées. Ces divergences étaient d'autant plus profondes que l'État était de constitution politique et culturelle hétérogène, étant issu d'un front hétéroclite, uni jusque-là autour du seul objectif de l'indépendance.

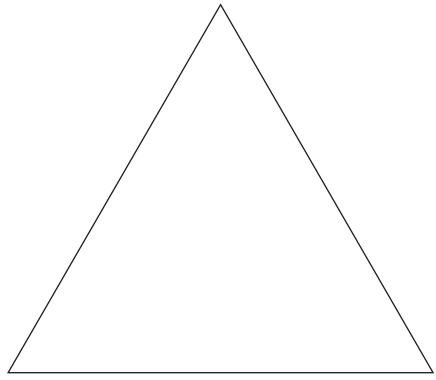
Il en résulte un champ politique constitué de deux tendances rivales : l'une, nationaliste, comprend en son sein un courant dit « industrialiste », l'autre, réformiste, est dominée par un courant que l'on peut qualifier de « culturaliste ». D'inspiration saint-simonienne, le premier courant promeut l'industrialisation et la considère comme un préalable à toute politique de développement indépendante ; en revanche, le deuxième estime *grosso modo* qu'il n'y a pas de développement hors du cadre de sa propre culture et priorise en conséquence la restauration de l'identité et de la culture nationales, mises à mal par 130 ans de colonisation. Le courant industrialiste, initiateur et fondateur des IT, contrôle également le secteur industriel. Le courant culturaliste contrôle pour sa part le système éducatif et s'oppose à la création des IT, arguant à la fois de la fonction sociale et culturelle de l'éducation et de l'unité du système éducatif. Ainsi, la notion de « développement », un leitmotiv partagé à cette époque, n'a pas le même sens chez les uns et les autres. Si elle se mesure en termes d'efficacité économique à court terme et se fonde sur la maîtrise d'*un* poste de travail bien défini pour les industrialistes, elle est davantage de nature socioculturelle et à long terme, et doit cibler *le* travail en général pour les culturalistes.

Le champ économique est quant à lui constitué d'un réseau d'entreprises publiques, puissantes financièrement, mais faibles politiquement, en ce sens où elles ne disposent d'aucune autonomie de gestion. Dépendant de l'État, le champ économique est soumis au champ politique dont il suit passivement les prescriptions de sa composante industrialiste, de sorte qu'il est peu significatif en dehors du champ politique. À cette marginalisation sociale s'ajoute une marginalisation culturelle, avec l'extraversion des pratiques de gestion et d'organisation, importées en même temps que les équipements industriels. Les dirigeants d'entreprises sont toutefois, avec les technocrates du ministère de l'Industrie, un acteur important dans la définition du contenu de la formation adressée aux IT. Cette définition tente de différencier le nouveau modèle et de le doter d'une identité propre, notamment en recourant abondamment

3. Joseph Ki-Zerbo, *Éduquer ou périr*, Paris, Unicef-Unesco-l'Harmattan, 1990.

au « pouvoir quasi magique des mots ». Ainsi, le discours est structuré autour de vocables suggestifs, se référant sans cesse à la « technologie » (tous les instituts sont qualifiés de technologiques), au « développement », à la « modernité » et vise à rendre les IT socialement visibles et économiquement compétitifs. Aux appellations habituelles d'université et de faculté, on a préféré celles d'institut et de département. Ciblant pour l'essentiel les besoins des entreprises, ceux-ci sont à plus de 80 % consacrés aux filières de génie, le reste allant aux filières de gestion, de finance, de comptabilité… Quant au contenu de l'enseignement, il est très spécialisé et soumis à une norme technico-organisationnelle taylorienne, du moins en théorie. S'il est partagé par la plupart des membres des groupes de direction des entreprises et des instituts, il est toutefois contesté avec plus ou moins de force par les ingénieurs de production au sein même des entreprises, et surtout par le groupe dominant au sein du corps enseignant. Les premiers lui reprochent sa rigidité et son inadaptation aux tâches variables et imprévisibles du travail industriel, les deuxièmes œuvrent pour l'autonomie de l'enseignement et donc pour une certaine distanciation d'avec l'industrie.

Figure 8.1
La relation triangulaire État, instituts, entreprises



Source : Hocine Khelfaoui

Avec la création des IT, le champ éducatif est en apparence constitué de deux sous-champs (académique et technologique), dans la mesure où ces derniers sont financièrement et administrativement séparés et indépendants l'un de l'autre. Mais en même temps, les deux espaces interagissent socialement, en ce sens où les agents dominants au sein des IT se définissent par référence au sous-champ académique. Mis à part le groupe de direction, tous les agents de l'enseignement technologique – concepteurs de programmes, enseignants et étudiants – agissent et se déterminent largement par référence à des normes (structuration et contenu des programmes) et à des valeurs (prédominance des cours *ex-cathedra* sur les travaux de laboratoire) attribuées à l'enseignement académique. De sorte que socialement, il y a un seul champ éducatif dans lequel les IT se présentent, malgré leur importance physique et numérique, comme une simple excroissance, au mieux comme un sous-champ dominé.

Quant au sous-champ académique, il apparaît comme le véritable détenteur de la légitimité scientifique. Il est sous le contrôle de la tendance culturaliste, mais ce contrôle est moins dirigiste et autoritaire que celui qui s'exerce sur les IT. Ceci, non parce que les culturalistes sont de meilleurs gestionnaires, mais parce que l'enseignement académique est très enraciné dans la société, et bénéficie de ce fait même de la reconnaissance du champ social, alors que les IT ne sont, de ce point de vue, qu'une sorte de greffe, splendides certes par les moyens qui leur sont alloués, mais vivant en marge de la société. À la différence de l'enseignement académique, l'enseignement technologique n'existe qu'à travers l'État, plus étroitement à travers la fraction représentée par les industrialistes. Il a peu de prolongement et d'écho dans la société, du moins dans les classes qui ont un potentiel d'accès à l'enseignement supérieur académique. Malgré le battage médiatique dont il est entouré, il ne bénéficie pas de l'autonomie qu'autorise une solide insertion dans le champ social au sens large. Ce facteur n'est pas négligeable, car la quête d'accès au statut d'universitaire dans laquelle vont se lancer les catégories dominantes au sein du corps enseignant est aussi une quête de socialisation (au sens de reconnaissance sociale) et d'autonomie à l'égard du pouvoir politique, en premier lieu celui des industrialistes. Imprégnés d'un rationalisme centralisateur, ces derniers ont mis en place un système autoritaire qui devrait leur permettre, selon la formule de John Saul, d'« organiser la société sur la base de réponses prédéterminées et de structures destinées à produire ces réponses[4] ». Dans ce contexte, la reconnaissance sociale paraît au groupe dominant au sein du corps enseignant comme une condition de son indépendance à l'égard du pouvoir autoritaire et directif des industrialistes.

4. John Saul, *Les Bâtards de Voltaire. La dictature de la raison en Occident*, Paris, Payot, 1994, p. 12.

Dans le sous-champ constitué des IT, on identifie trois groupes sociaux qui se distinguent par des rapports différenciés au champ économique et au champ académique : le groupe de direction, dont on a vu qu'il partage la vision du groupe de direction des entreprises, et deux composantes constitutives du corps enseignant que l'on peut appeler groupe associatif parce qu'il adhère au modèle de relation avec l'entreprise, et groupe autonomiste, parce qu'il défend l'autonomie de l'acte éducatif. Le groupe associatif est constitué pour l'essentiel d'ingénieurs. Il a pour caractéristique d'être le plus ancien et se présente de ce fait comme le fondateur des IT. Il bénéficie d'une proximité certaine avec le groupe de direction qui s'explique autant par leurs profils et leurs convergences d'intérêt que par l'indifférence des autonomistes à l'égard des fonctions autres que pédagogiques. C'est ainsi qu'avant l'intégration totale des IT au système éducatif, le groupe associatif occupait la plupart des postes de direction. En fait, un partage du pouvoir s'est installé de lui-même : les autonomistes, constitués pour l'essentiel de docteurs-ingénieurs, se sont rapidement emparés des départements pédagogiques, délaissant les fonctions de soutien administratif[5] (finances, gestion du personnel, moyens généraux, etc.), que le groupe de direction concède par alliance tacite au groupe associatif, lequel est constitué pour l'essentiel d'ingénieurs.

N'ayant pas d'équivalent dans la nomenclature des postes de l'enseignement académique, ce groupe a une propension à s'identifier à l'entreprise, tout en pratiquant un enseignement à coloration académique pour se conformer à la norme éducative socialement acceptable. C'est d'ailleurs ce groupe qui a engagé le processus de glissement de l'enseignement technologique vers l'enseignement général au tout début de l'histoire des IT, au moment où il était numériquement dominant. C'est aussi le groupe qui vit avec le plus de déchirement l'ambivalence de l'enseignement technologique. Plus tard, il finira par s'effacer complètement avec la disparition de l'enseignement technologique dans sa conception initiale. Son exemple reste cependant intéressant en ce sens où il montre que la restauration des attributs de l'enseignement académique n'est pas seulement attribuable à une stratégie opportuniste d'acteurs à la recherche d'un statut social supérieur, mais qu'elle est aussi inhérente à la spécificité, définie et justifiée par le contexte sociopolitique, de l'acte éducatif. C'est pourquoi, tout en faisant la promotion de l'enseignement technologique, ce groupe participe lui-même à mettre en pratique un enseignement tout à fait conforme à la norme scolaire traditionnelle.

5. Noter que l'organigramme administratif des IT est calqué sur celui des entreprises publiques, lequel est centralement défini.

Le groupe autonomiste s'identifie franchement à l'enseignement académique, revendique l'intégration des instituts au système universitaire et rejette la tutelle de l'entreprise et des ministères autres que celui de l'Éducation. Il ne reconnaît pas plus le modèle d'articulation de l'enseignement à l'industrie, du moins tel qu'il a été défini par les groupes de direction sous la houlette du ministère de l'Industrie. Il préconise une sorte de posture scientifique et pédagogique fondée sur une certaine distance à l'égard de l'entreprise. Autant les associatifs ont tendance à mystifier l'entreprise et les savoirs qui s'y rattachent, autant ce groupe les démystifie, dénonçant dans ce discours l'œuvre de « magiciens qui agitent des ombres sur fond de clair-obscur ». Dans une certaine mesure, cette position rejoint celle, soulignée plus haut, des ingénieurs d'atelier dans les grandes entreprises, de même qu'elle n'est d'ailleurs pas totalement absente au sein du groupe de direction des entreprises. Au cours des deux « séminaires nationaux » ayant précédé et conduit à la reconnaissance des IT par l'État, elle fut clairement exprimée par les représentants de deux des plus importantes entreprises[6]. Mais cette convergence entre enseignants autonomistes et différents agents au sein des entreprises, qui aurait peut-être tout changé si elle avait eu un effet pratique, est restée virtuelle car la relation entre les instituts et les entreprises est médiatisée par le facteur bureaucratique. Comme le contexte est celui d'un mode de gestion uniforme, vertical et autoritaire, ce sont les groupes de direction qui décident en dernier lieu de la norme, s'imposant *de facto* comme médiateurs incontournables de cette relation.

La reconnaissance des IT par l'État consacre la séparation des deux « modèles » sur les plans juridique et administratif. Les culturalistes ont fini par accepter le fait accompli mais, comme pour confirmer l'enseignement académique dans son statut de « voie royale », ils laissent circuler un discours officieux qualifiant les IT d'« écoles de la deuxième chance ». Il reste que l'avènement des IT a cassé l'unité du champ éducatif dans toutes ses composantes (enseignants, étudiants et dirigeants) et brisé le consensus égalitariste qui prévalait au lendemain de l'indépendance autour de l'image sociale de l'éducation. Cette cassure qui se voulait (pour

6. Il s'agit de la SNS et de la SONATRACH, entreprises publiques dominant respectivement le secteur de la sidérurgie et celui des hydrocarbures. Pour la SNS, « le système de formation ne saurait former du sur mesure […], la formation devant se poursuivre et se parfaire dans l'entreprise » et « l'opérationnalité ne doit pas être entendue comme un décalque de la formation au poste de travail, mais comme une préparation à la vie active au sens large ». Actes du 1er séminaire national formation-développement, 1968, p. 304. Pour SONATRACH, la formation « doit être capable de doter les futurs ingénieurs d'une certaine capacité d'adaptation et d'une culture technique, économique et humaine qui leur permettent d'aborder les problèmes qui leur sont posés avec toute la clairvoyance nécessaire ». *Ibid*., p. 346.

ses auteurs) rupture a été perçue et vécue, tant par les enseignants que par le public scolaire, comme une hiérarchisation de filières recouvrant une hiérarchisation sociale. On retrouve ici une des situations fréquentes au cours des années 1960 et 1970 où la diversification, présentée comme une réponse à la crise de l'école, a pour résultat effectif la préservation du statut social de cette même école[7]. En effet, malgré une intense campagne de valorisation de l'enseignement technologique, il y eut immédiatement un processus de hiérarchisation sociale du champ de l'enseignement supérieur et de ses différents sous-champs. Avec cette particularité cependant que la hiérarchisation sociale s'est construite à l'inverse de la hiérarchisation institutionnelle : si les IT valorisent, sur le plan des statuts et des salaires, un enseignement spécialisé et professionnalisé, les pratiques pédagogiques et sociales, en leur sein comme à l'extérieur, mettent en avant un enseignement général et disciplinaire conforme aux normes de l'enseignement académique. De sorte que cet enseignement s'assure une position dominante non seulement à l'échelle sociale, mais au sein même des IT.

De ce point de vue, l'enseignement supérieur apparaît dans sa totalité non comme la juxtaposition de « deux systèmes parallèles », mais comme un ensemble unifié et hiérarchisé. Les séparations juridiques et administratives ne sont que le reflet des luttes de pouvoir qui se déroulaient au sein de l'État au cours cette période. Ces luttes ont contribué, comme le note avec amertume un acteur de ces événements, « à remettre à plus tard, au mieux, le grand dessein des réformateurs […] qui voulaient placer l'ensemble du système éducatif dans une perspective d'éducation permanente, seule solution tant aux dilemmes "quantité" et "qualité" de l'éducation qu'à l'impératif de dépassement de la dichotomie enseignement technique-enseignement général[8] ». Pour leur part, en attendant leur intégration au ministère de l'Éducation, les enseignants se sont organisés pour fonctionner en une sorte de « zone autonome temporaire[9] », entretenant un climat de contestation permanente polarisée autour de leur refus de la tutelle industrielle (grèves, intervention dans les médias, démarches auprès du gouvernement) jusqu'au rattachement des IT au ministère de l'Éducation.

7. Yann Lebeau, « Les universités, espace de médiation du global au local », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, nº 5, 2006, p. 7-14.

8. Abderrahmane Remili, *Éducation et développement socialiste en Algérie*, Thèse de 3e cycle, Paris, Université Paris 8 Vincennes, 1974, p. 17.

9. Hakim Bey, *Zone Autonome Temporaire*, Paris, Éditions de l'Éclat, 1997. Accessible dans <http://www.wikilivres.info/wiki/Zone_Autonome_Temporaire>.

Disparaître pour renaître ?

L'ambigüité de l'acte pédagogique apparaît tant dans la conception des programmes que dans les modalités de leur mise en œuvre. Dès l'origine du projet, on constate que les agents effectifs – concepteurs de programmes, enseignants et étudiants – n'ont pu exorciser ce qui était dénoncé dans le modèle académique et échapper aux schémas structurels, pédagogiques et relationnels de l'enseignement académique. Bien que le discours fondateur soit truffé de mises en garde contre cette orientation[10], les IT montrent une tendance « à perdre peu à peu leur caractère professionnel et à dispenser un enseignement de plus en plus théorique et général, c'est-à-dire de plus en plus conforme aux normes scolaires traditionnelles[11] ». Dans les programmes comme dans les pratiques et les préférences, ces agents restent imprégnés des mêmes référents fondamentaux, une sorte d'habitus auquel ils adhèrent à des degrés divers, consciemment (comme le groupe autonomiste qui les revendique ouvertement) ou inconsciemment (comme le groupe associatif et les dirigeants d'instituts qui les rejettent tout en les reproduisant dans leurs pratiques). La même ambigüité est observée chez les étudiants, eux-mêmes soumis à ce double rapport au savoir, tiraillé entre les exigences étroites du champ économique et celles plus larges de l'espace social. Significatifs à cet égard sont les propos de cet étudiant de l'INHC[12], regrettant jusqu'à la fin de ses études d'avoir choisi une filière professionnalisante : « on nous a trahi avec la lettre C », lance-t-il comme pour résumer son propos, faisant allusion à la lettre qui, dans l'acronyme de son institut, évoque une discipline scientifique, par opposition tacite à la lettre H, qui renvoie à une profession.

Pensé comme une suite d'emboîtements, un engrenage de paliers de durée plus ou moins longue, allant des instituts aux entreprises et des entreprises aux instituts, presque sans faire de différences entre les deux espaces, l'enseignement technologique s'est révélé comme le lieu

10. Rendant compte de l'expérience des IT, Pierre Viallet soulignait sans cesse que « la technologie n'appartient jamais à une seule discipline », qu'elle « a été créée pour répondre à un problème et non pour mettre en évidence un concept », qu'une « formation visant la maîtrise de la technologie se fait nécessairement par "problème" et non par "discipline" » et que « la notion toute puissante de "programme de formation" doit être revue ». Voir *Formation et transfert de technologie,* Actes du Colloque CUCES/Universités, Nancy, 7, 8 et 9 mai 1980, p. 3 et 5.

11. Charles Grignon, *L'ordre des choses : les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Éditions de Minuit, 1971, p. 30.

12. Institut national des hydrocarbures et de la chimie, le plus ancien institut technologique, inauguré en 1964.

d'intenses interactions sociales, un lieu où la fermeture hermétique des barrières institutionnelles et légales n'a d'égale que leur porosité sociale. Ces interactions font que les finalités qui lui sont formellement assignées ne coïncident pas avec celles que lui impriment des agents locaux se conformant à leur propre projet d'avenir socioprofessionnel. Ce projet d'avenir socioprofessionnel passe par l'autonomie de l'acte éducatif et le statut qui le garantit le mieux, celui d'universitaire. Le processus d'autonomie dans lequel le groupe dominant au sein du corps enseignant s'engage vise à sortir l'acte éducatif de la situation d'ambiguïté dans laquelle il se trouve, tiraillé entre deux systèmes de référence en situation de concurrence. Ce processus s'effectue en un double mouvement concomitant, de restauration des caractéristiques de l'enseignement académique, perçues comme constitutives de l'acte éducatif, et de distanciation d'avec l'industrie, qui se trouve supprimée comme unique source et cadre de référence.

À l'encontre des prévisions initiales, les programmes sont structurés et mis en œuvre autour, non pas d'objectifs de « compétence » et de « problèmes technologiques », mais de « disciplines » scientifiques au sens classique. D'abord, sur papier, ces programmes se révèlent de contenu et de structuration assez proches de la norme académique, avec une succession de trois paliers d'enseignement, fondamental, technique et spécialisé, les deux derniers entrecoupés cependant de stages en entreprises. Ensuite, ils sont marqués dans les faits par les conditions locales de leur mise en œuvre. Le contexte socioculturel et économique au sens large imprime aux agents un rapport particulier au savoir, introduisant ici une dichotomie entre « théorie » et « pratique » qui se manifeste à travers une survalorisation de la première au détriment de la deuxième. Cette tendance des enseignants à valoriser l'enseignement théorique s'explique par leur croyance qu'il est caractéristique de l'enseignement légitime et donc susceptible de leur procurer « des profits symboliques plus importants[13] ».

Mais la reproduction de la norme pédagogique « traditionnelle » n'est pas seulement le résultat de l'attractivité de l'enseignement académique. Amputé de sa composante pratique, celui-ci est réduit à une sorte de scolastique répétitive qui laisse le temps de s'investir dans des luttes pour les enjeux prioritaires que sont l'accès au statut d'universitaire et donc à l'autonomie institutionnelle. L'activité pédagogique est ainsi reléguée au second plan pour les besoins des luttes de statut et de reconnaissance sociale. Cette relégation est d'autant plus facile que les enseignants disposent déjà d'une large autonomie individuelle sur le plan pédagogique, concédée par des groupes de direction soucieux de ne

13. Pierre Bourdieu, « La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison », *Sociologie et sociétés*, vol. 7, nº 1, 1951, p. 94.

pas ouvrir un second front avec les enseignants, et mobilisés eux-mêmes autour des luttes visant à maintenir le *statu quo*. Ajoutons à cela que cet enseignement est aussi le plus valorisé parce qu'il est le plus sélectif et le plus craint des étudiants (et donc le plus respecté), d'une part ; d'autre part, il est enseigné dans les trois paliers par des professeurs de haut rang, alors que les travaux pratiques sont confiés à de simples assistants, ayant peu ou pas de pouvoir dans l'organisation, et considérés au sein du corps enseignant comme des catégories subalternes.

En même temps, l'attrait de l'enseignement académique a aussi des raisons pratiques, liées à des enjeux plus sociaux qu'étroitement utilitaires, relevant de stratégies qui s'inscrivent davantage dans le long que dans le court terme. Déconnecté du réel, il est réduit ici à une forme de rhétorique, somme toute conforme à une perception sociale assez répandue qui assimile la science à un discours sur les choses et à l'emprise du pouvoir, maître ultime de ce discours, plutôt qu'au discours qu'impriment les choses. Cet enseignement garde en effet le contrôle des positions les plus hautes dans la hiérarchie de l'État et des organisations publiques, positions socialement plus prestigieuses et plus attractives que celle d'un ingénieur destiné au monde de la production. Même s'il n'est réellement qu'un simple discours, comme le lui reprochent les industrialistes, cet enseignement reste le plus efficace car le sens commun perçoit bien qu'il est dans un contexte sociopolitique où la maîtrise du pouvoir est liée à celle du discours, où le discours est roi et l'action tout juste son bouffon.

En somme, tout se passe comme si la socialisation par l'enseignement technologique ne trouvait de soutien socioculturel dans le système de valeurs ambiant qu'au prix de sa propre négation. Pris entre deux modèles de références antagoniques, les enseignants ont développé des comportements en apparence anomiques et autodestructeurs, mais qui visent en fait à la fois à les libérer de la « forteresse[14] » que sont devenus les IT, et à leur permettre d'accéder aux positions bénéficiant de la reconnaissance sociale. L'enjeu est ici autant symbolique qu'économique, car ces enseignants sont aussi bien rémunérés, bénéficient de conditions de vie plus confortables et, jusqu'à l'arrêt des investissements industriels en 1985, leurs étudiants avaient plus de chances d'accès au marché de l'emploi. Il reste néanmoins que de son côté, le champ académique n'a pas été complètement étanche aux influences venant des IT. Ceux-ci ont conduit l'enseignement académique, ne serait-ce que par leur existence même et les revendications qui ont sous-tendu leur création, à se mettre en cause et à se réformer. Ainsi, la réforme des universités de 1971 a repris à son compte la plupart des arguments avancés pour justifier la création des IT,

14. Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

comme la démocratisation de l'enseignement et son ouverture sur l'environnement (même si on préfère parler de « réalités nationales » plutôt que d'« industrie »), la promotion de méthodes pédagogiques actives et le développement des filières de génie[15].

Mais ce n'est que lorsque leurs enseignements se sont suffisamment diversifiés que le ministère de l'Éducation a accepté d'intégrer pleinement les IT. Certains d'entre eux, notamment les plus polyvalents et affichant une appellation qui renvoie à un fort potentiel académique (comme l'Institut national d'électronique, l'Institut national du génie mécanique, etc.) ont réussi à occuper des positions relativement hautes dans la hiérarchie du champ ; d'autres (en fait la plupart), dont l'appellation renvoie partiellement (INHC, déjà cité) ou entièrement à un secteur d'activité industrielle (Institut national des matériaux de construction, Institut national des industries alimentaires, pour ne citer que quelques-uns), sont allés occuper le bas de la hiérarchie des institutions universitaires. Mais être au bas de la hiérarchie du champ est une position préférable à celle d'être en dehors du champ, même associé à l'industrie, car elle-même est en marge du système sociopolitique dominant, comme le montre son démantèlement dès les lendemains de la mort du colonel Boumédienne, parrain des industrialistes et arbitre suprême des querelles de pouvoir. Au lieu de s'engager dans une vaine lutte pour inverser l'ordre existant, les enseignants ont préféré opportunément se hisser au niveau des valeurs dominantes du moment. Ils n'avaient pas assez confiance dans la capacité du système industriel à inverser les règles du jeu et imposer les siennes au champ social dans sa totalité. Convaincus, d'une certaine manière, de ne pouvoir exister sans changer l'ordre des choses, ils ont choisi pour exister de disparaître socialement ; en ce sens, leur mouvement peut être aussi interprété comme une stratégie de disparition en vue d'une autre renaissance.

Solitude sociale

La démarche initiale d'insertion des IT a accru leur isolement social. Le but déclaré de leurs promoteurs est certes de surmonter les dichotomies quantité *versus* qualité, théorie *versus* pratique, abstrait *versus* concret. Cependant, dans leurs conceptions, ces dichotomies sont dans la nature même de l'enseignement, alors qu'elles sont davantage le résultat de l'inadéquation entre l'espace social et l'industrie, le premier considérant (à l'inverse de la deuxième) la qualité, la théorie et le savoir abstrait comme caractéristiques du savoir légitime et « voie royale » de promotion sociale.

15. Les trois nouvelles universités créées à la suite de la réforme sont des « universités scientifiques et techniques », situées à Alger, Oran et Constantine.

Dès lors, en imposant la norme organisationnelle et technique de l'entreprise comme unique référent, le dispositif mis en place n'a fait que confirmer et approfondir le processus de dichotomisation tant dénoncé. Les fonctions imparties aux IT sont élaborées à partir de considérations strictement techniques et internes au secteur industriel. Tout se passe comme s'ils allaient évoluer dans un espace vide ou malléable à merci, ignorant leurs rapports à l'espace social, avec ses hiérarchies et ses réseaux de pouvoir, lesquels apparaissent au contraire pour les enseignants comme les véritables garants de leur pérennité. Car, si l'enseignement académique est à vrai dire lui-même peu enraciné dans les structures sociales locales, l'enseignement technologique est de ce point de vue encore plus extraverti ; si le premier n'échappe pas à cette « confrontation tragique de deux cultures », l'une locale et l'autre importée, que décrit si bien Cheikh Hamidou Kane[16], le second est, pour reprendre les mots de Joseph Ki-Zerbo au sujet de l'école africaine, semblable à une « prothèse venue d'ailleurs[17] ».

Le « forcing » entrepris par les industrialistes pour mettre en place leur dispositif a créé une situation où ce n'est pas tant l'éducation qui est entrée dans le monde de la production matérielle que l'inverse : ce sont les entreprises qui sont entrées (sans frapper à la porte) dans le monde de l'éducation, ignorant les enseignants et leurs pratiques comme éléments constitutifs d'un champ social spécifique. Résultats d'une approche sectorielle, voire sectaire, ayant peu de liens avec les autres composantes de l'espace social, les IT ont subi dans la solitude, sans aucun soutien venant de leur environnement, les soubresauts du secteur industriel dès que celui-ci est entré en « crise ». Enfermés dans une vision étroitement taylorienne et quasi dédaigneuse de tout ce qui leur paraît étranger à « la rationalité technique », les industrialistes ont imposé un mode de gestion dont le degré élevé de centralisation et de directivité est entré en conflit tant avec les aspirations d'autonomie des enseignants qu'avec des pratiques socioprofessionnelles fondées sur des interactions horizontales davantage que verticales. En réponse, les enseignants ont développé une autonomie collective sur le plan politique (pour faire face à l'enjeu stratégique) et une autonomie strictement individuelle sur le plan pédagogique (pour expédier le quotidien). Toutes les énergies du groupe, qu'elles revêtent la forme de solidarité ou de conflits, sont polarisées autour de l'enjeu stratégique.

Il en découle que les pratiques d'enseignement se sont réduites à un monologue dans la solitude de soi-même et, plutôt que de travailler à faire « reculer les limites, à mouvoir ce qui semblait immuable, à transformer

16. Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambigüe*, Paris, Julliard, 1961.

17. Joseph Ki-Zerbo, *op. cit.*, p. 20.

les constantes en variables[18] », les enseignants se sont installés dans une attitude passive à l'égard de la technologie, la réifiant comme si elle était un phénomène transcendant, venant d'une autre planète. N'étant pas enracinés dans le corps social, ils n'ont pu y puiser les conditions de leur propre survie, pas plus qu'ils n'ont pu insuffler vie par « assimilation à soi[19] » à une industrie entièrement importée. Placés dans une posture de soumission plutôt que de partenariat, les IT n'ont pu disposer d'une marge d'autonomie suffisante pour être un partenaire actif pour le secteur industriel et agir positivement pour leur propre survie et pour la sienne. Comme il n'y a pas d'innovation (technique ou sociale) sans liberté[20], ils n'ont pu être un lieu de création technologique et sociale, et contribuer à l'insertion de l'industrie dans l'espace social, conditions de toute survie durable.

L'échec des IT dans leur configuration initiale a été précipité par la volonté des industrialistes de réduire l'enseignement aux seuls « besoins », non pas d'un secteur ou d'une entreprise qui sont après tout des microcosmes sociaux complets, mais à *un* poste de travail, à *une* technique, faisant de l'acte éducatif un instrument sans substrat social, aussi éphémère que l'objet sur lequel il porte. En ce sens, les IT sont conçus non comme des partenaires dont la mission est d'aider les entreprises à identifier ou à résoudre ses problèmes, mais comme une simple pièce d'un puzzle, qui n'a pas de sens sans ce puzzle. Dépendants et sans identité spécifique, ils se sont avérés au final partie prenante non de la solution mais du problème. Or, parce qu'il est aussi porteur d'ambitions ou d'espoirs de promotion sociale propres à chacun de ses agents, l'acte éducatif est difficilement réductible, sauf à l'isoler de l'espace social, à une simple demande économique où tout est pour l'entreprise et rien pour les agents. Surtout que les entreprises auxquelles ils sont destinés sont elles-mêmes mal intégrées dans l'espace social, dans lequel elles constituent, à l'exemple des IT, une sorte d'isolat[21].

Aussi les enseignants vivent-ils une solitude, professionnelle autant que sociale, qui les pousse à tout faire pour rejoindre le champ académique, y compris en prenant le risque d'avoir à y occuper des positions subalternes ou d'avoir à affronter un nouveau système de normes et de

18. *Ibid*., p. 86.

19. Yves Schwartz, « La dimension anthropologique de la technique et ses défis », dans Jacques Perrin (dir.), *Construire une science des techniques*, Limonest, L'Interdisciplinaire Technologie(s), 1991, p. 173.

20. Norbert Alter, *L'innovation ordinaire*, Paris, Presses universitaires de France, 2000.

21. Djamel Guerid, *L'exception algérienne. La modernisation à l'épreuve de la société*, Alger, Casbah, 2007.

valeurs que tous ne sont pas nécessairement bien armés pour affronter. Mais les enseignants semblent prêts à tout pour briser leur isolement et sortir d'une situation de quasi non-existence sociale. « La technique, cela me suffit ; je me tourne vers la culture et l'esprit » : cette phrase, lancée en 1990 par un ingénieur expliquant son activisme au sein du Front islamique du salut, exprime un irrépressible besoin de (re)socialiser, de quitter la forteresse IT. S'ils veulent « intégrer la famille universitaire pour le meilleur et pour le pire » (un vœu maintes fois répété dans la presse), c'est qu'une fois les IT mis en place et installés dans la routine du quotidien, ils ne rencontrent de tous côtés qu'indifférence. La préoccupation des industrialistes s'est en effet déplacée de la constitution d'une base sociale constituée de techniciens à la défense du territoire constitué autour des IT et de leurs ressources matérielles et financières, devenues en elles-mêmes un enjeu de pouvoir important. Comme dans les partis politiques analysés par Robert Michels[22], la fin est désormais mise au service des moyens, l'enseignement technologique n'étant plus souvent qu'une bannière agitée pour préserver ces ressources. Ainsi, la facilité avec laquelle les industrialistes se sont dessaisis de la « tutelle pédagogique » dès 1983 tranche avec l'acharnement avec lequel ils ont défendu jusqu'en 1995 leur « tutelle administrative », qui permet de garder la haute main sur le budget et tous les postes de direction. Seul le groupe de direction des IT, dont la carrière dépend de l'existence même des IT, s'acharne à défendre un schéma théorique d'enseignement auquel il reste le seul à croire.

Quant aux culturalistes, ils se sont vite détournés des IT pour s'occuper de leurs propres projets, comme la grande « réforme de l'enseignement supérieur » de 1971 et la mise en place d'un vaste réseau de nouvelles universités. Après avoir longtemps feint d'ignorer les IT, le ministère de l'Éducation a toutefois recommencé à s'y intéresser vers la moitié des années 1980. Mais cet intérêt est surtout motivé par leurs énormes capacités d'accueil, sous-exploitées depuis l'arrêt des investissements industriels et qu'il voudrait utiliser pour faire face à une demande croissante d'éducation s'adressant essentiellement aux universités. Cette période est aussi celle des luttes politiques au sommet de l'État qui ont suivi la mort, en décembre 1979, du Colonel Boumédienne. Sans assise sociale importante, ayant perdu leur parrain, les industrialistes sont éliminés du pouvoir avec une facilité qui a déconcerté les observateurs, et les IT dissous et intégrés au ministère de l'Éducation.

En fait, entre l'institution créée de manière volontariste et le champ social, il n'y a pas de continuum qui aurait permis à ses agents d'« oublier les expériences incompatibles avec l'image vertueuse que l'institution se

22. Robert Michels, *Political Parties*, New York, Dover, 1959.

donne d'elle-même[23] ». Le champ social n'ayant pas reconnu les IT comme un lieu pertinent d'éducation, ses agents décisifs ont fait le choix d'une socialisation sûre, de préférence à une professionnalisation aléatoire. L'attachement des enseignants à l'enseignement académique n'est que fidélité aux pratiques établies tant que celles-ci leur paraissent disposer des atouts nécessaires à la stabilité de leur carrière et de réponses, certes toutes faites mais qui restent légitimes, aux problèmes qui se posent à eux dans l'exercice quotidien de leurs activités. D'ailleurs, une fois ce défi relevé avec succès, l'institution universitaire a cessé de produire le même attrait. Elle est vite critiquée et à travers sa critique, les enseignants – désormais passés du statut de « technologues » à celui d'« universitaires » –, cherchent à se frayer une place spécifique, à se donner une identité distinctive pour exister au sein de la constellation que recouvre cette expression générique d'enseignement supérieur. C'est ce que montre la surprenante revendication des enseignants des sept instituts constituant le « pôle technologique » de Boumerdès. Dès leur intégration au système éducatif, les enseignants ont revendiqué le retour de ces instituts au projet initial de « technopole[24] », alors qu'ils n'avaient auparavant jamais manifesté d'intérêt pour cette entité. Cette revendication révèle ainsi le lien étroit entre autonomie, responsabilité et identité[25]. La quête d'autonomie apparaît ici comme une quête d'identité (appartenance au champ universitaire) autant que de pouvoir et de responsabilité (contrôle de l'acte éducatif).

Résultat d'une hétérogénéité du champ politique, les IT ont introduit à leur tour une hétérogénéité dans le champ éducatif. Celle-ci a fonctionné un moment, sur les plans politique et organisationnel, tant que le pouvoir césariste du Colonel Boumédienne imposa aux deux pôles un *modus vivendi* aux termes duquel chacun avait la liberté de créer ou de réformer son propre secteur sans en référer à l'autre. Mais sur le plan social et sur celui des pratiques éducatives, cette hétérogénéité s'est traduite par une

23. Mary Douglas, *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte, 1999, p. 157 (réédité en 2004).

24. La technopole de Boumerdès, mise en place au cours des années 1960, est unique en son genre en Algérie. Elle fait dire à certains que les industrialistes qui l'ont créée ont, comme Monsieur Jourdain, « fait de la prose sans le savoir », ce vocable étant peu connu à cette époque. Notons que dans les textes que nous avons parcourus, nous n'avons pas trouvé ce terme, mais celui de « pôle technologique ».

25. Cornélius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil, 1975 ; Christophe Everaere, « L'autonomie dans le travail : portée et limites », *Revue française de gestion*, nº 134, juin-juillet-août 2001 ; Edgar Morin, « Peut-on concevoir une science de l'autonomie ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, nº LXXI, 1981, p. 257-267.

longue lutte de reclassement qui a conduit le groupe dominant au sein du corps enseignant à se défaire du contrat de filiation et de solidarité verticale que les industrialistes avaient tenté de lui imposer. On ne peut aussi ignorer les enjeux politiques dont les IT furent le résultat et l'objet en même temps, la mission non dite étant aussi de donner aux industrialistes une base sociale et suffisamment de ressources matérielles et humaines pour être indépendants de leurs rivaux politiques. Cette arrière-pensée politique a probablement été plus déterminante dans la création des IT que le besoin de former des cadres techniques opérationnels, même si ce besoin était bien réel.

Cependant, la convergence de logiques à la fois cognitives, sociales et politiques a fini par l'emporter sur les logiques volontaristes, substituant au schéma prescrit de catégorisation et de hiérarchisation une construction sociale conforme à des aspirations fortement reliées au champ socio-éducatif et politique. En œuvrant et en parvenant à intégrer les instituts dans la « famille universitaire », les enseignants autonomistes ont joué un rôle instituant, réussissant à passer d'une situation d'« hétéronomie », où la construction du champ éducatif est détenue par des institutions étrangères au champ lui-même (ministère de l'Industrie, entreprises), à une situation d'« autonomie » où le champ éducatif est construit et accepté par ses propres agents. Pour les industrialistes, l'échec de leur projet est le prix à payer pour n'avoir pas su, pu ou voulu intégrer le jeu des agents sociaux et n'avoir pas compris que l'autonomie, qu'ils voulaient avoir par rapport aux réformistes et qu'ils voulaient donner aux IT par rapport aux universités, « ne peut se concevoir que comme entreprise collective[26] ». D'un autre côté, soumis à des habitus hérités dans lesquels le savoir légitime est associé à la rhétorique plus qu'à la pratique, les enseignants apparaissent aussi comme des agents se conformant à des schèmes de pensée dominants dont ils sont davantage captifs que détenteurs.

26. Cornélius Castoriadis, *op. cit.*, p. 147.

9 Une université face à une tradition d'enseignements techniques
Le cas de Nantes

Virginie Fonteneau

Lorsque, en 1846, Jules Verne, le Nantais sans doute le plus célèbre, obtient son baccalauréat préparé au Lycée Royal à Nantes, il a dû se rendre à Rennes, située à une centaine de kilomètres, pour y passer les épreuves[1]. En effet, il n'existe pas à cette époque d'établissements facultaires à Nantes. Ville portuaire de l'ouest de la France, Nantes a pourtant abrité l'Université de Bretagne[2], créée par bulle papale en 1460 par la volonté de François II de Bretagne. La Faculté de droit est transférée à Rennes en 1735 près du parlement de Bretagne, puis les facultés en déclin comme partout sont supprimées en France en 1793. Nantes n'a pas obtenu de faculté en 1808 dans le cadre de l'Université impériale voulue par Napoléon 1er. Elle dépend alors de l'Académie de Rennes, qui reçoit une faculté de droit puis une faculté de lettres. Nantes et Rennes demandent par la suite toutes deux une faculté de médecine et une faculté des sciences. Et c'est à Rennes que sera créée une faculté des sciences en 1840. Nantes n'obtient ni l'une ni l'autre malgré des demandes réitérées tout au long du XIXe siècle, appuyant son argumentation par son caractère industriel et commercial propice selon les édiles à l'activité scientifique.

Nantes relance après la Seconde Guerre mondiale les démarches qu'elle avait abandonnées fin XIXe siècle, cette fois pour l'obtention d'une université. Dans le mouvement de création en France de nouvelles universités pour faire face à l'augmentation de la population étudiante, elle obtient finalement une faculté mixte de médecine et de pharmacie par

1. Il part ensuite à Paris pour suivre les études de droit auxquelles le destine son père.
2. Sur l'histoire de l'Université de Nantes, voir Gérard Emptoz (dir.), *Histoire de l'Université de Nantes,* Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002.

décret en 1956, une faculté des sciences et des techniques en 1959. L'université est créée quant à elle par décret du 29 décembre 1961. Le collège universitaire de lettres et l'institut de droit et sciences économiques sont transformés en facultés en 1964 et en 1965.

La faculté mixte de médecine et de pharmacie prend la suite de l'école de plein exercice de médecine et de pharmacie. La Faculté des sciences et des techniques reste sans activité jusqu'en 1961, où son ouverture devient officielle par arrêté ministériel. Lors de son démarrage, à la fois d'un point de vue matériel et d'un point de vue intellectuel, elle s'appuie sur les institutions scientifiques déjà existantes, soit le Muséum d'histoire naturelle, créé en 1810 et qui abrite l'Institut d'enseignement supérieur des sciences naturelles créé dans les années 1920, et surtout l'École nationale supérieure de mécanique (ENSM)[3], école d'ingénieurs créée en 1919 par la municipalité et avec l'appui des industriels, et qui, à la création de la Faculté des sciences et des techniques de Nantes, est un établissement attaché à l'Université de Rennes.

Création et essor de la nouvelle Faculté des sciences et des techniques

Jusqu'en 1964, en attendant ses propres locaux, une partie de la Faculté des sciences et des techniques de Nantes s'installe à l'ENSM, qui doit former la division des sciences appliquées de la nouvelle faculté. Ce sont d'ailleurs les enseignants venant de l'ENSM qui forment le groupe le plus nombreux de la nouvelle faculté face aux professeurs venant des universités de Rennes, Paris, Caen et Alger. De plus, le premier recteur de la nouvelle académie réunissant en 1962 la Loire-Atlantique, le Maine-et-Loire et la Vendée, vient lui aussi de l'ENSM. Max Schmitt (1902-1973) en était jusqu'alors le directeur. À sa nomination, il est encore professeur de l'Université de Rennes, et cela fait craindre chez certains à Nantes que Rennes ne tente d'entraver le démarrage de la nouvelle académie. Pourtant, les démarches faites par Max Schmitt alors qu'il est encore à la tête de l'ENSM – l'accueil dans ses locaux d'une partie de la faculté, mais également le choix d'intégrer le budget de l'école dans celui de la Faculté des sciences, ce qui représente une diminution de l'autonomie de l'école par rapport à son précédent rattachement – montrent le contraire.

3. Sur l'histoire de l'ENSM, voir Virginie Fonteneau et Philippe Hervouët, *1919-2009, L'École centrale de Nantes*, Nantes, Société nantaise d'éditions et de réalisations, 2009 ; Virginie Champeau-Fonteneau, *De l'IPO à l'ENSM (1919-1969) : les oscillations d'une école d'ingénieurs en quête de son identité entre industrie et recherche sur les matériaux dans la région nantaise*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, 2001.

Ce choix fort concernant le budget témoigne de l'engagement de l'ENSM, qui se comprend à la lumière de l'histoire de l'école d'ingénieurs mais aussi dans le nouveau contexte politique, scientifique et technique français de l'après-Seconde Guerre mondiale. Les discours prononcés le jour de la première cérémonie de rentrée universitaire nantaise en témoignent. Ils mettent en exergue la nécessité d'un partenariat entre l'université et les partenaires économiques industriels. Les anciennes universités doivent se reconvertir et les nouvelles doivent profiter de leur jeunesse pour se positionner immédiatement dans le cadre de cette nouvelle mission allouée aux universités françaises. La loi du 6 mai 1961 instaure au niveau national une licence de sciences appliquées et un doctorat ès sciences mention sciences appliquées. Si ceux-ci se développent bien, il est envisagé d'ouvrir des facultés techniques. La place du mot « technique » dans le qualificatif de « faculté des sciences et des techniques » prend ainsi tout son sens. Le développement de la section sciences appliquées reposant sur l'ENSM est au cœur de cet enjeu et, de ce point de vue, la présence d'une institution avec son expérience de la recherche est une opportunité pour la jeune faculté.

Cependant, pour les enseignants-chercheurs qui arrivent à la nouvelle Faculté des sciences et des techniques sans être passés par l'Université de Rennes ou par l'ENSM, la présence de celle-ci, tant par le nombre de ses enseignants-chercheurs que par leur place dans les instances de la faculté, peut être vécue comme envahissante. Le premier doyen, Georges Brillouet, est professeur à l'ENSM ainsi que l'est son successeur. Selon Emmanuelle Robert[4], les enseignants-chercheurs recrutés ailleurs et après « racontent avoir été reçus comme "des chiens dans un jeu de quilles" ou avoir été considérés comme "le vilain petit canard" dans la ville et au sein de la faculté des sciences de Nantes ». Pour les sciences de la vie et de la terre, les premiers recrutés sont des rapatriés d'Algérie[5] et forment un second réseau et, enfin, un troisième groupe est formé par des enseignants venant du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) et représente 56 % des recrutés entre 1962 et 1970.

4. Emmanuelle Robert, « Histoire sociale et mémoire. La faculté des sciences et des techniques de Nantes (1962-1968) », dans Gérard Emptoz (dir.), *op. cit.*, p. 229-234 ; Emmanuelle Houzé-Robert, *Les enseignants-chercheurs de la Faculté des Sciences et des Techniques de l'Université de Nantes, récits de vie professionnelle et dynamique de la science*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Nantes, 2005.

5. L'année de la création de l'Université de Nantes correspond à la fin de la guerre d'Algérie.

De façon plus large, au sein de l'Université de Nantes vont se structurer, d'une part, des recherches sans rapport avec la région[6], avec, à la Faculté des sciences et des techniques, l'embryologie, la chimie des solides, la résonance magnétique nucléaire, et, d'autre part, des recherches en lien avec la région, menées par l'ENSM mais également par les géographes avec la géomorphologie et la climatologie, par les historiens et les juristes autour de la question maritime, et enfin par la Faculté de pharmacie autour de la nutrition[7]. Les contrats passés avec les industries de la région concernent principalement, en nombre, la médecine, la pharmacie et l'ENSM, c'est-à-dire les pôles de recherche les plus anciens de la ville de Nantes. Cependant, dans les journaux locaux et pour la municipalité nantaise, c'est essentiellement l'ENSM qui est mise en avant lorsqu'il est question de liaison université-industrie.

Les premiers désaccords entre les deux institutions vont vite survenir. En 1964, le doyen de la Faculté des sciences et des techniques, enseignant toujours à l'ENSM, demande en assemblée de faculté que les enseignements fondamentaux soient donnés à l'école d'ingénieurs sous forme de cours complémentaires dispensés par des professeurs nommés à la seule faculté. Seuls les enseignements de sciences appliquées et donc essentiellement de mécanique resteraient de la compétence de l'ENSM. Or, les enseignants-chercheurs de l'école sont affectés à des maîtrises de conférences ou des chaires « Faculté des sciences-ENSM ». Seuls les enseignants-chercheurs de mécanique resteraient à l'ENSM. Les laboratoires de l'école d'ingénieurs se videraient d'un nombre important de leurs enseignants-chercheurs pour remplir ceux de la toute jeune faculté. Les réactions sont vives au sein du conseil de perfectionnement de l'école qui souhaite garder son indépendance, mais également continuer la collaboration avec la Faculté des sciences. Max Schmitt, en tant que chancelier des universités et ancien directeur de l'école, affirme que « l'ENSM ne doit pas passer sous tutelle de la Faculté ». La scission effective commence cependant quelques semaines plus tard, le conseil de la Faculté des sciences décide que la chaire occupée par Georges Brillouet est affectée uniquement à la Faculté des sciences et des techniques de Nantes. Par la suite, un mathématicien, deux physiciens et un chimiste partent de l'ENSM, celle-ci ne comptant en 1963 que 6 maîtres de conférences et 5 professeurs.

6. Sont également présentes des recherches en économie.

7. Anne-Claire Déré, « Deux voies pour le développement de l'université de Nantes : ancrage régional ou champs nouveaux d'exploration », dans Gérard Emptoz (dir.), *op. cit.*, p. 237.

Cette scission ne concerne pas que les hommes puisque la faculté demande également à l'ENSM de rendre ou d'acheter le matériel acquis sur les crédits de la faculté par des professeurs de l'école, qui le vivent difficilement, puisque cela équivaut au démantèlement de leur laboratoire. La Faculté des sciences a de plus dénoncé le contrat de location qui liait la société IBM de façon conjointe à la faculté et à l'ENSM, l'IBM 650[8] étant un des éléments majeurs dans sa stratégie de recherche, notamment pour les recherches au bassin de carènes.

Le temps de la collaboration et de la synergie possibles semble bien fini, mais l'ENSM ne cède cependant pas sur la question de la recherche et propose, dans le cadre de la proposition du cinquième plan pour la recherche scientifique et technique (1966-1970), d'être une base pour une possible faculté de technologie. Devenir un établissement facultaire lui permettrait de trouver son autonomie dans un cadre statutaire reconnaissant non seulement son activité d'enseignement mais également son activité de recherche. Pierre Aigrain (1924-2002), directeur des enseignements supérieurs au ministère de l'Éducation nationale, charge Yves Pironneau (1923-1983), directeur de l'ENSM, de la responsabilité au niveau local de l'enseignement supérieur de la technologie. En 1967, contrairement à ce qui se passe ailleurs en France, l'Institut universitaire de technologie, nouvelle formation professionnalisante en deux ans émergeant au sein des universités, s'installe non pas près de la faculté mais au sein de l'ENSM. Les enseignants de l'IUT dont les spécialités sont l'énergétique, le génie civil et les constructions mécaniques sont invités à rejoindre les laboratoires de l'école.

Un an plus tard, en 1968, la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, connue sous le nom de loi Edgar Faure[9], réorganise l'ensemble du dispositif d'enseignement supérieur, avec la disparition des facultés et la création d'unités d'enseignement et de recherche. Par cette loi, les universités « doivent répondre aux besoins de la nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines et en participant au développement social et économique de chaque région ». Du projet initial nantais

8. Le montant de l'investissement est de 86 000 000 francs.

9. Cette loi a pour ambition de réorganiser les établissements facultaires en créant des unités d'enseignement et de recherche qui peuvent correspondre soit à un département disciplinaire, soit à un niveau d'enseignement, soit à une filière professionnelle. Administrée par un directeur élu par un conseil, une UER ne dispose d'une autonomie que pour son organisation pédagogique. Le changement majeur concerne les universités. Depuis 1896, l'université désigne l'ensemble des facultés, autonomes, placées sous la présidence du recteur. Un des objectifs de la réforme est de créer une université regroupant les UER, gérant le budget ainsi que les orientations de la recherche, via un conseil scientifique.

proposant trois universités (sciences appliquées et industrielles, sciences de l'éducation, sciences et techniques de la santé) et un institut pluridisciplinaire, où se lit encore le poids des institutions anciennes, aboutit en fait une université généraliste dont le premier président élu est le doyen de la Faculté mixte de médecine et de pharmacie[10].

L'ENSM devient une unité d'enseignement et de recherche. Les deux pôles plus anciens, la médecine et l'ENSM, sont érigés en établissements publics mais au sein de l'université. Ce statut permet à l'ENSM d'avoir un budget autonome, et un directeur non pas élu mais nommé par le ministre après avis du conseil d'administration. De fait, grâce à leur statut dérogatoire, l'ENSM, l'IUT de Nantes et celui de Saint-Nazaire ainsi que les UER de Médecine, d'odontologie et de pharmacie échappent plus ou moins largement au contrôle des instances universitaires[11].

L'Université de Nantes ainsi créée comporte une orientation nette vers le développement économique et social, avec la présence de l'ENSM bien sûr, de deux IUT, la création d'un Institut d'administration des entreprises, et un Institut supérieur du génie industriel. Celui-ci s'appuie sur les sciences, la médecine, la pharmacie et le droit, et est directement tourné vers l'industrie. Il peine à se développer, sa structure est lourde à faire fonctionner, et il y a un blocage interne assez représentatif du mode de fonctionnement nantais, entre d'un côté les partisans du mode de carnet de commandes (ENSM, IUT, chimistes notamment) et de l'autre les partisans du mode de fonctionnement académique du laboratoire[12].

Un changement de politique nette apparaît au niveau de l'université avec l'élection en 1979 à la présidence de Jacques Vilaine[13]. Cet ancien directeur de l'ENSM porte une politique globale de développement avec la formation de pôles d'excellence, la création de thèmes pluridisciplinaires et une ouverture de l'université vers l'extérieur, les acteurs économiques et les collectivités locales. Le profil de Jacques Vilaine favorise cette ouverture. En effet, sorti de la promotion supérieure du travail, il incarne la réussite à la nantaise. Il a obtenu un brevet de technicien en 1955, puis a été employé comme agent technique d'ordonnancement et de gestion dans une usine de construction mécanique, tout en suivant parallèlement des cours à l'ENSM. Il obtient son diplôme d'ingénieur en

10. Yves-Henri Nouailhat, « La reprise en mains par les anciens de la médecine », dans Gérard Emptoz (dir.), *op. cit.,* p. 256.

11. *Ibid*.

12. Gérard Emptoz, « La pluridisciplinarité, interface entre l'université et les entreprises », dans Gérard Emptoz (dir.), *op. cit*., p. 268.

13. Yves-Henri Nouailhat, « L'autonomie », dans Gérard Emptoz (dir.), *op. cit*., p. 259 ; Virginie Fonteneau et Philippe Hervouët, *op. cit*., p. 189.

1963, puis sa thèse d'ingénieur-docteur en 1967. Jacques Vilaine participe comme d'autres universitaires par la suite au groupe Kervegan, « Think tank » français né en 1977 à Nantes et composé également d'industriels, de commerçants et d'acteurs de l'urbanisme et de l'aménagement.

À la fin du mandat de Jacques Vilaine, plusieurs instituts sont en gestation alors que l'ENSM, qui était jusqu'à présent la seule école d'ingénieurs nantaise, participe à la mise en place de ces instituts. L'IRESTE (Institut de recherche et d'enseignement supérieur aux techniques de l'électronique), créé en 1985, est abrité provisoirement par l'ENSM. L'ISITEM (Institut des sciences de l'ingénieur en thermique) est créé la même année. Il s'agit dans les deux cas de former des ingénieurs spécialisés, l'ENSM formant, elle, des ingénieurs généralistes.

Alors qu'est rédigé le projet de loi dite Savary de 1984 sur l'enseignement supérieur, Nantes se lance dans la réalisation d'un pôle de recherche et d'innovation, selon le modèle de Sophia-Antipolis[14]. L'alliance entre l'université et l'ENSM est dans ce cadre un atout. La question qui se pose alors est la création d'une université de technologie comme celle de Compiègne. Elle se pose dans un climat de tension interne à l'université sur la place accordée à la technologie. En effet, les nouveaux instituts sont dotés d'enseignants-chercheurs alors que d'autres secteurs de l'université sont en sous-effectif. Au sein de l'université, le projet d'université de technologie s'oppose à celui du coordonnateur de l'ensemble science, qui préfère un centre polytechnique universitaire au sein d'une université pluridisciplinaire pour protéger les disciplines fondamentales. En cas d'ouverture d'une université de technologie, les nouveaux instituts sortiraient de l'université, et il a également été proposé que les disciplines scientifiques classiques y soient incorporées.

La ville de Nantes ayant toujours tenu un discours soutenant l'ENSM, la crainte est qu'une partition de l'université crée une université à deux vitesses, une richement dotée, et une autre, moins favorisée. Un groupe d'intérêt public (GIP), Atlantech, est chargé d'étudier le projet d'université de technologie, mais il aboutit en fait à un projet de coordination des politiques d'établissements d'enseignement et de recherche. Le résultat est bien mince face aux ambitions et aux possibilités initiales. Dans le cadre de la loi Savary, l'ENSM demande à devenir un établissement public jouissant d'une autonomie pédagogique et financière et ayant la personnalité morale ; le statut est fixé par décret en 1986. Une convention est établie entre l'Université de Nantes et l'ENSM, par laquelle les deux établissements réaffirment « leur volonté de poursuivre l'étroite et fructueuse collaboration développée depuis 1970 ». L'université vit ce

14. Virginie Fonteneau et Philippe Hervouët, *op. cit.*, p. 205 ; Anne-Claire Déré, *op. cit.*, p. 278.

nouveau statut de l'ENSM comme un abandon alors qu'elle a du mal à gérer ses effectifs et son budget. Cependant, un regard sur les autres ENSI montre qu'elles font à l'époque toutes le même choix, et que cela relève de l'évolution des écoles d'ingénieurs en France et non de la situation locale. Un point échappe encore à l'école d'ingénieurs nantaise, la formation doctorale ; elle ne peut délivrer de doctorat en son nom propre.

Les initiatives se succèdent au sein de l'école au début des années 1980, avec la création de l'ICP, Institut de conception de produits d'études industrielles et d'assistance à l'innovation, qui est un département de l'école et qui doit concevoir et réaliser des prototypes pour l'industrie, et évoluer, dans certains cas, vers la conduite totale de processus de lancement d'un produit en s'inspirant du système américain de nurseries d'entreprises. Les étudiants présentent dans les mêmes temps un projet de Junior-Entreprise, « Nantes-ENSM-études », qui est une des premières en France.

En 1985, deux sociétés de droit privé sont issues de l'ENSM, Sirehna, société d'ingénierie et de recherche d'hydrodynamique navale, et Sitia, société anonyme d'innovations technologiques industrielles. L'école est actionnaire principal des deux, détient une minorité de blocage mais se garde d'intervenir dans l'exécutif. L'objectif est le transfert de technologie. L'ENSM s'inscrit ainsi dans la démarche d'une fertilisation croisée entre la recherche et l'industrie, et on peut lire dans la presse économique de l'époque : « ENSM : le Monsieur Jourdain de la démarche technopôle[15] ».

Les promoteurs du technopôle nantais, Atlanpôle, créée en 1987, voient l'ENSM comme un pôle majeur à côté du plateau technique de la Faculté de médecine et du site de la Chantrerie, situé à l'extérieur de la ville et qui accueille les nouvelles écoles d'ingénieurs dont l'ISITEM et l'IRESTE, mais aussi l'École des mines de Nantes créée en 1990, et l'École supérieure du bois, qui déménage de la région parisienne pour s'y installer en 1993. En 2000, l'ISITEM, l'IRESTE et une école privée de Saint-Nazaire fusionnent pour devenir Polytech'Nantes, première école polytechnique universitaire française. Le réseau Polytech', créé deux ans plus tard, compte en 2010 douze écoles d'ingénieurs en France.

L'ENSM se transforme en 1991 en École centrale de Nantes, en assumant son identité d'école d'ingénieurs généraliste. Elle forme avec l'École centrale de Paris, celle de Lyon et l'Institut industriel du Nord (Lille), l'Intergroupe des Écoles centrales.

15. *Les échos*, 1987.

Longtemps dominées par l'ENSM que les Nantais associaient à un secteur, celui des constructions navales, les formations techniques se sont diversifiées, dans et hors de l'université : dans les années 2000, on offre des formations généralistes et spécialisées dans des secteurs industriels, l'agroalimentaire, le bois, le design, le génie civil, etc.

L'université peut-elle répondre aux attentes nantaises en matière de formations techniques ?

Dans la première section de ce chapitre, nous avons évoqué, à partir de la création de l'Université de Nantes, l'existant et les différentes initiatives relevant des formations techniques au niveau ingénieur essentiellement, ainsi que leur positionnement par rapport à la Faculté des sciences et des techniques. Alors que le contexte national, politique et économique est ressenti en local comme favorable à une collaboration et à une synergie de ces deux pôles jusqu'alors marqués par un cloisonnement dans le système d'enseignement français[16], les tensions surgissent rapidement, d'une part parce qu'une volonté politique nationale ne suffit pas à rendre effectif le rapprochement entre enseignement scientifique et enseignement technique supérieur, et d'autre part, localement, parce que le poids de l'existant pèse dans la toute jeune institution et est perçu à la fois positivement et négativement. Ces tensions se cristallisent essentiellement autour des lieux où doit se faire la recherche, et de ceux par qui elle doit être menée. Apparaissent également une variété de projets visant à accoler les mots « technique » ou « technologie » à une institution académique, mais ceux-ci n'aboutissent pas.

La tradition d'enseignements techniques et professionnels depuis le XIX^e^ siècle éclaire les tensions entre la Faculté des sciences et des techniques et l'École d'ingénieurs, ainsi que l'évolution des différents projets concernant les formations techniques. Elle pose la question d'une possible adéquation des attentes nantaises et d'un cadre universitaire. Il en est de même avec la présence forte de la recherche à l'ENSM. En effet, bien des écoles d'ingénieurs françaises ne font pas de recherche. Pourquoi est-ce le cas à l'ENSM ?

16. Voir notamment André Grelon, *Les ingénieurs de la Crise*, Paris, EHESS, 1986 ; André Grelon, « Les Universités et la formation des ingénieurs en France (1870-1914) », *Formation-Emploi*, n^os^ 27-28, 1989, p. 65-88 ; Michel Grossetti, *Université et territoire : un système local d'enseignement supérieur*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1994 ; Michel Grossetti *et al.*, *Villes et institutions scientifiques. Rapport final du Programme interdisciplinaire de recherche sur les villes*, CNRS, 1986 ; Pierre Lamard et Yves-Claude Lequin, *La technologie entre à l'université*, Belfort-Montbéliard, UTBM, 2005.

Malgré des demandes réitérées tout au long du XIXe siècle d'une faculté des sciences, la ville de Nantes formule en fait des demandes contradictoires, en raison de ses besoins ressentis vers les sciences appliquées. Elle se trouve dans le même cas que la ville de Rouen, dont les attentes, comme celles de Nantes, peuvent s'incarner plus dans les instituts de facultés des sciences de la fin du XIXe siècle que dans les facultés des sciences telles qu'elles existent au XIXe siècle. En effet, ces instituts émergent sur des dynamiques locales et on y enseigne les sciences appliquées[17].

C'est bien aux instituts de faculté que se réfère le maire de Nantes lorsqu'il présente le projet de créer un institut de chimie en 1912 :

> Des établissements d'enseignement supérieur de ce genre fonctionnent à Lyon, à Lille, à Nancy, à Grenoble, où ils dépendent directement de la Faculté des sciences. Mais aucun institut analogue n'existe dans l'Ouest et plus d'une fois les industriels de notre ville nous ont exprimé leurs regrets de ce que les ingénieurs dont ils ont besoin ne puissent être formés sur place, à Nantes même.

En 1919, l'entrée dans le projet des industriels nantais et d'un professeur de l'enseignement technique venu de Lille à Nantes en tant que réfugié modifie les références. Les industriels nantais se sont organisés à la fin de la Première Guerre mondiale en une association bâtie sur le modèle de l'Association industrielle, commerciale et agricole de Lyon, qui place parmi ses objectifs le développement de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit à Nantes de coordonner les efforts selon le modèle lyonnais pour relancer l'économie après les années de guerre. Pour Aymé Poirson (1892-1965), enseignant du technique à Lille, non mobilisable, réfugié et nommé à Nantes à l'École nationale professionnelle Livet, c'est l'École supérieure d'aéronautique et de constructions mécaniques[18] qui fait référence. Il est ingénieur de l'école, promotion 1914.

L'Institut Polytechnique de l'Ouest, dont la création est votée au conseil municipal en août 1919, doit former des ingénieurs et des techniciens dans quatre spécialités : chimie, électricité, mécanique et travaux publics. Des cours du soir sont créés pour mener aux mêmes diplômes. À partir de 1921, les étudiants préparent au sein de l'école des certificats

17. Anne Bidois et Virginie Fonteneau, « Le développement de l'enseignement supérieur scientifique en dehors de l'État : Nantes et Rouen, deux cas de villes privées de faculté des sciences au XIXe siècle », *Actes du colloque L'État et l'éducation (1808-2008)*, à paraître.

18. Cette école, créée en 1909, était subventionnée notamment par la Chambre syndicale des industries aéronautiques, au sein de laquelle l'influence des automobilistes et notamment de Dion était grande.

de licence ès sciences qu'ils vont passer à Toulouse ou à Poitiers. L'année de sortie de la première promotion, une crise économique régionale touche particulièrement la construction navale, secteur industriel majeur de la région. Or, l'école étant autonome (son financeur principal est la municipalité) elle délivre un diplôme non reconnu par l'État, et inconnu ailleurs que dans la région. Les étudiants revendiquent l'obtention de la reconnaissance du diplôme par le ministère public.

De son côté, la municipalité, qui a mis en place un institut municipal d'enseignement supérieur des lettres en 1920, et la préparation de la licence ès sciences naturelles au muséum d'histoire naturelle, n'hésite pas à qualifier l'ensemble, IPO compris, de faculté municipale. Il ne s'agit plus simplement de répondre ou d'aller au-devant des industries régionales mais également de « *rendre les plus grands services aux intellectuels de la ville et de la région* », alors que les industriels expriment auprès du directeur de l'école leur souhait d'une formation plus pratique et plus immédiatement utilisable dans les entreprises qu'une haute formation scientifique.

Contraint par ces deux objectifs exprimés par les industriels et la municipalité, Aymé Poirson écrit au ministre de l'Instruction publique en mars 1922, sans appui semble-t-il de la mairie, pour obtenir la transformation de l'école en université technique : « sur ce terrain la ville de Nantes aura eu le mérite d'avoir devancé l'État puisqu'elle possède, en fait, une véritable Université Technique qui pourrait devenir officiellement par une simple signature Ministérielle, la première en date des Universités Techniques françaises[19] ». La transformation ne se fait pas. La municipalité a de son côté tenté un rattachement avec l'Université de Poitiers pour échapper à Rennes, mais cette démarche échoue et les instituts sont rattachés par décret en juin 1922 à Rennes en tant qu'Institut d'Université, statut qui leur laisse une autonomie importante.

Dans les mêmes temps, est présenté, au niveau national, le projet de création du titre d'ingénieur-docteur comme « l'union de l'instituteur et de l'enseignement technique, mais aussi l'union entre l'enseignement supérieur et l'enseignement technique[20] ». Ceci séduit immédiatement le directeur de l'école et constitue un tournant majeur. Aymé Poirson bâtit un projet pour faire de l'IPO un centre de préparation au titre d'ingénieur-docteur. La municipalité soutient le projet mais ne peut investir pour équiper les laboratoires de recherche. En espérant obtenir des subventions de l'État, la municipalité conclut une convention avec Rennes pour que l'IPO devienne un institut non plus d'université mais de faculté, ce qui

19. Archives municipales de Nantes, R1 C17 D1.

20. Archives nationales F17 17844. Procès-verbaux des réunions du conseil supérieur de l'enseignement technique.

permet notamment la venue à Nantes d'un maître de conférences pour encadrer les recherches des futurs ingénieurs. Paul Le Rolland (1887-1957) n'a aucune connaissance du monde des ingénieurs, ni de celui des entreprises ; sa venue est motivée en partie par la nature de ses recherches, dont les résultats intéressent les spécialistes de métallurgie, comme Léon Guillet. Reconnu au niveau national, cet universitaire se focalise essentiellement sur la recherche lorsqu'il prend quelques années plus tard la direction de l'IPO, et obtient des contrats importants avec le ministère de l'Air, et des subventions de la Caisse nationale de la recherche scientifique.

Nommé directeur de l'enseignement technique auprès du ministre de l'Éducation nationale, le directeur de l'IPO participe aux travaux de la commission Langevin-Wallon sur l'enseignement. Celle-ci n'est pas directement impliquée dans la réforme menant à la création des écoles nationales supérieures d'ingénieurs en 1947, mais elle donne le contexte des réflexions sur l'enseignement scientifique et sur les écoles d'ingénieurs. Uniformiser au niveau national les instituts de faculté nés au gré des initiatives locales est l'objectif de la réforme. Seuls huit instituts obtiennent le statut d'école nationale supérieure d'ingénieurs en mars 1948, ce qui donne aux élus un goût de victoire. C'est le cas à Nantes, pour l'école et pour la municipalité. Le revers de la médaille porte sur deux points : rien n'est prévu pour le niveau technicien, auquel les industriels sont très attachés, ni pour la recherche. Dans les villes qui ont des facultés des sciences, ce dernier point ne pose pas de problème, mais à Nantes, il en va autrement. L'IPO, devenu École nationale supérieure de mécanique, est une institution particulière dans le paysage de l'enseignement supérieur français, que ce soit dans le domaine de l'enseignement technique ou dans celui de l'enseignement scientifique.

Lorsque la Faculté des sciences et des techniques est enfin créée, elle n'arrive donc pas dans un espace vide, puisqu'il y a une institution qui s'est implantée depuis plus de quarante ans, tissant des liens avec les édiles locaux et les industriels. Le cas de la médecine et de la pharmacie est plus simple puisque la transformation de l'école de plein exercice de médecine et de pharmacie est une mutation, alors que celui de la Faculté des sciences et des techniques est différent. L'ENSM est une ressource incontournable, mais pas suffisante pour faire vivre une faculté. Les professeurs de l'ENSM relèvent des disciplines de la mécanique, des mathématiques, de la chimie (moins nombreux), ce qui n'est pas suffisant pour couvrir tous les champs que doit couvrir une faculté des sciences.

De plus, l'ENSM représentant la partie sciences appliquées, le reste de la faculté serait donc de façon implicite la « science pure ». Penser en partition ne s'était jamais présenté pour l'école d'ingénieurs. Sa position géographiquement éloignée de la Faculté des sciences de Rennes

impliquait, malgré son statut d'institut de faculté, d'avoir, pour l'enseignement des sections ingénieur et technicien, des enseignants en mathématiques, en physique, en chimie, ainsi que des laboratoires de recherche. Ceux-ci, après l'arrivée de Paul Le Rolland, sont organisés sur un mode académique avec un patron. L'activité relève de la recherche académique, sur contrats, et appliquée (dépôts de brevet). En entrant dans la Faculté des sciences et des techniques, l'ENSM compte bien y jouer un rôle, retrouver une place légitime pour sa recherche (les premières thèses de la Faculté des sciences soutenues ont été préparées à l'ENSM), mais certainement pas redistribuer ses forces pour se voir amputer. Cependant, du côté de la Faculté des sciences, l'intérêt des premiers responsables est d'y attirer les enseignants-chercheurs pour atteindre une masse critique. La synergie était-elle vraiment possible ?

Le projet de faculté technologique des années 1960, s'il est formulé dans un contexte très différent de celui des années 1920, a cependant avec lui des traits communs : celui de se projeter dans une base institutionnelle stable pour la recherche telle qu'elle est menée depuis à l'IPO, et celui de ne pas s'enfermer dans un type de formation. L'IPO avait la particularité d'ouvrir et de fermer des filières en fonction des besoins ressentis ou exprimés de formation, notamment pour la préparation aux concours. L'ouverture d'une faculté technique permettrait aussi à l'ENSM de développer de nouveaux enseignements, de nouvelles formations.

Avec la loi Faure, le projet de faculté technique n'est finalement plus nécessaire, puisqu'en devenant une Unité d'enseignement et de recherche, l'ENSM obtient un statut qui reconnaît la recherche comme faisant partie de ses missions. Du côté formation, le projet initial de l'ENSM est de demander la création de quatre UER au sein de l'université : ENSM, IUT, une unité de recherche de sciences appliquées, et une unité d'enseignement de formation permanente. Depuis sa création, des techniciens ont toujours été formés au sein de l'école d'ingénieurs. Dans les années 1950, la formation passe de deux ans à trois ans, et les techniciens appréciés dans l'industrie sont recrutés au niveau d'ingénieur débutant. Le diplôme délivré, nommé DEST, est concurrencé à partir de 1961 par la création à l'échelon national du diplôme d'études supérieures techniques qui doit être préparé dans les facultés des sciences, et délivré au bout d'une année de propédeutique et après l'obtention de deux certificats de licence. Ceci aboutit à la fermeture de la section au sein de l'école, et du côté de la Faculté des sciences, le DEST ne semble pas connaître le succès espéré. La création de l'IUT s'appuyant sur l'ENSM et non sur la faculté se comprend dans ce contexte ; l'IUT vient combler le vide laissé par la fermeture de la formation des techniciens. Les relations des deux écoles se font sur le mode de la collaboration et de la synergie et elles partagent des locaux communs jusque dans les années 1970.

L'autre UER remarquable du projet ENSM est celle de la formation permanente. On ne saurait parler des enseignements techniques à Nantes sans parler de cours du soir. Ceux-ci existent avec succès depuis le XIXe siècle pour des enseignements liés à la technique et au commerce. Il est tout à fait caractéristique de l'« esprit nantais », comme nous l'avions souligné pour Jacques Vilaine, que réussir socialement en passant par les cours du soir soit considéré comme méritoire et digne de reconnaissance. De sa création à la fin des années 1960, c'est essentiellement l'IPO, puis l'ENSM, qui prend en charge cette question. Preuve de sa vitalité, en 1948, un projet de création de centre associé au CNAM est proposé à Nantes comme dans d'autres villes en France. Le projet n'aboutit finalement pas, au motif que la promotion sociale est très bien organisée à Nantes et qu'il n'est pas nécessaire de mettre en place d'autres institutions.

Dans la décennie 1970, l'ENSM n'est plus le seul lieu de la formation continue à l'Université. Le service de formation continue ouvre en 1973, et élargit son offre dès 1974 à la demande de l'Office des personnes âgées[21]. Il permet soit d'obtenir un diplôme universitaire, soit de compléter sa culture. Il est remarquable qu'ici aussi, ce service ait été créé puis dirigé par deux anciens de l'ENSM. En 1979, dans un contexte de restructurations industrielles et économiques profondes[22] à Nantes, est créé un centre du CNAM avec la présence forte de l'université[23]. Ce centre s'organise dans un premier temps en concevant des filières prolongeant celle de l'IUT. Particulièrement actif si on le compare à d'autres centres de la région, son activité est précieuse dans cette période économique. En 1986-1987, il devient centre régional des Pays de Loire ; la présence de l'Université de Nantes diminue alors grâce à l'arrivée d'autres institutions.

Quand surgit le projet d'université de technologie, l'Université de technologie de Compiègne existe déjà, et le rôle d'Olivier Guichard pour la promotion de ces institutions est connu. Olivier Guichard est président de la région des Pays de Loire à partir de 1974 et va porter le projet d'une université de technologie originale, expérimentale et dérogatoire. Cette fois, la demande ne vient pas de l'ENSM. Or, Pierre Lamard et Yves-Claude Lequin ont montré le nombre d'acteurs impliqués pour la création de l'Université de technologie de Compiègne, l'Université de technologie de Belfort-Montbéliard, et l'Université technologique de Troyes. Universitaires, ingénieurs, hauts fonctionnaires, dirigeants d'entreprises, responsables politiques n'interviennent pas au même niveau, mais leur

21. Il y a aujourd'hui à l'Université de Nantes un service de formation continue, et l'université permanente.

22. Les secteurs concernés sont la construction navale, l'armement, le textile et l'habillement, le bâtiment et les travaux publics.

23. Jacques Vilaine en est alors le président.

implication est nécessaire à la réussite du projet[24]. Dans le cas nantais, il apparaît clairement qu'il n'y a pas eu cette convergence d'intérêts. En particulier, ni la Faculté des sciences, ni l'ENSM ne se projettent en termes de stabilisation et de développement dans une université de technologie. L'ENSM a choisi sa position par rapport à l'université, et des initiatives nombreuses montrent sa vitalité et sa cohérence. L'ENSM a obtenu un statut qui lui convient. Le changement important de la loi Savary de 1984 est de définir les missions pour le système d'enseignement supérieur et non plus seulement pour les universités, comme c'était le cas pour la loi Faure. Dans les missions d'établissement comme l'ENSM apparaissent la formation initiale et continue, la valorisation de la recherche et la coopération internationale, c'est-à-dire des points importants de l'école. Du côté de l'université, de nouvelles formations techniques, notamment l'IRESTE et l'ISITEM, ont été développées, formations qui s'appuient sur des projets de recherche innovants. L'Institut de physique et de chimie des matériaux est fondé en 1984 sur la pluridisciplinarité (physique du solide, chimie du solide, physique des plasmas et des couches minces). Son personnel, au profil mixte d'universitaires et d'ingénieurs, a vocation à enseigner à l'IRESTE et à l'ISITEM[25]. Le projet d'université de technologie apparaît alors comme portant le risque d'une nouvelle scission avec le départ de ces instituts, rompant un équilibre retrouvé entre la Faculté des sciences et ces formations techniques.

La question des formations techniques en France ne peut être évoquée sans se référer au couple antagoniste que forment écoles d'ingénieurs et université. La création, à la fin du XIX^e^ siècle et selon des initiatives locales, de formations techniques supérieures au sein des facultés des sciences ne réduit pas l'écart entre les deux, puisque ces instituts tentent de prendre leur autonomie vis-à-vis de l'université aussi rapidement qu'ils le peuvent. Le débat sciences pures/sciences appliquées est de plus en plus virulent en France, et il est notable qu'un des arguments du sénateur Goy pour la création de facultés des sciences appliquées en 1916 soit le fait qu'ainsi, les sciences appliquées ne pourraient pas contaminer la science pure.

---

24. Pierre Lamard et Yves-Claude Lequin, « Créateurs et acteurs des universités de technologie en France », dans Renaud d'Enfert et Virginie Fonteneau (dir.), *Espaces de l'enseignement scientifique et technique, acteurs, savoirs, institutions, XVII^e^-XX^e^ siècles*, à paraître.

25. De la pluridisciplinarité du départ, cet institut est passé à la transversalité, 25 ans plus tard, avec l'élaboration d'une culture commune qui lui permet de penser et de mener des thématiques de recherches originales, avec une forte valorisation. Virginie Fonteneau et Y. Thomas, « L'Institut des Matériaux Jean Rouxel (CNRS/Université de Nantes) : des origines à 2008 », texte accompagnant le DVD. Medialab, mars 2009.

La situation nantaise a ceci de particulier que dans les années 1960, lors de la création de l'université, la seule école d'ingénieurs de la ville réduit son autonomie pour entrer dans la nouvelle Faculté des sciences et des techniques, et devenir la composante sciences appliquées de celle-ci. Cette situation, nous l'avons vu, se comprend à la lumière des objectifs assignés à cette école pendant l'entre-deux-guerres, à savoir de rendre service à l'industrie, mais aussi aux intellectuels de la région et de la ville. Ce double objectif lui donne une identité, celle d'un lieu de formation et de recherche qui contribue au développement des savoirs scientifiques, et aux savoirs technologiques. Cette position échappe au schéma classique, école d'ingénieurs *versus* université.

Cependant, dans les années qui suivent, le processus repart vers une autonomisation de l'école vis-à-vis d'abord de la Faculté des sciences et des techniques, puis de l'université. Dans ce processus d'autonomisation, l'école a été confrontée à une possible perte de certaines de ses activités (recherche, formation continue et formation des techniciens), ce qui l'a amenée par deux fois à envisager sa transformation en faculté technique, qui, seule, semblait pouvoir lui assurer le statut qu'elle recherchait. Cependant, l'évolution du cadre de l'enseignement supérieur à partir de la fin des années 1960 lui a offert d'autres possibilités de statuts sans qu'elle soit obligée de passer à partir de 1968 par un statut facultaire. À partir de 1984, la loi définissant l'enseignement supérieur comme l'ensemble des formations postsecondaires relevant des différents départements ministériels, l'inscription de l'école avec l'ensemble de ses composantes dans le schéma universitaire ne s'impose plus.

Localement, comme le souligne très justement Jean-Paul Molinari, il faut du temps à la ville de Nantes et à la région pour trouver dans l'université une réponse à ses attentes :

> La densité des histoires industrielles de la Basse-Loire, et plus récente, de la Vendée, comme celle de l'histoire des écoles professionnelles, lègue à toute l'aire de recrutement de l'Université de Nantes un fond civilisationnel pétri de culture technique et de représentations des métiers comme de la vie, à partir duquel s'élabore un type de rapports (demande, attente, regard, jugement…) *a priori*, assez éloignés de l'idéal traditionnel de la culture d'université[26].

26. Jean-Paul Molinari, « Perspectives 1962-2000 », dans Gérard Emptoz (dir.), *op. cit.*, p. 315.

En l'an 2000, dans le cadre à la fois d'une réflexion à l'ambition nationale sur le divorce entre le monde des savoirs et le monde de l'action et d'une volonté locale de rendre visible aux Nantais leur université, le président de l'Université de Nantes, Yann Tanguy, mobilisait celle-ci pour organiser trois jours de rencontres « Université-cité » et réunir « des hommes de pensée et d'action, des chefs d'entreprises, des chercheurs, des décideurs, des enseignants, des artistes, des étudiants, des citoyens » autour de trois thèmes : « connaissance, risques et décisions[27] ». Jean-Joseph Régent, fondateur de l'Institut Kervégan, en parlait ainsi : « Nantes est une ville réveillée, connue, presque à la mode. Montrer que Nantes est aussi une ville intellectuelle, cela ajoute à tous les éléments de rayonnement ; cela me paraît même être un élément très important[28]. » Deux ans plus tôt, un numéro spécial des cahiers Kervégan titrait : *Nantes est-elle une ville universitaire*[29] *?*

27. Yann Tanguy, « Connaissance, risques et décisions », dans *Actes des rencontres 2000 – 22-26 mai 2000*. [CD-ROM], Nantes, Université de Nantes – Formation continue, 2000.

28. L'Institut Kervégan, créé en 1977, se définit comme un laboratoire d'idées, un centre d'analyses et de réflexions de la société civile.

29. *L'écho des rencontres Université-cité,* nº 5, 26 mai 2000, p. 4.

10 L'histoire du Centre universitaire expérimental de Vincennes au prisme des disciplines académiques[1]

Charles Soulié

Je pense que les universitaires sont beaucoup plus menés par des intérêts académiques que par des intérêts politiques.

P. Bourdieu[2]

Pendant les années 1960, la France connaît une période de croissance économique et de modernisation rapide. Et cette croissance s'opère dans le cadre d'un rajeunissement de la population lié au *baby-boom* de l'après-guerre. Ces évolutions sont contemporaines d'une augmentation accélérée des effectifs étudiants, qui doublent entre 1961 et 1968. À la fin des années 1960 les universités françaises, et notamment la Sorbonne, craquent déjà sous le poids des étudiants.

De même, les anciennes structures académiques et façons d'enseigner sont de plus en plus inadaptées à ce nouveau public. Ainsi, le cours magistral est très critiqué au profit d'un enseignement par petits groupes, plus interactif, etc. On rejette les rapports formels et trop hiérarchiques entre étudiants et enseignants, comme entre enseignants. Une forte exigence d'égalité, de réciprocité prend corps. D'où la critique du mandarinat, c'est-à-dire du pouvoir des gérontes universitaires. Dans leur critique des structures de pouvoir académique, les étudiants rencontrent une fraction des enseignants les plus jeunes recrutés en masse pour faire face à l'afflux des étudiants, ainsi que la frange la plus moderniste et réformatrice du corps professoral comme des gouvernants. En effet, ces structures ne donnent « voix au chapitre » qu'aux plus gradés (et âgés) des enseignants et excluent les étudiants comme le personnel administratif

1. Ce chapitre synthétise quelques-uns des résultats d'une recherche collective sur l'histoire de l'Université de Vincennes à paraître sous forme d'ouvrage en 2011 aux Presses universitaires de Vincennes.
2. Pierre Bourdieu et Roger Chartier, *Le Sociologue et l'historien*, Marseille, Agone, 2010, p. 40.

et technique. De même, la division de l'université française en facultés étanches est fortement critiquée au nom des exigences de la science et de l'interdisciplinarité.

Mais on s'interroge aussi sur les finalités de l'université. Doit-elle simplement servir à former les futurs cadres dont les administrations et entreprises ont besoin ? Sa fonction de recherche, fonction nécessairement critique, voire émancipatrice, n'est-elle pas négligée au profit d'une conception purement instrumentale des études universitaires ? Les étudiants critiquent aussi ses fonctions de classe. Et de fait, l'accès à l'université comme aux grandes écoles est encore, malgré sa massification récente, pour l'essentiel réservé aux enfants de la petite et grande bourgeoisie[3]. Avec la fortune du marxisme sur les campus universitaires dans les années 1960-1970, ce thème rencontre un écho considérable, tant chez les étudiants que chez les enseignants.

L'ensemble de ces transformations conditionne la naissance de nouveaux établissements universitaires. Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéresserons plus particulièrement à la naissance et aux premières années de ce qui, en décembre 1970, devient l'Université de Paris VIII Vincennes. Et nous nous interrogerons sur l'effet, particulièrement différencié selon les disciplines, de la politisation des questions tant pédagogiques que scientifiques en le rapportant notamment aux rapports de forces symboliques entre ces disciplines.

Fondations

La création de ce qui initialement s'appelle le Centre universitaire expérimental de Vincennes est à rapporter au contexte de crise universitaire, mais aussi sociale et générationnelle, décrit précédemment et qui prend un tour particulièrement aigu en mai 1968. En novembre 1968, il conduit le gouvernement français à faire voter une réforme des universités, appelée Loi d'orientation, et donnant naissance à des universités autonomes dotées de présidents élus par l'ensemble de la communauté universitaire. Par exemple la Sorbonne, que nombre d'observateurs s'accordent à trouver trop grosse, et par là même ingouvernable, éclate en plusieurs entités (Paris I, II, III, IV, etc.). De même, le gouvernement crée deux centres universitaires expérimentaux : en l'occurrence Dauphine, orientée vers les

3. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

sciences du management, et Vincennes, essentiellement tournée vers les lettres et sciences humaines, mais enrichie d'un enseignement de droit, de sciences économiques, de mathématiques, d'informatique et d'arts[4].

En créant ces centres expérimentaux, Edgar Faure, le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, poursuit plusieurs objectifs. D'une part, montrer que le pouvoir est à l'écoute des étudiants et enseignants qui viennent de critiquer si vivement l'archaïsme de l'université française et notamment de la Sorbonne, censée pourtant représenter le sommet du monde académique. En offrant la possibilité à une poignée de jeunes enseignants modernistes – la plupart des membres du noyau fondateur ont moins de 40 ans – de créer une université différente et de procéder de manière inhabituelle au recrutement de ses enseignants (à Vincennes, il faudra en recruter 240 d'un coup), le gouvernement se donne les moyens d'opérer une petite expérimentation en vase clos. Et, si l'expérience s'avère concluante, d'en généraliser les dispositions les plus prometteuses.

D'autre part il s'agit, dans une stratégie de retour à l'ordre intelligente, de faire en sorte que la rentrée 1968-1969 se passe le moins mal possible. Et donc de distribuer suffisamment de postes, comme de crédits, afin de calmer les ardeurs critiques du monde académique et de contenir en un lieu, si possible éloigné du Quartier latin, les enseignants et étudiants les plus agités, de façon à prévenir d'éventuels retours de flamme révolutionnaire. Ainsi, le nombre d'enseignants en lettres et sciences humaines dans l'université française double quasiment entre 1967 et 1973, pour stagner jusqu'en 1980. Mai 1968 a donc été un formidable accélérateur de carrières et a permis à un grand nombre de personnes au profil relativement inhabituel d'entrer dans l'enseignement supérieur. D'où des effets de générations extrêmement puissants qui auront des répercussions profondes sur le gouvernement des universités et sur les pratiques d'enseignement comme de recherche.

Vincennes est donc le produit d'une conjoncture politique exceptionnelle. Et c'est ce qui explique notamment qu'elle ait été construite en 90 jours, sur un terrain volé à la mairie de Paris situé au cœur du Bois de Vincennes, et ce, au mépris des réglementations bureaucratiques en

4. Concernant la création et l'histoire de l'Université de Vincennes, voir Michel Debeauvais (dir.), *L'Université ouverte : les dossiers de Vincennes*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1976 ; Jacqueline Brunet *et al.*, *Vincennes ou le Désir d'apprendre*, Paris, Alain Moreau, 1979 ; Jean-Michel Djian (dir.), *Vincennes une aventure de la pensée critique*, Paris, Flammarion, 2009 ; Paul Cohen, « Happy birthday Vincennes ! The University of Paris-8 Turns Forty », *History Workshop Journal*, vol. 69, nº 1, 2010, p. 206-224. Concernant le Centre Dauphine, voir : Dauphine Université Paris, *Dauphine de l'expérimentation à l'innovation*, Paris, Textuel, 2009.

vigueur[5]. Cette université est un véritable coup de force, une anomalie académique. Ce qui explique sans doute l'acharnement de certains, et notamment de la ministre des Universités de la fin des années 1970, en l'occurrence Alice Saunier-Séité, pour la détruire[6]. Car cet « enfant naturel » de 1968 est aussi le fruit, paradoxal, de la peur des classes dirigeantes de l'époque. Et qui déjà ont peur de leurs propres enfants.

Nous avons parlé d'une poignée d'enseignants. Et de fait, quand on étudie l'histoire de cette université, on note qu'au départ, c'est essentiellement un projet d'enseignants. Et que ces enseignants, notamment parce qu'ils redoutent d'être débordés sur leur gauche par les étudiants, les tiennent à distance le plus longtemps possible. Ainsi initialement, Vincennes est pour une bonne part un rêve d'intellectuels de gauche (et parisiens). Plus précisément, cette université résulte de la rencontre d'une volonté politique originale forte, en l'occurrence celle d'Edgar Faure, un ministre particulièrement adroit, ouvert et libéral dont la femme, Lucie Faure, anime une revue intellectuelle (*La Nef*), et d'un projet d'université nouvelle notamment porté par un groupe d'enseignants anglicistes et américanistes. Et le modèle universitaire de ces enseignants, c'est le modèle étatsunien. Ces fondateurs, et plus spécialement ceux qui se chargeront du volet tant matériel qu'institutionnel de cette création, notamment Michel Debeauvais[7], Jean-Baptiste Duroselle[8], Pierre Dommergues[9], Bernard Cassen[10], vont donc introduire en France, via Vincennes, le système des crédits, des départements, etc. Ce qui est quelque peu paradoxal quand on sait qu'au début, cette université sera en grande partie tenue par des gauchistes à l'antiaméricanisme virulent. De même, ils s'inspirent largement du modèle de Sciences Po Paris, une grande école où une bonne part d'entre eux enseigne.

---

5. Sur ce point, voir Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie, Vincennes, naissance d'une université. Mai 1968-janvier 1969*, Maîtrise d'histoire, Université Paris VII, 1992, p. 35 et suiv.
6. En juillet 1980, le site de Vincennes est rasé et l'université autoritairement transférée à Saint-Denis dans le 93, un département particulièrement populaire dirigé par le parti communiste : Pierre Merlin, *L'Université assassinée, Vincennes 1968-1980*, Paris, Ramsay, 1980.
7. Normalien, énarque, chef de division à l'OCDE, proche de Jean Vilar et admirateur du système universitaire américain. Avec Guy Berger, il fonde le Département de sciences de l'éducation de Vincennes.
8. Professeur d'histoire contemporaine à la Sorbonne et directeur de la Commission franco-américaine d'échanges universitaires.
9. Maître assistant américaniste à la Sorbonne et introducteur des productions de la « nouvelle gauche » américaine en France.
10. Maître assistant angliciste à la Sorbonne et membre actif du parti communiste.

Sur le plan politique, le projet de l'équipe de départ – qui se divise rapidement en fonction d'oppositions académiques et sociales profondes – est double, et plus ou moins contradictoire. D'une part, démocratiser l'accès à l'université en l'ouvrant notamment aux non-bacheliers et surtout aux salariés. Le parti communiste français et le syndicat qui en est le plus proche, la CGT, s'en font les porteurs avec les étudiants les plus mobilisés. D'où l'importance des cours du soir et la très grande souplesse des cursus, qui doivent permettre aux salariés de mener de front activité salariée et études, d'où aussi le développement précoce de la formation permanente.

D'autre part, faire de cette université un lieu de rassemblement de l'avant-garde intellectuelle de l'époque, un lieu de recherche avancée. Et c'est notamment Hélène Cixous, une angliciste chargée d'enseignement à Nanterre, spécialiste de Joyce et écrivaine (en 1969, elle obtient le prix Médicis et devient plus tard une des promotrices de « l'écriture féminine »), à l'époque âgée de 31 ans qui, avec le concours d'aînés prestigieux comme Michel Foucault, Jacques Derrida, etc., est à l'origine de ce projet intellectuel. L'intelligence, le charme et le charisme de cette jeune universitaire au carnet d'adresses particulièrement fourni semblent avoir fait merveille au sein du microcosme intellectuel parisien. En rassemblant les différentes avant-gardes du moment, l'objectif d'Hélène Cixous est notamment de favoriser l'interdisciplinarité, et ce, plus spécialement entre les lettres, les langues, la philosophie et la psychanalyse, cette dernière ayant, pour la première fois dans l'université française, droit à un département indépendant[11].

Ainsi, lorsque Vincennes ouvre ses portes en janvier 1969, elle paraît rassembler – dans un cadre lui-même moderne et luxueux épatant les journalistes, mais qui très vite perdra ses ors quand les étudiants arriveront – ce qui se fait de mieux dans la plupart des disciplines de lettres et sciences humaines en France. Les avant-gardes structuraliste, althussérienne, lacanienne, chomskyenne, bourdieusienne, etc., sont là, renvoyant alors à un passé complètement démodé la vieille Sorbonne, déjà symboliquement fortement diminuée en mai 1968. Car à l'inverse des facultés de lettres traditionnelles habituellement tournées vers le passé, le culte et la célébration des grands auteurs comme des humanités gréco-latines, Vincennes se veut résolument centrée sur l'étude du « monde contemporain », et plus spécialement de ses problèmes. Problèmes qui s'inviteront

11. Entretien d'Hélène Cixous avec Claude-Marie Vadrot, « Nous avons pris la Bastille, pas la Sorbonne », *Politis*, nº 1000, 30 avril 2008, p. 23.

d'ailleurs souvent d'eux-mêmes au travers des préoccupations politiques et sociales pressantes de nombre de ses membres, comme de la diversité de son recrutement tant enseignant qu'étudiant[12].

À Vincennes, l'avant-garde académique, intellectuelle, mais aussi politique – et à l'époque, il semble qu'elles soient souvent confondues – va donc enfin pouvoir rencontrer le peuple des « travailleurs », ou du moins des salariés étudiants. Et de cette union doit jaillir une université nouvelle : démocratique et à la pointe de la modernité, ouverte à tous et en même temps au plus près des avancées les plus récentes des sciences humaines.

L'irruption du peuple étudiant

Vincennes ouvre ses portes avec un peu de retard, soit en janvier 1969. Et de fait, au début, les étudiants ne sont pas au rendez-vous. Ce qui est d'autant plus paradoxal que cette année-là, et en raison des évènements de mai 1968, le nombre de bacheliers a beaucoup augmenté. En fait, initialement, l'image du Centre n'est pas très claire. Et son caractère expérimental inquiète notamment la frange la plus scolaire du monde étudiant, celle se destinant au professorat. Cette inquiétude, tout comme le caractère fortement improvisé de l'entreprise, explique sans doute en partie la faible attractivité initiale d'un Centre sans passé, où tout semble devoir (et pouvoir) être réinventé dans le contexte d'effervescence révolutionnaire consécutif aux évènements de mai 1968.

En raison de l'absence d'enquêtes et de données statistiques, il est difficile de se faire une idée précise du public initial de Vincennes. Mais on peut penser que du fait de la conjoncture politique, mais aussi scolaire et sociale exceptionnelle de l'époque, comme des modalités de recrutement et du caractère expérimental du Centre, ce public est relativement atypique. Et qu'il concentre déjà une proportion plus importante qu'ailleurs d'étudiants militants, qui y retrouvent alors nombre d'enseignants eux aussi orientés très à gauche ou qui, pour de multiples raisons (académiques, scientifiques, politiques), s'accommodent difficilement de l'université traditionnelle.

Cette forte concentration de militants n'est pas sans favoriser une sorte de surenchère entre les différents groupes politiques en présence et rend les débuts du Centre particulièrement chaotiques. Ses premières

12. Par exemple en 1976-1977, Paris VIII compte 43 % de salariés à temps plein, 39 % de non bacheliers, 46 % d'étrangers et une majorité d'étudiants de plus de 25 ans. Soit un public extrêmement varié et éloigné de celui des grandes écoles françaises, qui se distingue notamment par sa très forte homogénéité tant sociale et scolaire que générationnelle.

années sont notamment marquées par des affrontements incessants entre communistes et gauchistes, et plus généralement entre partisans d'une université démocratique qui favoriserait la promotion sociale en s'ouvrant largement aux non-bacheliers comme aux salariés, et militants plus radicaux qui, profitant des opportunités pratiques offertes par le Centre, ont des objectifs plus révolutionnaires, comme ceux visant par exemple « à l'abolition du salariat et (à) la destruction de l'université[13] ».

Parmi les différents groupes politiques, ceux constitués par les maoïstes, dont l'objectif est notamment de « casser la vitrine » montée par Edgar Faure et les enseignants « réformistes », jouent au début un rôle particulièrement important, et plus spécialement les « mao spontex » du Comité de base. Ces maoïstes, qui sont particulièrement nombreux en philosophie, en sociologie, en psychanalyse, alors qu'ils sont pratiquement absents en histoire ou en géographie par exemple, s'opposent violemment aux communistes et autres « participationnistes » (ainsi qu'aux trotskystes) dans une faculté qui, comme le souligne un militant maoïste, sera longtemps prisonnière de son libéralisme.

Mais à côté des militants politiques les plus radicaux, on rencontre aussi nombre d'étudiants plus ou moins « réformistes », pour employer le vocabulaire politique de l'époque, et désireux déjà de transformer l'enseignement universitaire dans un sens plus égalitaire, inventif et moderniste, et dont certains suivent avec enthousiasme leurs enseignants migrant de la Sorbonne, ou de Nanterre, à Vincennes. De même, nombre d'étudiants n'ont pas le souci du diplôme et viennent déjà, dans la continuité du mouvement de Mai, pour faire un travail de remise en cause personnelle ou du monde social, ou plus simplement pour se cultiver, s'ouvrir l'esprit et suivre les derniers développements de la réflexion contemporaine, en assistant par exemple aux cours des grands ténors vincennois. D'où aussi l'existence – paradoxale dans une université se voulant critique, voire révolutionnaire – d'un public plus ou moins mondain, sur le modèle notamment des auditeurs libres du Collège de France, et venant « s'encanailler » dans une université nouvelle souvent présentée comme le « lieu le plus rouge » de la région parisienne et qui dans les années 1970 suscite nombre de reportages journalistiques s'intéressant notamment à ce qui, plus tard, deviendra la « French theory » et le « French radical chic ».

À cela on peut ajouter encore, mais la liste est loin d'être exhaustive, les militants syndicaux notamment sollicités par la présidence qui, lors de la deuxième année d'existence du Centre, contacte plus particulièrement les centrales syndicales afin de recruter des salariés et de rééquilibrer les rapports de forces politiques internes au Centre avec des

13. Selon le programme du Comité de base qui, chez les étudiants, joue un rôle central lors des premières années du Centre.

étudiants plus âgés, considérés comme plus responsables que les jeunes héritiers critiques de la première heure. Ce rapprochement entre l'université et le monde du travail répond aussi aux souhaits d'une partie du corps enseignant et notamment du pôle communisant qui veut travailler avec des salariés.

À l'image du corps enseignant, le public de Vincennes est donc particulièrement composite et divisé, tant dans son recrutement que dans ses motivations. Ce qui ne favorise guère l'avènement d'un consensus minimal relatif aux objectifs comme aux modalités de fonctionnement du Centre. De même, la lutte entre groupuscules rivaux pour « l'hégémonie des idées » et les surenchères politiques auxquelles elle donne lieu contribuent à relativiser l'importance accordée aux questions pédagogiques qui, traditionnellement, occupent déjà une position très dominée dans l'université française alors que paradoxalement, en 1968, elles jouent un rôle important dans la remise en cause de l'université à l'ancienne.

Au prisme des départements et des disciplines

L'irruption de préoccupations directement politiques dans un univers qui, jusque-là, se fait un point d'honneur de les tenir à distance au nom notamment de la clôture du monde académique sur lui-même comme de son autonomie, contribue à briser l'unité d'un corps professoral déjà fortement ébranlé dans sa structuration hiérarchique par une expansion plus rapide des effectifs d'enseignants de rang subalterne aux dispositions souvent plus modernistes[14]. Et elle a des effets extrêmement variables selon les disciplines, leur recrutement tant enseignant qu'étudiant, leur place dans la hiérarchie traditionnelle des disciplines, etc. Conjuguée avec la forte clôture disciplinaire observée lors des opérations de recrutement du corps enseignant[15] et l'individualisme pédagogique habituel des universitaires français, elle explique notamment le fait que, malgré son projet interdisciplinaire initial, l'interdisciplinarité soit peu développée à Vincennes, même si une humeur anti-institutionnelle globale critique et subversive irrigue nombre de disciplines et de recherches. Ainsi il n'y aura pas une, mais plusieurs Vincennes, qui se combattront

14. Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Éditions de Minuit, 1984, p. 171 et suiv.

15. Ainsi, dès l'origine, les fondateurs de Vincennes font le choix, mais sans en discuter collectivement, d'une structuration par département. Et ce alors que le ministère essaie, mais en vain, d'impulser une logique de regroupement par « aires culturelles », sur le modèle notamment de l'École des hautes études en sciences sociales.

entre elles ou qui, le plus souvent, s'ignoreront et connaîtront chacune un développement plus ou moins séparé dans le cadre de départements autonomes.

Ce qui, déjà, a des répercussions sur le plan politique. Ainsi, les premières élections qui se tiennent à Vincennes le 18 juin 1969 afin d'élire le Conseil transitoire de gestion font l'objet d'un « boycott actif » de la part des « anti-participationnistes » les plus convaincus, qui balancent les urnes électorales dans le bassin central de l'université[16]. Le ministère ayant alors menacé de fermer le Centre expérimental, c'est sous la protection physique d'une partie des enseignants comme du service d'ordre de l'Union des étudiants communistes que de nouvelles élections ont lieu le 26 juin 1969, et ce, dans une atmosphère de très grande violence. Le taux de participation s'élève alors à 13 % pour les étudiants de première année, 22 % pour les autres années, 36 % pour les membres du personnel administratif et technique et 39 % chez les enseignants[17].

Figure 10.1
Les urnes électorales dans le bassin de Vincennes

Photographie prise en juin 1969 par le service photographique de l'Université de Vincennes.

Ainsi, à l'origine, les participationnistes ne sont majoritaires nulle part à Vincennes. La légitimité du Conseil provisoire, ainsi que celle de son président, sont donc très faibles, les différents départements se repliant alors sur eux-mêmes comme autant de féodalités généralement

16. *Le Monde* du 19 juin 1969.

17. *L'Aurore* du 27 juin 1969 et *Le Monde* du 28 juin 1969.

dotées d'un « chef de file » ayant présidé au recrutement de ses membres, et l'administration centrale ayant un pouvoir très limité sur les différentes composantes. En fait, dès le début, les disciplines présentes à Vincennes forment un champ fortement polarisé. D'une part, il y a des départements relativement classiques sur le plan de leur fonctionnement académique, comme les départements d'histoire, de langues, de géographie ou de psychologie, qui sont majoritairement participationnistes et souvent proches du parti communiste. Ceux-ci prennent en charge la gestion quotidienne du Centre et les problèmes d'intendance. D'autre part, on rencontre les anti-participationnistes, qui refusent donc toutes formes de compromissions avec le « pouvoir » en place, et notamment le ministère, et pour lesquels « élections » riment avec « pièges à cons ». Parmi eux, on trouve les départements de sociologie, de mathématiques, de psychanalyse, de philosophie, de littérature anglaise, etc.

Cette distribution politique des disciplines s'observe alors dans la plupart des autres universités[18]. Et elle rejoint l'expérience ordinaire selon laquelle lors des évènements de mai 1968, la sociologie par exemple joue un rôle décisif[19]. Ainsi, quand on lit la presse de l'époque, on a l'impression que c'est par cette discipline « moderne », alors en pleine expansion démographique (la licence de sociologie est créée en 1958 à l'initiative de Raymond Aron), et plus ou moins paria, que la « peste » est entrée dans un univers académique jusque-là relativement serein et peuplé de personnes de bonne compagnie.

Dans le cadre de ce chapitre, il n'est guère possible de faire une monographie comparée de l'ensemble des départements vincennois. Mais l'histoire de deux des plus radicaux d'entre eux, en l'occurrence ceux de philosophie et de sociologie, révèle que très tôt leurs fondateurs, soit Michel Foucault, Jean-Claude Passeron et Robert Castel, sont dépassés (et entraînés) par leur base tant enseignante qu'étudiante. Ainsi, l'étude des archives montre qu'initialement, M. Foucault et J.-C. Passeron, dont on rappellera qu'ils sont tous deux normaliens et agrégés de philosophie et que le second avait été l'élève du premier à l'École normale, rêvent de

18. Isabel Boussard, « La participation des étudiants aux élections universitaires en France (1970-1973) », *Revue française de science politique*, vol. XXIV, nº 5, octobre 1974, p. 940-965.

19. Ici, on peut penser au Département de sociologie de Nanterre dans lequel est notamment inscrit un des futurs leaders du mouvement, en l'occurrence Daniel Cohn-Bendit. Concernant l'histoire de Nanterre : Marie-Chantal Combecave-Gavet, *De Nanterre la Folie à Nanterre Université, 1964-1972, histoire d'une institution universitaire*, Thèse de doctorat d'histoire, Paris X, 1999.

mettre sur pied un « bloc expérimental philo-socio-psycho[20] » unissant ces trois disciplines sur une base épistémologique commune incluant la psychanalyse et refoulant le « positivisme », et plus particulièrement celui de la psychologie expérimentale parfois qualifiée de pavlovienne, voire de soviétique… Ce projet n'aboutira pas vraiment. Néanmoins, on observe que le rejet du « positivisme » – qui s'accorde manifestement bien avec les options politiques les plus radicales – est partagé par tous les départements à la pointe du « mouvement » à Vincennes.

En philosophie, il semble bien qu'au début M. Foucault, qui souhaitait notamment bâtir un « centre d'analyse de la science dans sa dimension politique[21] », ait voulu « tenir son département en main[22] », mais que sa politique de recrutement opérée conjointement avec Alain Badiou ait eu pour conséquence d'en faire un « guêpier politique[23] » complètement ingouvernable, siège d'une lutte acharnée entre les différentes factions de l'extrême gauche de l'époque et peu propice au développement d'un projet collectif tant pédagogique que scientifique, nombre d'enseignants en philosophie manifestant d'ailleurs un certain dédain pour la « pédagogie ». Ainsi, et comme le souligne Henri Weber, alors enseignant trotskyste dans ce département : « Foucault a vite compris qu'il ne pouvait pas faire grand-chose à la tête de ce département et que l'idéal du fonctionnement c'était de laisser chacun faire ce qu'il voulait[24]. » D'où un fonctionnement particulièrement anarchique et chaotique les premières années qui, comme le montre l'étude des programmes d'enseignement, accorde la part belle aux préoccupations politiques. Si la première année, et en accord avec le projet foucaldien initial, les cours à caractère épistémologique et d'histoire et philosophie des sciences tiennent une place non négligeable dans le cursus, on observe que très rapidement, et sous l'effet notamment de la demande étudiante de « rationalisation de la lutte », de l'arrivée d'un important contingent de chargés de cours souvent peu formés et généralement recrutés sur des critères plus politiques que scientifiques, du départ des enseignants les plus classiques (dont Michel Foucault qui, en 1970, part pour le Collège de France), ceux-ci vont réduire radicalement

20. « Justification du bloc expérimental philo-socio-psycho », document rédigé à l'automne 1968 par Michel Foucault et Jean-Claude Passeron et reproduit dans : Sébastien Audebert, *Les Enseignants du département de philosophie du Centre universitaire expérimental de Vincennes à sa création : 1968-1970*, Mémoire de l'IEP de Paris, novembre 1998, p. 199.

21. Lettre de Michel Foucault à Hélène Cixous du 26 septembre 1968. Fonds Hélène Cixous, Bibliothèque nationale Richelieu, département des manuscrits, NAF, 28080, V.4.

22. Hélène Cixous, entretien reproduit dans Sébastien Audebert, *op. cit.*, p. 39.

23. David Macey, *Michel Foucault*, Paris, Gallimard, 1994, p. 241.

24. Sébastien Audebert, *op. cit.*, p. 39.

au profit d'enseignements à caractère plus directement politique, les enseignants plus âgés persistant néanmoins à donner des cours à caractère plus académique, ou politiquement moins directement marqués[25].

En sociologie l'évolution est sensiblement la même, même si elle est moins rapide. Ainsi, la première année, le département propose un enseignement relativement classique, mais néanmoins « critique ». Mais très vite, et sous la pression notamment des assistants, chargés de cours les plus militants recrutés en masse pour faire face à l'afflux des étudiants, ainsi que des étudiants les plus engagés, les programmes d'enseignement se gauchisent, se marxisent, et l'enseignement de la statistique (suspectée alors d'être une « science d'État ») comme de la méthodologie de l'enquête diminuent au profit par exemple de l'enquête militante (et nécessairement participante) prônée par les maoïstes se réclamant alors de l'adage du président Mao, selon lequel : « Qui n'a pas fait d'enquête n'a pas droit à la parole », et qui rejoint notamment la politique d'établissement en usine pratiquée par certains militants. Parallèlement à ce mouvement de politisation, le cursus se libéralise au nom de l'autonomie de chacun (qu'il soit étudiant ou enseignant), chaque étudiant composant au final son propre cursus de sociologie. L'absence de contrainte dans le choix des cours contribue notamment à la mise en concurrence généralisée des enseignants dans la captation de la clientèle étudiante, les enseignants les plus réputés scientifiquement n'ayant pas nécessairement les publics les plus importants[26].

L'évolution sera fort différente au département de psychologie qui, avec celui d'anglais, est un des plus importants numériquement de l'université. Tenu d'une « main de fer » par Jean-François Le Ny, un psychologue expérimental d'origine provinciale, ancien résistant et membre du parti communiste, ce département se fait un point d'honneur d'avoir un programme d'enseignement comparable – par sa scientificité comme par ses exigences académiques – avec celui des autres universités parisiennes et réduit notamment l'enseignement de la psychanalyse – au profit de laquelle lors de la fondation de Vincennes des postes seront d'ailleurs pris à la psychologie – à la portion congrue. En histoire, le corps enseignant, dont une bonne part vient de la Sorbonne et qui, du point de vue maoïste, comprend une bonne part de « marxistes tranquilles », parvient à assurer la continuité professionnelle et notamment à conserver un lien avec les concours de recrutement de l'enseignement secondaire, les historiens fournissant aussi le premier président de Vincennes (Jacques Droz),

25. Sur ce point, voir le programme du Département de philosophie de 1971-1972 reproduit dans l'annexe.

26. Sur ce point, voir le programme du Département de sociologie de 1971-1972 reproduit dans l'annexe.

lequel ne restera d'ailleurs que 6 mois. La situation est sensiblement la même dans les départements de langues ou de géographie (département qui fournira le second président de Vincennes, en l'occurrence Jean Cabot), où les contraintes de cursus perdurent aussi avec notamment toute une série d'enseignements obligatoires et progressifs, même si chaque département s'autorise une part d'innovation généralement compatible avec les attentes académiques ordinaires : par exemple en introduisant des auteurs d'avant-garde, ou méconnus, n'appartenant pas encore au canon, en s'ouvrant à des objets habituellement refoulés par l'orthodoxie disciplinaire comme la folie, le corps, la marge, la politique, mais aussi à des populations et à des pratiques plus ou moins dominées, etc. Enfin, concernant les départements nouveaux dans l'université française comme ceux d'arts, d'urbanisme, de sciences de l'éducation ou d'informatique, ceux-ci connaissent aussi des commencements tumultueux en raison notamment de l'absence de corps enseignant *ad hoc* et de la puissance du « pouvoir étudiant » en leur sein. Ainsi au début, en arts par exemple, les enseignants sont élus (et démis) par des assemblées générales étudiantes et enseignantes souveraines, elles-mêmes traversées de conflits politiques parfois violents entre militants d'organisations différentes.

Il nous semble que comprendre les différences de positionnement de ces disciplines demande déjà à ce qu'on écarte les interprétations habituelles de l'histoire de Vincennes, qui la résument souvent à un simple affrontement, plus ou moins lyrique et romantique, entre gauchistes et communistes, révolutionnaires et réformistes, anti-participationnistes et participationnistes, etc., et qui sont bien propres à masquer (comme à reproduire) les rapports de domination symbolique ordinaires entre disciplines. Car derrière le bruit et la fureur des affrontements politiques, il est déjà question d'enjeux indissociablement académiques, épistémologiques et politiques, et donc *in fine* de postes comme de carrière. Et parmi ces enjeux, un nous paraît souvent négligé. C'est celui du magister intellectuel, et par conséquent politique, dans un univers plus particulièrement consacré aux « sciences de l'esprit », et pour lequel les différentes disciplines sont placées en concurrence[27].

Ainsi, on observe qu'à Vincennes comme ailleurs, ce sont souvent les disciplines, ou sous-disciplines, spécialités, etc., à prétentions théoriques les plus élevées (philosophie, sociologie, psychanalyse, mathématiques, littérature anglaise) qui nourrissent les rangs de l'extrême gauche de l'époque et adoptent les positions les plus radicales (la figure du « philo-

27. Concernant la hiérarchie des disciplines de lettres et sciences humaines dans l'ancienne Sorbonne, voir Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant mai 68 : chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des lettres et sciences humaines de Paris*, Maîtrise d'histoire, Université Paris I, 1993, p. 58 et suiv.

sophe roi » régulant les rapports, tacitement hiérarchisés, entre disciplines, hantant manifestement les consciences), abandonnant alors à d'autres disciplines plus empiriques, souvent taxées de « positivistes », à visées plus pratiques et au recrutement tant enseignant qu'étudiant souvent plus populaire et féminin, le soin de la gestion quotidienne de l'établissement et les soucis domestiques afférents[28]. Ainsi, au sein même du microcosme vincennois se rejoue l'opposition du pouvoir spirituel et du pouvoir temporel qui, si l'on en croit Pierre Bourdieu, est un des principes les plus structurants du monde académique.

Cela explique sans doute la position particulièrement radicale de son département de philosophie qui, dès l'origine, et en raison notamment de son recrutement tant enseignant qu'étudiant, tient une position symboliquement dominante dans cette université. Ainsi, et à la lumière notamment des évolutions démographiques récentes qui voient s'effacer peu à peu les anciennes humanités du paysage universitaire[29], on peut, pour une bonne part, interpréter l'histoire tumultueuse de Vincennes comme un moment – quelque peu paroxystique en raison de la conjoncture politique du moment comme de l'émergence dans les années 1960 des disciplines de sciences humaines et sociales modernes qui pour certaines se présentent comme des rivales, ou des alternatives, par rapport à une philosophie apparemment toujours empêtrée dans une « métaphysique » sans cesse renaissante – d'actualisation du conflit des facultés[30].

28. Dans un entretien, Jean-Claude Passeron parle ainsi du « prestige du radicalisme révolutionnaire » et du « plaisir intellectuel de "penser à l'extrême", comme dit Milner qui fait de la conjonction de cet "extrême de pensée" avec "l'extrême de la révolte" la définition de la révolution ». Raymonde Moulin et Paul Veyne, « Entretien avec Jean-Claude Passeron, un itinéraire de sociologue », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. XXXIV, nº 103, 1996, p. 325.

29. Brice Le Gall et Charles Soulié, « Massification, professionnalisation et réforme du gouvernement des universités : une actualisation du conflit des facultés en France », dans Christophe Charle et Charles Soulié (dir.), *Les Ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, 2007, p. 173-208.

30. Emmanuel Kant, *Le Conflit des facultés en trois sections, 1798*, Paris, Vrin, 1973.

Annexe

Tableau A10.1
Programme du Département de philosophie de Vincennes en 1971-1972

Le discours critique	J. André
Le problème palestinien	Arfa
La question de la guerre civile	A. Badiou
La théorie prolétarienne de la connaissance	A. Badiou et M. Samuel
Les cafés dans la lutte des classes	P. Barjonnet
De la nature des États ouvriers	D. Ben Said et A. Nair
Dynamique de groupe et subjectivité	A. Bigorgne et M. Levy
Espace, temps, matière	E. Bitsakis
La ville, les Halles	J.-J. Borreil
Le jeune Trotsky	A. Brossat
Asiles et prisons de femmes	M. Burkhalter et Y. Robveille
La théorie hégélienne de l'État	F. Châtelet
L'Irlande	J.-N. Darde
Critique du discours du savoir	L. Demoule, Chevalley, Baudinet et J.-F. Lyotard
Logique des flux	G. Deleuze
Position du discours et critique des sciences humaines	Ch. Descamps et G. Kutukdjian
Les concours de recrutement	P. Durning
Le différemment, travail du désir	M. Genvrin
La politique d'Aristote	H. Grémont
La compétition homosexuelle du monde	M. Hatzfeld et G. Hocquenghem
Les idéaux de la bourgeoisie après 1945	Ch. Jambet et Thebaud
Réalité de l'institution psychiatrique	P. Kahn, M. Rouanet et Guyomard
De la répétition et de la subversion	Y. Klajman
L'État	R. Linhart
La sidérurgie	R. Linhart
Économie politique et économie libidinale	J.-F. Lyotard

Érotisme et pornographie	J.-P. Magis
L'athéisme moderne	Ch. Martin
Les matérialistes arabes	S. Mathlouthi
Philosophie et politique chez M. Merleau-Ponty et J.-P. Sartre	K. Mavrakis
Les marxistes devant la crise de civilisation	D. Mehl
L'idée de contestation chez les paysans de l'ouest de la France	J.-P. Metivet et G. Miller
Appareils et forces politiques	J. Quartim
La *Poétique* d'Aristote	S. Ramfos
Analyse des luttes dans les prisons	D. Rancière
Formes et transformation de l'idéologie révolutionnaire	J. Rancière
L'Utopie et la parole réprimée	J. Rancière
Richard Wagner, dans la légende et dans l'histoire	F. Regnault
Théâtre et politique : identification et distanciation	F. Regnault
Morale et révolution	L. Rosenzweig
Scène politique et jeu de scène	C. Ryjik
Sexualité et lutte des classes	Sadoun
Historiens grecs et historiens arabes	M. Séboui
Lutte de classes et lutte de civilisations	R. Scherer
Problèmes de l'école	R. Scherer
L'idée de nihilisme à travers le cinéma	J.-M. Salmon et Y. Stourdzé
La dialectique matérialiste et l'élevage des cochons	B. Tort
Le problème de l'Utopie aujourd'hui	E. Tsimbidaros
Problèmes de logique contemporaine (critique des théories de la signification)	E. Tsimbidaros, M. Maarek
Structure de l'extrême gauche en France	H. Weber
Introduction aux marxismes du XX^{e} siècle	H. Weber

Source : *Guide des étude*s, Université Paris VIII, année 1971-1972.

Tableau A10.2
Programme du Département de sociologie de Vincennes en 1971-1972

1. CLASSE OUVRIÈRE	
Processus d'implantation du PCF à travers l'étude critique de l'origine du PC (82)	J. Trat
L'intégration des syndicats comme appareil d'État (problème de la participation) (173)	C. Weckerlé
Division et unité de la classe ouvrière (immigrés, taille des entreprises, secteurs de pointe) (32)	F. Duroux
Le problème des alliances : classe ouvrière, paysannerie et classes moyennes (Unité de la classe ouvrière et unité populaire) (132)	C. Weckerlé
Les partis et les syndicats en Italie (35)	I. Séminatore
La conscience de classe : du tiercé à la révolution (281)	M. Joubert
Mouvement ouvrier et mouvement socialiste en France (50)	B. Conein, M.-N. Thibault, Fr. Duroux
2. IMPÉRIALISME ET SOUS-DÉVELOPPEMENT	
Structure des classes dans les formations dominées de l'Amérique latine (44)	Y. Duroux
Structure des classes dans les formations dominées de l'Afrique noire (118)	P.-P. Rey
Structure des classes dans les formations dominées du Moyen-Orient, Maghreb, pays méditerranéens	
Algérie, paysannerie et émigration (129)	J.-P. Briand
Égypte (22)	M. Benzine
Grèce (55)	C. Tsoucalas
Structures des classes dans les formations dominées de l'Asie du Sud-Est (47)	Y. Duroux, S. Lazarus, G. Althabe, C. Mallet, Ravoajanahary
Types d'intervention impérialiste (pays capitalistes et pays socialistes) – Coopération culturelle, présence diplomatique, intervention militaire, investissements	
Rôle de l'armée dans la lutte des classes (84)	S. Lazarus, J.-M. Faure
Forme de l'État dans les pays dominés par l'impérialisme	M. Benzine
Sociétés agraires et sous-développement (58)	G. Leclerc

3. PROBLÈMES DU SOCIALISME	
Les transformations de l'agriculture chinoise (95)	J.-M. Faure
Les rapports villes-campagnes (1928-1934) en URSS	J.-M. Faure
Le débat organisationnel (70)	M. Grumbach
Les rapports de travail et les syndicats soviétiques (39)	M. Grumbach
Le socialisme et la question des femmes	C. Dufrancatel
Analyse comparée de la formation de l'État soviétique et de l'État chinois (115)	S. Lazarus
La politique extérieure de la République populaire de Chine (120)	C. Mallet
L'État socialiste et la guerre (81)	S. Lazarus
La gestion des entreprises en URSS (18)	A. Bory
4. PROBLÈMES ACTUELS DE L'ÉTAT	
Hégémonie et lutte des classes (53)	B. Conein, Y. Duroux
Classes sociales et partis politiques (problèmes de représentation et d'organisation) (81)	M. Loewi, N. Poulantzas
L'État socialiste et la guerre (voir grappe problèmes du socialisme)	S. Lazarus
Formes actuelles de l'État aux USA (52)	C. Tsoucalas
Les partis et les syndicats en Italie (voir grappe ouvrière)	I. Seminatore
Dictature culturelle et mécanisme de l'idéologie dans les pays impérialistes (69)	J.-P. Dollé
Problème de l'intégration des syndicats (voir grappe ouvrière)	C. Weckerlé
Formes de l'État dans les pays dominés par l'impérialisme (voir grappe impérialisme et sous-développement)	M. Benzine

5. PAYSANNERIE ET PETITE BOURGEOISIE	
Les classes sociales à la campagne dans les métropoles impérialistes (15)	J.-P. Grossein
Le problème des alliances : paysannerie et classes moyennes (voir La classe ouvrière)	C. Weckerlé
La bourgeoisie du XIII^e au XX^e siècle	M. Meyer, P. Sorlin
Élites et culture dans les formations dominées (86)	M. Meyer
Types d'intellectuels 1. La presse et les journalistes (65)	J.-C. Passeron, H. Peretz, A. Gras

6. APPAREILS ET CONTRÔLES	
L'école	
Les idéologies pédagogiques (142)	B. Conein, P. de Gaudemar
Scolarisation et société de classe (120)	J.-M. Chapoulie, P. de Gaudemar
École et politique (48)	J.-M. Chapoulie
École et marché du travail (2^e semestre)	J.-M. Chapoulie
Pédagogie, moyens d'expression et politique (249)	M. Joubert
L'opinion politique – critique de la politique des enquêtes de sondages (26)	C. Dufrancatel, Darbre
Institutions pénitentiaires, psychiatriques et para-psychiatriques	
Cycles pénitentiaires et cycles psychiatriques (41)	R. Castel, J. Donzelot
Fonctionnement de la pratique psychiatrique (21)	E. Wulff
Observation ethnométhodologique du procès (66)	N. Herpin
Observation ethnométhodologique du procès (22)	M. Naffrechoux
Police, justice, prison (137)	D. Defert
L'argent dans la pratique et dans la théorie psychanalytique (2^e semestre)	J.-P. Grossein
Processus de contrôle des faits psychiatriques et criminologiques (138)	N. Herpin, R. Castel
L'enfance inadaptée (20)	C. Wagman
La famille (100)	C. Dufrancatel, F. Duroux
Observation ethnographique des pratiques familiales (2^e semestre)	N. Herpin

7. ARTS ET URBANISME	
Objet d'une sociologie urbaine (107)	M. Bénard
Exode rural et urbanisme (43)	M. Bénard
Loisir et urbanisme (6)	M. Bénard, J.-P. Martinon
Méthodologie pour des enquêtes sur les spéculations et les expulsions (3 gpes) (112)	D. Defert
Objet d'une sociologie de l'Art (38)	R. Lelièvre, H. Peretz
Introduction à la sociologie et à l'économie du cinéma (56)	M. Jakubowicz
Mythe et littérature (64)	J.-P. Martinon
Les monopoles de la production des normes esthétiques (22)	H. Peretz
Pratiques religieuses et pratiques artistiques (54)	R. Lelièvre
Fonctions du discours d'accompagnement	J.-P. Martinon
8. UV INTERDISCIPLINAIRES	
La bourgeoisie du XIII^{e} au XX^{e} siècle	M. Meyer, P. Sorlin
Mouvement ouvrier et mouvement socialiste en France (la Commune et 36)	B. Conein, M.-N. Thibault, Fr. Duroux
Mythe et littérature	J.-P. Martinon
Le racisme	C. Dufrancatel, R. Galissot, M. Rebérioux
Nationalisme et question nationale	R. Gallissot, M. Loewy, N. Poulantzas
Sémiologie : introduction (92)	L. Prieto
Sémiologie : séminaire sur la communication et la connaissance (82)	L. Prieto
L'image de la femme dans la littérature contemporaine (41)	C. Dufrancatel, G. Rosowsky, J. Stora, B. Slama
Atelier de traduction (allemand), texte sur l'argent dans la psychanalyse, la famille	J.-P. Grossein

Source : Département de sociologie, *Programme des enseignements en 1971-1972*, Liste des UV délivrés en 1971-1972. Archives du Département de sociologie. Le chiffre figurant entre parenthèses après chaque titre de cours correspond au nombre d'UV délivrées aux 1er et 2^{e} semestres (hors additifs). Il n'a pas été possible de le retrouver pour toutes les UV. Le titre de l'UV et le nom de l'enseignant varient parfois entre le programme et les listes de reçus aux UV. Nous avons aussi ajouté certains cours. Source : Archives du Département de sociologie de Paris VIII.

11 Enacting the New University Principle Over 40 Years in Roskilde
Resilience in Flux

Poul Bitsch Olsen and Lorna Heaton

In the 1970s, increasing demand for access to tertiary education in Denmark led to the formation of two new universities. The authors trace aspects of development and evolution of one of these universities—Roskilde University Centre. This chapter illustrates how pressures to integrate a new segment of students, some of them with less literate social capital, and new requirements for flexibility in the workforce, in relation to new professional sectors like environmental management and public administration, supported the establishment of new academic combinations and new programs of study.

A new idea about what a university can and should do emerged. Among its key characteristics are: an accent on quality pedagogy through direct contact with mature, competent researchers, students taking responsibility for their learning, a focus on social relevance through problem orientation and project-based work, as well as interdisciplinary approaches to real-world, complex problems. The design of the educational regime includes problem orientation as the guiding principle for knowing and research, as well as collective project organization and house structure as the organizing units.

We discuss how Roskilde University has dealt with the tensions involved in relating to changing political and economic conditions in Denmark over the past forty years. After describing its establishment and how its guiding principles are reflected in university organization and structure, we draw on the concepts of *niche university* and *resilience* to explain how, while some things have changed, RUC has remained largely faithful to its original mission and ideals, despite broader social, political and economic forces that have tended to push the academic environment away from the ideals that led to its emergence. In support of

our argument, we draw on comparison with Denmark's "other" new university and on recent decisions on how to reconcile structural requirements of the Europe-wide Bologna Accord with Roskilde's institutional structure and values.

Establishment of Roskilde University

Roskilde University Centre (RUC) was planned from 1970 and founded in 1972. Its establishment is the result of a combination of ideological and practical reasons. Denmark had not been spared the student unrest that swept the rest of Europe and North America. Danish universities in Copenhagen and Aarhus were the scene of several student uprisings in the late 1960s. Students were extremely critical of the traditional academic regime, portraying professors as isolated in their ivory towers and far removed from societal relevance and accuracy. They demanded direct contact with and teaching by mature, competent teachers, and more flexible teaching methods. The students also considered the traditional universities undemocratic and demanded more influence in governing the institution, as well as more student-centered education and inclusion in education.

At the same time, there was increased demand in Denmark for access to tertiary education, particularly by a new segment of students with less literate social capital who had not previously attended university.[1] The establishment of RUC was thus meant to relieve some of the demographic pressure on Copenhagen universities. In addition, university administrators hoped to deal with new requirements for flexibility in the workforce, in relation to new professional sectors like environmental management and public administration, by providing new academic combinations and new programs of study.

Two universities, Roskilde University Centre in 1972 and Aalborg University (AAU) in 1974, were created out of the same ideological and pedagogical frame, but implemented in different environments. RUC became radical and humanistic-oriented, while AAU became a regional, technical university oriented to the labor market. RUC was smaller with a more general orientation, while AAU became more integrated into regional business and administration. The evolution of these two universities since 1972 is interesting in the sense that the underlying ideas were similar, but the relation to the environment was understood in very different ways. Today, AAU is the larger but also more normalized educational unit. Problem orientation is less applied in technological and

1. Henning Salling Olesen, "The Danish Universities", *Häften för Kritiska Studier*, vol. 7, no. 5, Kristianstad, Civiltryckeriet, 1974.

medical training, and the structure has only a half year of basic studies only and earlier specialization—but still emphasizing student-centered teaching has become the norm. Over the years, the idea of academic work with knowing in AAU has moved away from problem orientation toward a more didactic approach.

Roskilde's website presents its origins as follows:

> The founders of the University wanted a different approach to education and science than what was already being practiced at Denmark's three other, traditional universities at the time. Thus RU's first year was characterized by a completely new educational concept that included elements such as basic studies programs, interdisciplinarity, problem orientation and group project work.[2]

Note that the university's original name was Roskilde University Centre (RUC), in order to include professional education programs that were abandoned in the 1980s. It was renamed Roskilde University in international presentations in order to avoid confusion but is still referred to as RUC in Denmark.

Roskilde University's foundation is thus the result of a particular intellectual and political orientation. In the first year, about 700 students participated in this unorthodox and somewhat controversial pedagogical project. Problem-oriented project work (POPW), meaning that students worked in groups on issues they themselves chose through collective decisions,[3] replaced traditional lectures and exams. RU's researchers, administrators and students have continued to enact this general educational model for 35 years. Thus, in the 1995 Act for the university, one can read that education has to be based on problem orientation and interdisciplinarity, and organized with collective project work.

Roskilde's theorizing of its educational activities

Collective academic work processes in "houses" and "basic studies"

Roskilde's organization as an institution and its curriculum are closely related to its key values. In Roskilde, students are in direct contact with researchers/professors from first day. The focus of education is more

2. <http://www.ruc.dk/en/about-the-university/ru-history/>.
3. For a detailed description, see Poul Bitsch Olsen and Kaare Pedersen, *Problem Oriented Project-Work*, 2nd edition, Frederiksberg C, Roskilde University Press, 2008.

on the process of structuring inquiry than on the learning of facts and theories. Reading theory and constructing method become a central part of project work, meant to serve the production of knowledge and the construction of reflection and interpretation. This orientation is reflected in the institutional structure, with students assigned to a two year permanent social organization of about 140 students (called a "house"), where the students work together not only on academic projects but also on collective organizing.

Three professors (each representing his or her own sector) and two assistants follow the same group of students for the entire two-year period of their basic studies. Each teacher spends between 250 and 475 hours in the house per semester, most of which are spent on the supervision of groups and evaluation of the project work. Researchers/supervisors generally spend two years in basic studies following the same group of students, and then three years in their department, during which time they teach specialized subjects and concentrate more on graduate education. In this sense, they follow the same path as a cohort of students, and newcomers to the faculties are socialized into the particular academic work perspectives and principles through their obligation to teach and explain the system. The co-presence of departments and basic houses in the university structure appears as two sub-regimes. One environment is student-centered and concerned with basic academic reflections and communication, while the other focuses more upon disciplinary research and academic specializations.

The house becomes a functional unit, where different types of discussions can take place, sometimes as confrontations between researchers in front of the students. The house structure is important for the students' experience of difference in the scientific practicing. They learn that codes of truth and standards of excellence can vary greatly, and come to identify where their (either disciplinary or epistemological) affinities lie.

Interdisciplinary departments

Six different departments are responsible for the Bachelor and Master level degrees at Roskilde University, while four separate units conduct the respective Basic Studies Programs (humanities, social sciences, humanist perspective on technology, and natural sciences). The titles of the departments are indicative of the thematic, interdisciplinary nature of the departments: Department of science, systems and models, Department of environmental, social and spatial change, Department of communication, business and information technologies, Department of society and globalization, Department of psychology and educational studies,

and the Department of culture and identity. A single department may contain up to 20 different academic orientations, such as biology, geography, economy, sociology, engineering, psychology, pharmacy, information technology, law, etc. Thus, while the departments can represent specializations, some of them not found elsewhere, the departments do not necessarily develop common disciplinary cultures.

This interdisciplinarity is carried also into the education of students, who are encouraged to integrate academic knowledge procedures and issues from different scholarly sectors into their explorations of the problems they examine. During the 1990s, the university developed a formula in which students spend 50% of their time studying texts related to either method and philosophy in relation to different disciplines, cultures and main streams, or to theory and method in a specific area. While these texts are designed to support general academic orientations, students may to a large extent choose among them, and construct their theoretical frame. The other 50% of their time is spent on projects, where students are completely free to choose, discover, invent and design their work process.

Problem-oriented project work—repeated experience of projects

The centerpiece of Roskilde University's education strategy is problem-oriented project work. Half of each semester's work is devoted to a group project. The large amount of time devoted to project activity indicates the high priority it enjoys. In the houses, students learn during the first semesters that it is their responsibility to structure research that provides relevant knowledge. They also practice organizing significant parts of the education located in their house. Respecting the students' intellectual motivation is therefore a substantial element in the caring relation[4] between researchers and students.

Throughout the projects, students learn to notice and address a knowledge issue, to investigate how it is discussed in the scientific world in order to develop sensitizing concepts[5] that they will use to formulate the relevant lack of knowledge.

Problem orientation is understood as identifying and working on something relevant that is not already known, but that is urgently needed in order to improve both practical and abstract understandings. The point

4. Nel Noddings, *Philosophy of Education*, 2nd edition, Boulder, Westview Press, 2007.

5. Herbert Blumer, "What is wrong with social theory", *American Sociological Review,* no. 19, 1954, p. 3-10; Herbert Blumer, "Sociological analysis and the 'variable'", *American Sociological Review,* no. 21, 1956, p. 683-690.

is to concentrate on what is not well known, and to recognize how this lack of knowledge is problematic. The learning process often starts with curiosity about the trouble, and ends up with a process of knowing that demands that the students make choices that will keep them on the relevant track, but also means that they must abandon aspects that, while they may be relevant, cannot be integrated into this particular reasoning.

The students learn to operationalize into a researchable question, and to develop a research design that will enable them to answer this particular question. They also become familiar with the experience that a huge work amount is synthesized into a short version of new knowledge. They learn to aim at transparency and hard structure in reasoning, and hence to know the bitter feeling of loss, when they have to formulate their ambitions and achievements. Throughout this process, the students are responsible for the issues they work on, and as well for the construction of groups and the organizing within the groups and the houses. They assume responsibility for, and direction of, their education.

Problematization is at the forefront of problem-oriented education while answers and solutions and the ability to reproduce knowledge is seen as secondary in the knowing process, and they come later into the priorities. RU's formulation of progression in academic education reflects these structures.[6]

6. The progression of academic level is related to the growing ability to handle decisions taken under way. The learning objectives/criteria for each step are as follows:

   a. *Basic studies:* Semester 1: ability to formulate and defend a knowledge problem; Semester 2: ability to read theory well and to develop project design. Semester 3: ability to identify and understand metastructure—and to construct and defend a position and understand its implications for this project; Semester 4: Research techniques and details co-structure design/analysis.

   b. *Bachelor:* theoretically and methodologically focused—specialization in a particular environment.

   c. *Master's degree:* mastery of all steps. Ability to reformulate the field, in particular the implications on the field that motivated the relevance should be formulated by the researcher/the academic work.

   d. *PhD degree:* confront the state of the art in the field and provide a unique contribution. The candidate should demonstrate an ability to improve the theoretical understanding and formulations about the issue.

The POPW process is repeated regularly. Students thus gain considerable experience in both formulating and researching problem-oriented questions, and in group project work. During the five years of their education to master's level (which is the usual exit level in this environment), they will typically carry out from eight to ten projects.

Long term processes of change

Figure 11.1
RUC Logo

Source: Roskilde University

Roskilde's motto: *In tranquillo mors, in fluctu vita (Stillness means death, change in the stream means life),* and its symbol, the coral, appear particularly appropriate for discussing long-term process of change at Roskilde between 1972 and 2010. Coral grows and lives in ocean currents, but becomes dead stone on the still inner side, so it must expand and move to the outer violent side if it is to survive. We suggest that, like coral that sways in the current but remains rooted, Roskilde University has remained largely faithful to its original mission and ideals, despite forces that have sometimes pushed the academic environment in a direction opposite to its original ideals. Like the coral, it has been resilient by embracing change.

Over time, as the university has grown in size and position in the national frame of universities, it has become institutionalized and its particular identity and reasoning have been reinforced. The process of institutionalization will be well known by people related to universities in general, but it is still worth reflecting upon for this type of university. A significant contribution to this reflection is provided by Helga Nowotny[7] who discusses general conditions for research. She writes that context has strongly influenced curiosity and standards of academic quality. In the case of RU, we suggest that the process of institutionalization has tended more toward supporting students' curiosity and academic training, and the value and practices encouraging curiosity have become not weaker but more strongly formulated over time. As the particularities of the university have unfolded in a unique way, it has helped produce the niche character of the university.

During its journey of 35 years, RU has lost some important ways of doing things because they were proscribed along the way, either by the ministry, or because researchers changed priorities, and abandoned some practical/political aspects in favor of more strict academic or traditional values. For instance, it was formerly well accepted that teachers could validate students' practical accomplishments without an academic reasoning and motivation. Today's students must demonstrate knowledge more explicitly and document work processes based on academic norms.

We have also seen changes such as demand for shorter project reports, better formulation and aggregation, less emphasis on data presentation, but more on data evaluation. Today's students often work in smaller groups. There are more course presentations in large auditoriums and more fixed courses today than before, when small ad hoc seminars were the basic element in teaching strategy. Until the 1990s, only one smaller auditorium was available, whereas four have been in intensive use since 2000. Seminars still exist at all levels. Some are organized across the house environments in order to present many possible issues for the students. Others are organized on the students' initiative, or in order to create a closer relation between teachers and individual students. Since the 1990s it has been possible to do projects alone, i.e. as an individual outside a group, although few students avail themselves of this possibility.

7. Helga Nowotny, *Insatiable Curiosity—Innovation in a Fragile Future*, Cambridge, MIT Press, 2008.

RU's problem orientation has always been a contentious issue. Some employees with strong disciplinary allegiances and academic ambitions have argued that RU should maintain the same goals as traditional universities. The tension between disciplinary and general academic orientation has been present throughout all discussions in this problem-oriented university. Government discussions on internationalization and globalization during the autumn and winter of 2005 led to the implementation of radical changes based on a conception of knowledge as a commodity, produced and possessed by researchers, taught to students, and copied into daily use. Individual evaluation and examination became mandatory in the 1980s, while tests of the ability to produce knowing processes in collectives continued until 2006, at which point group examination was prohibited in Denmark, except for certain types of engineering students and choir singers.

There are roots to this decision, as it is similar to reflections developed from the Enlightenment into idealism and romanticism, and given iconographies by the Mach-Planck Debate 1908-1913[8] and disputes about whether knowledge is individual and a commodity only (Planck's approach which also characterizes universities that try to achieve particular paradigms in their organization), or if knowing is a social achievement that has to be created and maintained by participants in an organizing process (the Mach position, which also reflects university organization as analogous to a social movement or fields of practice).

In RU's early days, projects were sometimes organized over very long periods, sometimes over years. Students often arrived into a project that was already underway. They explored certain elements of that theme during their time in basic studies, and when they left the project continued. These ongoing project issues have been replaced by the establishment of departments and particular educational programs, such as departments for business studies and administration. Today, courses are organized as a general curriculum, up to 50% of each semester, and the efficiency of teaching and other directed education (education into cultures including both theory and methodology), metascience, work techniques and general methodology, has been improved over the last 13 years. Each student is allowed to combine studies as he or she prefers, which means that only the methodological aspects are general for all students in, for example, social sciences. Both theoretical course readings and what the students do in the projects will be unique for each student. Candidates must thus explain how they constructed their particular

8. Steven Fuller, *Thomas Kuhn—a Philosophical History for our Times*, Chicago, University of Chicago Press, 2000; Herbert Schnädelbach, *Philosophy in Germany 1831-1933*, London, Cambridge University Press, 1983.

education, and describe and document in detail their understandings and how they changed and made themselves competent specialists. To this end, they can write a "study-process-description paper" that can be presented with their master's thesis.

Things that stay the same

Still, the RUC of 1972 and Roskilde University of 2010 are remarkably similar in their key elements. In fact, some aspects present in the initial charter have been strengthened and reinforced. The discourse on problem orientation has become more focused. This is reflected in oppositions to teaching approaches like PBL (problem based learning) in which learning is framed by cases and problem complexity is limited by teachers and course curriculum, with the implication that correct solutions and designs are the significant achievement in PBL.

The principle of problem-orientation is also treated more specifically in textbooks and readers[9] that are produced in-house for the use of Roskilde students and even adapted into several traditional universities in order to support their project work. This dedicated literature is used widely across campus and allows students in all houses (70 or so) to relate to the same standards in problem-oriented academic activity, with some differences between the main areas. In social sciences, problem orientation has a past in thinking about academic education in Prussia from 1810, but is also anchored in branches of philosophy like post-structuralism and pragmatism. In humanities, problem orientation is treated more like a rhetoric problem, and related more to the philosophy of language. And the natural sciences and technologies tend to treat problem orientation as either a completely open issue (mathematics and physics), or as a scientific problem that has to be understood in its socio-economic context.

Students' attention to situations in which the lack of knowledge is relevant has led to an ongoing tradition for students to engage with firms, administrations, communities and other kinds of social situations in their research, in order gain first-hand knowledge of the complexities of problematic situations. For example, students arrange interviews and empirical research in organizations in most projects in business studies. This tradition of a close relationship to the social environment extends beyond the students to include other types of involvement between RU and the community. Over time, various financial initiatives have tended to formalize certain relations, such as relations to the regional administration, to local or regional business, to users who have practical tasks to

9. Poul Bitsch Olsen and Kaare Pedersen, *op. cit.* Note 3 is one example.

solve, etc. Still, the most powerful and permanent motivation for the relation between university and society is the students' ongoing attempts to identify and participate in situations where particular knowing is relevant.

We suggest that Roskilde has been successful in maintaining its basic values and most of its structural elements because it has found itself a particular place among Danish universities. It has developed a niche over the past forty years. The niche character has several implications. Firstly, RU fills a unique space in the Danish educational landscape. Roskilde University actively promotes its uniqueness in terms of student involvement, interdisciplinarity, problem-orientation, group and project work and close connection between research and teaching. For instance, the home page of the university's website[10] has a link to a section containing several pages describing RU's values and principles of education. Secondly, being a niche university suggests that there would be no advantage to other universities in trying to become like RU. The problem-oriented regime is difficult to copy because it turns several academic educational practices around, and the related educational regime created through history, with materialities and aesthetics would be even more difficult to copy in its entirety. It has developed under a combination of influence of institutional and market-based demands. Finally, RU's identity as a special type of university is important for its self-understanding, both as an institution and for the people who work there. It is an *alternative* university, which means that it must position itself against traditional ways of doing things and the traditional university system. It has to do things differently if it is to be consistent with and enact the alternative profile.

To some extent, RU's niche character is reflected in the characteristics of the students it attracts. Students attending RU tend to see their education as a whole package, and they arrive expecting to stay for five years. This translates into a very high rate of graduation. In 2008, 358 students finished graduate education in humanities, 77 in science and 322 in social sciences. This is a remarkably high number of fully educated candidates, compared to the number that started their first semester six years before, (426 in humanities, 102 in science, and 440 in social sciences in 2002). Among those students who do leave RU before they have finished, 43% complete or participate in another education within the first year, compared to an average of 36% for all universities in Denmark (in 2006).

Another particularity is that incoming students of RU have become among the youngest in Denmark within humanities and social sciences, possibly because the study structure allows them to postpone their

10. <http://magenta.ruc.dk/ruc_en/studying/RUC/>.

specialization until later in their education. Other reasons may also be important, such as the left-wing spirit and collective orientation, the emphasis on social aspects of the studies, good employment expectations for graduates, and education programs that are specific to RU, such as degrees in Performance Design, Environmental Management, Safety Organizing and so on.

Recent dilemmas

New legislation for Danish universities was adopted in 2003 and implemented in 2004-2006. A board with external representatives and a chair replaced an internal board and exclusively democratic representation of students, administrative staff and researchers. Counselors and department heads were appointed by the management for professional reasons rather than being chosen by their peers. A rational planning paradigm was implemented in both actual planning and institutional positioning. Previously, RU's strategy was guided by reflection on well-informed practices that had thus far been highly successful in the organization, and the strategizing process involved verbalizing and making collective sense of this practice in a useful way for the future. This idea—that participants' activities and processes of competent contribution should be in focus—was contested by the rational perspective. Principles of values-based management and trust—with their advantages and disadvantages—gave way to top-down initiated change, supported by rationalized systems.

The argument of this chapter, that RU positions itself as a niche university, suggests that it should organize its strategizing around its niche qualities, such as a specialization in problem orientation.[11] It appears very difficult to reconcile certain of these characteristics with a framework more typical of conventional systems. In fact, the changes that RU has made in its administration—towards professional management, dictated by a general university act—seem to be in imbalance with some of the university's key characteristics. The university strives actively to develop competencies in cooperation and participation but does not apply these principles at the highest level. A focus on collective knowing appears more suited to democratic organizational systems and dialogue among peers than to a rationalized planning system, in which

11. RU's problem orientation implies a series of characteristics: general academic, rather than professional or disciplinary, learning from first day; the idea that the relevance of social knowledge is specific to particular situations; frequent and intensive empirical interaction between students and organisations in society; competencies in cooperation and participation in normative reflections in society and organisations.

correct information and flawless registration is taken for granted, and where the organization is built up as a detailed machine. This should give some reason for concern about how this organization will be able to formulate unique and valuable strategies for both internal use, and marketing and legitimation purposes. The difference between visions of the future, either as composed of competent and expansive practicing or as designed by measurable categories of particular value will be at the centre of strategizing in coming years, and the balance between them is an issue under negotiation in RU, and between it and the political/administrative environment.

Figure 11.2
The square root function symbol

Source: Tuala Hjarnø

Over the years, RU's relation to the world has changed. In the beginning, the challenge was finding a balance between a student-centered, Marxist-inspired tertiary education regime and a social democrat/centre political surveillance and protection. In the past decade, the dilemma has been more about this university's particular problem-oriented academic ambition—symbolized by the coral—and a top-down, professional management paradigm—displayed by the square root function symbol, which was recently placed prominently between the science department house and the library at the main entrance to RU. The responsive and to some extent unpredictable academic answer to society—the coral, and the

always predictable, always precise mathematical function, are two divergent principles now serving as symbols for the same regime. Contradictions are built into the survival of this university in both administrative and symbolic terms, and they are balanced only by some experience of resilience.

In the light of history, RU's unique characteristics seem to be resilient. Since 1972, many changes, among them individualization in administrative pedagogic modeling and demands to reduce expenditures per academic candidate, have influenced the educational regime, but they have not changed the understanding of knowledge, academic learning and the significance of collective work processes in relation to knowledge. In addition, the professionalization of university management paradigms meets some resistance from the pervasiveness of the core values. Rational management paradigms may represent a significant change situation for this university, given their implications for the daily work processes.

Resilience of the organization in order to maintain values and core characteristics has been described by Karl Weick[12] and other organization theorists like James G. March since the early 1960s. They argue that the organization may have a rationalized information system and decision system, but it cannot avoid interruptions[13] and being influenced by context. For example, RU was originally organized according to a democratic structure, introduced into all universities from the beginning of the 1970s, in which students, administrative servicing staff and researchers all participated in the governance, often on an equal basis. Still, various voices influenced by traditional academic practice claim, for example, that interdisciplinarity and new combinations prevent deep enculturation into disciplinary traditions, an emphasis on collective work processes is an obstacle to individual learning, or that the students' responsibility for the knowing process in projects prevents adequate specialization. This influenced RU's self-understanding and branding so that it enacted a conformist disciplinary educational strategy in certain situations. Democratic organization did not always consistently guarantee high profile presentation of core values and brand throughout the 1980s and 1990s. With the introduction of top-down and rationalized organizing principles under the new universities act in the early

12. See in particular Karl Weick, "The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster", *Administrative Science Quarterly*, vol. 38, no. 4, 1993, p. 528-552.

13. Michael D. Cohen, James G. March and Johan P. Olsen, "A garbage can model of organizational choice", *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, no. 1, 1972, p. 1-25; James G. March and Johan P. Olsen (eds), *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, Universitetsforlaget, 1976, p. 22.

2000s, however, RU's core values were integrated into some management strategies. For example, interdisciplinarity was initially proposed as an orienting principle for management strategy, but academic problem orientation remains a strong discourse in ongoing discussions. In terms of research positioning, management strategy in the period from 2006 to 2010 proposed prioritizing star and elite researchers and target fields, but this position has been tempered by a renewed emphasis supporting high quality research practices already present at RU, and the idea that research development is more relevant in areas that support the more voluminous student activity in particular larger sectors in humanities and social science. In this case, practice-based strategizing appears stronger than the influence of external ideas on management. These two examples illustrate the pluralism of perspectives present and continually negotiated within the institution.

The decision implementation process cannot be separated from the different social fields of practices and changing social activity centers that must deal with it.[14] Social processes change the meanings and the contextualization of what was imagined by the decision makers, which produces outcomes with two faces. One face satisfies to some extent the categories that construct a rationalized planning and decision system. The other responds to ambiguities and dilemmas, which are created because these same categories cannot perfectly structure an organization in the real world. The "garbage can" metaphor for decision processes was created on the basis of studies in universities,[15] and is still a relevant optic, when the issue is the university's resilience towards different types of intended influence. Loose coupling is one of the organization's answers to rationalized top-down management attempts and institutional demands.[16] Loose coupling in RU means that academic values such as accuracy, superior problematization and truthfulness gain power in comparison to ideals of administrative efficiency and professional management.

14. James D. Orton, "Enactment, sensemaking and decision making: redesign processes in the 1976 reorganization of US intelligence", *Journal of Management Studies*, vol. 37, no. 2, 2000, p. 213-234.

15. Michael D. Cohen and James G. March, *Leadership and Ambiguity: The American College President*, New York, McGraw-Hill, Carnegie Commission of Higher Education, 1974.

16. Karl Weick, "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Sciences Quarterly*, vol. 21, no. 3, 1976, p. 1-19; Karl Weick, "Contradictions in a community of scholars: The cohesion-accuracy tradeoff", *The Review of Higher Education*, vol. 6, no. 4, 1983, p. 253-26.

The Bologna Process and "the order of things"

A particular test of resilience is active adhesion to the Lisbon Convention of 1997 concerning the recognition of qualifications across universities within Europe, and the Bologna Process begun in 1999 with a view to further standardizing academic degree requirements and academic quality across the European Higher Education Area. Under this agreement, university education is measured in ECTS and the progression is 3+2+3 years for Bachelor's, Master's and Doctorate degrees.[17]

Until 1990, university education took between 4½ years (law and civil engineering) and 6 years (humanities and medicine), with attempts from 1970 to conform to 5 years in all sectors.[18] The bachelor's level has been introduced but is still not genuinely valid in the labor market, except in professions like business administration, child care, nursing, accounting and economic staff, primary school teaching, technical and biological service. The bachelor's degree remains only a formal step in Danish universities. Fewer than 10% of students leave university after the bachelor's level for full employment in their profession. Students attend university in order to earn a full master's degree at some point, and the bachelor's degree is usually not accepted by employers as an entry level qualification for competent work positions. When students finish their 5 years education, they are typically between 27 and 30 years old and they have spent, on average (in 2008) 7.0 years, 6.5 years and 6.3 years in humanities, natural sciences and social sciences respectively.[19]

Beyond the difficulties of adapting Denmark's tertiary education to the Bologna Accord, RU's difference from other universities with respect to how progression is constructed may cause trouble in the standardization process. When education starts in another way, it may be difficult to compare competencies that are learned across institutions. In RU, the academic process, not the learning of a particular disciplinary culture, starts as the prime activity from the first day. Thus far, the university continues to formulate problem orientation and the quality of project work as the prime aspects that must be measured. On the other hand, under the Bologna Accord increasing numbers of students will arrive sometime during the progression without prior knowledge and practice of problem orientation and taking responsibility for their own research activity within academic norms. Dealing with students who choose RU

17. Each academic year counts 60 ECTS.

18. All statistics in this section are drawn from <http://www.ubst.dk/uddannelse-og-forskning/uddannelsesstatistik>, Nov. 15, 2010.

19. Danish students are generally quite old when they start and complete their university education.

for the sake of its educational philosophy and practicing, but have not had the opportunity to learn and prepare for it, is an issue now and will remain so in years to come. Imposing a preparatory period in which international students could adjust to the RU regime has not thus far been a possibility, but the Ministry of Research is working on a ruling that will allow integration of students coming from another educational tradition. Explicit description, like formalizations of progression and achieved competences, is also an active attempt to make this educational system approachable for newcomers at later levels.

From the outset, RU has responded positively to the ambition to standardize university education across 40 countries, and almost all education is offered in both Danish and English at all levels. This attitude is also seen in RU's new—and more unified—bachelor's level educational structure. From 2012, there will be four bachelor studies programs, carried out in houses over six semesters. This will provide the advantages of a well-organized, relatively inexpensive house structure, with support from the departments to the basic studies with courses and frames for specialization. A bachelor's degree in business studies will be a "bachelor's degree in social sciences specialized in business studies" just as before, but now after participation in the same house. Rather than being weakened through the transformation to an internationally comparable frame, problem orientation may actually be strengthened. The most significant aspects of RU's profile will thus be reinforced.

Conclusion: ongoing actualization of values

Roskilde University is one example of a tertiary education system established during 1960s and 70s. When compared with other universities established around the same time, RU's orientation has remained remarkably consistent. Its educational regime has continued to uphold and develop the ideals and values that were vital to the establishment of a number of universities at that time.

This particular academic regime has been able to adjust to demands and changes in educational and societal contexts without abandoning its academic ambitions in problem orientation. It still enacts an upside-down process of academic learning, emphasizing academic practices in the beginning of the education, instead of specialization and enculturation. Problem orientation has remained the core academic structure, and its underlying principles have become more explicit and more strongly justified over time. Collective and student-centered principles have also survived.

RU's radical educational regime has found a niche, as it enacts well-known educational ideas into an environment in which the choices seem relevant, remarkable and useful. Potential employers in different sectors appreciate the alternative, and the attention to the practical relevance of academic knowing, with the result that students have become more efficient, younger and with better prospects for employment over time.

This is not to say that things have remained unchanged, however. Throughout its history, there have been many direct and indirect attacks on RU's guiding vision. Over time, institutionalization has tended to push RU toward more traditional university practices. Certain practices, particularly those relating to collective examinations, have been normalized. The proportion and duration of projects have been limited, and course work has become more important, although it still counts for less than half. The ideas of giving priority to the working class and encouraging change in society that characterized RU's early days, have given way to the idea of general academic usefulness and competencies in socially efficient knowledge. The orientation has moved away from the idea of particular *solutions* that were part of Marxism and Critical Theory, and towards another moral stance, where the ability to recognize a relevant lack of *knowledge*, usefulness and the techniques of being active in society are valued. Ideals of scientific (disciplinary) cultures and professionalism have been forced back in favor of the idea of general academic ability and usefulness.

The resilient character of universities is particularly visible in this university, in the sense that its original values are still structuring practice, and defining its brand and identity. An explanation for this resilience may be found in observations of loose coupling. RU's relatively flexible organization has allowed the organization to be both pluralistic and convergent at the same time. Core values have been promoted, discussed and sometimes fought over, without the participants—which in this case includes all participants in the democratic social structure, students, administrative and technical staff, researchers and management—losing organizational control and consistency. The organization has changed, but remained active in organizing around the core values of the new universities. This has resulted in an educational system that interprets academic quality in the same way as traditional universities, at the same time that it organizes the education in a completely different way, more student-centered, general academic practices before specialization and professional compliance, and with emphasis on knowing as a collective rather than individual process.

12 Les principaux attributs de l'Université du Québec à Montréal en tant que nouvelle université et université nouvelle (1969-1971)

Denis Bertrand

En décembre 1968, l'Université du Québec est créée par une loi de l'Assemblée nationale du Québec grâce à l'initiative de hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation[1] et à l'action déterminante du gouvernement de Jean-Jacques Bertrand[2]. Cette fondation permet, quelques mois plus tard, de constituer l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec à Chicoutimi et le Centre universitaire de Rimouski. Parallèlement, un tout nouveau réseau universitaire est mis en place au Québec, formé d'établissements diversifiés, desservant, pour la première fois, l'ensemble du territoire québécois et assurant la démocratisation et la modernisation de l'enseignement universitaire de la province, dans une perspective à la fois de concurrence interuniversitaire et de complémentarité des diverses universités de la province.

L'Université du Québec à Montréal s'avère la principale constituante à vocation complète[3] du réseau de l'Université du Québec. Elle a été établie à partir de ressources humaines et physiques de cinq établissements montréalais d'enseignement postsecondaire, mais non universitaires. Durant les premières années de son existence, elle est aux prises avec

1. Le ministère de l'Éducation a été créé en 1964 à la suite des recommandations du rapport Parent.
2. Jean-Jacques Bertrand (1916-1973), premier ministre du Québec du 2 octobre 1968 au 12 mai 1970, sous la bannière du parti de l'Union nationale.
3. Les constituantes à vocation complète font de l'enseignement et de la recherche dans plusieurs domaines de la connaissance et se différencient ainsi des écoles spécialisées (par exemple : l'École nationale d'administration publique ou ENAP) et des institutions de recherche (par exemple : l'Institut national de la recherche scientifique ou INRS).

de graves problèmes inhérents à son jeune âge ainsi qu'à son caractère d'université nouvelle, originale, différente des autres constituantes de l'Université du Québec et des autres universités traditionnelles, privées et fortement hiérarchisées de la province. De plus, à l'été 1969, avant la création de son conseil d'administration et l'entrée d'une première cohorte d'étudiants, les professeurs de l'Université du Québec à Montréal se sont dotés d'un syndicat dûment accrédité. La naissance de l'Université du Québec et de l'Université du Québec à Montréal est un évènement unique de l'histoire non seulement des universités québécoises, mais aussi des sociétés montréalaise et québécoise ; de plus, l'existence, la spécificité et l'originalité de ces institutions vont, en quelques mois, modifier en profondeur l'échiquier universitaire québécois et favoriser au Québec, avec le temps, une plus grande mobilité sociale et un important développement économique.

Ce chapitre rassemble les résultats d'une recherche menée aux archives du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et à celles de l'Université du Québec à Montréal et s'appuie aussi sur une série d'interviews effectuées auprès des maîtres d'œuvre de l'Université du Québec et de l'Université du Québec à Montréal[4]. Il résume les conclusions d'un premier ouvrage publié à l'occasion du 40e anniversaire de l'Université du Québec à Montréal[5]. D'autres ouvrages sur l'histoire des débuts de cette institution sont actuellement en préparation. Ce chapitre a pour objectif de décrire les principaux attributs de l'Université du Québec à Montréal naissante, en fonction de cinq dimensions. L'institution sera d'abord analysée en tant que principale constituante à vocation complète de l'Université du Québec, jouissant, d'une part, d'une certaine liberté, mais dépendant de la corporation centrale et des structures du réseau en matière de règlements, de financement et d'octroi d'un diplôme à ses finissants. Elle sera ensuite présentée comme une jeune institution qui a besoin de temps pour s'organiser et se développer. Dans un troisième temps, elle sera considérée en tant qu'université nouvelle, originale et se différenciant des autres institutions universitaires de la province, tout en se retrouvant membre de plein droit des réseaux universitaires

4. Les témoignages d'Yves Martin, Pierre-Yves Paradis, Pierre Martin, Louis Berlinguet, Léo A. Dorais, Godefroy-M. Cardinal, Lise Langlois, Louis Gill, Jean-Marc Piotte, Paul Thibault, Louise Miller, Christiane Fabiani et Guy Goulet sont consignés dans l'ouvrage de Denis Bertrand, Robert Comeau et Pierre-Yves Paradis, *La naissance de l'Université du Québec à Montréal. Témoignages, acteurs et contextes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. « Enseignement supérieur », 2009.

5. Denis Bertrand *et al.*, *op. cit*. L'ouvrage contient aussi une chronologie des principaux évènements de l'histoire de l'Université du Québec à Montréal au cours des années 1960-1971.

montréalais et québécois. Nous verrons dans la quatrième section que cette nouvelle université a été créée, bien que sans fusion juridique, à partir d'établissements préexistants qui ont d'emblée exercé une influence majeure, principalement sur les disciplines enseignées, les programmes de formation, les cours donnés et le recrutement des professeurs. Enfin, dans la dernière section, l'institution sera examinée en tant qu'université dont les professeurs sont syndiqués, dès l'été 1969, suivis, une année plus tard, par les employés de soutien. En matière de relations de travail, l'Université du Québec à Montréal naissante est une université confrontée à de difficiles négociations et à deux grèves qui mèneront finalement à deux conventions collectives négociées qui vont profondément marquer le devenir à court, moyen et long terme de cette institution.

La principale constituante à vocation complète de l'Université du Québec

L'Université du Québec à Montréal est créée à la suite d'importants diagnostics posés sur les universités traditionnelles et des recommandations de réformes de l'enseignement universitaire du rapport Parent[6], du comité Rocher[7] et de la commission Rioux[8], ainsi que des recommandations réformistes du rapport Roy de l'Université Laval[9]. À ces premières contributions s'ajoutent les importants travaux de l'équipe de direction du ministère de l'Éducation et d'un comité de travail connu sous le nom de

6. Rapport faisant suite à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. La Commission a été créée en 1961 et porte le nom de son président, Alphonse-Marie Parent. Voir Robert Gagnon (dir.), *Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire ?*, *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, nº 2, hiver 2004.
7. *Rapport du comité d'étude sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal*, décembre 1965. Le comité était sous la présidence de Guy Rocher, sociologue de l'Université de Montréal. Le rapport recommande la fondation d'une seconde université francophone à Montréal, laïque, autonome et à vocation complète.
8. *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, 1969. La Commission était présidée par le sociologue Marcel Rioux.
9. Le comité Roy a été créé en 1967. Il était chargé d'étudier les fonctions d'enseignement et de recherche à l'Université Laval, l'université francophone la plus ancienne de l'Amérique du Nord. Le rapport présente un ensemble de propositions visant à réformer en profondeur l'organisation de l'enseignement et de la recherche au sein de cette institution. Il a été déposé en septembre 1968, quelques mois seulement avant la création de l'Université du Québec.

« Recherche et développement[10] ». L'Université du Québec et l'Université du Québec à Montréal sont donc les résultantes d'importants travaux de réflexion sur divers modèles de développement du système universitaire québécois. Leur création répond aux besoins nouveaux de formation universitaire d'une société en pleine expansion et en mutation profonde, à une époque cruciale de l'histoire du Québec que l'on appellera plus tard la Révolution tranquille. Elle représente aussi la dernière étape de la mise en place de la réforme de l'enseignement québécois, dans le sillon du rapport Parent. Enfin, l'avènement de ces deux institutions universitaires se révèle un évènement historique d'envergure, une étape majeure de l'histoire du Québec. Bien plus, la création de l'Université du Québec et de l'Université du Québec à Montréal s'avère un fait historique unique : en effet, aucun phénomène semblable n'a eu lieu au Québec avant 1968, et rien de comparable n'est survenu aussi par la suite. Il est d'ailleurs peu probable qu'un phénomène similaire et d'une telle envergure puisse, au cours des prochaines décennies, se reproduire au Québec.

L'Université du Québec à Montréal est mise en place en quelques mois seulement dans le difficile contexte provoqué par les tergiversations encore mal expliquées aujourd'hui du ministre de l'Éducation de l'époque, Jean-Guy Cardinal[11], et l'important mouvement de contestations étudiantes de l'automne 1968[12] qui est venu perturber l'échéancier prévu et empêcher toute approche critique du projet mis de l'avant. En effet, l'annonce de la création de l'Université du Québec et de l'ouverture, en septembre 1969, de sa principale constituante, l'Université du Québec à Montréal, représente le geste ultime posé par le gouvernement du premier ministre Jean-Jacques Bertrand pour en terminer avec la crise étudiante, dont personne alors ne voyait venir la fin. Sans répondre aux

10. Selon les témoignages d'Yves Martin et de Pierre-Yves Paradis, ce comité a été formé en janvier 1967 et avait pour mandat de préparer la réforme de l'enseignement supérieur et la création de nouvelles universités. Il remet son premier rapport, dans lequel sont décrites les principales caractéristiques de l'Université du Québec et de l'Université du Québec à Montréal, en janvier 1968.

11. Nous osons une interprétation : conscient de l'importance historique de cette création, le ministre Cardinal attendait son élection comme député pour pouvoir présenter lui-même ce projet à l'Assemblée nationale du Québec.

12. Voir Jean-Philippe Warren (dir.), *Les mouvements étudiants des années 1960*, *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, nº 2, hiver 2008.

principales revendications des étudiants[13], ce geste politique permettait à ceux-ci, sans perdre la face, de mettre fin à leurs manifestations et de revenir à leurs études.

Dans ce contexte, à la veille des vacances de Noël 1968, le projet de la double création de l'Université du Québec et de l'Université du Québec à Montréal obtient l'appui inconditionnel du milieu des affaires, des syndicats, des journalistes, des étudiants et de l'opposition libérale de Jean Lesage[14] et de Paul Gérin-Lajoie[15]. L'heure n'est pas à la critique constructive ni aux propositions permettant d'apporter des corrections significatives au projet de loi et des améliorations au nouveau système de formation universitaire que l'on se propose de mettre en place. À cette occasion, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation non seulement demeure lettre morte, mais ne suscite aucun écho au Parlement québécois et dans les journaux de l'époque. Bien qu'ils exigent la gratuité scolaire depuis des années, les étudiants assistent sans réagir à cette intervention gouvernementale qui va en quelque sorte dans le sens opposé à leur revendication à ce sujet. En effet, la création de l'Université du Québec à Montréal oblige les étudiants en formation des maîtres et en arts à payer à l'avenir les mêmes frais de scolarité que tous les autres étudiants universitaires. C'est le prix à payer pour mettre en place six nouveaux établissements universitaires sans ajout important de coûts. En somme, d'une part, la contestation étudiante de l'automne 1968 n'est pas une cause de la création de l'Université du Québec et de l'Université du Québec à Montréal. D'autre part, c'est un évènement qui empêchera les acteurs de procéder à une critique du modèle retenu et d'apporter ainsi des améliorations au projet sur la table. Sortant à peine de cette crise sans précédent et divisés plus que jamais, les étudiants sont incapables de se mobiliser à nouveau contre l'augmentation des frais de scolarité des étudiants des familles des arts et de la formation des maîtres. Ils laissent passer.

L'Université du Québec à Montréal se retrouve au départ impliquée dans une formidable aventure visant à mettre en place un ensemble de nouvelles institutions universitaires publiques, formant un réseau desservant l'ensemble du territoire québécois. Les pères fondateurs de

13. Leurs demandes n'étaient pas très claires et plusieurs observateurs de l'époque ont reproché aux étudiants de contester pour contester, de contester pour obtenir du pouvoir ou le pouvoir. À cette occasion, ils ont manifesté leurs forces, mais ils n'ont pas fait de gains significatifs. Sans précédent dans l'histoire du Québec, ce mouvement se solde finalement par un échec monumental.

14. Jean Lesage (1912-1980), premier ministre du Québec du 5 juillet 1960 au 16 juin 1966, sous la bannière du Parti libéral du Québec (PLQ).

15. Paul Gérin-Lajoie, homme politique né en 1920 et premier titulaire du ministère de l'Éducation du Québec, de 1964 à 1966, sous le gouvernement Lesage.

l'Université du Québec et de l'Université du Québec à Montréal voulaient faire de ces nouvelles universités dont ils proposaient la création des établissements universitaires fondamentalement modernes, planifiés, plus accessibles et gérés, tant au sommet qu'à la base, de façon plus démocratique et participative. Un tel réseau n'acceptait aucune limite à son développement futur, bien qu'il fut alors évident qu'il serait appelé à se développer en complémentarité avec les universités privées déjà en place.

Le document n° 1, rédigé par une commission consultative des études au printemps 1969 et adopté le 13 août suivant, établit le régime d'études original du réseau de l'Université du Québec et présente les structures organisationnelles de niveau institutionnel et les structures de base, familiales, modulaires et départementales. D'abord, le régime d'études de l'Université du Québec à Montréal est en grande partie emprunté aux réformes proposées par le rapport Roy de l'Université Laval[16]. Ensuite, l'Université du Québec fournit à sa constituante montréalaise ses structures législatives de niveau institutionnel (conseil d'administration, commission des études, comité exécutif, commission administrative), mais prévoit aussi la mise en place d'un important pouvoir de gestion formé d'un vice-recteur à l'enseignement et à la recherche appuyé au départ par deux doyens fonctionnels, responsables des études de 1er cycle et des études avancées et de la recherche, auxquels viendra s'ajouter en 1971 un nouveau doyen de la gestion des affaires « académiques ». Selon le modèle proposé, les constituantes de l'Université du Québec sont constituées en tant qu'universités sans faculté, formées de modules, gérant les programmes de 1er cycle et regroupés par famille sous la direction d'un vice-doyen, de structures départementales de regroupement des professeurs responsables des enseignements de 2e et de 3e cycles et de la recherche dans leur champ de savoir et de centres de recherche orientée et de formation d'étudiants des 2e et 3e cycles œuvrant dans des champs interdisciplinaires du savoir.

L'Université du Québec fournit aussi à ses constituantes, dont celle de Montréal, une politique de classification et de rémunération des divers types de personnels, incluant des échelles salariales, le tout établi de façon unilatérale par la partie patronale. Elle met aussi en place un important système de pension couvrant tant le personnel du siège social que celui des diverses constituantes de même que d'importants et intéressants programmes d'avantages sociaux : vacances, assurance-vie, assurance-maladie, assurance-salaire, etc.

16. Une faible partie seulement des recommandations retenues par l'Université du Québec sera mise en application à l'Université Laval. En somme, c'est dans les constituantes à vocation complète de l'Université du Québec où tout reste à faire que ces importantes réformes pourront être appliquées avec plus de facilité.

En plus de fournir des règlements généraux à ses constituantes, l'Université du Québec se donne son propre budget, puis procède au partage entre ses constituantes des budgets de fonctionnement, d'investissement et de perfectionnement reçus du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Elle doit approuver aussi l'ouverture de tout nouveau programme de formation, la création de tout nouveau département et de toute entente impliquant une tierce partie (syndicats, autres universités, entreprises privées, etc.).

Sur le plan de la recherche, l'Université du Québec accorde la priorité à la recherche orientée et menée dans des centres de recherche interdisciplinaire, interdépartementale et, de préférence, interconstituante. En 1969, l'Université du Québec crée l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) comme constituante vedette de l'Université du Québec et lieu par excellence de la recherche orientée de la nouvelle université constituée en réseau. Les constituantes[17] à vocation complète de l'Université du Québec craignent dès lors d'être confinées à être des institutions d'enseignement de 1er cycle. Toutefois, dans le cadre de la préparation du budget pour l'année universitaire 1970-1971, l'Université du Québec crée, dans chacune de ses constituantes à vocation complète, un Fonds institutionnel de recherche (FIR). Celui-ci est établi à partir de la norme de 1 %, puis de 2 % du montant de la subvention annuelle de fonctionnement de chaque constituante. C'est une contribution importante de l'Université du Québec au développement de l'Université du Québec à Montréal. En effet, il est peu probable que laissée à elle-même, celle-ci, aux prises avec d'importants problèmes, se serait dotée aussi rapidement d'un tel instrument de développement.

Les bases de cette organisation sont au départ bien accueillies et permettent aux dirigeants et aux autres acteurs de l'Université du Québec à Montréal de tourner leur attention vers d'autres éléments essentiels à la mise en place d'une toute nouvelle université. Mais, très rapidement, les dirigeants de l'Université du Québec à Montréal, les membres des instances et les professeurs découvrent les contraintes de l'appartenance de leur institution au réseau de l'Université du Québec.

Les inconvénients d'un tel statut apparaissent dès les deux premières années d'existence de l'institution montréalaise. La vie académique se retrouve écrasée sous le poids d'une bureaucratisation excessive. De plus, le développement des programmes de formation est ralenti par l'ajout de nouvelles étapes d'approbation de tout nouveau programme de ce type. Enfin, la coordination des dépôts patronaux aux tables de négociation est

17. Le choix de ce mot n'est pas accidentel : une constituante, c'est un élément de la construction d'un tout, une partie normalement essentielle d'un ensemble plus important. La constituante ne vit qu'à l'intérieur de ce tout.

rendue difficile parce que la partie patronale a besoin de l'assentiment du comité de régie du recteur ou du comité exécutif de l'université ainsi que de l'autorisation du siège social. Ainsi, bien que menées au niveau local, les négociations ont déjà une importante portée réseau et même provinciale. En outre, l'Université du Québec à Montréal paie les frais du système de péréquation imposé pour couvrir les coûts élevés d'un lourd siège social et de la formation universitaire dans les régions éloignées du Québec, desservant de petites populations étudiantes dispersées dans d'immenses territoires[18]. Dès 1969-1970, l'Université du Québec ne peut vivre sans sa principale constituante, desservant 57 % ou 59 % de l'ensemble des étudiants du réseau[19]. Toutefois, l'institution montréalaise ne reçoit que 45 % du budget de fonctionnement de l'ensemble du réseau[20].

La créativité et l'autonomie des instances organisationnelles de l'Université du Québec à Montréal sont parfois brimées par la réprobation, par des dirigeants de l'Université du Québec, de certaines initiatives progressistes. La volonté de l'Université du Québec de constituer d'abord une faculté réseau d'études supérieures, puis de réserver les doctorats à des programmes réseau et de mettre parallèlement en place, à côté des maîtrises locales, des maîtrises réseau, grâce au regroupement des meilleurs enseignants et des meilleurs chercheurs de ses diverses constituantes, représente une menace inquiétante pour les jeunes professeurs encore peu diplômés et sans expérience de la recherche universitaire. Par ailleurs, le Conseil des études vote le principe que les programmes de formation de chacune des constituantes sont des programmes réseau pouvant être offerts dans les autres constituantes[21]. Enfin, l'Université du Québec intervient à l'occasion dans les affaires intérieures de sa constituante montréalaise. Par exemple, le vice-président à l'administration et aux finances, Gérald Martin, reproche au recteur Dorais de l'Université du Québec à Montréal d'avoir accordé des primes aux directeurs de modules aussi importantes que celles des directeurs des départements. Mais l'intervention la plus remarquée reste celle qui a amené l'Assemblée des gouverneurs à dédommager les professeurs dont les contrats n'ont pas été renouvelés à l'hiver 1970, à la suite d'une décision du conseil d'administration de l'Université du Québec à Montréal, sur recommandation

18. L'équipe Recherche et développement avait prévu que le coût d'un étudiant dans les constituantes régionales serait inférieur à celui à l'Université du Québec à Montréal. Il n'en fut rien.

19. Le pourcentage varie selon la façon de calculer les étudiants à temps partiel.

20. D'ailleurs, dès 1965, dans l'ouvrage déjà rapporté, le comité Rocher avait mis en garde les décideurs contre la mise en place d'un tel modèle, ne pouvant être, selon lui, qu'une source inévitable de conflits et de malaises.

21. C'est un principe toutefois plus facile à promulguer qu'à mettre en application.

des assemblées départementales impliquées et du comité de tutelle du département de philosophie[22]. C'est pour la direction de l'Université du Québec à Montréal une situation humiliante.

En 1970 et 1971, l'Université du Québec à Montréal est aussi une institution universitaire planifiée, comme aucune autre université québécoise ne l'a été dans le passé. En effet, sous l'impulsion de l'Université du Québec, l'Université du Québec à Montréal se dote d'un plan quinquennal de développement pour les années 1971-1975, et met en place un système de rationalisation des choix budgétaires associant la planification stratégique, la programmation et la budgétisation, système mieux connu sous l'abréviation PPBS (pour Planning, Programming and Budgeting System) et développé aux États-Unis par Robert McNamara, secrétaire d'État à la Défense. Un tel système avait pour objectif de permettre à la constituante montréalaise de prendre des décisions rationnelles concernant l'ouverture et la fermeture de services et d'« unités académiques » et de programmes d'enseignement ou de recherche et d'assurer ainsi une production maximale au meilleur prix. Une telle démarche ne pouvait que susciter l'inquiétude des employés et de leurs syndicats[23].

Ces mécanismes de planification n'empêchent pas la nouvelle université montréalaise de devoir faire face à une dangereuse improvisation dans les premières années de son existence, occasionnant de graves problèmes quotidiens de fonctionnement opérationnel : des décisions non prises, des échéances non respectées et des absences de suivis. L'Université du Québec à Montréal se retrouve aussi avec un sous-financement chronique, un manque de locaux et d'équipements, des bibliothèques insuffisantes et des laboratoires vétustes. Enfin, l'Université du Québec à Montréal doit aussi mettre en œuvre les difficiles opérations d'intégration des secteurs de la formation des maîtres et de la formation supérieure en arts, placés jusqu'à ce jour en dehors de l'université québécoise francophone.

En outre, l'Université du Québec à Montréal doit faire face à de nombreuses crises, les unes étant issues des transformations rapides du Québec de l'époque : la crise linguistique de l'automne 1969 engendrée par la décision du premier ministre Jean-Jacques Bertrand de permettre

22. Denis Bertrand *et al.*, *op. cit.*, p. 91 et 99-100. On y trouve les visions patronales et syndicales de ces évènements.

23. Ce processus rejoint une idée maintes fois exprimée par les dirigeants de l'Université du Québec à Montréal voulant que tout soit temporaire et sujet à être modifié pour répondre aux besoins changeants des étudiants et de la société desservie.

aux parents de choisir la langue de formation de leurs enfants[24] ; la crise d'octobre 1970 provoquée par l'enlèvement d'un diplomate britannique et d'un ministre du gouvernement du Québec par un groupe de jeunes terroristes se faisant appeler Front de libération du Québec (FLQ). Ces deux évènements externes ont entraîné pour quelques jours la fermeture de l'Université du Québec à Montréal. D'autres crises ont été générées par l'improvisation de la mise en place de l'Université et par des décisions malhabiles de certains dirigeants. On pense ici à l'Affaire Lapassade[25], à l'échec de l'opération Bilan 1970 et à la grève des correcteurs et des moniteurs du département de science politique[26]. Enfin, certaines crises sont directement reliées aux structures nouvelles et conflictuelles mises en place : crise opposant le module et le département de philosophie ; crise de non-réengagement d'une quarantaine de professeurs à l'hiver 1970 ; crise des primes de direction des cadres académiques ; menace du secteur d'économie-administration afin d'obtenir des postes de professeurs et des rémunérations hors échelle ; les nombreux conflits opposant l'Université du Québec et l'Université du Québec à Montréal.

Enfin, nées dans un tel contexte, l'Université du Québec et l'Université du Québec à Montréal apparaissent très tôt comme des lieux de luttes multiples pour le pouvoir, comme il n'en a jamais existé dans l'université québécoise francophone d'avant 1960, qui était fondamentalement cléricale et hiérarchisée. Il s'agit aussi d'inévitables conséquences de la décision mûrement réfléchie de l'équipe Recherche et développement de mettre en place des structures organisationnelles qui soient à la fois nouvelles et conflictuelles. Les tensions et conflits se retrouvent à tous les niveaux : luttes entre l'Université du Québec et les autres structures organisationnelles provinciales mises en place pour assurer la coordination de l'ensemble de l'enseignement universitaire québécois ; conflits entre le siège social de l'Université du Québec et l'Université du Québec à Montréal ; confrontations entre les différentes constituantes du réseau

24. Portée par le premier ministre Jean-Jacques Bertrand, la Loi « 63 » avait comme objectif de protéger la langue française au Québec, tout en permettant aux parents de choisir pour leurs enfants la langue d'enseignement. Elle a soulevé l'ire des nationalistes et d'une partie de l'opinion publique.

25. Georges Lapassade est un sociologue français d'obédience marxiste invité par le recteur Dorais au cours de l'an 1 de l'Université du Québec à Montréal pour étudier la mise en place des structures de participation de cette institution. On retrouve dans l'ouvrage déjà cité un extrait d'une des nombreuses prises de position du sociologue lors de sa « mission » à l'Université du Québec à Montréal. Denis Bertrand *et al.*, *op. cit.*, p. 135-137.

26. Ceux-ci recourent à la « grève » pour protester contre les salaires trop bas payés par l'Université du Québec à Montréal aux étudiants supportant la fonction d'enseignement. Ces salaires sont inférieurs à ceux payés par les autres universités montréalaises.

se partageant, le plus souvent dans un climat de crise, les ressources humaines, financières et physiques disponibles ; oppositions des dirigeants de l'Université et des représentants des étudiants ; difficiles relations des départements et des modules ; affrontement du pouvoir patronal et des forces syndicales de regroupement des professeurs et des employés de soutien.

Une jeune université qui a besoin de temps pour s'organiser et se développer

Préparer l'avènement d'une nouvelle université est habituellement un travail de longue haleine, bien que l'histoire de plusieurs universités nouvelles montre que leur mise en place se soit faite à la suite de crises ayant obligé les décideurs à agir rapidement et à sauter, avec les inconvénients subséquents, certaines étapes normalement nécessaires de leur mise en place[27]. Ces institutions nouvelles ont besoin habituellement non pas de semaines et de mois, mais d'années et de décennies pour s'organiser correctement et atteindre l'étape cruciale de leur maturité, en matière principalement d'études de 2e et de 3e cycles et de recherche. D'ailleurs, selon les experts, la création d'une équipe de recherche performante et reconnue peut prendre de 7 à 10 ans[28].

Pourtant, en janvier 1969, à neuf mois de l'entrée de sa première cohorte d'étudiants, l'Université du Québec à Montréal n'a pas encore d'étudiants inscrits, de professeurs et de programmes de formation. Elle ne peut non plus compter sur des structures organisationnelles et des unités de base permettant son fonctionnement ; elle n'a pas de dirigeants et elle se retrouve sans campus, sans locaux et sans équipements. Pourtant, le ministre de l'Éducation, Jean-Guy Cardinal, avait fait aux étudiants la promesse que l'Université du Québec à Montréal ouvrirait ses portes dès septembre 1969.

L'appartenance de l'Université du Québec à Montréal au réseau et l'héritage des cinq institutions préexistantes sont deux éléments qui vont favoriser à court terme sa création et la rendre un peu moins difficile.

---

27. Par exemple, à la même époque, la création en Colombie-Britannique de l'Université Simon Fraser respecte toutes les étapes de la mise en place d'une nouvelle institution universitaire, alors que la création, en France, de l'Université de Vincennes se fait, comme à l'Université du Québec à Montréal, très rapidement. Voir le chapitre de Charles Soulié dans le présent ouvrage.

28. Témoignage de Louis Berlinguet. Denis Bertrand *et al.*, *op. cit.*, p. 41.

Toutefois, ceux-ci représenteront par la suite une source de graves et nombreux problèmes, plus particulièrement sur les plans financier, réglementaire et syndical.

En outre, en tant que jeune université, l'Université du Québec à Montréal manque de traditions, de culture et de normes de fonctionnement et de développement. Cette situation lui donne le champ libre pour innover, mais la condamne aussi à travailler sans filet de sécurité, avec tous les dangers inhérents à une telle situation. Localisés à divers niveaux organisationnels de l'institution, les décideurs sont appelés à innover dans plusieurs dossiers, mais à prendre aussi des décisions plus ou moins heureuses. Par exemple, ce ne fut pas une sinécure de négocier la première convention collective de professeurs d'université au Québec, sans pouvoir se référer à des conventions qui existaient déjà ailleurs dans le milieu universitaire ; ce ne fut pas non plus évident pour les membres des départements, sans expérience dans le domaine, de procéder à la première évaluation du rendement de leurs collègues et de présenter à qui de droit des recommandations de réengagement ou de non-renouvellement de contrats de travail. Ainsi constituée et aux prises avec des problèmes sans précédent, l'Université du Québec à Montréal demeure longtemps une institution frêle et confrontée à de nombreuses crises ; elle aura donc besoin de temps pour pouvoir atteindre un jour sa maturité institutionnelle.

Une université nouvelle, originale, se différenciant des autres universités de la province et membre de plein droit, dès sa naissance, des réseaux universitaires montréalais et québécois

À sa naissance, l'Université du Québec à Montréal se veut une institution fondamentalement différente, non seulement des universités francophones traditionnelles du Québec, mais aussi des autres constituantes à vocation complète de l'Université du Québec, situées en région, ainsi que des écoles spécialisées et des instituts et centres de recherche appelés à constituer avec elle le réseau de l'Université du Québec.

Elle se différencie d'abord des autres universités québécoises par le processus particulier de sa mise en place. Par exemple, alors que les autres constituantes à vocation complète de l'Université du Québec pouvaient compter en région sur d'importantes équipes d'instauration formées d'intellectuels et de représentants socioéconomiques, le premier comité d'implantation de l'Université du Québec à Montréal, appelé Comité de planification, a été formé par le ministre de l'Éducation et comprenait d'importants hauts fonctionnaires, à côté de représentants des dirigeants, des professeurs et des étudiants de chacune des écoles

préalables. Le Comité de régie qui lui succède a été formé par les directeurs des maisons préalables, mais était présidé par le sous-ministre de l'Éducation Arthur Tremblay et impliquait aussi cinq autres fonctionnaires du ministère de l'Éducation, Yves Martin, Louis Rousseau, Pierre Martin, Gérald Martin et Bernard Landry. En somme, la promesse du ministre de l'Éducation d'ouvrir l'Université du Québec à Montréal dès septembre 1969 et l'absence d'un comité local soutenu par d'importants représentants socioéconomiques appellent cette importante participation de fonctionnaires du ministère de l'Éducation. Ceux-ci poursuivent leurs tâches enclenchées avant la loi créant l'Université du Québec. D'ailleurs, devenus plus tard membres de la direction de l'Université du Québec, d'ex-membres de l'équipe Recherche et développement auront de la difficulté à se retirer et à laisser la place aux nouveaux dirigeants de l'Université du Québec à Montréal. Je retiens comme exemple le message lancé à tous les étudiants du réseau à l'occasion de la rentrée de septembre 1969, les invitant à participer à la vie de leur module et à se choisir un tuteur.

L'Université du Québec à Montréal se distingue aussi par sa politique d'accessibilité. En soi, la création du réseau de l'Université du Québec est déjà un précieux engagement en faveur d'une plus grande accessibilité de la population québécoise à la formation universitaire qu'exige la transformation économique du Québec. La création du réseau favorise en outre l'accessibilité des femmes à l'université. Mais l'Université du Québec à Montréal ira plus loin en matière d'accessibilité que les autres universités québécoises en prenant une série de mesures. Pour attirer les étudiants, elle organise des campagnes de recrutement dans les cégeps[29]. Elle met aussi au point une politique souple d'admission permettant d'élargir son recrutement en admettant de façon conditionnelle les étudiants à qui il ne manque qu'un ou deux cours pour obtenir leur diplôme d'études collégiales (DEC). Cette politique progressiste est alors fortement critiquée par les dirigeants de l'Université du Québec. Il en est de même d'ailleurs de l'admission des adultes sur la base de leur âge (d'abord 25, puis 23 ans) et de leur expérience pertinente sur le marché du travail. Enfin, pour favoriser l'accessibilité et encourager les étudiants à temps partiel, l'Université du Québec à Montréal met en place le premier élément d'un baccalauréat par cumul de certificats, permettant de fournir aux étudiants à temps partiel des attestations de réussite de leurs études à tous les deux ou trois ans, plutôt qu'après 7, 8 ou 9 ans.

29. C'est-à-dire dans les collèges d'enseignement général et professionnel qui préparent les étudiants à l'université ou au marché du travail. Ces établissements d'enseignement postsecondaires sont uniques au Québec.

L'Université du Québec à Montréal innove en faisant une place importante aux étudiants à temps partiel dans ses programmes réguliers. En outre, la constituante montréalaise reconnaît comme équivalences aux cours universitaires des cours suivis dans des établissements postsecondaires au-delà de la 13e année. À l'automne 1969, 65% des étudiants de l'Université du Québec à Montréal occupent un emploi et poursuivent leurs études à temps partiel[30]. Deux ans plus tard, à l'automne 1971, sur ses 7 939 étudiants inscrits à des programmes de baccalauréat, 48% sont des étudiants inscrits à temps partiel.

L'Université du Québec à Montréal se distingue également des autres universités québécoises par l'originalité de son régime d'études, ses méthodes pédagogiques plus actives et ses programmes de formation. Si elle emprunte sans problème son régime d'études aux règlements de l'Université du Québec, elle favorise chez elle des pédagogies plus actives, par exemple des ateliers de production (dans les quatre modules en affaires culturelles), les enseignements semi-programmés et menés en équipe d'apprentissage (en biologie). Le module de philosophie rejette, pour sa part, l'enseignement magistral et propose que tous les enseignements de son programme se donnent sous forme de séminaires.

Si l'Université du Québec à Montréal ouvre ses premiers programmes de 2e cycle en science politique, en études littéraires et en histoire, elle choisit ses domaines de recherche orientée en mettant en place un Centre de recherche en didactique (CRD), un Centre de recherche en écologie de Montréal (CREM), un Centre interuniversitaire en études européennes (CIEE) et un Centre de recherche en sciences appliquées à l'alimentation (CRESALA) et en favorisant aussi le développement des études féminines[31]. C'est dire qu'au départ, phénomène surprenant, les études avancées et la recherche évoluent de façon différente au sein de l'Université du Québec à Montréal naissante.

L'Université du Québec se distingue également par ses modes de gestion, tant au niveau institutionnel que dans les unités de base. Il faut préciser que les structures organisationnelles de niveau institutionnel et les unités de base sont communes à toutes les constituantes à vocation complète de l'Université du Québec. À côté de l'Assemblée

30. Cette statistique inclut cependant les étudiants poursuivant des études enclenchées dans les établissements préalables.

31. Désireuses de préserver entièrement leur liberté, les initiatrices de cet important projet ne demandent pas de statut institutionnel. Ce choix fait ressortir l'important désir d'autonomie individuelle et collective de ces pionnières au cours de l'an 1 et de l'an 2 de l'Université du Québec à Montréal. Cette décision prive ce projet de moyens financiers qui auraient pu faciliter son fonctionnement et son développement.

des gouverneurs et du Conseil des études de l'Université du Québec, l'institution montréalaise, en tant que constituante semi-autonome de l'Université du Québec, peut compter sur un conseil d'administration, une commission des études et des sous-commissions, ainsi que sur une importante structure de gestion constituée au niveau institutionnel d'un vice-recteur à l'enseignement et à la recherche et de trois doyens fonctionnels, le doyen du 1er cycle ayant sous sa responsabilité les six vice-doyens dirigeant chacun une famille de 1er cycle.

Au sein de l'Université du Québec à Montréal, la représentation des professeurs et des étudiants est assurée tant au conseil d'administration qu'à la commission des études, alors que les sous-commissions, n'ayant qu'un pouvoir de recommandation, sont constituées essentiellement de quelques gestionnaires de niveau institutionnel et d'une majorité de professeurs.

Les structures de base sont également communes à toutes les constituantes, comme la gestion démocratique des études de premier cycle par des modules, lesquels sont dirigés par des conseils formés de professeurs, d'étudiants et de représentants socioéconomiques. Cette structure originale était alors responsable, entre autres, du cheminement des étudiants dans leur programme, des liens avec le marché du travail, de l'évaluation et des modifications des programmes existants et de l'évaluation officielle des enseignements. De même, la gestion collégiale des assemblées départementales constitue une originalité des universités regroupées au sein du réseau de l'Université du Québec. Les départements assurent la gestion des ressources professorales, l'enseignement dans la structure modulaire et le développement des études de 2e et 3e cycles et de la recherche dans leur champ spécifique du savoir.

En somme, l'Université du Québec à Montréal se retrouve dans une répartition des pouvoirs fondamentalement différente de celle que l'on retrouve dans les universités privées plus anciennes. C'est aussi une institution gérée par paliers, reconnaissant, d'une part, l'important droit d'initiative des individus et des instances de base[32], mais demandant, d'autre part, que plusieurs initiatives locales fassent ensuite l'objet de l'approbation d'une ou de plusieurs des instances institutionnelles de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université du Québec.

32. En somme, c'est par cette possibilité pour les individus et les groupes de mettre de l'avant des projets novateurs et progressistes que se caractérise alors l'Université du Québec à Montréal. Certains projets sont immédiatement initiés alors que d'autres doivent aller chercher les appuis de différentes instances institutionnelles.

L'Université du Québec à Montréal se distingue enfin par l'originalité de sa politique extérieure. L'histoire universitaire du Québec est alors marquée non seulement par la création de l'Université du Québec et de son réseau, mais aussi par une toute nouvelle politique d'investissements universitaires permettant aux universités d'emprunter, sous garantie de l'État québécois, pour bâtir les édifices nécessaires à leur fonctionnement et à leur développement. Ce nouveau réseau universitaire du Québec se caractérise par la mise en place, à côté du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation et de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), qui sont tout de même de création récente, d'un tout nouveau Conseil des universités chargé d'aviser le Ministère en matière d'orientation du système universitaire québécois, d'identification des besoins financiers de celui-ci et de répartition interuniversitaire des subventions. Ce comité se donne aussi comme mandat de favoriser une meilleure coordination des différentes institutions universitaires de la province. Ce nouveau conseil comprend une Commission de la recherche chargée de développer une politique de développement de la recherche universitaire et d'aviser le ministre sur les besoins des universités québécoises en matière de recherche[33]. Il est également membre, avec le MEQ, d'un Comité conjoint des programmes responsable d'approuver tout futur projet de programme de formation universitaire. En principe, tous les nouveaux programmes de toutes les universités sont soumis à cette approbation ; dans les faits, ce sont les constituantes de l'Université du Québec qui sont les plus directement touchées par une telle politique provinciale d'approbation des nouveaux programmes[34].

Appelée à se développer rapidement, l'Université du Québec à Montréal se retrouve en face d'importantes contraintes, tant en matière de recherche que d'ouverture de programmes de 2e et de 3e cycles. Elle doit faire contre mauvaise fortune bon cœur et se doter d'une politique extérieure qui lui permettra d'obtenir sa reconnaissance et d'amenuiser certaines contraintes créées par son appartenance au réseau de l'Université du Québec. Dans un tel contexte, l'Université du Québec à Montréal

33. Très tôt, ce comité travaille, de façon plus ou moins officielle, à répartir entre les institutions universitaires de la province les différents centres de recherche orientée.

34. Mieux préparée, l'Université du Québec à Trois-Rivières n'a pas perdu de temps et a mis en place de nouveaux programmes de maîtrise avant la mise en place du Conseil des études de l'Université du Québec et de ce comité conjoint des programmes du MEQ et du Conseil des universités. L'Université du Québec à Montréal va payer chèrement ce retard occasionné par des débuts beaucoup plus difficiles que ceux de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

se distingue des autres universités à l'intérieur et à l'extérieur du réseau, par la spécificité de sa politique extérieure, impliquant ses relations avec le siège social, avec les autres constituantes de l'Université du Québec, avec les autres universités québécoises et montréalaises et avec les nombreux organismes mis en place au Canada et au Québec pour assurer une meilleure coordination de l'enseignement et de la recherche universitaires.

C'est dans l'action toutefois que se bâtit cette politique. Par exemple, dès sa première réunion, le conseil d'administration de l'Université du Québec à Montréal prend trois importantes décisions. Dans un premier temps, il nomme sa propre équipe de négociation, tout en acceptant de faire une place à un représentant de l'Université du Québec. Dans un deuxième temps, il déplore l'habitude du siège social de faire appel aux ressources humaines de l'Université du Québec à Montréal pour constituer de nombreux groupes de travail, sans passer par la direction de cette université, tout en lui refilant par la suite la facture des frais de voyage de ces représentants. Il exige que ces nominations soient effectuées à l'avenir par le conseil d'administration ou par le recteur agissant en son nom. Enfin, il demande la mise en place d'un comité mixte de l'Université du Québec et de l'Université du Québec à Montréal pour étudier les règles de répartition budgétaire du siège social jugées inéquitables par l'Université du Québec à Montréal.

Dans les mois et les années qui suivent, malgré quelques tentatives pour faire disparaître certains irritants, le problème reste entier. Très rapidement, les porte-parole de l'Université du Québec et ceux des autres constituantes en viennent à déplorer le manque de collaboration des dirigeants de l'Université du Québec à Montréal. Chaque année, la répartition des budgets et l'octroi des bourses de perfectionnement deviennent des opérations conflictuelles, chaque chef d'établissement s'efforçant d'obtenir le maximum pour son institution.

Pour contrer cette difficile situation, l'Université du Québec à Montréal s'efforce d'établir des relations directes dans plusieurs dossiers avec la direction universitaire du ministère de l'Éducation. Elle obtient aussi un poste à la CREPUQ, où son recteur se retrouve membre du comité exécutif. Malgré les pressions exercées par l'Université du Québec, la constituante montréalaise établit des relations directes avec le Comité conjoint des programmes du Conseil des universités et du MEQ, avec des organismes fédéraux et provinciaux de financement de la recherche universitaire ainsi qu'avec le service de la coopération franco-québécoise. En 1971, le vice-recteur Hurtubise réussit un coup d'éclat lorsqu'il obtient une entente avec les trois autres universités montréalaises permettant de transférer des crédits et des frais de scolarité d'une institution à l'autre.

Indirectement, la toute nouvelle Université du Québec à Montréal gagne la reconnaissance, par les trois autres universités montréalaises, de la qualité de ses enseignements.

Toutefois, le difficile dossier de non-renouvellement des contrats d'une quarantaine de professeurs, à l'hiver 1970, fait éclater un conflit entre l'Université du Québec à Montréal et l'Association canadienne des professeurs d'université (ACPU). Cette dernière censure l'Université du Québec et l'Université du Québec à Montréal pour non-respect des normes de l'Association en matière d'engagement des professeurs. Elle ordonne le réengagement des professeurs dont le contrat de travail n'a pas été renouvelé une année plus tôt[35]. L'Association profite également de l'occasion pour exiger à l'avenir des politiques respectueuses de ses normes d'engagement, de promotion et d'octroi de la permanence. Enfin, elle condamne les structures originales de participation mises en place par l'Université du Québec à Montréal, parce que celles-ci ne permettent pas, selon cette association, de garantir le respect des droits inaliénables des professeurs.

En somme, profitant de certains avantages à court terme, déplorant sa situation de « vache à lait » au sein du réseau, l'Université du Québec à Montréal s'accommode mal de son statut de constituante du réseau auquel elle ne peut échapper et elle s'efforce, avec un succès plus ou moins grand selon les dossiers, d'établir des relations au sein des réseaux universitaires canadiens, québécois et montréalais. Parallèlement aux instances institutionnelles, des instances de base et des professeurs agissent dans le même sens. D'une part, des départements établissent des relations avec des départements homologues d'autres universités et parviennent à des ententes favorisant la collaboration des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal et de leurs collègues d'autres institutions universitaires montréalaises. Les plus importants de ces rapprochements mènent à la mise en place du Centre interuniversitaire d'études européennes (CIEE), impliquant en principe les quatre universités montréalaises à vocation complète, du Centre de recherche en écologie de Montréal (CREM), impliquant l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal et la Ville de Montréal, responsable du Jardin botanique, et d'un important regroupement interuniversitaire de formation et de recherche en études féminines[36]. D'autre part, dès les

35. Le retour des professeurs non réengagés au département qui les a évalués négativement était fort problématique. De plus, certains professeurs avaient été remplacés.

36. Ce regroupement implique des professeurs de plusieurs disciplines et de plusieurs institutions.

débuts de l'Université du Québec à Montréal, rejetant tout repliement individuel ou collectif, des professeurs de cette institution participent aux sociétés savantes internationales, canadiennes et québécoises.

Une nouvelle institution universitaire formée à partir des ressources humaines et physiques de cinq établissements postsecondaires, mais non universitaires

L'Université du Québec à Montréal est mise en place en 1969 à partir des ressources humaines et physiques de cinq établissements d'enseignement postsecondaires montréalais : le collège Sainte-Marie, l'École des Beaux-Arts et les écoles normales Jacques-Cartier, Ville-Marie et de l'Enseignement technique. Il ne s'agit pas pour autant d'une fusion d'institutions. Le recours aux ressources de ces institutions s'avère cependant absolument nécessaire pour mettre en place en quelques mois seulement une nouvelle université capable d'accueillir près de 12 700 étudiants, dont 4 000 environ au niveau du 1er cycle.

À l'été 1969, l'Université du Québec à Montréal se retrouve avec un corps professoral de 370 professeurs formé à 80 % de professeurs des maisons d'enseignement préalables, dont la moitié ont été professeurs au collège Sainte-Marie. Si les documents officiels nient toute fusion des maisons préalables, plusieurs décisions concrètes reconnaissent plus ou moins directement une certaine forme d'affiliation entre ces ex-écoles et la nouvelle Université du Québec à Montréal. Par exemple, la décision unilatérale du recteur Dorais, à l'été 1969, d'accorder à tous les professeurs une augmentation de 5 % par rapport à leur salaire de l'année 1968-1969. De plus, l'Université du Québec à Montréal s'engage à terminer les programmes qui étaient en place dans ces écoles. Elle prend aussi la décision d'ouvrir de nouveaux programmes et une section en études anciennes, grecques et latines, alors qu'à l'époque, peu d'étudiants désirent se diriger dans ce domaine. L'Université s'implique, d'ailleurs, dans la mise en place du Centre de transition de la formation des maîtres, qui va créer à l'Université du Québec à Montréal beaucoup d'ambigüité. Elle prend note aussi de la volonté des professeurs des sciences de l'éducation de préserver leurs droits acquis dans les anciennes écoles normales, particulièrement en matière de permanence et de comptabilisation de leurs années d'expérience. Sur le plan syndical, au cours des années 1969, 1970 et 1971, plusieurs professeurs font continuellement référence aux protections acquises sous l'ancien régime, après de dures luttes syndicales menées par le Syndicat des professeurs de l'État du Québec (SPEQ). Enfin, l'Université du Québec à Montréal reconnaît, par certains articles de la

convention collective de l'automne 1971, le statut particulier des professeurs issus de ces écoles, tant sur le plan de l'acquisition de la permanence que de la comptabilisation de leurs années d'expérience.

Les conséquences du recours aux ressources matérielles et humaines des maisons préalables sont donc nombreuses et importantes. Cette approche a d'abord pour résultat de disperser géographiquement les activités de la nouvelle université dans divers locaux au centre-ville durant ses premières années d'existence. Elle a de plus créé un corps professoral hétérogène, dans lequel seulement 21 % des professeurs sont titulaires d'un doctorat, alors que 30 % ont entrepris leurs études de 3e cycle. Plus tard, les avantages obtenus par le syndicat pour les professeurs issus des cinq écoles préalables vont créer des tensions entre collègues tant dans les unités départementales que dans les réunions syndicales. De plus, l'importation de modes de fonctionnement et de traditions culturelles et pédagogiques des écoles préalables à la toute nouvelle Université du Québec à Montréal va retarder la construction de l'identité propre de l'Université du Québec à Montréal et nuire pendant longtemps à l'unité de la nouvelle université. Bien qu'elle soit une institution nouvelle, l'Université du Québec à Montréal est contrainte d'offrir des programmes de formation dans des domaines plutôt traditionnels dans lesquels les écoles préalables offraient déjà des cours. Selon l'équipe Recherche et développement, l'Université du Québec à Montréal aurait dû privilégier les sciences, l'économie et l'administration, des domaines malheureusement peu développés dans les cinq maisons préalables. N'étant pas de niveau universitaire, les établissements préalables ne couvraient pas les domaines du droit, de la médecine et du génie, où les besoins du Québec étaient pourtant très grands. Cependant, grâce à l'initiative de ses dirigeants institutionnels et des vice-doyens des unités familiales, l'Université du Québec à Montréal naissante a pu se lancer très tôt dans des études de champs nouveaux, en sexologie, en études urbaines, en environnement, en affaires culturelles, en études féminines, etc.

Il faudra cependant plusieurs années pour que l'Université du Québec à Montréal forge sa propre identité, qu'elle parvienne à faire travailler ensemble non seulement les professeurs des cinq écoles préalables, mais aussi leurs collègues venus d'autres institutions universitaires ou collégiales ou ayant entrepris une nouvelle carrière à la suite de leur dernier diplôme. Il faudra du temps, également, pour doter l'Université d'un campus intégré et véritablement efficient. Dans cette institution constituée à partir des ressources de cinq maisons préalables, le Syndicat des professeurs va être appelé à jouer un rôle important dans la création de l'unité institutionnelle de la nouvelle université.

Une université syndiquée où les syndicats parviennent, à la suite de deux grèves, à obtenir deux conventions collectives négociées

Alors que les employés de soutien des universités traditionnelles du Québec sont syndiqués et que les professeurs sont représentés habituellement par une simple association appelée à faire chaque année des représentations auprès des dirigeants des universités en matière de salaire, d'avantages sociaux, d'organisation du travail et de participation des professeurs à la vie académique, l'Université du Québec à Montréal se retrouve avec un syndicat de professeurs dès l'été 1969, avant même la rentrée des étudiants de septembre 1969. Pour leur part, les employés de soutien de l'Université du Québec à Montréal obtiendront leur accréditation une année plus tard, bien que plusieurs tentatives de mise en place d'un syndicat aient été faites durant l'année universitaire 1969-1970. Chose certaine, soutenue par le recteur, l'Opération Bilan 70 a grandement facilité la création du Syndicat des employés de l'Université du Québec à Montréal (SEUQAM).

Les demandes du SEUQAM sont à tout prendre assez traditionnelles, alors que celles du SPUQ visent en même temps à préserver les acquis des professeurs des cinq écoles préalables et à établir les assises d'une toute nouvelle université gérée de façon plus décentralisée et participative, où le syndicat serait le seul porte-parole des professeurs non seulement en matière de relations de travail, mais aussi par rapport à l'ensemble de la vie universitaire.

Ainsi, au printemps 1971, les employés de soutien font appel à la grève pour obtenir une première convention collective négociée non seulement à l'Université du Québec à Montréal, mais aussi dans l'ensemble de la nouvelle Université du Québec. Cette convention leur accorde d'importants avantages : 1) la rémunération obtenue précédemment par les employés de soutien de l'Université Laval ; 2) la permanence automatique, acquise après une période de probation de 18 mois[37] ; 3) une classification plus juste et avantageuse ; 4) de nombreux congés fériés ; 5) un allègement de 2,5 heures de la semaine de travail, sans perte de salaire, au cours de la session d'été ; 6) d'importants avantages sociaux, des vacances et un système de congé de maternité.

De leur côté, les professeurs recourent à la grève à l'automne 1971 pour obtenir une convention collective qui les protège individuellement, qui définit plusieurs balises fonctionnelles et qui fait du Syndicat des

37. 73 % des employés de soutien de l'Université du Québec à Montréal obtiennent alors leur permanence.

professeurs de l'Université du Québec à Montréal (SPUQ) un acteur de premier plan au sein de cette nouvelle institution. Le SPUQ réussit à obtenir, à la signature de la convention collective, la permanence pour 60 % des professeurs en place[38] ; une tâche individuelle garantie de 4 cours de trois crédits par année aux sessions régulières d'automne et d'hiver pour les professeurs n'occupant pas de poste de direction et de 2 cours pour ceux qui occupent des postes de direction de module, de département et de centre de recherche ; une certaine reconnaissance de l'autonomie départementale, en matière d'évaluation et d'engagement des professeurs et de perfectionnement professionnel de ceux-ci ; la reconnaissance en matière d'affaires « académiques » des pouvoirs et de la composition de la Commission des études.

Toutefois, malgré la grève, le syndicat ne réussit pas à se faire reconnaître comme le seul représentant des professeurs dans les instances de l'Université et à obtenir la reconnaissance pour ses professeurs de toutes les années d'expérience acquises aux niveaux élémentaire, secondaire et collégial.

* * *

En conclusion, il a été mis en évidence que comme institution laïque et publique, l'Université du Québec à Montréal émerge directement des travaux de fonctionnaires du ministère de l'Éducation, désireux de renouveler en profondeur l'université québécoise. Pour la première fois de l'histoire du Québec, l'initiative menant à la création d'une nouvelle université vient de fonctionnaires et du gouvernement. Si le nouveau système universitaire du Québec implique des universités privées plus anciennes et des universités publiques, nouvelles et regroupées au sein du réseau de l'Université du Québec, les mêmes règles de financement s'appliquent cependant aux deux types d'université, alors que les nouvelles universités publiques se retrouvent avec de plus grandes obligations et

38. Nous avons retrouvé dans certains documents le chiffre de 70 %. Toutefois, le document le plus digne de confiance a été déposé au conseil d'administration de l'Université du Québec à Montréal le 15 novembre 1971, et retient plutôt ce chiffre de 60 %. Certains dirigeants de l'Université ont pensé à l'époque et pensent encore aujourd'hui que l'acquisition automatique de la permanence, à l'automne 1971, par autant de professeurs, a empêché l'Université de se renouveler à court, moyen et long terme. L'analyse fine des arrivées et des départs que nous avons effectuée dans les départements sur 5, 10 et 20 ans, a montré que, parmi les 25 départements de l'époque, un seul, le département de chimie, a eu de la difficulté à se renouveler de 1971 à 1981. Ce département n'a eu cependant aucune difficulté à se renouveler dans les dix années suivantes. L'idée que les départements, à la suite de la convention collective de l'automne 1971, aient été incapables de se renouveler est un mythe patronal non fondé.

ne tirent aucun avantage de leur statut d'universités publiques. Pour les étudiants, les frais de scolarité seront aussi les mêmes, qu'ils suivent leurs études dans l'un ou l'autre type d'université.

En septembre 1969, l'Université du Québec à Montréal accueille plus de 12 500 étudiants, dont près de 4 000 dans des nouveaux programmes de 1er cycle. La nouvelle université peut compter, dès l'automne 1969, sur 370 professeurs. Elle est alors une institution universitaire sans faculté, gérée de façon démocratique et participative, tant au niveau institutionnel que dans ses unités de base. Sa direction est entièrement laïque, tant dans les instances institutionnelles qu'à la direction des unités de base. À travers l'Université du Québec, la constituante montréalaise est financée par le gouvernement du Québec sur une base statutaire. Elle est également syndiquée dès l'été 1969, avant même l'arrivée des étudiants dans ses murs. Vingt-sept mois plus tard, la convention collective signée par l'Université du Québec à Montréal avec le Syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Montréal (SPUQ) fixe d'importantes assises de la nouvelle université qui lui confèrent une partie importante de son identité propre. L'Université du Québec à Montréal est également un lieu de libre pensée, de critiques sociales et de contestation des élites en place et des doctrines établies. Il est alors inconcevable que l'on puisse, comme au début de l'Université de Sherbrooke, mettre en place un comité de haute vigilance formé de trois évêques et chargé de veiller au respect de l'orthodoxie catholique et des bonnes mœurs[39]. L'évènement marquant le début de cette nouvelle université n'est pas une messe du Saint-Esprit, comme ce fut le cas quinze ans plus tôt à l'Université de Sherbrooke[40], mais une table ronde où sont discutées les structures de participation de la nouvelle université[41].

D'une part, comme pour l'Université de Sherbrooke, la naissance de l'Université du Québec à Montréal est marquée par le manque de ressources financières et de locaux ; il ne saurait cependant être question pour l'Université du Québec à Montréal de compter sur le bénévolat de ses enseignants pour offrir à ses étudiants des programmes complets de formation comme ce fut le cas au début de l'Université de Sherbrooke[42].

---

39. Denis Goulet, *Histoire de l'Université de Sherbrooke 1954-2004*, Sherbrooke, Les éditions de l'Université de Sherbrooke, 2004, p. 57-58.

40. *Ibid*., p. 66.

41. D'ailleurs, à l'appel d'un de leurs leaders, les étudiants choisissent de sortir de la salle pour protester contre le peu de pouvoir qui leur est donné au niveau institutionnel et faire savoir qu'ils ne participeront pas aux structures organisationnelles de niveau institutionnel de la nouvelle université et qu'ils concentreront leurs efforts sur la gestion de la structure modulaire.

42. Denis Goulet, *op. cit*., p. 62.

L'Université du Québec à Montréal de 1969-1971 s'avère également un important lieu d'innovation pédagogique, comme en témoignent la mise en place d'un service et d'un fonds de développement pédagogique ainsi que certaines expériences pédagogiques, particulièrement en philosophie, en formation des maîtres[43], en affaires culturelles et en biologie. D'autre part, contrairement à l'Université de Sherbrooke qui a eu besoin de plus d'une dizaine d'années pour mettre en place ses structures de recherche, dès les deux premières années de son existence, malgré ses nombreux problèmes, l'Université du Québec à Montréal se dote d'un doyen des études avancées et de la recherche, d'une sous-commission des études avancées et de la recherche, d'un secrétariat de la recherche et d'un fonds institutionnel de recherche (FIR).

Enfin, principale constituante à vocation générale de l'Université du Québec, l'Université du Québec à Montréal se retrouve à sa naissance dans une situation à la fois de concurrence et de collaboration avec les autres universités montréalaises et au sein du tout nouveau réseau universitaire québécois. D'une façon ou d'une autre, la nouvelle Université du Québec à Montréal des débuts de la décennie 1970-1980 ne pourrait, même si elle le voulait, se replier sur elle-même. Elle est, à sa naissance, déjà membre à la fois du réseau de l'Université du Québec, des universités montréalaises, des réseaux universitaires québécois et canadiens et de la communauté universitaire internationale.

43. En formation des maîtres, le module sur le chantier offre les programmes de la famille à des étudiants occupant des postes d'enseignants du secondaire à l'île Jésus et la couronne nord du grand Montréal. Les cours sont donnés dans le milieu et adaptés au milieu. Les étudiants réalisent habituellement leurs travaux universitaires dans le cadre de leur classe. Les enseignants en formation encadrent aussi les stages des étudiants en formation initiale se préparant à l'enseignement.

13 L'École nationale d'administration publique du Québec
Entre l'État et l'université

Caroline Dufour

Le développement des programmes de formation en administration publique dans les universités est souvent associé à celui des gouvernements et de leur administration et reflète des réalités qui sont avant tout nationales. Le Québec n'échappe pas à cette logique. En effet, c'est avec la Révolution tranquille, dans les années 1960, alors que l'administration publique a connu une modernisation en profondeur, que les universités de la province ont pour la première fois montré un intérêt véritable pour la formation des fonctionnaires et cherché à développer des programmes d'études qui conviendraient à leurs besoins.

La science politique et les sciences de l'administration sont habituellement des éléments importants de ces programmes, mais de nombreuses autres disciplines, dont le droit, l'économie, la sociologie, les relations industrielles et la psychologie, apportent leur contribution. S'il est facilement concevable intellectuellement que chacune de ces disciplines puisse contribuer à la formation des gestionnaires de l'État, la réalité est tout autre. Le manque de coopération entre les départements et les facultés qui les hébergent dans les universités traditionnelles a souvent été un obstacle, jusqu'à empêcher l'établissement de tels programmes. Le Québec a résolu ce problème, de même que d'autres qui nuisaient au développement de l'enseignement en administration publique, par la création de l'École nationale d'administration publique (ENAP), une institution universitaire au statut et aux structures qui étaient uniques dans le milieu universitaire québécois d'alors et qui le sont encore aujourd'hui.

Ce chapitre montre comment l'incapacité des universités traditionnelles québécoises à répondre aux besoins de formation des administrateurs publics provinciaux a mené au développement de cette école. Il dresse d'abord un portrait de l'administration publique québécoise et

des besoins de formation de ses administrateurs au début des années 1960 et poursuit en montrant comment les structures et les caractéristiques des universités déjà établies ont empêché de mener à bien des projets qui auraient peut-être pu satisfaire les besoins de l'administration québécoise. Ce sont les efforts du gouvernement québécois pour arriver à pallier ce manque et l'arrivée d'un nouveau type d'enseignement universitaire dans la province qui, au bout du compte, ont mené à la création d'une institution universitaire consacrée à l'administration publique.

La Révolution tranquille de l'administration publique québécoise

Au cours de l'après-guerre, les pays développés ont connu une période soutenue d'industrialisation et d'urbanisation qui a été accompagnée d'un développement marqué des sphères économique, sociale et politique. Au Québec, le niveau de développement politique n'a jamais atteint celui des autres provinces canadiennes[1]. Cette situation, qui peut être expliquée par l'idéologie traditionnelle dominante du Canada français d'alors[2], s'est traduite par une faible croissance des activités gouvernementales et, en conséquence, une absence de réelle bureaucratisation de l'administration. Lorsque le gouvernement libéral de Jean Lesage a pris le pouvoir en 1960, il a hérité d'une administration aux processus peu développés et qui n'avait pas connu de changements significatifs depuis des décennies. Les structures du pouvoir exécutif étaient pratiquement les mêmes depuis la Première Guerre mondiale et l'administration était quasi privée de moyens de planification, de coordination et de contrôle[3]. Pour le gouvernement, l'administration est devenue une cible de son grand projet de modernisation politique et sociale, au même titre que les autres domaines d'intervention étatique tels que l'éducation et la santé. En tant qu'instrument du pouvoir exécutif, le gouvernement avait d'ailleurs intérêt à ce que l'administration soit rapidement réformée.

Cette modernisation administrative a été parallèle au développement de l'intervention du gouvernement dans la société civile. La croissance fulgurante du budget des dépenses du gouvernement, qui doubla presque en moins de cinq ans pour atteindre plus d'un milliard de dollars en 1963-1964, a été accompagnée de la création de nombreux ministères et

1. Kenneth McRobert et Dale Postgate, *Développement et modernisation du Québec*, Montréal, Boréal, 1983, p. 80.
2. *Ibid*., p. 85.
3. James Ian Gow, « Modernisation et administration publique », dans Edmond Orban *et al*. (dir.), *La modernisation politique du Québec*, Montréal, Boréal Express, 1976, p. 160.

programmes[4]. Un conseil d'orientation économique, un comité ministériel de planification et un comité permanent d'aménagement des ressources ont été établis, tandis qu'entre 1960 et 1965 des structures permanentes ou temporaires de planification ont été adoptées par une dizaine de ministères[5]. De même, de nouvelles structures ont permis d'harmoniser les activités du nombre grandissant de ministères et d'organismes. Le sommet de l'appareil étatique ne fut pas oublié, alors que les réunions du Conseil des ministres sont devenues plus formalisées et que le poste de secrétaire général du gouvernement a été créé. La volonté d'empêcher le clientélisme et le favoritisme, un problème qui enrayait l'administration sous le gouvernement précédent de Maurice Duplessis, a mené, entre autres, à la création d'un ministère du Revenu distinct du ministère des Finances de même qu'à l'établissement de contrôles des dépenses[6]. En matière de ressources humaines, l'introduction de concours publics pour le recrutement dans la fonction publique a lieu dès 1960[7].

Malgré ces réformes, la modernisation de l'administration publique québécoise ne pouvait pas être complète sans la présence d'administrateurs chevronnés. Or, au début de la Révolution tranquille ceux-ci étaient absents, ou presque. En 1959, on en dénombrait 260 et ils agissaient davantage à titre d'« aviseurs techniques » que de gestionnaires[8]. Roch Bolduc a décrit en ces termes l'administrateur type de la fonction publique québécoise d'alors :

> d'âge mûr, […] généralement diplômé d'université depuis plus de quinze ans […], en sciences appliquées ou en droit ; il a généralement acquis une expérience significative à l'extérieur de la fonction publique, de préférence dans l'entreprise privée, dans le domaine du génie ou des sciences commerciales ou du droit ou des sciences médicales ; bénéficiant d'une longue expérience dans la fonction publique, il est peu mobile et connaît très bien son poste puisqu'il l'occupe depuis de nombreuses années[9].

4. Québec, ministère des Finances, Comptes publics, 1959-1960 à 1963-1964, Québec, le ministère.
5. André Bazinet, *Les commissions d'enquête au Québec (1960 à 1966) comme organismes d'étude et de consultation*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1976, p. 110-145.
6. James Ian Gow, *Histoire de l'administration publique québécoise 1867-1970*, Montréal et Toronto, Les Presses de l'Université de Montréal et l'Institut d'administration publique du Canada, 1986, p. 310.
7. Québec, Commission du service civil (1961). *Rapport annuel 1960-1961*, Québec, la Commission.
8. Roch Bolduc, « Les cadres supérieurs, quinze ans après », *Administration publique du Canada*, vol. 21, nº 4, 1978, p. 630.
9. *Ibid*., p. 621.

Bien que le sous-développement de l'administration publique québécoise n'ait en rien favorisé la présence d'administrateurs publics, la préoccupation du gouvernement à leur égard a été également liée à un mouvement qui a touché toutes les organisations bureaucratiques de l'époque. L'industrialisation et l'urbanisation du milieu du siècle ont amené les organisations tant publiques que privées à séparer les fonctions d'administrateur et de propriétaire[10]. Cette spécialisation du travail a nécessité l'apparition d'une nouvelle catégorie professionnelle : les cadres. Celui-ci remplit ses fonctions en s'appuyant sur les modèles d'organisation scientifique du travail et de gestion rationnelle afin de favoriser la productivité des organisations[11]. Ce thème a été au cœur de nombreux rapports de commissions qui se sont penchées sur l'organisation des gouvernements des pays développés, la commission Hoover aux États-Unis en étant probablement l'exemple le plus connu. À Ottawa, le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'organisation du gouvernement a défendu l'idée que la présence dans l'administration canadienne de fonctionnaires formés à la gestion des ressources financières et humaines était nécessaire à son bon fonctionnement et à son efficacité[12]. Le gouvernement québécois avait ainsi besoin d'administrateurs non seulement pour « administrer », mais également pour gérer.

Cela dit, le réel défi auquel le gouvernement québécois a fait face ne résidait pas tant dans le nombre d'administrateurs que dans l'absence de programme d'études universitaires pour les former. En 1960, la discipline nommée Administration publique, qui a vu le jour aux États-Unis et que le Canada anglais était alors encore à apprivoiser, n'existait pas dans les universités québécoises. Il y avait bien quelques cours sur le sujet, mais aucun programme de premier ou deuxième cycle ne lui était voué. Si le gouvernement québécois souhaitait que ses cadres soient formés dans les universités de la province, un changement devait avoir lieu.

Les universités, obstacles à la formation des administrateurs publics

C'est avec l'idée de pallier ce manque que le gouvernement québécois a contacté l'École des hautes études commerciales de Montréal (HEC) en 1961. L'École des HEC est une institution universitaire fondée en 1907 et

10. Claude Maheu, « L'émergence d'une profession : l'administration », *Recherches sociographiques,* vol. 19, nº 2, 1978, p. 194.

11. Luc Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Éditions de Minuit, 1982, p. 160.

12. Canada, Commission royale d'enquête sur l'organisation du gouvernement, Rapport, 1962, Ottawa, Imprimeur de la Reine.

la première de langue française au Québec à avoir été établie pour former les Canadiens français aux affaires. Ce n'est toutefois que dans les années 1930 que ses programmes de formation en administration des affaires ont pris leur véritable envol, avec un intérêt croissant de la province pour un tel type de connaissances[13]. Depuis, l'École, qui s'est affiliée à l'Université de Montréal en 1957, a joué un rôle important dans le développement et la formation en sciences administratives au Québec.

En 1961, l'École semblait armée pour relever le défi de la formation des administrateurs publics. Elle disposait des structures, de l'expérience, des professeurs et des ressources nécessaires à l'établissement d'un programme de formation axé sur l'étude des fonctions administratives telles qu'appliquées au secteur public. D'ailleurs, le directeur de l'institution caressait à ce moment-là depuis plus de 20 ans le projet de voir l'institution qu'il dirigeait intégrer la formation des cadres des secteurs privé et public[14]. En fait, l'expérience canadienne a montré que les écoles et facultés d'administration des affaires ont été les premières à réagir aux besoins de cadres des administrations publiques, devançant les départements de science politique[15]. Après quelques échanges entre le gouvernement québécois et l'administration de l'École des HEC, une entente a été rapidement conclue. L'ajout de quelques cours au programme régulier suffirait, croyait-on, pour créer une option dans le programme principal qui satisferait les besoins de l'administration provinciale. L'École n'avait qu'à obtenir l'assentiment de la Commission des études de l'Université de Montréal, responsable de coordonner les programmes d'enseignement, pour que le projet puisse se concrétiser.

Lors de la réunion de la Commission des études de novembre 1961, l'École des HEC informe de son intention de modifier l'appellation du diplôme qu'elle offre pour qu'il devienne une licence en sciences administratives où l'option choisie par l'étudiant serait indiquée, plutôt qu'une licence en administration des affaires[16]. Si cette modification a pu sembler sans grande conséquence, il en allait autrement aux yeux du doyen de la Faculté des sciences sociales, économiques et politiques (FSSEP), qui siégeait à la Commission. L'échange qui a eu lieu entre le directeur de

13. Claude Maheu, *op. cit.*, p. 193.

14. Robert Rumilly, *Histoire de l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal*, Montréal, Beauchemin, 1966, p. 176-177.

15. Paul A. Pross et V. Seymour Wilson, « Graduate education in canadian public administration : Antecedents, present trends and portents », *Administration publique du Canada*, vol. 19, nº 4, 1976, p. 530-531.

16. Procès-verbaux des réunions de la Commission des études, Université de Montréal, Archives de l'Université de Montréal (Fonds de la Commission des études, A33), 1961, 30 novembre, p. 564.

l'École des HEC et le doyen de la FSSEP a bien montré que ce dernier avait compris que l'enseignement en administration publique était en jeu et, visiblement, a cherché à empêcher son établissement à l'École des HEC :

> M. Garigue [doyen de la FSSEP] est d'avis que l'École […] aurait avantage dans le moment à limiter le titre à celui de Licence en administration des affaires. M. Garigue explique que les termes « Sciences administratives » incluent tous les domaines de l'administration et impliquent nécessairement l'apport de disciplines comme le droit, la sociologie, etc. En principe, M. Garigue ne voit aucune objection à ce que l'École […] donne éventuellement des cours dans tous les domaines des sciences administratives, mais il trouve que la présente demande est prématurée et que cette orientation devrait se faire après une étude complète du problème.
>
> M. Minville [directeur de l'École des HEC] explique que cette demande correspond à un besoin présent et qu'effectivement les diplômés des Hautes Études se dirigent actuellement vers tous les domaines de l'administration tant publique que privée. La dénomination actuelle de leur diplôme ne correspond plus au champ d'action très varié des diplômés.
>
> M. Garigue signale que les sciences administratives font actuellement l'objet d'une étude dans plusieurs pays et que M. Minville et lui-même doivent justement faire prochainement un séjour aux États-Unis pour étudier cette question. M. Garigue propose que la demande de l'École […] soit étudiée après ce voyage afin de posséder une meilleure connaissance du problème.
>
> La Commission adopte cette dernière proposition[17].

L'opposition qu'a manifestée la FSSEP à l'initiative des HEC a tenu à deux choses. Tout d'abord, depuis 1958, le département de science politique contribuait au processus d'institutionnalisation de la discipline dans la province[18]. Bien que le département n'était pas impliqué dans la formation des administrateurs publics, n'en ayant pas les ressources, cette spécialité demeurait, tant aux États-Unis qu'au Canada anglais, une composante de la science politique[19]. L'intégration du Département de science politique au champ de la science politique devait passer par le développement de l'enseignement en administration publique. Ensuite,

17. Procès-verbaux des réunions de la Commission des études, Université de Montréal, 1961, 30 novembre, p. 571.

18. Michel Leclerc, *La science politique au Québec. Essai sur le développement institutionnel, 1920-1980*, Montréal, L'Hexagone, 1982, p. 116-117.

19. UNESCO, *La science politique contemporaine : contribution à la recherche, la méthode et l'enseignement*, Paris, UNESCO, 1950 ; UNESCO, *Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur : science politique*, Paris, UNESCO, 1955.

la faculté espérait que ses diplômés deviennent l'élite administrative du Canada français. Au moment où le Département de science politique avait été établi, on avait même joué, déjà, avec l'idée d'un programme en administration publique[20]. Si l'École des HEC en venait à offrir un programme de formation en administration publique, tant le Département de science politique que la Faculté des sciences sociales, économiques et politiques auraient pu en souffrir. Dans un cas, le développement institutionnel et même intellectuel aurait été menacé, tandis que dans l'autre, des ambitions auraient rencontré un obstacle de taille. En fin de compte, le doyen de la FSSEP, qui était également directeur du Département de science politique, a su se montrer convaincant, car le projet de modification du programme soumis par l'École des HEC n'a jamais reçu l'approbation désirée.

Cette expérience a été l'une des premières à l'Université de Montréal à montrer les limites des universités traditionnelles face aux besoins de formation liés à l'intervention croissante de l'État. La source de l'échec de l'initiative de l'École des HEC a résidé dans les structures de cette université. Tout d'abord, ces structures suivent les découpages intellectuels de disciplines tenant à leur autonomie et présentant des visions du monde qui ne sont pas toujours compatibles. Ces divisions limitent considérablement les possibilités de collaboration entre les départements et les facultés à des projets d'ordre multidisciplinaire et à des programmes d'enseignement nécessitant un décloisonnement. De plus, la forme d'organisation traditionnelle introduit des rivalités qui mènent, comme un comité de l'université l'a expliqué l'année suivante, à une concurrence quant à l'utilisation des ressources[21]. La présence d'unités académiques ayant toutes deux un intérêt à contrôler un domaine d'études, mais pour des raisons différentes, dans une institution où les structures officielles ne permettaient pas la coopération, ne pouvait favoriser l'essor de l'administration publique. L'Université de Montréal était consciente de ce problème au début des années 1960 et œuvrait d'ailleurs au développement d'une

20. Philippe Garigue, « La Faculté des sciences sociales de l'Université de Montréal », *Culture*, vol. 19, nº 4, 1958, p. 395 ; P. Garigue, (1961, 4 août). *Lettre de Philippe Garigue à Jean Rémillard*, Correspondance générale du Doyen P. Garigue (Archives de l'Université de Montréal, FFSS, E-100, C1,13). Aucune mesure concrète n'avait été adoptée à l'époque pour que ce projet se concrétise.

21. Procès-verbaux des réunions de la Commission des études, Université de Montréal, Archives de l'Université de Montréal (Fonds de la Commission des études, A33), 1962, 19 septembre, p. 12-13.

politique d'harmonisation[22]. Cependant, telles qu'elles étaient en 1961, ses structures rendaient difficile, voire impossible, l'adoption d'un programme d'études du type de celui proposé par l'École des HEC.

Un projet préparé à l'initiative de l'Université Laval, située à Québec, a connu un sort similaire. Pourtant, il semblait avoir tout pour réussir. Au début des années 1960, l'Université Laval a amorcé sa propre révolution, alors que cette institution privée et catholique s'est ouverte à la laïcisation et a entrepris de démocratiser l'accès à son enseignement, notamment pour les adultes qui ne remplissaient pas les conditions d'admission des cours réguliers[23]. Au même moment, des professeurs de la Faculté des sciences sociales (FSS) se sont distingués par leur implication dans la vie politique. Ceux-ci contribuaient depuis des années au développement et à la différenciation des champs religieux et politique des sciences sociales au Québec et la Révolution tranquille était l'occasion pour eux de collaborer avec le gouvernement libéral, après une longue période de tension avec le gouvernement Duplessis[24]. Les professeurs du Département de science politique ont joué un rôle particulièrement actif dans ce mouvement, parfois comme intellectuels détachés, parfois comme observateurs engagés. C'était le cas de Léon Dion, qui a été conseiller spécial à la recherche pour la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme, et de Gérard Bergeron, qui, sous un pseudonyme, a rédigé une série d'articles dans le quotidien indépendant *Le Devoir*[25]. L'ouverture à l'enseignement aux adultes et l'engagement dans la modernisation politique de la société québécoise, un contexte propre à l'Université Laval, expliquent pourquoi son département de science politique a été l'un des premiers au Canada à s'ouvrir à la formation des administrateurs publics.

En effet, c'est de ce département qu'est venue l'idée d'un tel programme à l'Université Laval, sans demande apparente du gouvernement québécois. Au moment même où l'École des HEC tentait d'obtenir le soutien de la Commission des études de l'Université de Montréal, le Département de science politique a mis très rapidement sur pied un programme

22. Procès-verbaux des réunions de la Commission des études, Université de Montréal, Archives de l'Université de Montréal (Fonds de la Commission des études, A33), 1962, 19 septembre, p. 12-14.

23. Jean Hamelin, *Histoire de l'Université Laval. Les péripéties d'une idée*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1995, p. 227.

24. Marcel Fournier, « L'institutionnalisation des sciences sociales au Québec », *Sociologie et Sociétés*, vol. 5, nº 1, 1973, p. 53.

25. Vincent Lemieux, « Le Département de science politique », dans Albert Faucher (dir.), *Cinquante ans de sciences sociales à l'Université Laval. L'histoire de la Faculté des Sciences sociales (1938-1988)*, Québec, Faculté des Sciences sociales de l'Université Laval, 1988, p. 257.

spécial de formation d'une durée de trois ans offert aux administrateurs publics en cours du soir. Dès septembre 1961, 42 fonctionnaires ont entrepris leur étude des diverses dimensions de l'administration publique[26]. La même année, la Faculté des sciences sociales a procédé à une réforme de la structure des programmes de premier cycle. Cette révision a été l'occasion pour le Département de science politique de regrouper les cours d'administration publique de son programme d'études régulier à la quatrième année. Le département a vu là ce qui pourrait devenir une école d'administration publique et l'un de ses professeurs, Émile Gosselin, a été chargé de préparer un mémoire qui pourrait guider le développement et l'institutionnalisation de l'administration publique au département[27].

Alors que l'étude de l'administration publique semblait avoir le vent dans les voiles à l'Université Laval, tout s'est arrêté. Tout d'abord, malgré son établissement rapide en 1961, le programme suscitait des questions tant au Département de science politique qu'à la FSS. L'une d'elles touchait les critères d'admission et le type d'attestation que les fonctionnaires obtiendraient une fois le programme complété. Ce dernier a introduit un élément important à la faculté « en n'exigeant pas, comme condition absolue et minimum, une formation universitaire pour assister à des cours universitaires à la faculté[28] ». Bien que l'université et la faculté étaient ouvertes à l'éducation aux adultes, à leurs yeux, offrir un accès à l'éducation universitaire à des fonctionnaires qui n'avaient pas nécessairement la préparation requise demeurait problématique. Dans le même ordre d'idées, le public cible du programme et ce que devait en être le contenu demeuraient incertains. Le département ambitionnait d'offrir des cours d'administration publique à ses étudiants réguliers, à des étudiants des cycles supérieurs d'autres facultés et à des fonctionnaires de tous les paliers de gouvernement. Dans le cas des fonctionnaires provinciaux, on ne savait pas qui ils étaient ni ce dont ils avaient besoin en termes de formation[29].

Un second obstacle ayant nui au développement de l'enseignement de l'administration publique au Département de science politique a résidé dans la résistance des membres du département à l'égard de cet

26. Vincent Lemieux, *Université Laval, Annuaire général, 1961-1962*, Québec, Université Laval.

27. Procès-verbaux des réunions du Département de science politique, Université Laval, 1962, 24 janvier.

28. Procès-verbaux des réunions du Conseil de la Faculté des sciences sociales, Université Laval, 1961, 17 octobre, p. 1-2.

29. Procès-verbaux des réunions du Département de science politique, Université Laval, 1961, 7 octobre.

enseignement. Premièrement, l'approche de l'administration publique adoptée dans le mémoire qui avait été commandé à Émile Gosselin ne faisait pas l'unanimité. Ce dernier, un homme à la formation et aux expériences diversifiées et engagé dans le milieu professionnel, avait opté pour une approche multidisciplinaire et professionnelle :

> L'enseignement et la recherche en ce domaine ne prennent vraiment de la valeur et de force que s'il y a contact et interaction très étroits entre les diverses disciplines et professions reliées aux Sciences de l'Homme, sans négliger les autres disciplines ou professions reliées à certaines phases administratives. L'enseignement professionnel devra faire la part très large à l'enseignement puisé aux diverses disciplines infléchissant cet enseignement vers l'étude et l'examen de réalités concrètes[30].

À la lecture de ce mémoire, le directeur du Département s'est dit surpris par son insistance sur l'aspect « inter-disciplinaire[31] ». Un département formé de sociologues convertis à la science politique et de politologues n'était pas prêt à accueillir un programme qui aurait nécessité la collaboration avec des professeurs d'autres unités. Au-delà d'une résistance disciplinaire, il faut voir là une question structurelle. Comme l'a mentionné un professeur du département, les possibilités d'établir un tel programme semblaient limitées compte tenu des structures de l'Université Laval[32]. Tout comme l'Université de Montréal et les universités américaines, l'Université Laval avait une structure reposant sur le concept de départements regroupés au sein de facultés, ce qui ne facilitait pas l'organisation de programmes d'études ou même de groupes de recherche multidisciplinaires. Dans la logique du mode d'organisation de l'Université, les structures n'avaient pas été pensées en fonction d'initiatives requérant la participation de plusieurs disciplines, qui ne trouvaient ainsi aucun moyen de s'officialiser. En fait, ce principe se répercutait aussi à l'intérieur d'une même discipline, entre ses spécialités. Dans le cas de l'administration publique au Département de science politique, un certain nombre de professeurs se méfiait de son importance croissante qui introduisait, croyaient-ils, un déséquilibre au sein du Département. Comme l'a souligné l'un des acteurs de cet épisode[33], le nombre de professeurs

30. Émile Gosselin, « Programme de cours de Maîtrise en Administration Publique » (Archives de l'Université Laval, Fonds de la Faculté des sciences sociales, U567/6/1, Prog. maîtrise en administration publique, s. d., 1963-1968, 1963, p. 1).

31. Procès-verbaux des réunions du Département de science politique, Université Laval, 1964, 16 mars.

32. *Ibid*.

33. Afin de conserver l'anonymat des personnes rencontrées en entrevue, leurs noms ne sont pas mentionnés.

et d'étudiants de même que les ressources associées à l'administration publique prenaient de plus en plus d'espace dans un département qui demeurait avant tout un département de science politique. Avec l'établissement possible d'une école ou d'un programme régulier d'études en administration publique, les autres spécialités, telles que la sociologie politique, une spécialité chère aux fondateurs du Département, ou encore la politique canadienne, auraient pu se voir défavorisées.

Un dernier type d'obstacle résidait dans la volonté générale du Département de conserver son autonomie par rapport au gouvernement et à l'administration publique. Même si la faculté était consciente de « fortes pressions extérieures[34] » pour l'établissement de ce type de programme et que le gouvernement québécois lui avait offert d'établir l'école qu'il souhaitait voir apparaître, le Département a choisi de conserver son autonomie par rapport aux pouvoirs politique et administratif[35]. Bien que les universités commençaient alors à s'ouvrir à des collaborations plus ou moins étroites avec des organisations extérieures au champ universitaire, la décision du Département a été de conserver une distance entre lui et l'État, conservant le contrôle sur le contenu de l'enseignement.

Tous ces obstacles, en plus du manque d'appui de la direction de la faculté, ont eu raison du programme spécial de cours du soir en administration publique pour fonctionnaires, qui a accueilli une dernière cohorte d'étudiants en 1963[36]. L'intérêt pour ce type d'enseignement ne disparut toutefois pas complètement, car le Département a accepté que le mémoire d'Émile Gosselin serve « de point de départ pour une nouvelle étude[37] ».

Tant à l'Université de Montréal qu'à l'Université Laval, le poids des structures institutionnelles, en rendant la collaboration entre facultés et départements difficile, voire non désirable, a joué un rôle déterminant dans l'impossibilité de mener à bien et conserver un programme de formation en administration publique. Parce qu'un programme a été offert pendant quelques années, la dimension traditionnelle de l'Université Laval s'est manifestée de deux autres façons. D'abord, dans le questionnement de la FSS au sujet de l'enseignement et du diplôme que recevrait un nouveau type d'étudiant, qui a reflété une volonté ferme de conserver un certain niveau d'enseignement, malgré la démocratisation

34. Procès-verbaux des réunions du Conseil de la Faculté des sciences sociales, Université Laval, 1961, 17 octobre.

35. Deux acteurs de l'époque rencontrés en entrevue ont confirmé l'offre du gouvernement au Département.

36. Vincent Lemieux, *op. cit.*, p. 257.

37. Procès-verbaux des réunions du Département de science politique, Université Laval, 1964, 16 mars.

de l'université qui s'amorçait. Ensuite, le désir du Département de science politique de ne pas s'associer étroitement au gouvernement québécois a indiqué une conception de l'université où elle seule, bien que partie intégrante de son milieu social, a un droit de regard sur le contenu de ses enseignements et sa valeur. Même si ces institutions ont souhaité contribuer à l'avancement de la société québécoise, certaines des valeurs les plus importantes qu'elles incarnaient n'étaient pas compatibles avec les principes sous-tendant la formation des administrateurs publics.

Le rôle du gouvernement québécois dans le développement d'une école d'administration publique

L'incapacité de l'École des HEC et de l'Université Laval à satisfaire les besoins du gouvernement en matière de formation des administrateurs publics a amené ce dernier à étudier le problème de plus près en établissant un comité et un groupe d'étude[38]. À la demande du ministre de l'Éducation, un premier comité, sous la direction de Jean-Marie Martin, un professeur d'économie de la FSS de l'Université Laval devenu président du Conseil supérieur de l'éducation, a été établi en 1963 avec le mandat de faire part de l'état du mode de formation des fonctionnaires et des administrateurs publics[39]. Les membres de ce comité, qui incluait des professeurs de l'Université Laval ayant participé au programme de 1961, un professeur de l'École des HEC ainsi que des fonctionnaires québécois, ont soutenu dans leur rapport, sans grande originalité, que l'administrateur public québécois était un spécialiste sans formation en gestion[40]. Pour pallier ce manque, et afin que les administrateurs québécois puissent adopter des attitudes similaires en matière de gestion, le comité a suggéré l'établissement d'un programme de formation en trois étapes supervisé et

38. Pendant ce temps, à partir de 1964, sept ou huit fonctionnaires québécois ont séjourné chaque année à l'École nationale d'administration de France (ENA) afin de parfaire leur formation en administration. L'ENA, créée à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, est l'une des grandes écoles françaises et est sous la responsabilité directe du chef du gouvernement. Son mandat consiste à former des administrateurs généralistes ayant une grande mobilité au sein de l'administration et qui occupent les plus hauts échelons de la hiérarchie administrative. Pour le gouvernement québécois, ces stages étaient une solution intéressante, mais qui ne pouvait qu'être temporaire compte tenu, entre autres, de ses coûts et du faible nombre de personnes qui pouvaient être formées.

39. Comité d'étude sur la formation des administrateurs publics (1964). *Rapport du comité d'étude sur la formation des administrateurs publics (Rapport Martin)*, Québec.

40. *Ibid*.

organisé par un organisme qui serait appelé le Centre des études administratives. Ce centre aurait une forme hybride : d'une part sous contrôle gouvernemental, la responsabilité de la formation revenant à l'employeur, d'autre part collaborant avec les universités pour la mise en œuvre des programmes de formation. Avec cette suggestion, le comité a écarté la supervision unique et directe par le gouvernement – et ainsi le modèle de l'ENA – tout en évitant qu'une seule université offre le programme, ce qui aurait pu priver le programme de ressources universitaires de qualité.

La principale faiblesse du rapport a résidé dans le flou entourant la définition du concept de cadre supérieur, qui pourtant était au cœur de ses recommandations. Sans désignation claire de la catégorie de fonctionnaires appartenant à cette classe, il n'était pas possible d'identifier ceux qui devaient être formés à la gestion. Ceci nuisait considérablement à l'application des recommandations et, en fait, à la création de n'importe quel programme de formation qui leur serait dédié. Cette faiblesse ne pouvait cependant être attribuée à ses auteurs car le rapport ne faisait que refléter la réalité de la fonction publique québécoise de l'époque, qui ne reconnaissait pas l'existence des cadres en tant que catégorie professionnelle.

Ce problème a trouvé solution avec l'adoption de la *Loi sur la fonction publique*, en 1965, qui a reconnu les droits d'association, d'affiliation, de négociation et de grève des fonctionnaires provinciaux et a déterminé la procédure de leur accréditation syndicale. Avec l'adoption de cette loi, la classification des emplois de la fonction publique québécoise a dû être révisée afin de pouvoir créer des unités de négociation. La classification qui était en place en 1965 était inspirée du modèle américain, qui repose sur la spécialisation des emplois, « où les tâches et les responsabilités de chaque emploi plutôt que les qualifications de son titulaire déterminent son classement[41] ». L'un des défauts de ce système tient à ce qu'il n'offre pas de perspective de carrière, la classification reposant sur les tâches devant être accomplies, les qualifications requises demeurant une considération secondaire. La comparaison de divers postes était rendue difficile, notamment d'un ministère à l'autre, car un même titre pouvait référer à des tâches d'emploi différentes d'un ministère à un autre, en plus de limiter l'avancement et la mobilité d'un employé au sein de la fonction publique[42]. Comme l'a souligné l'expert qui a été derrière la réforme de la classification de la fonction publique québécoise, dans ce système, « aucune politique de recrutement ou de formation ne pouvait être mise

41. Patrice Garant, *La fonction publique canadienne et québécoise*, en coll. avec Marcel Morin, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1973, p. 63.

42. Roger Grégoire, *La classification des fonctionnaires de la province de Québec*, Note établie pour M. Jacques Parizeau, conseiller économique et financier du Conseil exécutif, Québec, 1966, p. 6.

en œuvre[43] ». Les modifications de tâches, conséquence des progrès techniques rapides, et la nécessité au cours d'une carrière dans la fonction publique de passer par des fonctions de nature et de niveaux différents étaient également des facteurs qui allaient à l'encontre du principe de spécialisation[44].

La classification qu'a adoptée la Commission de la fonction publique en 1966 a remédié à ce problème en adoptant la notion de corps d'emploi, « un ensemble homogène formé d'une manière à peu près équivalente et affecté à des tâches semblables ou très voisines[45] », qui a dissocié l'emploi du grade détenu par l'employé en plus d'insister sur la notion de carrière. Les cadres ont obtenu une reconnaissance formelle en 1967 avec deux arrêtés en conseil qui ont défini les termes « cadres supérieurs » et « adjoints aux cadres[46] ». L'adoption de cette classification a constitué un pas important dans la création d'un programme ou d'une école d'administration publique au Québec car auparavant, il « était si difficile d'établir des comparaisons entre les classes d'emplois, la nature du travail et les conditions d'admissibilité, qu'on pouvait difficilement savoir qui serait admissible à une telle école et les matières qu'on pourrait y enseigner[47] ».

La nouvelle classification a facilité la tâche d'un groupe de travail créé par le gouvernement en janvier 1967, lequel s'est penché sur les problèmes afférents à la formation et au perfectionnement des administrateurs publics ainsi qu'aux futurs cadres supérieurs[48]. Sous le leadership de Roch Bolduc, un fonctionnaire provincial qui avait étudié l'administration publique aux États-Unis et contribué de manière importante au développement de cet enseignement à l'Université Laval, le groupe a remis un rapport en avril 1967. Le rapport, qui a tiré profit de l'apparition de la catégorie des cadres dans la fonction publique québécoise, a dressé

43. *Ibid*.

44. *Ibid*.

45. Québec, Commission de la fonction publique (1966). *Rapport annuel 1965-1966*, Québec, p. 13.

46. Louis R. Pelletier, *L'histoire de l'association des cadres supérieurs du gouvernement du Québec*, Québec, l'Association, 1999, p. 9. Pour les définitions précises de ces termes, voir Québec, Commission de la fonction publique, 1966, p. 13, 14 et 19.

47. James Ian Gow, « La modernisation de la fonction publique du Québec », *Revue internationale des sciences administratives*, vol. 36, nº 3, 1970, p. 239.

48. Groupe de travail chargé d'étudier les problèmes de formation et de perfectionnement des administrateurs publics, *Premier rapport du groupe de travail chargé d'étudier les problèmes de formation et de perfectionnement des administrateurs publics (Rapport Bolduc I)*, 1967, p. 1.

le portrait du cadre idéal en plus de suggérer des moyens pour identifier des candidats potentiels à ce poste. Le groupe a également proposé des moyens pour atteindre rapidement les objectifs de formation des cadres :

> Il s'agit pour l'instant d'introduire dans l'aménagement des carrières un procédé à la fois de sélection et de formation qui soit adéquat pour déceler d'abord et parfaire ensuite l'ensemble des qualités professionnelles qui sont la marque d'un cadre supérieur compétent, c'est-à-dire la capacité de mener des études et de concevoir des programmes d'action, l'habileté nécessaire à la gestion d'une unité administrative et enfin l'autorité suffisante pour diriger des équipes de fonctionnaires de niveau professionnel. À tous, il est apparu que ce procédé de sélection et de formation ne pouvait être mieux assuré que par la création d'une École d'Administration[49].

Malgré les avancées du groupe, une question demeurait : à quelle enseigne cette école devrait-elle loger ?

La réponse ne pouvait certes pas provenir des universités de la province, bien que celles-ci n'aient jamais perdu espoir d'arriver à implanter des programmes de formation en administration publique. Après le refus de la Commission des études en 1961, l'École des HEC a collaboré avec d'autres composantes de l'Université de Montréal (le Département de science politique, le Département d'administration de la santé, la Faculté de droit, la Faculté des sciences de l'éducation et l'Institut d'urbanisme) à un projet de programme de maîtrise en administration publique. Toutefois, l'impossibilité pour l'École des HEC et la Faculté de droit d'arriver à une entente sur la forme que pourrait prendre un institut qui hébergerait un tel programme et l'importance relative qu'auraient les différentes disciplines qui y contribueraient a empêché le projet de se réaliser[50]. À l'Université de Montréal, l'administration publique est demeurée essentiellement un domaine d'enseignement et de recherche du Département de science politique, même si le directeur de l'École des HEC a continué de clamer que l'École « devrait avoir le droit de décerner une maîtrise en administration publique[51] ». Comme l'a noté le Comité du développement académique de l'Université de Montréal en 1969, « l'absence d'un organisme responsable de la définition d'une politique générale au niveau des études supérieures a nui considérablement au développement de ces dernières et tout particulièrement quand se posait

49. *Ibid*., p. 3-4.

50. James Ian Gow, (1969, 17 juin). *Comité sur l'enseignement de l'administration publique* (Archives de l'Université de Montréal, FFSS, E-100, D2, 37, « Programme de maîtrise en administration publique »).

51. *Ibid*.

la question de l'interdisciplinarité[52] ». Même si une politique d'harmonisation avait été développée au début des années 1960, force a été de constater que la lourdeur des structures de l'institution se faisait toujours sentir.

À l'Université Laval, les projets de formation en administration publique ont continué de se heurter à la résistance des structures de l'institution. L'expérience avait montré qu'un programme multidisciplinaire n'était pas compatible avec le statut et les ambitions du Département de science politique, mais la faculté a cru que s'il était sous son égide, il remporterait plus de succès. Sa dimension multidisciplinaire a incité la Commission des études de l'université à proposer que l'administration du programme soit sous la responsabilité de l'École des gradués, plutôt que sous celle de la FSS. La Commission a également souligné que la Faculté des sciences de l'administration songeait à offrir un enseignement semblable et que les deux facultés devraient coordonner leur initiative[53]. Afin de clarifier ces questions, la Commission a établi un nouveau comité, formé de trois représentants de la FSS, un de la Faculté des sciences de l'administration, un de la Faculté de droit et un de la Faculté des sciences, mais ses efforts ont été vains, la coordination entre départements et facultés et la multidisciplinarité semblant être incompatibles avec la structure traditionnelle de l'université[54].

Comme l'a souligné le Comité de développement et de la planification de l'enseignement et de la recherche de l'Université Laval dans son rapport de 1968, les structures de l'institution entraînaient des cloisonnements, comme dans le cas de l'Université de Montréal d'ailleurs, qui ont eu raison des efforts pour développer l'enseignement de l'administration publique :

> L'autonomie des facultés favorise la prolifération des cours de premier cycle ; elle empêche toute planification de la recherche, engendre le monolithisme des programmes, et devient un obstacle au progrès. On s'en rend particulièrement compte lorsque surgissent de nouveaux besoins ou de nouvelles disciplines à la frontière des secteurs classiques […] Pourquoi sommes-nous incapables d'organiser divers types de

52. Comité du développement académique, Université de Montréal (1969). Rapport sur les structures de l'Université, Montréal, Université de Montréal, p. 4.

53. Décisions de la Commission des études, Université Laval. Archives de l'Université Laval, Fonds de la Commission des études, U589/6/1, 1966, 7 octobre, Décision CE-66-79.

54. L'Université Laval a persévéré et après un autre échec, a adopté un programme de type « scientifique », plutôt que professionnel, en analyse de politique, qui a accueilli ses premiers étudiants en 1976.

> nouveaux programmes d'études, comme celui de l'administration publique ? […] La multiplicité des structures et l'absence de conceptions d'ensemble risquent de mener à la fragmentation de l'Université[55].

En réponse à ces problèmes, le Comité a suggéré de développer, entre autres, une politique d'intégration permettant une plus grande souplesse des structures[56].

Le comité de Roch Bolduc a ainsi dû se mettre à la recherche d'une solution innovatrice, à l'extérieur du système universitaire traditionnel, pour s'assurer que l'école d'administration qu'il avait imaginée devienne réalité.

La création de l'École nationale d'administration publique

Tandis que le comité Bolduc s'affairait à trouver une façon de donner vie à l'école d'administration, l'un de ses membres, Pierre Martin, dirigeait les activités d'un autre groupe, également créé en 1967 par le gouvernement québécois, qui évaluait les attentes à l'égard de l'enseignement universitaire au Québec. Les travaux de ce groupe ont représenté l'aboutissement d'un processus de démocratisation et de reconnaissance des besoins régionaux en enseignement qui avait débuté dans les années 1950 et les conclusions de son rapport ont mené à la création de l'Université du Québec (UQ)[57]. L'Université du Québec peut être considérée comme une créature de la Révolution tranquille, compte tenu du rôle que le gouvernement a joué dans son développement et des besoins auxquels elle entendait répondre :

> L'Université du Québec sera une université publique, mais pas d'État ; une université-réseau, mais dont chaque établissement jouira d'une personnalité juridique autonome ; une université vouée à la formation des maîtres, à l'éducation permanente, à une plus large accessibilité, mais aussi à certaines priorités nationales de recherche ; une université dont la mission sera certes la transmission et l'accroissement de la connaissance savante, mais aussi la présence concrète et multiforme à son milieu[58].

---

55. Comité de développement et de la planification de l'enseignement et de la recherche, Université Laval (1968). *Un projet de réforme pour l'Université Laval*, Québec, Université Laval, p. 34.
56. *Ibid*., p. 35-37.
57. Lucia Ferretti, *L'université en réseau. Les 25 ans de l'Université du Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1994, chap. 1.
58. *Ibid*., p. 27.

Le statut et le mandat que l'on souhaitait donner à la nouvelle école d'administration publique et celui de l'Université du Québec se rejoignaient. En étant une composante de l'Université du Québec, l'école serait une institution autonome, consacrée à une priorité gouvernementale, sans les contraintes associées aux universités traditionnelles, ouverte à l'éducation des adultes, pouvant offrir divers types de formation et qui pourrait tisser des liens étroits avec la fonction publique. Selon le premier président de l'Université du Québec, cette dernière voyait en fait dans l'établissement de l'école d'administration l'opportunité d'accroître son champ d'action[59]. L'École nationale d'administration publique a reçu ses lettres patentes du lieutenant-gouverneur en conseil du Québec en juin 1969 et a accueilli ses vingt-cinq premiers étudiants en septembre 1970. Dans un court article annonçant la création de l'École, le ministère de l'Éducation a expliqué qu'elle se situait entre les « "business schools" américaines et […] l'École nationale d'administration (ENA) française[60] ».

L'ENAP a été créée avec l'idée d'un échange constant avec le gouvernement et l'administration publique[61]. Contrairement à ce qui était le cas avec le Département de science politique de l'Université Laval, la question de l'autonomie de l'ENAP par rapport au gouvernement et à l'administration publique, et particulièrement au ministère de la Fonction publique, son interlocuteur privilégié, n'a jamais posé problème. Au contraire, comme l'a expliqué son premier directeur, « [l]'orientation initiale de l'École a été dictée par un souci profond d'adapter l'enseignement aux besoins réels des milieux administratifs[62] ». Cette dimension s'est manifestée notamment dans la présence de fonctionnaires et d'individus nommés par le gouvernement québécois à différents postes de l'ENAP de même qu'aux sièges de son conseil d'administration et de sa commission des études.

Le profil des professeurs de l'École a également témoigné d'une approche nouvelle de l'enseignement universitaire. Les membres du corps professoral ont été d'abord choisis pour la contribution qu'ils pouvaient apporter à un enseignement de type professionnel et n'ont pas eu à détenir nécessairement un diplôme de doctorat, ce qui a contrasté

59. Alphonse Riverin, *Du sillon à la gerbe*, Chicoutimi, JCL, 1991, p. 155.

60. Québec, ministère de l'Éducation (1969). « Création de l'École nationale d'administration », *Hebdo-Éducation*, nº 59, p. 66.

61. La description qui suit est celle de l'ENAP au moment de sa création. L'École et son enseignement ont connu plusieurs changements au fil des ans et certains de leurs aspects sont aujourd'hui différents.

62. Roland Parenteau, « Une nouvelle approche dans la formation des administrateurs publics : l'École nationale d'administration publique », *Administration publique du Canada*, vol. 15, nº 3, 1972, p. 465.

avec les exigences habituelles des universités traditionnelles : « [L'ENAP] préfère recourir aux services de praticiens plutôt que de théoriciens, ce qui ne l'empêche pas d'utiliser les services d'universitaires, mais qui ont eu, autant que possible, des contacts avec le milieu de travail gouvernemental[63] ». Les premiers professeurs provenaient de divers horizons académiques. On comptait, entre autres, des politologues et des spécialistes de la gestion, de même que des économistes, une cohabitation qui était alors difficilement imaginable dans un département universitaire[64]. Toutefois, comme dans les universités traditionnelles, le corps professoral de l'ENAP a été permanent dès le début.

Le corps étudiant était également inhabituel et le premier programme d'études offert par l'École, une maîtrise professionnelle en administration publique (MAP), a été taillé pour eux. Ces fonctionnaires titulaires d'un poste professionnel, potentiels adjoints aux cadres et éventuels cadres, ont reçu une formation pratique, plutôt que « scientifique », et elle était orientée « de manière à satisfaire avant tout les besoins des fonctionnaires de l'administration centrale québécoise[65] ».

Le caractère universitaire de l'ENAP s'est reflété dans ce choix d'établir un programme de maîtrise, avant des sessions de perfectionnement : « On a jugé en effet, qu'il fallait dès le départ identifier l'institution comme fournissant un enseignement de niveau vraiment universitaire[66]. » Roland Parenteau a précisé la philosophie de la MAP :

> Par rapport à la maîtrise en administration des affaires par exemple (MBA), l'ENAP offre plusieurs enseignements originaux, ainsi, « Institutions politiques et administratives du Québec », ou encore « Relations inter-gouvernementales », ou « Finances publiques ». Certains autres enseignements, inspirés d'une même préoccupation, sont transposés et deviennent finalement quelque chose de passablement différent : ainsi la gestion budgétaire et la gestion du personnel. Quant au cours de « marketing », il devient « Communications avec les clientèles ». Des remarques analogues peuvent être faites si l'on compare la maîtrise en administration publique traditionnelle avec celle de l'ENAP. Alors que celle-là est habituellement appuyée avant tout sur une formation en science politique, celle-ci ne privilégie aucune discipline mais donne une importance à peu près

63. *Ibid*.

64. École nationale d'administration publique (1970). *Annuaire 1970-1971*. Québec, l'École.

65. Pour connaître le processus d'admission au programme, voir Roland Parenteau, *op. cit.*, p. 473-474.

66. École nationale d'administration publique, *Rapport annuel 1970-1971 de l'ENAP*, 1971, Québec, l'École, p. 7.

> égale à chacune d'entre elles. L'École, en effet, ne perd pas de vue que l'administrateur public n'est pas un politicologue, ni un juriste, ni un économiste, mais un homme d'action qui doit faire intervenir dans ses décisions des éléments empruntés tout autant aux mathématiques qu'à la psychologie et aux techniques de gestion[67].

La création de cette institution universitaire a mis un terme à une recherche qui aura duré 10 ans. En plus d'avoir répondu à un besoin en matière de formation, l'ENAP a contribué, avec des structures particulières, un corps professoral unique et un programme de maîtrise adapté à des besoins professionnels, à renouveler l'idée que l'on se faisait alors de l'université.

L'impuissance de l'Université de Montréal et de l'Université Laval à répondre aux besoins de formation en administration publique identifiés par le gouvernement québécois au début des années 1960 a mené à la création d'une forme d'institution universitaire spécialisée et professionnelle qui était jusque-là inconnue du milieu universitaire québécois. Ce chapitre a permis de constater que l'origine de l'ENAP tient d'abord à la Révolution tranquille : la modernisation de l'administration provinciale a nécessité des cadres formés à la gestion par les universités. Les universités de la province n'ont toutefois pas pu aider le gouvernement québécois dans cette quête, et ce, pour trois raisons principales. La première a trait à la structure de ces universités, qui repose sur le principe de la division départementale. En 1961, à l'Université de Montréal, la rivalité entre l'École des HEC et la Faculté des sciences sociales, économiques et politiques a bloqué l'entente que le gouvernement québécois avait avec l'École des HEC. De même, quelques années plus tard, plusieurs unités de l'Université de Montréal ont tenté d'établir, sans succès, un programme de maîtrise en administration publique. À l'Université Laval, l'impact de la dimension structurelle a également été central dans tous les projets qui ont visé à établir des programmes en administration publique. La résistance des membres du Département de science politique à la multidisciplinarité de même que le projet sous la gouverne de la FSS ont montré que les divisions administratives de l'Université ont constitué des obstacles majeurs. La crainte des professeurs du Département de science politique de voir l'enseignement en administration publique introduire un déséquilibre a montré que la compétition peut même s'établir à l'intérieur d'un même département. Une autre dimension de l'université traditionnelle a joué un rôle à l'Université Laval : le maintien de l'autonomie par rapport aux demandes extérieures. L'établissement d'un programme en

67. *Ibid.*, p. 475.

administration publique supposait un certain niveau de collaboration avec le gouvernement québécois, ce qui n'était pas admissible pour l'ensemble des professeurs du Département de science politique.

Le gouvernement québécois a eu à apporter sa contribution pour voir l'enseignement en administration publique apparaître dans la province. Tout d'abord, la révision de la classification des emplois était nécessaire à l'identification des employés qui devaient être formés. Ensuite, le gouvernement, par le biais d'un comité et d'un groupe d'étude, a fait progresser la réflexion sur le sujet, et est même arrivé à établir les principes de ce qui allait devenir l'ENAP. Enfin, de la même façon qu'un besoin associé à la Révolution tranquille a amorcé le processus, c'est une institution également créée dans la foulée de la Révolution tranquille, l'Université du Québec, qui a permis l'établissement de l'école recherchée.

L'étude du processus qui a mené à la création de l'ENAP suggère que l'apparition des universités nouvelles a créé un nouveau type de relation entre l'État et les universités, intensifiant l'interdépendance entre les deux parties. Premièrement, l'intervention accrue de l'État a donné lieu à de nouveaux besoins de connaissances. Le gouvernement a cherché des fonctionnaires pouvant comprendre les problèmes auxquels il s'intéressait et qu'il avait souvent lui-même conceptuellement construits. Ces employés de l'État avaient besoin d'être formés dans des programmes d'études qui devaient être établis afin de répondre à ses exigences. Les « nouveaux » sujets d'étude, dont l'administration publique, et la demande explicite de l'État aux universités d'offrir un programme en particulier, ont amené gouvernement et université à interagir tant au moment de la création du programme qu'à celui de la définition de son contenu.

Un second aspect important lié à l'émergence de l'ENAP fut la création d'une nouvelle classification des emplois dans la fonction publique québécoise, sans laquelle il aurait été difficile, sinon impossible, d'établir un programme de formation en administration publique dans la province.

Troisièmement, l'ENAP a bénéficié des travaux d'un comité et d'un groupe d'études de même que de la création d'une structure universitaire qui était elle-même nouvelle. Sans ces deux initiatives gouvernementales, l'École n'aurait pas vu le jour. Ceci suggère que les gouvernements doivent jouer un rôle plus actif que dans le cas d'universités traditionnelles lors du développement d'universités nouvelles.

La mesure dans laquelle ces conclusions peuvent s'appliquer à d'autres cas devra bien sûr être évaluée. D'autres travaux de recherche pourraient porter sur l'influence du développement des universités nouvelles sur les universités traditionnelles. Face à l'ENAP, comment l'Université de Montréal et l'Université Laval se sont-elles positionnées ?

Sont-elles entrées en compétition, ont-elles choisi de suivre une autre voie ou ont-elles tout simplement choisi de tout abandonner ? Répondre à ces questions permettrait de dresser un tableau plus complet des relations entre l'État et les universités à la suite de l'arrivée des universités nouvelles.

14 D'une université nouvelle à l'autre
La TÉLUQ et l'université bimodale

Patrick Guillemet

S'intéresser aux universités nouvelles implique notamment de saisir les circonstances de leur apparition, les facteurs de leur développement et la façon dont elles réagissent aux difficultés qu'elles rencontrent[1]. Bien que, selon la formule consacrée, « rien n'institutionnalise mieux que la durée », le succès d'une université nouvelle, comme de toute organisation, dépend d'un ensemble de facteurs qui exercent une influence tantôt positive, tantôt négative, ou simultanément favorable et défavorable à certains égards.

Afin d'examiner ces facteurs, nous présentons l'exemple d'une université récemment créée, la TÉLUQ (Télé-université de l'Université du Québec), dont l'histoire débouche sur un autre projet d'université nouvelle, l'université bimodale[2]. Nous décrivons cette histoire selon trois périodes : 1) la naissance de la TÉLUQ, depuis le projet fondateur jusqu'à la création officielle de la nouvelle université ; 2) l'histoire récente de la TÉLUQ, marquée par le rattachement à l'Université du Québec à Montréal et l'émergence d'un projet d'université bimodale ; ainsi que 3) l'évolution de ce projet durant les dernières années[3]. Nous examinons ensuite les facteurs permettant d'analyser ces deux trajectoires.

---

1. Je remercie vivement mes collègues de la TÉLUQ Jean-Marc Perreault et Daniel Lemire pour leurs précieux commentaires.

2. Pour une présentation de l'histoire de la Télé-université, voir Patrick Guillemet, *Former à distance. La Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur 1972-2006*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

3. Pour une description détaillée du projet, voir le site *Vers l'UQAM bimodale* <http://sites.google.com/site/versluqambimodale/>.

Histoire de la TÉLUQ et de l'université bimodale

L'université à distance (1972-1992)

Nous sommes à l'automne 1967. Alors que la démocratisation de l'enseignement postprimaire au Québec a engendré une forte demande de formation universitaire accompagnée par une vague de revendications prônant la transformation radicale de l'université, le premier ministre Daniel Johnson, frappé par le déploiement de l'Université de la Californie, envisage la création d'une université en réseau dont les premiers cours pourraient être offerts, grâce à l'audiovisuel, à partir de Montréal et de Québec. Le projet de loi 88, la Loi sur l'Université du Québec, est voté à l'unanimité par l'Assemblée nationale en décembre 1968. La jeune université s'emploie dès lors avec intensité à décentraliser l'enseignement supérieur.

Le 17 mai 1971, l'Université du Québec manifeste son intention de créer une télé-constituante : en effet, elle doute alors de sa capacité à atteindre ses objectifs d'accessibilité, mais cherche aussi à asseoir le rôle de coordination du siège social, quelque peu mis à mal par le foisonnement des initiatives[4]. Un projet collectif de grande envergure, tel qu'une télé-université[5], apparaît comme un moyen particulièrement judicieux de mettre en place cette université en réseau.

Au sein du groupe de travail, le consensus se fait pour s'éloigner du cadre universitaire classique. Cependant, des perspectives diverses l'animent, notamment en ce qui concerne la rationalisation du développement de l'Université du Québec, l'expérimentation des nouvelles technologies éducatives, ainsi que l'ouverture aux adultes, aux travailleurs, aussi bien qu'aux catégories sociales défavorisées. Le projet, lancé un an plus tard, a pour objectif le développement et l'expérimentation de la formation à distance, afin de répondre aux besoins des clientèles que les services universitaires existants ne rejoignent pas ou rejoignent difficilement[6]. Il vise à accroître les activités d'enseignement et d'apprentissage et il mise

4. Lucia Ferretti, *L'université en réseau : les 25 ans de l'Université du Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1994.

5. Dans son rapport de 1972, le groupe de travail sur la télé-université n'avait pas retenu l'appellation « Télé-université du Québec ». C'est seulement en 1973 que la Télé-université gagnera sa majuscule.

6. Il s'agit des étudiants éloignés géographiquement des centres universitaires, de ceux pour qui la distance avec l'université est psychologique, ainsi que des adultes.

sur l'interaction des ressources de l'Université du Québec avec celles du milieu socioculturel en mettant à profit les médias et les méthodes de la pédagogie contemporaine.

Examinons sommairement l'histoire de la TÉLUQ. Il suffira de dire qu'elle fut assez tumultueuse.

Trop imprécis à l'origine, le projet s'avère vite assez lourd au chapitre des collaborations avec les constituantes de l'Université du Québec, tandis que les projets conjoints sont source de frictions. Afin de pouvoir remplir sa mission, la Télé-université est alors dotée d'une autonomie relative et d'une mission spécifique, la formation culturelle et le perfectionnement des adultes. Du coup, elle refuse de se définir comme un service commun de télé-enseignement et perd la responsabilité de la coordination de la formation à distance. Mais cette université d'un nouveau genre, sans corps professoral ni laboratoires de production audiovisuelle ou écrite et qui intervient dans le domaine lucratif de la formation des maîtres, apparaît dès lors aux constituantes comme une concurrente redoutable, ce qui vaut à la Télé-université une menace de fermeture en 1976 et le retrait du champ de la formation des maîtres, base de ses projets conjoints. La Télé-université se consacre alors à la formation socioculturelle et élabore plusieurs certificats qui lui permettent de recruter de nombreux étudiants[7].

Après avoir été mise en tutelle par le siège social[8] et astreinte durant quelques années à offrir son expertise aux autres constituantes de l'Université du Québec – certaines commençant alors à implanter leur propre modèle de formation à distance –, et après avoir subi une diminution importante de sa clientèle d'étudiants maîtres en raison de la modification d'une règle relative à la reconnaissance de la scolarité des enseignants[9], la Télé-université choisit de réorienter son développement. Elle décide alors de se définir comme une « vraie université » et de se doter

7. À l'automne 1980, la Télé-université se retrouve ainsi à la deuxième place du réseau de l'Université du Québec quant au volume des inscriptions étudiantes.

8. Alors que la Télé-université réclamait l'octroi de lettres patentes pour remplir sa mission, invoquant une situation de « vide juridique », le président de l'Université du Québec préféra relever de ses fonctions le directeur général, dont les relations avec les constituantes étaient assez tendues, et nommer à la tête de la Télé-université un cadre supérieur du siège social.

9. La règle G 1419 prévoyait que les enseignants ne pouvaient totaliser plus de 14 années de scolarité en suivant un programme de formation générale consécutif au diplôme de formation collégiale. Cette règle s'appliquait en particulier aux certificats de la Télé-université.

d'un corps professoral afin d'offrir des programmes de baccalauréat qui lui apparaissent porteurs de crédibilité et d'un financement stable. Cette stratégie va s'avérer fructueuse.

Dans les années qui suivent, trois organismes livrent leurs perceptions du rôle de la Télé-université. En 1986, le Conseil des universités reconnaît d'emblée son expertise, mais estime que sa demande de lettres patentes, basée sur un statut de complémentarité au sein de l'Université du Québec, est trop restrictive pour permettre le développement de la formation à distance ; il recommande donc que l'Université du Québec soit astreinte à favoriser ce développement, la Télé-université devant pour sa part intensifier ses collaborations. L'année suivante, le groupe de travail sur l'avenir de l'Université du Québec, bien qu'il reconnaisse l'utilité de la TÉLUQ, vient cependant à une conclusion inverse, estimant qu'elle doit revenir à son mandat original. Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis sur la formation à distance, évoque le rôle de leader joué par la Télé-université, mais juge que le développement de la formation à distance ne peut être le mandat exclusif d'une constituante ; il recommande donc que la Télé-université limite sa programmation aux programmes déjà autorisés et se consacre dorénavant à des projets conjoints ainsi qu'à des ententes de services avec les constituantes. Pour sa part, le ministre de l'époque exprime cependant des réticences d'un autre ordre : la Télé-université devra fonctionner à des coûts raisonnablement moindres que ceux du réseau et rejoindre à cette fin une clientèle suffisante ; il jugera des progrès accomplis au terme d'une période de cinq ans[10]. Mais à la faveur du remaniement ministériel qui résulte de la crise d'Oka, en 1990, le dossier évolue rapidement[11]. En effet, la nouvelle ministre se range à l'avis du Conseil des universités et donne une suite favorable à la demande de lettres patentes après avoir reçu l'assurance, par le président de l'Université du Québec, que les conditions posées par le Conseil sont maintenant satisfaites. La TÉLUQ est donc enfin reconnue à titre de constituante ayant pour mission le développement de la formation à distance au sein de l'Université du Québec.

De l'autonomie au rattachement (1992-2005)

Cette université nouvellement créée devait pourtant, une douzaine d'années plus tard, opter pour le rattachement à une autre université.

---

10. Cette position se fonde sur le potentiel de réduction des coûts lié à la formation à distance, d'ailleurs évoqué par le Conseil des universités.

11. En conséquence de cette crise, le ministre de l'époque, qui s'était montré réticent à donner suite à la recommandation du Conseil des universités, est muté à un autre ministère.

À partir de 1997, la TÉLUQ, profitant de la politique de modernisation technologique du gouvernement, met de l'avant un ambitieux projet de campus virtuel visant à numériser sa banque de cours majoritairement imprimés et à se doter d'un modèle entièrement technologique. Elle se définit alors comme une « université prototype ». Près de la moitié du personnel se trouve affectée au projet de modernisation. Cependant, la multiplicité des chantiers épuise vite la subvention tandis que le nombre de cours numérisés demeure modeste, sans doute parce que quatre plateformes sont expérimentées simultanément.

À la fin de 1998, la TÉLUQ enregistre un déficit. En effet, non seulement la modernisation est coûteuse, mais l'augmentation de l'offre de cours et de programmes ne s'est pas répercutée dans la fréquentation étudiante. À partir de 2001, la Télé-université s'engage, dans le cadre du contrat de performance auquel elle est astreinte par le gouvernement, à un développement significatif de ses effectifs étudiants. Mais elle constate la même année qu'elle n'a pas atteint ses objectifs, notamment en raison d'une défaillance du système d'admission.

Ces difficultés sont-elles conjoncturelles ou résultent-elles d'une offre de cours et de programmes devenue moins attrayante ? Un débat vigoureux marque alors la course à la direction générale, avec l'opposition des professeurs au plan de redressement qui leur est proposé.

Dans ce contexte, la perspective d'un rattachement à l'Université du Québec à Montréal, soutenue par le président de l'Université du Québec qui mise sur des regroupements au sein de ce réseau[12], apparaît comme une planche de salut permettant d'espérer un développement stable, grâce à l'accès à un important bassin de professeurs. Cette perspective suscite un très large consensus à la TÉLUQ. Seule divergence, celle de celui qui deviendra plus tard le nouveau directeur général, lequel estime que la TÉLUQ traverse seulement une mauvaise période et qu'elle a parfaitement les moyens de surmonter seule ses difficultés. Suite aux travaux d'un comité académique conjoint et de plusieurs autres comités, un protocole de rattachement est signé en 2003, complété par un plan-cadre de développement quinquennal de la formation à distance, lequel prévoit une augmentation importante de la fréquentation étudiante, basée sur l'offre de 175 nouveaux cours financée à hauteur de 10 millions de dollars, essentiellement sous forme de prêts de services de professeurs[13]. Le projet reçoit l'agrément du gouvernement et les lettres patentes de la TÉLUQ sont transférées à l'Université du Québec à Montréal en 2005.

12. Le président de l'Université du Québec de l'époque est l'auteur du rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur la formation à distance.

13. Le plan-cadre prévoit une croissance nette de la fréquentation étudiante de 5 510 EETP (étudiants équivalents à temps plein) entre 2006 et 2010. Il mise sur

Une nouvelle université : l'université bimodale (2005-2011)

Au cœur du rattachement de la TÉLUQ à l'Université du Québec à Montréal se trouvait un projet d'université bimodale. Nous en décrivons l'évolution.

Cette université visait à assurer la plus grande souplesse possible aux étudiants : ils pouvaient en effet suivre un cours ou quelques cours à distance dans le cadre d'un programme de l'Université du Québec à Montréal, suivre la totalité de leur programme à distance, ou encore alterner entre des périodes d'étude sur campus et des périodes d'étude à distance.

Ce projet sourit immédiatement aux syndicats des professeurs des deux institutions, qui envisagent leur intégration dès 2003. Peu après, les échelles de salaires des cadres et des professeurs de la TÉLUQ sont ajustées à celles de l'Université du Québec à Montréal. Toutefois, la perspective que la TÉLUQ garde son autonomie de gestion afin de préserver la particularité du modèle de fonctionnement propre à la formation à distance, ce que le recteur de l'époque appelle « l'université dans l'université » suscite l'inquiétude du syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Montréal (SPUQ), soucieux d'inscrire le rattachement dans les structures existantes et qui a déjà proposé que la TÉLUQ ait un statut de département[14].

Le ton monte au début de 2005, lorsque le syndicat des professeurs de la TÉLUQ (SPPTU) signe une nouvelle convention collective et estime prématuré le rattachement au SPUQ. Or, dès 2006, le SPPTU constate que les ressources promises ne sont pas au rendez-vous et que le cadre de gestion des projets conjoints n'est pas encore implanté. Il déclare alors que le projet manque de réalisme et que sans un engagement massif de nouveaux professeurs, les objectifs visés ne pourront être atteints. Pour sa part, le SPUQ s'oppose à la présence de deux syndicats de professeurs, dans laquelle il voit une violation de son exclusivité de représentation, et dénonce alors l'ambiguïté du rattachement. Mais le choc le plus brutal survient à la fin de la même année lorsque le recteur de l'Université du Québec à Montréal doit démissionner, à la suite de la découverte de la crise financière de son institution résultant de projets immobiliers dont les

---

l'inscription des étudiants de l'Université du Québec à Montréal aux cours de la TÉLUQ (2 350 EETP), sur l'attrait de la formule bimodale (1 600 EETP) et des diplômes de l'Université du Québec à Montréal (260 EETP), ainsi que sur l'attrait des nouveaux cours et programmes offerts (1 300 EETP).

14. Le SPUQ s'oppose notamment à ce que la TÉLUQ ait un statut d'école affiliée, dans lequel il verrait un processus de « balkanisation » de l'Université du Québec à Montréal.

coûts ont été mal contrôlés. Du coup, l'engagement qu'avait pris l'Université du Québec à Montréal de financer le développement de la formation à distance à hauteur de 2 millions de dollars pendant cinq ans se trouve radicalement remis en cause. À cela s'ajoute peu après la recommandation faite par le SPUQ à ses membres de cesser toute collaboration avec la TÉLUQ, tant que les règles du jeu, qui lui apparaissent inéquitables[15], n'auront pas été validées.

Mais alors que l'Université du Québec à Montréal concentre ses énergies sur la résolution de cette crise, la TÉLUQ reste en dehors de la tourmente et les travaux sur le projet d'université bimodale cessent, tandis que la vingtaine de projets conjoints qui avaient été entrepris sont, sinon abandonnés, du moins progressivement mis en veilleuse. Il apparaît vite alors que le rattachement a le caractère d'un mariage non consommé. Cette situation amène le nouveau recteur de l'Université du Québec à Montréal à mandater un chargé de dossier à la fin de 2008 afin de remédier à cette stagnation. Selon ses propres termes, « les deux communautés universitaires ne peuvent accepter que perdure une situation qu'on ne peut définir, au mieux, [que] comme une cohabitation distante, une intégration purement formelle sans vitalité réelle pour les deux composantes[16] ».

Le rapport du chargé de dossier est incisif : tout en prônant l'adoption du modèle de la TÉLUQ et en soulignant le potentiel de développement de la formation à distance, il recommande que les professeurs de la TÉLUQ soient intégrés aux structures de l'Université du Québec à Montréal, que les dédoublements de postes de cadres soient abolis et que la Télé-université cesse d'être une structure autonome sur le plan financier[17]. Immédiatement, le directeur général de la TÉLUQ rejette ce rapport, y voyant une violation du protocole fondateur, tandis qu'un mouvement de protestation se développe à la TÉLUQ et dans les médias[18]. Cette fois, la tension est perceptible, et malgré l'invitation du recteur de l'Université du Québec à Montréal qui souligne que ce rapport n'est qu'une hypothèse de solution privilégiée, il n'y a pas de contre-proposition. Peu avant

15. Cette affirmation du SPUQ ne sera jamais contestée par le SPPTU.

16. Communiqué du Bureau des communications et des relations publiques, TÉLUQ, 22 mai 2008.

17. Pierre Brossard, *Rapport sur l'intégration de la Télé-université à l'Université du Québec à Montréal*, 11 décembre 2008, <http://www.uqam.ca/divers/rapport-brossard.pdf>.

18. La création du site Internet « Sauvons la TÉLUQ », <http://sauvonslateluq.org/> témoigne de ce mouvement. Il dénonce le démantèlement de la TÉLUQ que représenteraient les recommandations contenues dans le rapport du premier chargé de projet.

l'été 2009, le directeur général de la TÉLUQ, qui avait quelques années auparavant manifesté son désaccord quant à l'opportunité du rattachement, invite publiquement sa communauté à tirer un trait sur cette aventure et à envisager un divorce avec l'Université du Québec à Montréal. Toutefois, les étudiants, dont un bon nombre ont fait part de leur insatisfaction à l'ombudsman de l'Université du Québec à Montréal[19], manifestent à leur tour leur inquiétude devant ce qu'ils considèrent comme un sabordage de ce projet, susceptible de porter atteinte à la valeur de leur diplôme, tandis qu'un groupe de professeurs prend l'initiative d'un manifeste appuyant le principe du rattachement. Du coup, un comité spécial est créé par l'Université du Québec à Montréal afin de résoudre ce contentieux.

Le nouveau chargé de dossier, un ancien recteur de l'Université Laval, à Québec, qui a jeté les bases du plan de redressement de l'Université du Québec à Montréal, dépose son rapport au début de l'année 2010[20]. Il constate la stagnation du projet et l'impute à la crise qu'a vécue l'Université du Québec à Montréal, soulignant que plusieurs des engagements initiaux n'ont pas été respectés, d'un côté comme de l'autre. Mais il prend une approche diamétralement opposée à celle de son prédécesseur. En effet, plutôt que d'indiquer de quelle façon la TÉLUQ devrait être intégrée à l'Université du Québec à Montréal, il propose de donner une deuxième chance au projet dans le respect des lettres patentes accordées par le gouvernement et du protocole initial, que les deux institutions sont toutefois libres de renégocier. Les parties devront reprendre leur dialogue au sein de comités académiques conjoints, tandis qu'un comité conjoint devra se pencher sur les problèmes financiers. Entre-temps, la structure et l'autonomie de la TÉLUQ seront respectées. Dans cette perspective, les deux institutions indiqueront à la ministre leur intention de s'engager dans cette voie et de lui faire rapport, tous les six mois, des progrès de leurs discussions. En 2012, la ministre évaluera si ces progrès sont suffisants.

Aussitôt, l'Université du Québec à Montréal souscrit à l'essentiel du rapport, mais manifeste son intention de discuter de plusieurs irritants dans le protocole d'entente. Pour sa part, le directeur général de la TÉLUQ indique qu'il faut accepter loyalement et rapidement et exiger de

19. Dans son rapport pour l'année 2008-2009, l'ombudsman indique que 116 plaintes relatives à la TÉLUQ avaient été jugées recevables, dont 64 se sont avérées fondées.

20. *Rapport de Michel Gervais, O.C., O.Q., Ph.D., président du comité de travail sur l'intégration de la Télé-Université à l'Université du Québec à Montréal*, 15 janvier 2010, <http://www.uqam.ca/integration-teluq/rapport-gervais.pdf>.

l'Université du Québec à Montréal qu'elle en fasse autant. Cependant, des réserves sont manifestées au sein des deux communautés. D'une part, les associations et syndicats de la TÉLUQ sont partagés, certains exigeant des garanties de l'Université du Québec à Montréal et du SPUQ avant de donner leur accord, alors que d'autres se montrent favorables à la démarche proposée. De l'autre, le journal du SPUQ fait état d'un bilan assez négatif du projet, « effondrement d'un fantasme […] élaboré par un homme et une femme en situation de pouvoir », selon la présidente du syndicat[21]. Bref, le projet est loin d'être intégré à la vie de l'Université du Québec à Montréal et certains sont prêts à y renoncer, tandis que d'autres réclament qu'une vigoureuse impulsion lui soit donnée.

Premier à se prononcer, le conseil de gestion de la TÉLUQ donne un avis favorable au rapport. Cependant, le conseil d'administration de l'Université du Québec à Montréal fait part de ses réserves et refuse les recommandations relatives au respect du protocole, ainsi qu'à la structure et à l'autonomie financière de la TÉLUQ. Aussitôt, le conseil de gestion de la TÉLUQ infirme sa décision, considérant que l'Université du Québec à Montréal ne respecte pas ses obligations et engagements et qu'elle dénature le protocole de rattachement. Du même souffle, il donne mandat à son président et au directeur général d'entamer les démarches afin que la TÉLUQ retrouve son autonomie, et d'élaborer un plan stratégique à cette fin. Le directeur général annonce alors à sa communauté la mort du projet.

Vers la fin de l'été, la TÉLUQ et l'Université du Québec à Montréal comparaissent devant la Commission de la culture et de l'éducation afin de faire le point sur leur contribution à la société québécoise et leurs perspectives de développement. Interrogé par l'adjoint parlementaire de la ministre qui fut le promoteur de la formation à distance à l'Université Laval, le recteur de l'Université du Québec à Montréal rappelle le souci des fondateurs de l'Université du Québec d'enraciner l'accessibilité dans les constituantes, puis il cède la parole au directeur général de la TÉLUQ. Ce dernier rappelle le souci de l'Université du Québec de créer une université à distance et évoque le caractère panquébécois de la TÉLUQ, qu'il oppose au caractère montréalais de l'Université du Québec à Montréal, ainsi que l'explosion de la formation à distance dans le monde, pour souligner ensuite que le projet de rattachement est en panne. Aucune autre question des députés ne porte dès lors sur la formation à distance ou sur le rattachement, même si la porte-parole de l'opposition officielle manifeste son inquiétude quant au maintien de la mission d'accessibilité

21. Pour une présentation de l'ensemble des témoignages, voir le nº 276 de *SPUQ-INFO*, <http://benhur.teluq.uquebec.ca/~carrefou/textes/SPUQ_INFO_0210.pdf>.

de l'Université du Québec à Montréal au premier cycle, alors qu'elle a déclaré vouloir concentrer ses efforts sur le recrutement d'étudiants aux cycles supérieurs. Le projet d'université bimodale approuvé par le gouvernement cinq ans plus tôt ne semble donc guère préoccuper les législateurs, pas plus que la formation à distance et la vision qu'en a l'Université du Québec à Montréal.

Quoi qu'il en soit, à la rentrée d'automne 2010, l'association étudiante de la TÉLUQ semblait se résigner à la rupture entre les deux institutions, qu'elle imputait à un manque de volonté des deux administrations, et elle estimait que les étudiants étaient les grands perdants de toute cette saga[22]. Ses appréhensions devaient trouver leur confirmation quelques mois plus tard, avec l'adoption par la Commission des études de l'Université du Québec à Montréal d'un cadre institutionnel de détachement de la Télé-université et l'injonction à cette dernière de quitter ses locaux en avril 2012[23]. La rupture est dès lors consommée. Dès le mois d'avril, le conseil de gestion de la TÉLUQ et le conseil d'administration de l'Université du Québec à Montréal conviennent de mettre fin au rattachement, qui « n'a pas permis une véritable intégration de la Télé-université ». L'assemblée des gouverneurs de l'Université du Québec entérine cette entente le mois suivant et recommande à la ministre de donner à la TÉLUQ de nouvelles lettres patentes. L'accord de la ministre apparaît dès lors comme une formalité.

Les facteurs du développement

L'échec du projet d'université bimodale

Six ans après son lancement, le projet d'université bimodale apparaît donc comme un échec, même si une collaboration soutenue marque toujours les relations entre les départements d'administration des deux institutions. Certes, à la fin de l'année 2011, la TÉLUQ est toujours rattachée à l'Université du Québec à Montréal et la ministre n'a pas accordé les lettres

22. Pour une présentation détaillée du point de vue de l'association étudiante de la TÉLUQ, consulter le site de l'AETELUQ, <http://www.aeteluq.org/>. En guise de réponse, la direction générale fit réaliser, dans le cadre de l'élaboration du plan stratégique, un sondage montrant que 97 % des étudiants et des diplômés étaient satisfaits de l'enseignement, de l'encadrement et des services administratifs de la TÉLUQ, <http://benhur.teluq.uquebec.ca/~journal/express/documents/Rapport_final_SOM.pdf>. (Consulté le 12 juin 2011.)

23. À l'invitation de l'Université du Québec à Montréal, la TÉLUQ avait quitté ses locaux à Montréal pour occuper un nouvel immeuble sur son campus.

patentes demandées, mais cette situation s'explique essentiellement par le fait que la TÉLUQ n'a pas trouvé de nouveaux locaux à Montréal. Mais il est clair que des difficultés majeures sont apparues, et que l'objectif fixé en 2005, soit une augmentation de la fréquentation étudiante de 5 510 EETP en 2010 grâce à 500 cours à distance – dont 175 nouveaux –, n'a pas été atteint[24].

À quoi peut-on attribuer ces difficultés ? L'enquête MegaTrends[25] qui analyse les cas de dix universités numériques n'ayant pas atteint leurs buts[26] explique leurs échecs par plusieurs facteurs : 1) étude de marché inadéquate et prévisions de clientèle irréalistes ; 2) mauvaise planification et contrôle inadéquat des revenus et des dépenses ; 3) choix de cours inapproprié et manque d'attention envers les exigences d'accréditation ; et 4) manque d'équilibre entre les activités éducatives et commerciales. À cet égard, la compétence des institutions à l'origine du projet d'université bimodale n'est évidemment pas à mettre en cause. Cependant, les faiblesses de la planification de ce projet, liées à l'absence d'étude de marché et à l'indifférence envers les règles syndicales de l'Université du Québec à Montréal, sont évidentes. L'irréalisme des prévisions de clientèle, basées sur l'hypothèse de prêts de services de professeurs de l'Université du Québec à Montréal, apparaît ainsi très tôt, alors que le SPUQ manifeste très clairement ses réticences envers les modalités de mise en œuvre du projet.

La crise survient alors que la TÉLUQ rejette le rapport du premier chargé de dossier, qui recommande son intégration forcée à l'Université du Québec à Montréal, et elle s'amplifie lorsque celle-ci rejette les recommandations du second chargé de dossier relatives au respect du protocole

24. Les principales réalisations à mettre au crédit du rattachement sont l'harmonisation des cours du certificat en administration de la TÉLUQ avec ceux de l'Université du Québec à Montral, ainsi que l'offre, par la TÉLUQ, du certificat en gestion du tourisme et la réalisation d'un cours de l'Université du Québec à Montréal en santé mentale. Dans le même temps, le nombre de cours à distance offerts par l'Université Laval, qui s'établissait à 300 en 2006, était passé à 500, dont 94 % en ligne.

25. Pour une présentation des résultats de l'enquête, consulter le site *Researching Virtual Initiatives in Education*, <http://www.virtualcampuses.eu/index.php/Megatrends_in_e-Learning_Provision> ; pour les facteurs d'échec, voir le site elearning-reviews, <http://www.elearning-reviews.org/topics/strategy/2007-keegan-e-learning-initiatives/>. Pour une analyse de l'expérience des problèmes rencontrés par les campus numériques français, voir « Campus numériques, universités virtuelles, et cætera », *Distances et Savoirs*, Tome 1, vol. 4, nº 1, 2006 et Tome 2, vol. 4, nº 3, 2006.

26. Ces universités, qui ont été en activité pendant en moyenne quatre ans, étaient pour la plupart nées d'initiatives politiques ou formées en tant que consortiums.

fondateur de 2003 ainsi qu'à la structure et à l'autonomie financière de la TÉLUQ. Le non-respect de ce protocole apparaît ainsi comme la pomme de discorde. De quoi s'agit-il ? Ce protocole consiste en un ensemble de garanties accordées à la TÉLUQ afin de favoriser le développement de la formation à distance (maintien des droits et conditions d'emploi, intégrité organisationnelle, visibilité, plan de développement, maintien des acquis en recherche, participation aux instances de l'Université du Québec à Montréal, garantie de financement minimal selon les règles de l'Université du Québec). Pourtant, malgré ces garanties qui apparaissent essentielles à la TÉLUQ, et bien que le protocole soit alors respecté, le projet devient rapidement inefficace entre 2006 et 2008, en raison à la fois des tensions syndicales et des faiblesses du cadre de gestion. Cette inefficacité, dont fait état le mandat confié au premier chargé de dossier, trouve sa source dans la signification du rattachement pour les deux institutions, ainsi que dans la faiblesse de leur partenariat.

L'acception commune du terme « rattachement » évoque l'idée d'une affiliation ou d'une incorporation, ce qui correspond bien aux attentes dont fait preuve l'UQAM en 2008. Mais le rattachement peut également être entendu comme une adjonction, c'est-à-dire une simple association sans lien de dépendance hiérarchique, une perspective privilégiée initialement par l'Université du Québec à Montréal et à laquelle correspond le symbole non officiel de « l'université dans l'université », lequel semble correspondre aux attentes de la TÉLUQ. Le projet est donc ambigu, d'autant qu'il n'est accompagné d'aucune convention de partenariat précisant les moyens à mettre en œuvre et les obligations des deux parties. En effet, le protocole de 2003 prévoit que la TÉLUQ « se voit confier par l'Université du Québec à Montréal le mandat de la formation à distance pour l'ensemble de l'université » et le plan-cadre énonce d'ambitieux objectifs de développement de la formation à distance reposant sur l'offre de nouveaux cours grâce à des prêts de services financés par un budget quinquennal de 10 millions de dollars. Mais dès lors que la crise frappe l'Université du Québec à Montréal, le bel édifice s'écroule avec la démission de son recteur, d'autant que celui-ci, aussi bien que la directrice générale de la TÉLUQ, a fait peu de cas des objections du SPUQ, dont les tensions avec le SPPTU se sont accentuées.

L'exemple d'un partenariat mené quelques années plus tôt par la TÉLUQ illustre bien, en creux, les faiblesses du projet de rattachement[27]. Ce partenariat, répondant à un besoin de formation à distance identifié par l'Ordre des CGA, fut conclu sur une base d'affaires entre la TÉLUQ et l'école des HEC, chaque institution y voyant ses intérêts stratégiques.

27. Raymond Brulotte, « Le cycle de vie d'un partenariat méritoire », *Distances et Savoirs*, vol. 1, nº 2, 2003, p. 209-223.

Il s'agissait d'un projet novateur, basé sur une prise en charge conjointe et la participation de l'Ordre ; ce projet assurait une réponse rapide au besoin identifié et son autofinancement était prévu sur une période de cinq ans, sur la base d'une étude de marché et d'une étude des coûts et bénéfices du projet. Une entente avait été signée, prévoyant les responsabilités respectives des deux parties. Pourtant, près de cinq ans plus tard, il a fallu mettre un terme au projet en raison de l'absence d'une équipe professorale affectée au programme et d'un taux d'abandon élevé qui devait remettre en cause la rentabilité prévue à long terme. Quoi qu'il en soit, ce partenariat, exigeant pour les deux établissements, semble rétrospectivement plutôt positif en regard de la collaboration qu'il a fait naître et des résultats qui furent effectivement obtenus.

Par contraste, le projet de rattachement frappe par son manque de préparation : tout d'abord, les objectifs de clientèle inscrits dans le plan-cadre de développement de la formation à distance sont ambitieux, mais aucune étude de marché ne les accompagne. Pour sa part, le scénario de réalisation se base sur des prêts de services temporaires ou permanents de professeurs de l'Université du Québec à Montréal, mais ignore les objections du SPUQ. Aucune étude des coûts et bénéfices n'accompagne le projet[28]. De plus, aucune entente ne précise les responsabilités respectives des deux établissements quant aux moyens à mettre en œuvre, et aucun moyen n'est prévu pour remédier aux problèmes d'implantation éventuels[29]. Les difficultés de l'université bimodale s'expliquent ici par la faible préparation du projet, ainsi que par son manque d'enracinement dans la réalité des deux institutions[30], ce qui le rend vulnérable aux

28. Seule une étude des coûts de transition technologiques a été effectuée antérieurement à la signature du protocole.

29. On pouvait notamment anticiper la possibilité de problèmes de rivalité dans les disciplines où la TÉLUQ et l'Université du Québec à Montréal étaient toutes deux présentes. Cette possibilité s'est concrétisée en psychologie, où les tensions entre les professeurs des deux institutions se sont soldées par la non-reconnaissance, par le département de psychologie, des cours offerts par la TÉLUQ, même si d'autres départements reconnaissaient ces cours. On peut supposer que ces tensions eurent une certaine influence dans la création, en 2009, du site Internet « Sauvons la TÉLUQ ». L'un des animateurs de ce site était en effet un professeur de psychologie.

30. Ainsi, afin de promouvoir la collaboration entre les deux institutions, la TÉLUQ choisit pendant un certain temps de financer seulement le développement des nouveaux cours qui étaient élaborés sur une base conjointe, une initiative qui fut assez mal accueillie par ses professeurs, lesquels se sentaient dépendre de l'Université du Québec à Montréal pour l'avancement de leurs travaux, même s'ils n'avaient aucune correspondance dans l'autre université.

effets de facteurs adverses imprévus, notamment les résistances syndicales, et à ceux de circonstances adverses imprévisibles, comme la crise immobilière.

Des destins incertains

Une université nouvelle qui surmonte ses épreuves précoces puis affronte de nouvelles difficultés. L'autre, issue de la première, qui ne semble pas en mesure de faire face aux obstacles qui se présentent à elle. En quoi ces deux exemples permettent-ils d'éclairer l'évolution des universités nouvelles ?

Premier facteur, la demande de formation. Le succès initial de la Télé-université est lié à l'existence d'une forte demande de formation, d'abord au sein du Mouvement Desjardins, puis de la part des maîtres en exercice, incités à suivre un perfectionnement en pédagogie et qui bénéficient par la suite d'une augmentation de leur rémunération. La capacité de la TÉLUQ de répondre rapidement à cette demande lui vaut l'aide du siège social de l'Université du Québec lorsque des difficultés de cohabitation se présentent avec les constituantes. Par contraste, le projet d'université bimodale ne frappe pas par l'évidence d'une demande importante ou massive. Certes, la TÉLUQ compte alors depuis quelques années près de 30 % d'étudiants en provenance des autres universités, dont elle sait qu'ils alternent les cours à distance et sur campus, certes elle constate les progrès de la formation à distance à l'Université Laval où diverses formes de bimodalité sont proposées. Mais la TÉLUQ ne mise sur le projet d'université bimodale que dans la mesure où il lui semble permettre de surmonter ses difficultés de recrutement en favorisant le développement de la formation à distance, l'idéal étant une duplication de l'offre de cours et de programmes sur campus et à distance plutôt que leur complémentarité. Pour sa part, l'Université du Québec à Montréal optera, quelques années plus tard, pour l'augmentation de la fréquentation aux cycles supérieurs, génératrice de subventions plus élevées, délaissant le développement d'une offre bimodale au premier cycle basée sur la formation à distance.

Second facteur, les valeurs dominantes. À ses débuts, la TÉLUQ est animée par le souci de répondre à cette forte demande, le modèle d'organisation étant alors celui de « l'université sans professeurs » faisant appel aux ressources du réseau de l'Université du Québec. Par contraste, la consécration de la TÉLUQ en tant qu'université nouvelle résulte en bonne part du développement d'un corps professoral, ce qui lui permet de se définir comme une « vraie université » et de convaincre les constituantes régionales de la légitimité de son projet, même si elle a cessé

de leur offrir son expertise comme elle y avait été astreinte. Dès lors, le souci de la crédibilité universitaire prend le pas sur celui d'une réponse rapide à la demande, et malgré le développement de la programmation, l'augmentation de la fréquentation étudiante ne suit pas[31]. Cette situation, marquée par l'incapacité à remplir le contrat de performance, culmine dans la crise de 2002, alors que la perspective d'un rattachement à l'Université du Québec à Montréal apparaît comme la voie royale pour le développement de la formation à distance. Dans le cas de l'université bimodale, la tension entre les deux syndicats de professeurs, sans doute née de représentations différentes de la tâche du professeur à distance[32], contribue très vite à paralyser le projet malgré la présence d'un protocole d'entente jugé essentiel par la TÉLUQ. L'accent n'est pas alors mis sur la réponse à donner à des besoins de formation, mais sur les conditions structurelles requises pour y parvenir, au premier chef la définition de la tâche du professeur à distance, ainsi que la représentation des professeurs à distance au sein des instances de l'Université du Québec à Montréal. À cela s'ajoute un autre obstacle de taille. D'une part, on observe un manque d'enthousiasme des professeurs de la TÉLUQ à évoluer vers un mode de formation faisant une place à l'enseignement en présence, si loin de leur tradition. De l'autre, et de façon symétrique, on note une certaine tiédeur de la part de nombre de leurs collègues de l'Université du Québec à Montréal[33], voire une résistance à l'égard de cette formation à distance qui leur apparaît menacer l'essence même de leur enseignement,

31. À cela s'est d'ailleurs ajoutée la fermeture des bureaux régionaux qui permettaient de faire la promotion de ses cours.

32. En effet, si les professeurs de la TÉLUQ se consacrent entièrement à la formation à distance, un nombre non négligeable de leurs homologues de l'Université du Québec à Montréal enseignent en ligne, certains cours étant dispensés entièrement à distance.

33. La consultation menée en 2009 auprès des sept facultés de l'Université du Québec à Montréal s'avère à cet égard plutôt décevante. En effet, deux d'entre elles n'ont pas répondu (Faculté des sciences, Faculté de communication), tandis que la Faculté de science politique et de droit a fait part de son manque d'intérêt. Pour sa part, la Faculté des arts souligne que les formations qu'elle dispense se prêtent mal à la formation à distance, tandis que la Faculté d'éducation et la Faculté des sciences humaines estiment qu'elle peut avoir un rôle « complémentaire » dans la formation universitaire, cependant limité aux études de premier cycle. Seule l'École des sciences de la gestion considère la formation à distance comme un levier stratégique de première importance.

c'est-à-dire l'interaction avec les étudiants. On se trouve donc ici devant le paradoxe d'une « tendance lourde » – celle de « l'explosion de la formation à distance » – qui s'avère cependant tout à fait résistible[34].

Troisième facteur, les aléas conjoncturels. Dans le cas de la TÉLUQ, l'octroi des lettres patentes survient de façon un peu inattendue par l'effet d'un remaniement ministériel, alors que la nouvelle ministre surprend par sa rapidité à donner suite à la recommandation du Conseil des universités à laquelle son prédécesseur s'était montré réticent. À ce hasard favorable s'oppose la crise immobilière de l'Université du Québec à Montréal qui chasse le recteur initiateur du projet d'université bimodale, lequel se faisait fort, par son influence personnelle, de convaincre sa communauté dont il anticipait les réticences, lesquelles furent confirmées par les objections du SPUQ.

Quatrième facteur, le leadership. La reconnaissance de la TÉLUQ comme université nouvelle est largement imputable aux efforts de son premier directeur général qui, animé par sa vision d'une université populaire, contribue au rapide développement de la fréquentation étudiante, ainsi qu'à ceux du directeur général en fonction en 1992, lequel avait choisi de développer le corps professoral et avait entrepris une campagne de sensibilisation des recteurs des constituantes au nouveau projet institutionnel de la TÉLUQ. Dans le cas de l'université bimodale, l'influence du leadership apparaît nettement moins favorable, et cela de deux façons diamétralement opposées. Tout d'abord, le recteur de l'Université du Québec à Montréal et la directrice générale de la TÉLUQ se font les promoteurs enthousiastes du projet, mais se bornent à élaborer un cadre de gestion très embryonnaire alors que les réticences envers le projet sont déjà sensibles. Dans un deuxième temps, le nouveau recteur de l'Université du Québec à Montréal, qui connaît peu la formation à distance et a l'obligation de redresser rapidement – et sous étroite surveillance gouvernementale – la situation financière de son institution, décide de débloquer le projet. Mais il doit composer avec le nouveau directeur général de la

34. Selon Denys Lamontagne, directeur du portail de formation à distance *Thot*, ce paradoxe ne peut être résolu que par un changement d'attitude, les deux institutions acceptant de penser une nouvelle université ayant une philosophie et des façons d'opérer originales, car « les technologies font s'estomper les frontières entre la formation à distance et la formation en classe » (*Téluq et UQAM : changement d'attitude*, <http://benhur.teluq.uquebec.ca/~carrefou/textes/thot_020309.pdf>). On peut cependant imaginer que l'Université du Québec à Montréal ait pu précisément pour cette raison être attirée par un développement de la formation à distance à partir de ses propres ressources professorales, la concurrence reprenant ses droits. Il faut remarquer à cet égard l'accent mis par le premier chargé de projet sur l'exemple de l'Université Laval, basé sur l'utilisation intensive de cours en ligne.

TÉLUQ, lequel a déjà manifesté son hostilité envers ce projet et se montre assez indifférent aux problèmes rencontrés, puis s'oppose radicalement à toute modification des règles du jeu et du protocole fondateur. La chimie de la gestion conjointe, d'abord relativement inefficace, devient ici contre-productive. Le contraste est grand avec le leadership exercé vers 2005 à l'Université Laval par le recteur, qui mise alors sur le développement en synergie de la formation à distance, de la formation continue et de la formation aux aînés, et en fait une orientation stratégique, ce qui permet à son université d'accroître sa part de marché de la formation à distance universitaire, qui passe de 24 % en 1995 à 43 % en 2010[35].

Le dernier facteur est la décision de l'organisme de tutelle. Après vingt ans, le projet de télé-université passe le test et débouche sur une université nouvelle, la TÉLUQ. Par contraste, six ans après avoir donné son aval au transfert de ses lettres patentes à l'Université du Québec à Montréal sur la base de la demande conjointe présentée par les deux institutions, le gouvernement est invité par l'Université du Québec à faire machine arrière et à redonner son autonomie à la TÉLUQ. On devine l'étrangeté de cette prise de décision, comme l'indiquait le second chargé de dossier, soulignant qu'il avait eu beaucoup de difficulté à saisir les problèmes rencontrés par ce projet qui lui apparaissait pourtant si bien ficelé.

Qu'il s'agisse des universités numériques ou de l'université bimodale, et aussi lourdes puissent être des tendances telles que l'explosion de la formation à distance, la numérisation de l'enseignement ou l'apprentissage bimodal, le succès des innovations universitaires n'est donc pas assuré. Il dépend d'un ensemble de facteurs dont la conjugaison doit être heureuse : existence d'une demande suffisante et connaissance approfondie de la nature de cette demande, qualité du plan d'action, notamment en matière d'innovation basée sur la technologie, engagement des acteurs – au premier chef la direction des établissements et les professeurs –, effet limité des circonstances externes défavorables et reconnaissance externe, notamment de la part des gouvernements. Sans oublier un rapport avantageux entre les gains réalisés et les coûts des changements. Au cœur de ces évolutions se trouvent des questions comme celles de la transformation des modes d'apprentissage et de la conjugaison des études avec les obligations familiales et professionnelles, les conditions d'acceptation et d'apprivoisement de ces technologies et les transformations des structures de travail qui y correspondent, ainsi que le choix des stratégies d'enseignement appropriées, entre l'interaction (en salle,

35. CLIFAD, *Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996*, 2011, <http://www.clifad.qc.ca/html/documentation.html>.

en classe virtuelle ou en ligne) et le travail autonome, ou encore le choix entre des stratégies d'enseignement cognitivistes ou instructivistes. Ni le potentiel des technologies, ni la séduction que peut exercer tel ou tel nouveau mode d'enseignement ne permettent d'en faire l'économie. Les universités nouvelles sont ici confrontées à leur nouveauté même et aux risques qui y sont associés, aussi bien qu'aux occasions de développement qui se présentent à elles. En pareilles circonstances, un patient travail de défrichage et d'organisation, ainsi qu'une réflexion rigoureuse, valent assurément plus que la foi en une bonne étoile, aussi lumineuse soit-elle.

15 Universités nouvelles, étudiants nouveaux[1] ?

Sylvie Bonin, Johanne Bujold et Pierre Doray

Les années 1950 et surtout les années 1960 ont été, dans les pays développés ou industrialisés, un moment de profondes réformes des systèmes éducatifs. Le Canada et le Québec ne font pas exception. Dès 1961, le gouvernement québécois amorce une réforme majeure du système éducatif qui affectera la structure scolaire de la maternelle à l'université. À l'intérieur de l'ordre d'enseignement universitaire, les modifications sont nombreuses : création de nouvelles universités, intégration des écoles normales dans les universités par la création des facultés de l'éducation, création de nouveaux départements, investissements immobiliers pour faire face à l'explosion démographique, etc.

La création de nouvelles universités s'est aussi réalisée au nom d'une plus grande accessibilité de la population aux études supérieures. En fait, la réforme de l'éducation des années 1960 visait trois objectifs, comme le rappellent Bélanger et Roberge[2] :

1. Relever le niveau culturel de la population, favoriser l'accès d'un plus grand nombre de sujets aux études postsecondaires de façon à élargir le réservoir de main-d'œuvre qualifiée[3] ;

1. La réalisation de ce texte a été rendue possible grâce au soutien de la Fondation canadienne des bourses du millénaire (FCBM) et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

2. Pierre W. Bélanger et Pierre Roberge, « L'avant et l'après des réformes : l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972 », *ASOPE, Les jeunes et la réforme scolaire, Cahiers XIII des cahiers d'ASOPE*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval et Département de sociologie, Université de Montréal, Québec et Montréal, 1981, p. 281-316.

3. *Ibid*., p. 202.

2. Réduire les inégalités sociales dans les destins scolaires des individus, et plus particulièrement les inégalités liées à leur origine sociale[4] ;
3. Rattraper la situation. Il s'agit de donner aux Québécois francophones les moyens organisationnels requis pour combler un écart traditionnel et plus que séculaire entre leur niveau collectif de scolarisation et celui des anglophones, et particulièrement des anglophones du Québec[5].

Le champ universitaire québécois s'est alors agrandi avec la création, en 1968, du réseau de l'Université du Québec et la fondation de l'Université Concordia quelques années plus tard. Ces universités n'étaient pas nouvelles uniquement parce que récentes, leurs fondateurs avaient aussi la volonté de modifier la mission, la structure et le mode de fonctionnement de l'institution universitaire, ce que l'expression « université nouvelle », différente de celle de nouvelle université, a cherché à souligner. L'innovation se fait sentir sur plusieurs plans : intégration de nouvelles catégories d'étudiants, mise en œuvre d'un nouveau type d'organisation et de gestion plus collégiale des universités, et développement d'un nouveau rapport éducatif.

Nous désirons examiner, dans ce texte, le développement des universités nouvelles en sol québécois en nous intéressant à un aspect particulier : la composition sociale des étudiants. Bien que les universités nouvelles aient été largement créées pour assurer la démocratisation de l'enseignement postsecondaire, nous pouvons nous demander si elles ont vraiment atteint cet objectif et ainsi assuré une plus grande démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur par l'entrée d'étudiants qui auparavant n'y avaient pas accès.

Notre analyse s'appuiera sur l'expérience du réseau de l'Université du Québec (UQ), particulièrement intéressante du point de vue de l'analyse de la démocratisation du recrutement et par la diversité de ses établissements. Créée à la fin des années 1960, l'Université du Québec s'est vue attribuer trois missions : élargir l'accessibilité aux études postsecondaires, participer au développement scientifique et favoriser le développement des régions où elle est implantée.

Après avoir présenté des repères théoriques permettant de préciser les concepts d'université nouvelle et d'étudiants nouveaux, nous présenterons certaines caractéristiques de l'effectif étudiant de l'Université

4. *Ibid*., p. 203.
5. *Ibid*.

du Québec et de son évolution. Ensuite, nous comparerons avec des données canadiennes et québécoises afin de préciser en quoi le réseau de l'Université du Québec se distingue ou non des autres universités.

Repères théoriques

Les universités nouvelles

La création des universités nouvelles s'inscrit dans un contexte où les universités existantes au milieu du XX^e^ siècle ne pouvaient pas répondre à l'augmentation de la population étudiante, qui tenait à la croissance démographique de l'après-guerre et à la poussée démocratique d'ouverture de l'enseignement postsecondaire. Certes, il aurait toujours été possible d'agrandir les universités existantes, mais c'était sans compter la poussée démocratique d'ouverture de l'université à des étudiants provenant de catégories sociales traditionnellement absentes et qui s'est aussi manifestée par la recherche d'un modèle alternatif d'université.

En ce sens, l'université nouvelle se distingue de l'institution universitaire classique par le rapport organisationnel et le rapport éducatif que l'on cherche à y mettre en œuvre. Le premier construit la structure de l'université et la répartition des pouvoirs entre les différents acteurs individuels et collectifs. Le second se décline dans ses liens au savoir et à la pédagogie.

Sur ce plan, la création de l'Université de Vincennes est exemplaire. Rapidement après la décision du ministère de l'Éducation nationale d'accorder le droit de créer une antenne de la Sorbonne dans le bois de Vincennes, il est convenu que cette antenne prendra la forme d'une université expérimentale[6]. Celle-ci se distinguera des autres universités par son organisation et par son rapport au savoir. Cet exemple n'est pas unique, et dans de nombreux pays développés sont créées des universités sur de nouvelles bases organisationnelles et éducatives.

La création des universités nouvelles s'est réalisée avec une bonne dose de volontarisme des principaux acteurs, gestionnaires et enseignants. Dans bien des situations, elle s'est produite à grande vitesse, quand ce n'était pas dans la précipitation. Sans vouloir aplanir ou gommer les différences, un premier trait commun de ces universités serait la recherche d'une organisation qui laisse plus de pouvoir aux enseignants.

6. Hélène Cixous, « Pré-histoire », dans Jean-Michel Djian (dir.), *Vincennes une aventure de la pensée critique*, Paris, Flammarion, 2009, p. 18-25. Voir dans le présent ouvrage le chapitre de Charles Soulié, p. 175.

Les universités nouvelles sont façonnées autour d'une mission spécifique : assurer la démocratisation des ressources éducatives. Celle-ci se manifeste par un accès élargi à des catégories et des groupes sociaux traditionnellement exclus. Sont alors explicitement visés les femmes, les jeunes de milieux socioéconomiques défavorisés ou de classe ouvrière et les adultes. En plus de cette mission d'accessibilité, ces universités mettent en place des structures dont l'objectif est une participation plus active des enseignants et des étudiants à la gestion des institutions.

C'est sur le plan du rapport éducatif que les différences avec les universités classiques se manifestent le plus. D'une part, les fondateurs ont cherché à instaurer un nouveau rapport au savoir par la valorisation de la pensée critique, l'institutionnalisation de l'interdisciplinarité ou le renouvellement des problématiques dans les domaines traditionnels. En recherche, ce rapport au savoir a pris la forme de recherches orientées sur les conditions de vie physiques ou sociales des groupes sociaux dominés. Cette volonté s'est également traduite par le développement des services à la collectivité dans une perspective de promotion collective qui

> signifie ici, un processus éducatif d'apprentissage, d'accès à l'information et d'appropriation des moyens de connaissances, adapté à la dynamique associative-collective que se donnent des individus – autrement démunis –, quand ils décident d'améliorer, de changer leurs conditions de vie dans des perspectives qui tiennent compte de leurs appréhensions de la réalité comme de leurs aspirations (relativement) autonomes[7].

D'autre part, un nouveau rapport pédagogique est aussi recherché par des relations professeurs-étudiants moins hiérarchiques et par le développement d'activités de formation non créditée planifiée pour des groupes sociaux désavantagés du point de vue de l'accès aux études universitaires.

L'Université du Québec : une université nouvelle

Depuis le tournant des années 1960, 38 universités ont été créées au Canada, ce qui représente 40 % des institutions universitaires du pays[8]. Au Québec, 11 des 18 établissements ont été créés après 1960. Il s'agit des

7. Michel Pichette, *L'université pour qui ? Démocratisation du savoir et promotion collective*, Montréal, Éditions Nouvelle Optique, 1979, p. 64.

8. Nous avons considéré comme universités toutes les institutions considérées comme telles par l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC). Cette liste a été confrontée à une liste des établissements postsecondaires du Canada produite par Statistique Canada. Quand les deux listes ne concordaient pas, nous avons consulté les sites Web des institutions afin de préciser leur situation institutionnelle.

constituantes de l'Université du Québec, fondée en 1968, et de l'Université Concordia, fondée en 1974 par la fusion du Collège Loyola et de l'Université Sir George Williams.

Tableau 15.1
Nombre d'universités par province selon leur statut

	Universités anciennes	Universités nouvelles	Total
Terre-Neuve	1	0	1
Île-du-Prince-Édouard	1	0	1
Nouvelle-Écosse	9	1	10
Nouveau-Brunswick	3	1	4
Québec	7	11	18
Ontario	22	10	32
Manitoba	5	0	5
Saskatchewan	5	1	6
Alberta	3	4	7
Colombie-Britannique	2	10	12
TOTAL	58 60 %	38 40 %	96 100 %

Source : Association des universités et des collèges du Canada et Statistique Canada (compilation des auteurs).

Le réseau de l'Université du Québec regroupe des constituantes situées dans différentes régions : le Bas-Saint-Laurent (UQAR), l'Outaouais (UQO), l'Abitibi-Témiscamingue (UQAT), le Saguenay–Lac-Saint-Jean (UQAC), la Mauricie (UQTR) et Montréal (UQAM). Au total, l'Université du Québec dispense, depuis 1969, des enseignements dans près de 60 villes. Le réseau réunit également des institutions « spécialisées » : la Télé-université (TÉLUQ)[9], dont la vocation est l'enseignement à distance ; l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), voué à la recherche et à la formation aux cycles supérieurs ; l'École nationale d'administration publique (ENAP), consacrée à la formation de spécialistes de l'administration publique et à leur perfectionnement ; et l'École de technologie supérieure (ETS), une école d'ingénieurs, recrutant essentiellement ses étudiants parmi les diplômés de l'enseignement technique.

9. Voir le chapitre précédent de Patrick Guillemet.

En quoi ce réseau peut-il être considéré comme représentatif des universités nouvelles ? Il s'en rapproche par les mandats que les acteurs politiques ont fixés à ses établissements, son organisation et le rapport éducatif que les fondateurs ont cherché à établir. Claude Corbo rappelait en 1994 ce qu'il qualifiait de mythe fondateur de la constituante montréalaise :

> On connaît le discours officiel qui a présidé à la naissance de l'UQAM : démocratisation de l'enseignement universitaire, accessibilité des études universitaires aux femmes et aux adultes, adaptation aux exigences du marché du travail et d'une société en pleine transformation socioculturelle, promotion du développement de groupes ayant traditionnellement peu accès aux ressources universitaires, gestion participative, impliquant notamment les étudiants et les socio-économiques, etc., en un mot une nouvelle université qui est aussi une université nouvelle[10].

Sur le plan organisationnel, la structure d'ensemble de l'institution est nouvelle : il s'agit de construire une université en réseau avec des constituantes dans les différentes régions du Québec, dont Montréal. Ce choix politique ne sera pas sans conséquence, car les conditions d'existence des diverses constituantes sont différentes. Les constituantes régionales ont le monopole de l'enseignement universitaire dans leur région, ce qui n'est pas le cas de celle de Montréal, puisqu'il existe déjà trois autres universités dans la ville. Les constituantes régionales sont en outre des universités de petite taille, ce qui les différencie de l'institution montréalaise qui, très rapidement, a accueilli plusieurs dizaines de milliers d'étudiants.

Une autre originalité organisationnelle réside dans la distinction entre les modules et les départements, ce que l'on a appelé la double structure. Les modules gèrent des programmes de manière paritaire, étudiants et enseignants y sont représentés en nombre égal. Pour leur part, les départements gèrent les ressources enseignantes. Cette double structure vise à assurer le développement autonome des programmes et à permettre une participation des étudiants à la gestion de ceux-ci.

Les innovations pédagogiques ont aussi été nombreuses. La recherche d'une accessibilité aux études universitaires plus large a pris de nombreux visages : admission des adultes dans les mêmes programmes que les jeunes (ou les jeunes adultes en continuité de formation), gestion de l'accès par le développement de l'école du soir (et de fin de semaine), organisation des études pour favoriser les études à temps partiel, création

10. Claude Corbo, *Matériaux fragmentaires pour une histoire de l'UQAM*, Montréal, Éditions Logiques, 1994, p. 23.

des enseignements hors campus afin de rapprocher les enseignements des lieux de résidence de la population, création de nombreux programmes spécifiques aux adultes comme les certificats, réduction au minimum des préalables académiques, admission en vertu de l'âge et de l'expérience professionnelle, réduction au minimum des programmes contingentés.

Cette trop brève description démontre bien que la création de l'Université du Québec s'est largement réalisée avec le désir de distinguer ce réseau universitaire des universités classiques par un accès élargi aux ressources éducatives et par un nouveau rapport au savoir. L'École de technologie supérieure (ETS) est tout à fait emblématique de ces orientations. Créée dans les années 1970 pour former ce que l'on a appelé des « techniciens supérieurs », elle est devenue au début des années 1990 une école d'ingénieurs, tout en conservant sa particularité : le recrutement de ses étudiants parmi les diplômés de l'enseignement technique des cégeps québécois.

Étudiants nouveaux ?

Une deuxième question se pose immédiatement : comment définir les étudiants nouveaux ? À cet égard, plusieurs propositions ont émergé au cours des dernières années. Mais, quelle que soit la proposition, il reste que la figure de l'héritier, décrite par Bourdieu et Passeron[11], est toujours présente comme référence implicite ou explicite de l'étudiant nouveau[12].

Au cours des années 1990, plusieurs recherches ont cherché à caractériser les nouvelles clientèles étudiantes de l'enseignement postsecondaire[13] ou universitaire[14]. Ces travaux soulignent l'évolution des populations étudiantes et leur diversification sans nécessairement chercher à préciser ce qu'est un étudiant nouveau. Ainsi, l'évolution de la population étudiante se caractérise par la présence croissante, voire prépondérante, des femmes, une présence accrue des étudiants plus âgés,

11. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

12. Valérie Erlich, *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin, 1998 ; George Felouzis, *La condition étudiante*, Paris, Presses universitaires de France, 2001.

13. Conseil supérieur de l'éducation, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer,* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1992.

14. Arnaud Sales *et al.*, *Le monde étudiant à la fin du* XX^e^ *siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, 1996.

la diversité ethnique et des étudiants dont les conditions socioéconomiques sont fort variables[15]. Plus qu'une diversification des étudiants en fonction de leurs appartenances sociales, c'est aussi une diversification des modes de vie des étudiants qui est en jeu[16].

Un premier mode de distinction des étudiants nouveaux consiste à les distinguer des étudiants classiques en fonction de leur cheminement scolaire. Seraient nouveaux les étudiants à temps partiel[17] ou ceux qui auraient connu une interruption d'études[18]. Une seconde approche a plutôt retenu les catégories sociales dont la probabilité d'accès à l'université était ou est faible. Plusieurs caractéristiques ou propriétés des acteurs sont alors retenues : le genre (les femmes ayant traditionnellement un accès plus faible aux études supérieures), l'âge (distinction entre les « jeunes » et les « adultes », ces derniers constituant un segment des nouvelles populations), la situation socioéconomique (enfants d'ouvriers traditionnellement exclus des études universitaires) et l'appartenance ethnolinguistique (les « indicateurs » varient d'une société à l'autre : race, appartenance linguistique, etc.). Une troisième approche a consisté à jumeler les deux premières. Ainsi, pour Cloutier :

> l'étudiant traditionnel universitaire comportait, au début des années soixante, les caractéristiques suivantes : il était de genre masculin, jeune, dont les parents provenaient des classes sociales supérieure et moyenne-supérieure, fréquentant une université située dans un grand centre urbain, inscrit à temps complet aux études de premier cycle, dans des disciplines de type humaniste ou professionnel, n'ayant pas interrompu ses études après l'obtention d'un diplôme collégial ou fréquentant en aussi grand nombre une université anglophone que francophone[19].

Par la suite, Cloutier examine, trait par trait, l'évolution des effectifs étudiants des universités québécoises. Il est alors possible de dégager un portrait de l'évolution des effectifs dont la qualité dépend de la fiabilité

---

15. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.* ; Arnaud Sales *et al.*, *op. cit.*

16. Arnaud Sales *et al.*, *op. cit.* ; Valérie Erlich, *op. cit.*

17. Johanne Bujold, Pierre Chenard, Danielle Pageau et Martin Ringuette, « Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies au Québec », dans Pierre Chenard, *L'évolution de la population étudiante à l'université, facteurs explicatifs et enjeux*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 5-22.

18. Pierre Doray, « La formation continue à l'université : quelques balises pour aujourd'hui et demain », dans Pierre Chenard, *op. cit.*, p. 119-136.

19. Renée Cloutier, *Les « nouvelles » clientèles universitaires québécoises : différences et ressemblances avec le modèle de « l'étudiant traditionnel »*, Québec, Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires, les cahiers du LABRAPS, 1990, p. 13.

des indicateurs[20]. Ce type de définition se retrouve aussi dans la littérature américaine. Ainsi, pour Choy, l'étudiant traditionnel est inscrit à temps plein, il n'a pas connu d'interruption d'études entre le secondaire et le collège, il est dépendant de ses parents sur le plan financier, il ne travaille pas ou travaille à temps partiel[21]. À l'inverse, les étudiants non traditionnels possèdent les caractéristiques suivantes : ils ont connu une interruption d'études d'une ou de plusieurs années, ils sont inscrits à temps partiel, ils ont souvent l'équivalent du diplôme secondaire (General Educational Development [GED] credential), ils ont des responsabilités familiales, ils sont indépendants financièrement et ils travaillent à temps plein.

Si ces définitions fournissent une description juste de ce que serait un étudiant traditionnel et son opposé, un étudiant non traditionnel, elle amalgame propriétés sociales et modes d'inscription scolaire, l'examen des effets des attributs des étudiants sur leur mode d'inscription et leur destinée scolaire. En ce sens, nous avons préféré utiliser un concept plus univoque afin de cerner l'importance des étudiants nouveaux, soit celui d'étudiant de première génération.

Cette notion a été forgée pour un usage administratif. Elle a été élaborée aux États-Unis à la fin des années 1970 par le National Coordinating Council of Educational Opportunity Associations (NCCEOA) dans le but d'unifier les critères d'admissibilité aux programmes fédéraux TRIO[22] d'aide à l'accès et à la réussite aux études postsecondaires. Parallèlement, le concept d'ÉPG a été utilisé en 1979 par Fuji F. Adachi de l'University of Wyoming Division of Student Educational Opportunity, dans une recherche non publiée portant sur le statut générationnel et le statut socioéconomique (SSE) des étudiants admis dans le cadre du programme

20. Au Québec, les comparaisons entre les hommes et les femmes ou selon l'âge sont facilement réalisables car toutes les informations recueillies sur les admissions et les inscriptions sont fondées sur le « code permanent », lequel permet de connaître le sexe et l'âge des étudiants. Par contre, les informations en fonction de la situation socioéconomique des parents sont nettement moins développées.

21. Susan P. Choy, *Access and Persistence : Findings from 10 Years of Longitudinal Research on Students*, 2002, <http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2002_access&persistence.pdf>.

22. Entre 1965 et 1968, l'Office of Postsecondary Education du Department of Education américain met sur pied trois programmes d'aide visant à favoriser l'accès et la réussite dans les études postsecondaires. En raison du nombre de programmes, ceux-ci ont été qualifiés de TRIO programs (OPE, 2008).

TRIO Upward Bound[23]. Billson et Brooks-Terry précisent qu'Adachi serait à l'origine de la définition de l'ÉPG utilisée dans les programmes TRIO, selon laquelle est considéré ÉPG un étudiant dont aucun des deux parents n'a obtenu de diplôme universitaire de premier cycle. Billson et Brooks-Terry ont été les premières à faire usage du concept ÉPG dans un article publié dans une revue de recherche institutionnelle[24]. Cet article traite des différences de persévérance scolaire entre les ÉPG et les étudiants de seconde génération[25] (ÉSG) inscrits à un collège américain privé de quatre ans.

Depuis, une tradition de recherche s'est constituée autour de ce concept, dont plusieurs définitions ont été proposées[26]. Les travaux ont souvent une portée locale, s'intéressant à la persévérance des ÉPG par rapport aux non-ÉPG dans une université ou un collège en particulier. D'autres ont une portée nettement plus large, utilisant des échantillons représentatifs de l'ensemble des étudiants afin de cerner l'accès et la persévérance aux études des ÉPG. Toutefois, cette tradition est essentiellement étatsunienne ; peu de chercheurs ont utilisé le concept en dehors des États-Unis. Au Canada, Grayson et l'équipe Transitions en font un usage systématique[27].

L'intérêt du concept réside dans le fait qu'il distingue les étudiants en fonction du capital scolaire de la famille, qui constitue une dimension incontournable de l'héritage familial – la plus importante quant au parcours éducatif et scolaire des jeunes, comme de nombreuses recherches l'ont souligné. Sur le plan empirique, nous avons choisi de distinguer trois catégories d'étudiants afin de dégager la nature de l'expérience scolaire des parents dans l'enseignement postsecondaire. Ainsi, nous distinguons :

– Les étudiants dont les parents ont une scolarité de niveau secondaire ou moindre. Cette catégorie identifie les étudiants de première génération ;

23. Jamilah Q. Logan, *Psychosocial Influences on College Attendance among First and Continuing-Generation College Students*, Thèse de doctorat, Florida State University (Tallahassee), 2007, p. 8.

24. Janet Mancini Billson et Margaret Brooks-Terry, « In search of the silken purse : Factors in attrition among first-generation students », *College and University,* vol. 58, nº 1, 1982, p. 57-75.

25. Soit les étudiants dont les parents ont une éducation postsecondaire.

26. Voir l'annexe à la fin du chapitre.

27. Rémy Auclair *et al.*, *Les étudiants de première génération : un concept prometteur ?*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, <http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/Transitions_première_génération.pdf>.

– Les étudiants dont les parents ont réalisé des études collégiales ;
– Les étudiants dont les parents ont réalisé des études universitaires.

Repères méthodologiques

Pour établir le poids des étudiants de première génération au Québec et dans le réseau de l'Université du Québec, quatre sources de données ont été considérées[28]. Tout d'abord, nous avons établi l'importance des ÉPG au Québec en utilisant l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Nous avons, par la suite, utilisé la base de données institutionnelles PRISME de la Direction du recensement étudiant de l'Université du Québec, dont sont issus la majorité des résultats. Les enquêtes ICOPE (Indicateurs de COnditions de Poursuite des Études) constituent la troisième source d'information utilisée. Ces enquêtes, menées par la Direction de l'analyse et de la recherche institutionnelle depuis 1993, recueillent les caractéristiques des étudiants à leur entrée à l'université. Finalement, le système GDEU (Gestion des données sur l'effectif universitaire) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport permet de comparer la situation de l'Université du Québec à celle des autres universités québécoises.

L'évolution des effectifs étudiants au sein de l'Université du Québec

L'Université du Québec contribue à former un grand nombre d'étudiants au Québec. Au cours des 25 dernières années, son nombre d'inscriptions est passé de 60 092 (1981) à 86 653 (2008), soit une hausse de 44 %. À l'automne 2008, les étudiants des diverses constituantes du réseau représentaient 32 % de l'ensemble des inscriptions universitaires de la province.

La présence de l'Université du Québec sur tout le territoire facilite grandement l'accès aux études universitaires des Québécois. Tel que mentionné précédemment, le réseau compte neuf établissements dispensant des cours dans près de 60 lieux d'enseignement distincts. Le tableau 15.2 décrit l'évolution de la part des inscriptions associée à chacun des établissements du réseau. En 2008, l'UQAM, située dans la région de Montréal où vit 48 % de la population québécoise[29], représente à elle seule

28. Nous tenons à souligner la précieuse collaboration de Mme Stéphanie Girard, technicienne en informatique à la Direction de l'analyse et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, pour la production des statistiques.

29. Ce pourcentage provient des données du recensement de 2006 de Statistique Canada pour la région métropolitaine de recensement de Montréal.

45% des inscriptions du réseau. Parmi les autres établissements à vocation générale, viennent dans l'ordre l'UQTR avec 13% des inscriptions, l'UQAC avec 7%, l'UQAR avec près de 7% également, puis l'UQAT avec un peu plus de 3%. L'ordre d'importance de chacun de ces établissements demeure le même qu'en 1981, malgré une baisse notable de la représentativité de l'UQAC. Par ailleurs, la TÉLUQ, qui dispense de la formation à distance et qui rejoint des étudiants sur tout le territoire, compte 11% des inscriptions. L'ETS récolte pour sa part près de 6% des inscriptions et les deux établissements spécialisés aux cycles supérieurs, l'ENAP et l'INRS, comptent ensemble 3% de tous les étudiants inscrits dans le réseau.

Tableau 15.2
Répartition de l'ensemble des inscriptions à l'Université du Québec selon l'établissement pour les trimestres d'automne 1981 et 2008

Établissement	Trimestre d'automne			
	1981		2008	
	N	%	N	%
Université du Québec à Montréal (UQAM)	25 386	42,2	38 618	44,6
Télé-université (TÉLUQ)	8 201	13,6	9 076	10,5
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)	8 667	14,4	11 366	13,1
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)	6 801	11,3	6 205	7,2
Université du Québec à Rimouski (UQAR)	4 379	7,3	5 681	6,6
Université du Québec en Outaouais (UQO)	3 461	5,8	5 420	6,3
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	1 931	3,2	2 937	3,4
Institut national de la recherche scientifique (INRS)	116	0,2	666	0,8
École nationale d'administration publique (ENAP)	389	0,6	1 923	2,2
École de technologie supérieure (ETS)	762	1,3	4 761	5,5
TOTAL	**60 093**	**100,0**	**86 653**	**100,0**

Source : Base de données PRISME, Direction du recensement étudiant, Université du Québec.

Par ailleurs, si les premières formations offertes dans le réseau étaient de niveau 1er cycle, les études supérieures ont connu une nette progression. En 1981, la part des inscriptions totales associée aux cycles supérieurs, presque exclusivement au 2e cycle, se situait à 5 % (tableau 15.3). Elle atteint aujourd'hui 19 % (15 % au 2e cycle et 4 % au 3e cycle), les programmes de cycles supérieurs ayant enregistré une belle croissance au cours des dernières années. Malgré cette demande accrue pour les cycles supérieurs, les études de 1er cycle demeurent le cœur de la formation, accueillant près de 71 000 étudiants en 2008.

Tableau 15.3
Répartition de l'ensemble des inscriptions à l'Université du Québec selon le niveau d'études pour les trimestres d'automne 1981 et 2008

Niveau d'études	Trimestre d'automne			
	1981		2008	
	N	%	N	%
Premier cycle	56 887	94,7	70 095	80,9
Deuxième cycle	3 050	5,1	13 200	15,2
Troisième cycle	155	0,3	3 358	3,9
TOTAL	**60 092**	**100,0**	**86 653**	**100,0**

Source : Base de données PRISME, Direction du recensement étudiant, Université du Québec.

Les femmes sont souvent identifiées comme des étudiantes dites non traditionnelles. À cet égard, depuis sa création, l'Université du Québec a permis à un grand nombre de femmes d'accéder à une formation de niveau universitaire. Au cours des 30 dernières années, la proportion de femmes au 1er cycle à l'Université du Québec a grimpé de dix points de pourcentage, passant de 54 % en 1981 à 63 % en 2008 (tableau 15.4). Cette proportion s'est avérée historiquement plus élevée à l'Université du Québec que dans les autres établissements québécois. En effet, alors que la proportion de femmes dans le réseau demeure stable à 63 % entre 2000 et 2008, elle est de 59 % dans les autres universités québécoises francophones et elle affiche une légère baisse dans les universités anglophones, passant de 57 % en 2000 à 55 % en 2008.

Tableau 15.4
Répartition des inscriptions de premier cycle à l'Université du Québec selon le sexe des étudiants pour les trimestres d'automne 1981 et 2008

Sexe	Trimestre d'automne			
	1981		2008	
	N	%	N	%
Femme	30 581	53,8	44 196	63,1
Homme	26 306	46,2	25 899	36,9
TOTAL	**56 887**	**100,0**	**70 095**	**100,0**

Source : Base de données PRISME, Direction du recensement étudiant, Université du Québec.

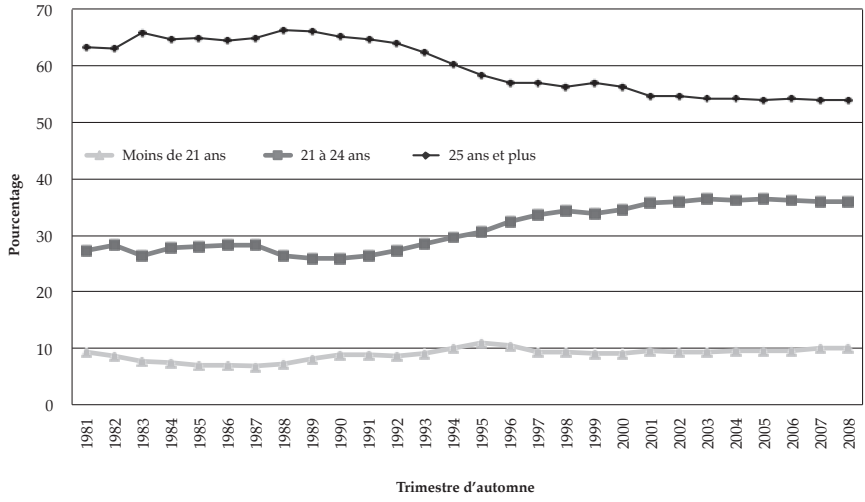
Une autre catégorie sociale associée à la notion d'étudiants non traditionnels est constituée des adultes. La création de l'Université du Québec a facilité les retours aux études. La figure 15.1 indique qu'en 1981, 63 % des étudiants de 1er cycle à l'Université du Québec étaient âgés de 25 ans ou plus, 27 % avaient entre 21 et 24 ans, alors qu'un peu moins de 10 % avaient 20 ans ou moins. En 2008, la proportion d'étudiants plus âgés demeure relativement importante, avec près de 54 % d'étudiants de 25 ans ou plus. À cet égard, l'Université du Québec se démarque fortement des autres universités francophones et plus encore des universités anglophones, ces dernières ne comptant que 22 % d'étudiants de 1er cycle âgés de 25 à 49 ans en 2008.

L'accès des adultes à l'université a été facilité par l'existence d'une politique institutionnelle qui permet aux étudiants de 21 ans et plus[30] d'entrer dans un programme à l'Université du Québec sur la base d'une expérience pertinente, plutôt que sur la base d'un diplôme antérieur. Ce type d'admission est appelé communément la base « adulte ». La figure 15.2 indique qu'en 1983[31], 44 % des étudiants au 1er cycle ont été admis sur une telle base. En 2008, ce type d'admission est descendu à 23 %, ce qui s'explique en partie par la plus grande part de la population qui détient aujourd'hui un diplôme d'études collégiales ou son équivalent, mais surtout par le fait que plusieurs étudiants ont pu acquérir une formation universitaire initiale qui leur sert de base d'admission pour un autre programme.

30. Avant 1996, l'âge minimal pour être admis sur une base « adulte » était de 22 ans.

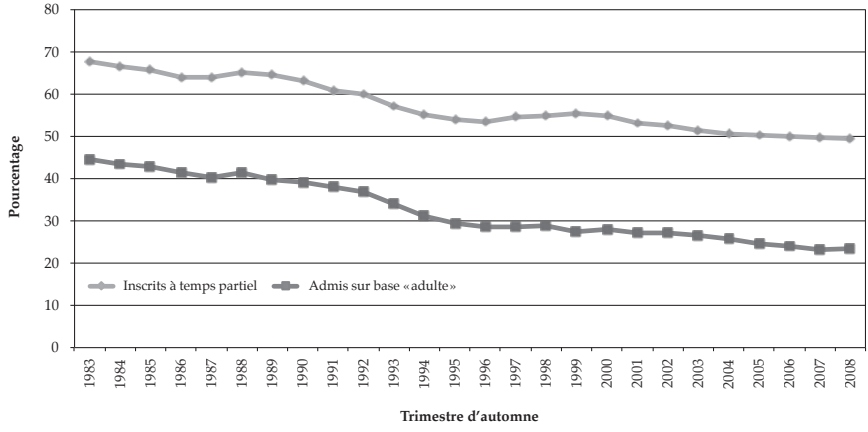
31. Données non disponibles pour 1981 et 1982 pour cette variable.

Figure 15.1
Évolution des inscriptions au premier cycle à l'Université du Québec selon le groupe d'âge pour les trimestres d'automne de 1981 à 2008



Source : Base de données PRISME, Direction du recensement étudiant, Université du Québec.

Figure 15.2
Évolution des inscriptions au premier cycle à l'Université du Québec selon la base d'admission et le régime d'études pour les trimestres d'automne de 1983 à 2008



Source : Base de données PRISME, Direction du recensement étudiant, Université du Québec.

Les étudiants de première génération dans le réseau de l'Université du Québec

L'Université du Québec a aussi ouvert ses portes à un grand nombre d'étudiants de première génération (ÉPG). Les données ICOPE de l'automne 2006 indiquent que 37 % des nouveaux étudiants proviennent de familles dont aucun des deux parents n'a fait d'études postsecondaires ; ceux-ci ont donc, au plus, un niveau d'études secondaires. Un autre 27 % est issu de familles dont au moins un des deux parents a accédé à des études de niveau collégial (Non-ÉPG collège). Globalement, l'Université du Québec compte donc 63 % d'étudiants de première génération universitaire, c'est-à-dire dont aucun des parents n'a fait d'études universitaires. Ainsi, seulement 37 % de ses nouveaux étudiants viennent d'un milieu où l'un ou l'autre des parents a fait des études à l'université (Non-ÉPG université) (tableau 15.5).

Tableau 15.5
Répartition des nouvelles inscriptions à l'Université du Québec selon le niveau de scolarité des parents à l'automne 2001 et 2006

Niveau de scolarité des parents	Trimestre d'automne 2001		Trimestre d'automne 2006	
	N	%	N	%
ÉPG	3 805	45,2	3 827	36,5
Non-ÉPG collège	1 989	23,6	2 797	26,6
Non-ÉPG université	2 623	31,2	3 879	36,9
TOTAL	8 417	100,0	11 503	100,0

Source : Enquête ICOPE 2006, Direction de l'analyse et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.

Par ailleurs, la proportion d'ÉPG entre les différentes constituantes varie sensiblement. Ainsi, en 2001, celle de Montréal représente la plus faible proportion avec 38 % des effectifs qui sont des ÉPG, tandis que celle de l'Abitibi-Témiscamingue a la plus forte avec 58 % des effectifs. La majorité des étudiants de la TÉLUQ est aussi composée d'ÉPG. Cette différence tient largement au bassin de population de chaque constituante : la population montréalaise est plus instruite que celle d'Abitibi-Témiscamingue, qui compte une plus grande proportion d'ouvriers. En d'autres mots, la proportion d'ÉPG dans la région y est plus élevée de par sa composition socioéconomique.

La proportion d'ÉPG a baissé entre 2001 et 2006, passant de 45 % à 37 %. Cette baisse est variable d'un établissement à un autre. Elle est plus faible à l'Université du Québec en Outaouais (–4 points de pourcentage) et plus forte à l'Université du Québec à Trois-Rivières (–10 points). Elle peut être produite par une diminution de la proportion des familles dont les parents ont un capital scolaire faible comme par un changement de stratégie des jeunes, qui poursuivraient leurs études davantage dans leur région d'origine. Cette modification de comportement est aussi à mettre en lien avec les changements apportés à l'offre de programmes dans chaque université, qui peuvent conduire à une modification de la composition sociale des étudiants.

Tableau 15.6
Répartition des nouvelles inscriptions à l'Université du Québec selon le niveau de scolarité des parents à l'automne 2001 et l'établissement

	ÉPG (%)	Non-ÉPG Collège (%)	Non-ÉPG Université (%)	Total (%)	N
UQAC	47,6	26,9	25,5	100,0	943
UQAM	37,6	22,7	39,7	100,0	3 034
UQAR	47,7	26,1	26,2	100,0	786
UQTR	47,2	26,6	26,2	100,0	1 342
TÉLUQ	56,8	20,7	22,5	100,0	1 105
UQO	42,7	21,9	35,4	100,0	778
UQAT	57,6	19,8	22,6	100,0	429

Source : Enquête ICOPE 2001, Université du Québec.

Il est possible d'avoir une idée de l'évolution sur une plus longue période, de 1993 à 2006, en examinant l'importance des ÉPG dans les constituantes qui ont participé à l'enquête ICOPE depuis son démarrage[32]. Ces données permettent de souligner l'effet du changement de composition de la population dans les différentes régions et son impact sur les changements de statut des étudiants. La figure 15.3 présente l'évolution de la proportion d'ÉPG pour les établissements de l'Université du Québec situés en région. Comme ceux-ci se sont joint progressivement au projet ICOPE au fil des ans, il fallait se limiter aux institutions qui ont participé au projet depuis ses débuts pour obtenir des statistiques

32. L'UQAC, l'UQAR, l'UQTR, l'UQAT et la TÉLUQ ont participé au projet ICOPE dès la première enquête en 1993-1994. Ensuite, l'UQO s'est ajoutée en 1996-1997, l'UQAM en 2001, puis l'ENAP et l'ETS en 2006.

comparables d'une enquête à l'autre, soit les constituantes de Chicoutimi, de Rimouski, de Trois-Rivières et de l'Abitibi-Témiscamingue[33]. On constate que la proportion d'ÉPG a diminué de manière appréciable entre 1993 et 2006, passant de 60 % à 42 %. En contrepartie, la proportion d'étudiants dont les parents ont une formation collégiale a augmenté de dix points de pourcentage durant la même période (de 18 % à 28 %) et celle des étudiants dont les parents ont fait des études universitaires, de huit points de pourcentage (de 22 % à 30 %).

Tableau 15.7
Répartition des nouvelles inscriptions à l'Université du Québec selon le niveau de scolarité des parents à l'automne 2006 et l'établissement

	ÉPG (%)	Non-ÉPG Collège (%)	Non-ÉPG Université (%)	Total (%)	N
UQAC	42,1	30,5	27,4	100,0	866
UQAM	29,4	24,7	45,9	100,0	5 729
UQAR	38,1	29,0	32,9	100,0	991
UQTR	37,4	28,8	33,8	100,0	2 137
TÉLUQ	49,7	25,1	25,2	100,0	1 050
UQO	39,5	24,3	36,2	100,0	1 052
UQAT	52,8	21,3	25,9	100,0	545
ENAP	42,6	18,5	38,9	100,0	411
ETS	26,7	33,6	39,7	100,0	776

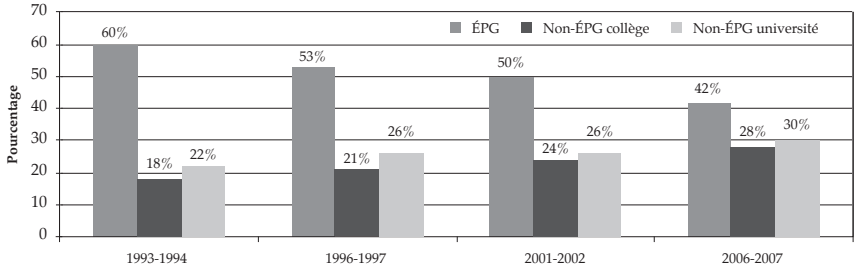
Source : Enquête ICOPE 2006, Université du Québec.

La littérature américaine indique au sujet du concept d'ÉPG que ces derniers ont une composition sociale différente des autres étudiants[34]. Ils sont plus souvent des femmes, proviennent plus souvent des minorités ethnoculturelles et de milieux socioéconomiques défavorisés. Qu'en est-il dans le réseau de l'Université du Québec ? Nous avons examiné la situation en fonction du sexe et de l'âge.

33. L'UQO a été considérée pour la production de cette figure, bien qu'elle n'ait pas participé à la première enquête.

34. Pour une revue de la littérature sur ce concept : Rémy Auclair *et al.*, *Les étudiants de première génération : un concept prometteur ?*, Projet Transitions, Note de recherche 2. Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2008.

Figure 15.3
Évolution des nouvelles inscriptions dans les universités en région selon le niveau de scolarité des parents



Source : Enquêtes ICOPE, Direction de l'analyse et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.

À cet égard, il n'y a pas de différences significatives entre les trois statuts d'étudiants : sept étudiants sur dix sont des femmes, quel que soit le capital scolaire de leur famille d'origine. D'ailleurs, la proportion de femmes qui proviennent de familles au capital scolaire faible est similaire à celle des hommes (tableau 15.8). Par contre, la situation est tout autre en ce qui a trait à l'âge (tableau 15.9) : les ÉPG sont proportionnellement plus nombreux dans les tranches d'âge de 26 ans et plus. Cette proportion passe de 28 % chez les étudiants de moins de 21 ans à 72 % chez les étudiants de plus de 40 ans.

Tableau 15.8
Répartition des nouvelles inscriptions à l'automne 2001 selon la scolarité des parents et le sexe

	ÉPG (%)	Non-ÉPG Collège (%)	Non-ÉPG Université (%)	NSP (%)	Total (%)	N
Femme	43,9	23,8	30,0	2,3	100,0	6 131
Homme	45,0	21,3	31,8	1,9	100,0	2 474

Source : Enquêtes ICOPE, Direction de l'analyse et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.

Tableau 15.9
Répartition des nouvelles inscriptions à l'automne 2001 selon la scolarité des parents et l'âge

	ÉPG (%)	Non-ÉPG Collège (%)	Non-ÉPG Université (%)	NSP (%)	Total (%)	N
Moins de 21 ans	28,4	31,5	38,9	1,3	100,0	1 865
De 21 à 25 ans	32,9	26,6	39,2	1,4	100,0	2636
De 26 à 40 ans	52,6	18,7	25,6	3,0	100,0	2 804
Plus de 40 ans	71,8	13,7	11,2	3,3	100,0	1 294

Source : Enquêtes ICOPE, Direction de l'analyse et de la recherche institutionnelle, Université du Québec.

Les étudiants de première génération au Canada et au Québec

Les ÉPG constituent une portion significative de l'effectif étudiant du réseau de l'Université du Québec. Qu'en est-il en comparaison des autres universités ? En effet, si les autres universités recrutent des ÉPG dans les mêmes proportions, la signification de leur présence dans l'Université du Québec sera quelque peu différente. Elle ne reflétera alors qu'une tendance générale. Par contre, si les ÉPG sont plus nombreux, il serait possible de conclure que ce réseau universitaire a contribué à la démocratisation égalisatrice des études universitaires.

Comme l'Université du Québec est la seule qui ait cherché à caractériser sa population étudiante par une enquête récurrente avec une forte composante longitudinale, nous ne pouvons pas comparer directement la situation des différentes universités. Nous avons eu recours aux données de l'EJET, enquête longitudinale qui suit, depuis le début des années 2000, deux cohortes de jeunes Canadiens. Nous pouvons ainsi avoir une idée de l'importance des ÉPG dans les universités canadiennes et québécoises, du moins pour les étudiants les plus jeunes, car, comme nous venons de le voir, les ÉPG se recrutent en proportion plus grande parmi les tranches d'âge plus élevées.

Ainsi, les ÉPG constituent un peu plus de 20 % de la population des 18-20 ans dans les universités canadiennes et québécoises (tableau 15.10). À l'Université du Québec, la donnée qui s'en rapproche le plus est la proportion d'ÉPG parmi les étudiants de moins de 21 ans. Celle-ci est de 28 %, et donc supérieure à la moyenne canadienne et québécoise. Ainsi, le réseau de l'Université du Québec aurait effectivement permis aux ÉPG québécois d'accéder en plus grand nombre à l'université. Plus

globalement, nous constatons qu'au Québec comme au Canada[35], les ÉPG accèdent dans des proportions moindres aux études universitaires[36] que les étudiants provenant de familles dont le capital scolaire est plus élevé (tableau 15.11). Pouvons-nous aussi remarquer une différence entre les universités nouvelles et les universités classiques ?

Tableau 15.10
Répartition des étudiants selon le capital scolaire familial dans les universités canadiennes et québécoises (en %)

	Canada	**Québec**
ÉPG	23	22
Non-ÉPG collège	28	24
Non-ÉPG université	49	54
TOTAL	100 N = 5 063	100 N = 936

Source : Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), cohorte B (jeunes de 18 à 20 ans en 2000), Statistique Canada.

La même enquête permet aussi d'établir que la présence des étudiants de première génération est différente selon le type d'université. En effet, les étudiants de première génération sont proportionnellement plus nombreux dans les universités créées depuis le début des années 1960 que dans les universités plus anciennes. L'écart entre les deux se veut plus important au Québec (12 points) que dans l'ensemble du Canada (8 points).

Le Québec, à l'instar des autres sociétés développées, a connu une expansion de l'enseignement postsecondaire, souvent identifiée à sa massification. Cette dernière a conduit à une démocratisation de l'accès au cégep et à l'université. La massification a eu comme corollaire un mouvement de mobilisation scolaire dont une première manifestation a été la croissance des aspirations scolaires des jeunes et de leurs parents.

35. Pierre Canisius Kamanzi *et al.*, *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*, Montréal, Fondation des bourses du millénaire, 2009 ; Pierre Canisius Kamanzi *et al.*, *Les étudiants canadiens de première génération à l'université : la persévérance aux études*, Montréal, Fondation des bourses du millénaire, 2009.

36. Cette enquête est longitudinale et les répondants sont appelés à fournir de l'information sur leur situation professionnelle et scolaire une fois tous les deux ans. L'accès à l'université a pu se réaliser à un moment ou un autre entre janvier 2000 et décembre 2005.

Tableau 15.11
Taux d'accès aux études postsecondaires en 2005 selon l'ordre d'enseignement au Canada (en %)

	Accès aux études universitaires	Accès aux études collégiales	Aucun accès au post-secondaire	Total
Canadiens de 18 à 20 ans en 2000				
ÉPG	29	39	32	100
Non-ÉPG collège	44	40	16	100
Non-ÉPG université	69	23	7	100
TOTAL	47	34	19	100
Québécois de 18 à 20 ans en 2000				
ÉPG	25	45	30	100
Non-ÉPG collège	37	51	12	100
Non-ÉPG université	66	26	8	100
TOTAL	42	40	18	100

Source : Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), cohorte B (jeunes de 18 à 20 ans en 2000), Statistique Canada.

Une seconde a été les investissements publics dans les institutions d'enseignement postsecondaire. La volonté politique de démocratisation de l'éducation postsecondaire s'est traduite par la création dans les années 1960 des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps), l'augmentation de la capacité d'accueil des universités existantes et la création d'universités nouvelles comme l'Université du Québec et, quelques années plus tard, l'Université Concordia. L'Université du Québec est nouvelle par sa mission d'assurer la démocratisation des études et de soutenir le développement régional. Elle l'a aussi été par son organisation, par le fait d'être un réseau universitaire public composé de plusieurs constituantes créées à même des institutions de formation supérieure et des centres d'études universitaires existant dans plusieurs capitales régionales et d'avoir un fonctionnement nettement plus participatif en comparaison des universités classiques. Elle l'a finalement été par le rapport éducatif qu'elle a cherché à mettre en œuvre. Ces trois dimensions ont constitué le mythe fondateur autour duquel les différents acteurs ont contribué, souvent dans les tensions et les conflits, à créer chaque constituante.

Tableau 15.12
Répartition des étudiants universitaires
selon la scolarité des parents et le type d'université

	Incidence dans une			Répartition dans une	
	université classique	université nouvelle	Total	université classique	université nouvelle
Canadiens – Khi-carré significatif					
ÉPG	61	39	100	20	28
Non-ÉPG collège	67	33	100	27	28
Non-ÉPG université	72	28	100	53	44
TOTAL	68	32	100	100	100
Québécois – Khi-carré significatif					
ÉPG	47	53	100	18	30
Non-ÉPG collège	60	40	100	25	24
Non-ÉPG université	63	37	100	57	47
TOTAL	59	41	100	100	100

Source : Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), cohorte B (jeunes de 18 à 20 ans en 2000), Statistique Canada.

L'Université du Québec a effectivement contribué à démocratiser l'enseignement postsecondaire en accueillant une proportion nettement plus élevée d'étudiants dits non traditionnels que les universités classiques. Les femmes et les adultes en particulier en ont largement profité. Ces deux catégories ont connu une démocratisation égalisatrice[37] qui a permis aux femmes de resserrer les écarts avec les hommes et, par suite, de devenir majoritaires dans de très nombreux programmes et domaines d'études universitaires. La présence des adultes a connu une baisse depuis 1988, mais ceux-ci demeurent majoritaires dans l'ensemble du réseau, représentant près de la moitié des effectifs étudiants.

37. Pierre Merle, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, nº 1, 2000, p. 15-50 ; Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 68, nº 1, 2008, p. 123-158.

En regard de l'origine sociale mesurée par le capital scolaire des parents, nous constatons que la présence des étudiants de première génération est importante au sein de l'Université du Québec, bien qu'en baisse. Cette diminution résulte-t-elle d'un changement de stratégies dans la poursuite des études des populations locales et spécialement des étudiants provenant des catégories sociales au capital familial élevé qui s'inscrivent davantage dans les universités régionales, ces dernières ayant acquis leurs lettres de noblesse à leurs yeux ? Est-elle un effet du développement des programmes de formation dans ces mêmes universités qui a conduit à une recomposition sociale de la population étudiante ? Reflète-t-elle une baisse démographique des ÉPG, subséquente à la démocratisation de l'éducation depuis la fin des années 1960 ? Il est fort possible que les trois hypothèses ne soient pas mutuellement exclusives et qu'en fait les trois tendances aient contribué à cette diminution.

Annexe

Tableau A15.1
Les différentes définitions des étudiants de première génération

<table>
<tr><th>Définition ÉPG</th><th colspan="3">Définition Non-ÉPG</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Aucun parent n'a fréquenté le postsecondaire (définition stricte[1])/parents avec diplôme secondaire ou moins[2]</td><td colspan="3">1 parent ou plus avec de l'expérience postsecondaire[3]
Seconde génération[4]
Continuing generation student[5]</td></tr>
<tr><td colspan="3">1 parent ou plus avec un diplôme de baccalauréat (college degree)[6]</td></tr>
<tr><td>Avec collège : 1 parent ou plus qui a fréquenté le collège</td><td colspan="2">Avec baccalauréat : 1 parent ou plus qui a un diplôme universitaire (college degree)[7]</td></tr>
<tr><td>Modéré : 1 parent ou plus qui a fréquenté le collège, mais un parent ou moins qui a un diplôme de baccalauréat (ou plus)</td><td colspan="2">Élevé : 2 parents ont un diplôme de baccalauréat (ou plus)[8]</td></tr>
<tr><td>Avec collège : 1 parent ou plus a fréquenté le collège</td><td>Avec baccalauréat : 1 parent ou plus a obtenu un diplôme de baccalauréat</td><td>Avec cycles supérieurs : 1 parent ou plus a obtenu un diplôme de 2e ou 3e cycle universitaire[9]</td></tr>
<tr><td>Aucun parent n'a obtenu de baccalauréat (définition administrative)[10]</td><td colspan="3">1 parent ou plus avec un diplôme de baccalauréat[11]
Seconde génération[12]
Continuing generation student[13]</td></tr>
<tr><td>Aucun parent, ni frère ou sœur n'a fréquenté le collège pendant plus d'un an</td><td colspan="3">Seconde génération :
1 parent ou plus qui a fréquenté le collège pendant plus d'un an[14]</td></tr>
</table>

1. J. Engle, « Postsecondary access and success for first-generation college students », *American Academic,* vol. 3, nº 1, 2007, p. 25-48 ; Gouvernement de l'Ontario, Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, « Le gouvernement McGuinty élargit les possibilités d'études postsecondaires », Toronto, 7 juin, 2007. <http://ogov.newswire.ca/ontario/GPOF/2007/06/07/c2044.html?lmatch=&lang=_f.html> ; D. Hahs-Vaughn, « The impact of

parents' education level on college students : An analysis using the beginning post-secondary students longitudinal study 1990-92/94 », *Journal of College Student Development,* vol. 45, nº 5, 2004, p. 483-500 ; C. Ayala et A. Striplen, « A career introduction model for first-generation college freshmen students », *International Career Development Conference*, 2002, <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content storage_01/0000019b/80/1a/83/98.pdf> (consulté le 12 février 2008) ; M.B. Duggan, « The effect of social capital on the first-year persistence of first generation college students », *Doctorat Education*, University of Massachusetts (Boston), 2002 ; S. Choy, « Students whose parents did not go to college : Postsecondary access, persistence and attainment », *National Center for Education Statistics*, Washington, D.C., U.S. Department of Education, 2001 ; R.K. Toutkoushian, « Do parental income and educational attainment affect the initial choices of New Hampshire's college-bound students ? », *Economics of Education Review,* vol. 20, nº 3, 2001, p. 245-262 ; H.E. Brown et R.L. Burkhardt, « Predicting student success : The relative impact of ethnicity, income, and parental education », *Annual Forum of the Association for Institutional Research*, Seattle, WA, May 30-June 3, 1999 ; J. L.-V. Hodges, « The effects of first-generation status upon the first year college success patterns of students attending an urban multi-campus community college », *Doctorat Education*, Wayne State University (Detroit, Michigan), 1999 ; W.E. Inman et L. Mayes, « The importance of being first : Unique characteristics of first generation community college students », *Community College Review,* vol. 26, nº 4, 1999, p. 3-22 ; J.P. Grayson, « Academic achievement of first-generation students in a Canadian university », *Research in Higher Education,* vol. 38, nº 6, 1997, p. 659-676 ; P.T. Terenzini *et al.*, « First-generation college students : Characteristics, experiences, and cognitive development », *Research in Higher Education,* vol. 37, nº 1, 1996, p. 1-22 ; H.B. London, « Breaking away : A study of first-generation college students and their families », *American Journal of Education,* vol. 97, nº 1, 1989, p. 144-170 ; H.B. London, « How college affects first-generation students », *About campus*, vol. 1, nº 5, 1996, p. 9-13 et 23 ; R.J. Riehl, « The academic preparation, aspirations, and first-year performance of first-generation students », *College and University*, vol. 70, nº 1, 1994, p. 14-19 ; D. Barahon, « The first-generation college student : A longitudinal study of educational outcomes », *Doctorat Education*, University of California (Los Angeles), 1990 ; J.M. Billson et M. Brooks-Terry, « In search of the silken purse : Factors in attrition among first-generation students », *College and University,* vol. 58, nº 1, 1982, p. 57-75.

2. P.J. Maimer, « Cultural and social capital transmission in pre-college programs and its impact on the educational attainment of disadvantaged students », *Doctorat Applied Social Sciences*, Case Western Reserve University (Cleveland, Ohio), 2003.
3. M.M. Lohfink et M.B. Paulsen, « Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students », *Journal of College Student Development*, vol. 46, nº 4, 2005, p. 409-428.
4. P.A. Pratt et C.T. Skaggs, « First generation college students : Are they at greater risk for attrition than their peers ? », *Research in Rural Education,* vol. 6, nº 2, 1989, p. 31-34 ; J.M. Billson et M. Brooks-Terry, *op. cit.*
5. P.A. Pratt et C.T. Skaggs, *op. cit.* ; A.M. Penrose, « Academic literacy perceptions and performances : Comparing first-generation and continuing-generation students », *Research in the Teaching of English,* nº 36, mai 2002, p. 437-461.

6. G.P. McCarron et K.K. Inkelas, « The gap between educational aspirations and attainment for first-generation college students and the role of parental involvement », *Journal of College Student Development,* vol. 47, nº 5, 2006, p. 534-549 ; M.V. Fallon, « The school counselor's role in first generation students' college plans », *The School Counselor,* vol. 44, nº 5, 1997, p. 384-393. Fallon définit les ÉPG comme les étudiants étant les premiers dans leur famille à fréquenter le collège. Elle les compare dans son étude aux non-ÉPG, qu'elle définit comme les étudiants dont les parents ont un diplôme de baccalauréat.
7. X. Chen et D.C. Carroll, « First generation students in postsecondary education : A look at their college transcripts », *National Center for Education Statistics*, Washington, D.C., U.S. Department of Education, 2005 ; S. Choy, *op. cit*., 2001 ; E.C. Warburton, R. Bugarin et A.-M. Nuñez, « Bridging the gap : Academic preparation and postsecondary success of first-generation students », *National Center for Education Statistics*, Washington, D.C., U.S. Department of Education, 2001 ; L. Horn et A.-M. Nuñez, « Mapping the road to college : First-generation students' math track, planning strategies, and context of support », *National Center for Education Statistics*, Washington, D.C., U.S. Department of Education, 2000 ; C.P. Zalaquett, « Do students of non college-educated parents achieve less academically than students of college-educated parents », *Psychological Reports,* vol. 85, nº 2, 1999, p. 417-421 ; A.-M. Nuñez et S. Cuccaro-Alamin, « First-generation students ? Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education », *National Center for Education Statistics*, Washington, D.C., U.S. Department of Education, 1998.
8. E.T. Pascarella, G.C. Wolniak, C.T. Pierson et P.T. Terenzini, « Experiences and outcomes of first-generation students in community colleges », *Journal of College Student Development,* vol. 44, nº 3, 2003, p. 420-429 ; E.T. Pascarella, G.C. Wolniak, C.T. Pierson et P.T. Terenzini, « First-generation college students : Additional evidence on college experiences and outcomes », *Journal of Higher Education,* vol. 75, nº 3, 2004, p. 249-284.
9. Tulsa Junior College (Oklahoma), *New Student Inventory Survey Results, FY 1995*. Research Monograph II, Office of Institutional Research, 1995.
10. J.M. Dennis, J.S. Phinney et L.I. Chuateco, « The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students », *Journal of College Student Development,* vol. 46, nº 3, 2005, p. 223-236.
11. T.T. Ishitani, « A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students : Time-varying effects of pre-college characteristics », *Research in Higher Education,* vol. 44, nº 4, 2003, p. 433-449.
12. G.R. Pike et G.D. Kuh, « First- and second-generation college students : A comparison of their engagement and intellectual development », *Journal of Higher Education,* vol. 76, nº 3, 2005, p. 276-300 ; W.C. Naumann, D. Bandalos, T.B. Gutkins, « Identifying variables that predict college success for first-generation college students », *The Journal of College Admission*, automne 2003, p. 4-9.
13. A.M. Penrose, *op. cit*. Celle-ci utilise également la définition stricte des ÉPG.

14. D.C. York-Anderson et S.L. Bowman, « Assessing the college knowledge of first-generation and second-generation college students », *Journal of College Student Development*, vol. 32, nº 2, 1991, p. 116-122.

Auteurs

Dan Antonat

A obtenu sa maîtrise de sociologie à l'Université de Montréal en 2011 et collaboré entre 2008 et 2011 avec un groupe de recherche pluridisciplinaire dont les travaux, subventionnés par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, portaient sur l'architecture des campus universitaires en Amérique du Nord.

Denis Bertrand

Au cours de sa longue carrière universitaire, il a été à l'UQAM directeur du module d'histoire et du module de gestion des ressources humaines. Dans cette même institution, il a aussi été directeur du Département d'histoire et du Département d'organisation et ressources humaines. Au niveau institutionnel, il a occupé les postes de doyen intérimaire de la gestion académique et de doyen adjoint et de doyen des études avancées et de la recherche. Aujourd'hui retraité, il prépare une histoire de la création de l'UQAM.

Sylvie Bonin

Formée en mathématiques et en économétrie, Sylvie Bonin agit à titre d'agente de recherche institutionnelle depuis 2002. Elle possède une grande expertise au niveau de l'analyse des données institutionnelles et d'enquêtes. Elle collabore à divers projets en lien avec les effectifs universitaires, notamment le profilage de clientèle, les conditions de vie des étudiants et la persévérance et réussite scolaire.

Johanne Bujold

Agente de recherche à la Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec depuis 1995, elle est coauteure de l'étude « Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras ». Cette étude analyse les données des enquêtes ICOPE et identifie les conditions de poursuite des études des étudiants au baccalauréat du réseau de l'Université du Québec. Elle détient une maîtrise en sociologie ; son mémoire de maîtrise porte sur l'influence de l'origine géographique sur les aspirations des étudiants universitaires.

Claude Corbo

Professeur au Département de science politique depuis 1969 à l'Université du Québec à Montréal. Il a en outre occupé de nombreuses fonctions : vice-doyen des sciences humaines (1972-1974), registraire (1974-1978), doyen de la gestion des ressources (1978-1979), vice-recteur (1979-1981) et vice-recteur à l'enseignement et à la recherche (1981-1986). Il a été recteur de l'UQAM de 1986 à 1996. En congé d'affectation du Département de science politique, il remplit un nouveau mandat au rectorat depuis janvier 2008.

Pierre Doray

Directeur du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie et professeur au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches actuelles portent sur les parcours scolaires des étudiants dans l'enseignement postsecondaire et la participation des adultes à l'éducation. Il est actuellement responsable d'une équipe de recherche sur les transitions et les parcours scolaires au Canada. Outre ces activités de recherche et d'enseignement, il est membre de différents organismes-conseils, dont le Conseil supérieur de l'éducation. Il est président de la commission de l'éducation des adultes et de la formation continue du dit conseil.

Caroline Dufour

Titulaire d'un doctorat en science politique de l'Université de Montréal, elle est professeure à la School of Public Policy and Administration de l'Université York (Toronto). Elle est l'auteure de *L'institutionnalisation du Management Public au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011.

Virginie Fonteneau

Maître de conférences en histoire des sciences et des techniques à l'Université Paris-Sud et membre du Groupe d'histoire et de diffusion des sciences d'Orsay (EA 1610). Ses intérêts de recherche portent sur l'histoire de l'enseignement supérieur scientifique et technique ainsi que l'histoire et épistémologie des sciences de la matière.

Marcel Fournier

Titulaire d'un doctorat en sociologie (sous la direction de Pierre Bourdieu), Marcel Fournier est professeur titulaire au Département de sociologie de l'Université de Montréal et chercheur au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. Il est l'auteur des ouvrages suivants : avec Michèle Lamont (dir.), *Cultivating Differences*, 1992 ; *Marcel Mauss*, 1994 ; *Marcel Mauss. Écrits politiques*, 1994 ; *Émile Durkheim. Lettres à Marcel Mauss* (édition et présentation par Ph. Besnard et Marcel Fournier), 1998 ; *Marcel Mauss*, 2005 ; avec Arnaud Sales (dir.), *Knowledge Society, Creativity and Communication*, 2007 ; *Émile Durkheim*, 2007, (traduction : *A Biography*, sous presse) ; *Profession : sociologue*, 2011.

Yves Gingras

Professeur d'histoire à l'Université du Québec à Montréal, membre du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en histoire et sociologie des sciences. Une partie de ses travaux porte sur le développement des disciplines scientifiques et des universités aux XIX^e^ et XX^e^ siècles.

Patrick Guillemet

Diplômé de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) à Paris, conseiller pédagogique et concepteur de plusieurs cours à la TÉLUQ depuis 1982, il est maintenant retraité. Sa thèse de doctorat en sociologie (Université de Montréal, 2004) porte sur l'histoire de la TÉLUQ, de 1972 à 1992. Il est l'auteur de l'ouvrage *La Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur (1972-2006)*, paru aux Presses de l'Université du Québec (2007), et le concepteur du site « Vers l'UQAM bimodale » (<http://sites.google.com/site/versluqambimodale/Home>). Il a récemment dirigé deux numéros de la revue *Distances & Savoirs* sur l'avenir de la formation à distance.

Lorna Heaton

Associate Professor, codirector of LUDTIC (Laboratory for uses and design of information and communication technologies) at the Université de Montréal, and member of the Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Her research focuses on collaborative work, community innovation and the relationships between the design and use of communication technologies, particularly in Web 2.0 environments. She has published in journals such as *JASIST*, *Terrains et Travaux*, *Revue de l'Anthropologie des connaissances*, *Management Communication Quarterly*.

Françoise Hiraux

Archiviste à l'Université catholique de Louvain (UCL), ses responsabilités concernent à la fois les fonds patrimoniaux et les archives intermédiaires et définitives des autorités universitaires, des facultés et des instituts de recherche. Ses thèmes de recherche concernent particulièrement l'histoire de l'Université dans ses différentes déclinaisons et l'histoire des mouvements intellectuels liés aux universités.

Michel Jébrak

Professeur au Département des sciences de la terre et de l'atmosphère de l'UQAM depuis 1987, où il a été également vice-recteur à la recherche et à la création. Il a travaillé pour diverses compagnies minières et a été impliqué dans la politique scientifique du Québec. Auteur de plus de 80 publications scientifiques, il a contribué à la structuration de réseaux de recherche en géologie au Québec. Il est titulaire de la Chaire en entrepreneuriat minier UQAM-UQAT et chercheur au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

Hocine Khelfaoui

Professeur associé, il a publié trois ouvrages et de nombreux articles sur les thèmes variés de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de leur rapport aux entreprises au Maghreb. Il est chercheur au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, membre du conseil scientifique des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* et éditeur du *Journal Higher Education in Africa*.

Maurice Lagueux

Professeur au Département de philosophie de l'Université de Montréal de 1965 à 2005, il a publié trois livres et plusieurs articles dans les champs de la philosophie de l'architecture, de l'épistémologie de l'économie et de la philosophie de l'histoire.

Pierre Lamard

Professeur d'université, il dirige le Département des humanités de l'UTBM. Ses travaux portent sur l'histoire des entreprises et la culture industrielle. Il s'intéresse plus particulièrement à la question des interactions entre excellence industrielle, formation technologique et dynamiques territoriales. Il a déjà publié une vingtaine d'ouvrages.

Yves-Claude Lequin

Professeur agrégé d'histoire, enseignant en histoire contemporaine et éditeur scientifique à l'Université de technologie de Belfort-Montbéliard en 1999-2010. Ses recherches portent principalement sur l'histoire des techniques et sur les rapports entre enseignement supérieur français et technique ; il conçoit la technologie comme une science humaine.

Poul Bitsch Olsen

Sociologist from Copenhagen University, PhD from Copenhagen Business School and associate professor in organisation theory at Roskilde University, and the director of studies within business studies and business administration. All lines are based on problem-oriented project work, and are delivered in English as well as in Danish. He does research in leadership and organizing processes as well as the social process of becoming academician in a problem-oriented tertiary education system. He is the author of literature on problem-oriented project work and related approaches to philosophy and research methods in social sciences. The book *Problem-Oriented Project Work* (with Kaare Pedersen) is published in English.

Carole Sigman

Chercheure au CNRS à l'Institut des sciences sociales du politique. Elle est spécialiste de la Russie et elle a publié un ouvrage sur les mutations de l'espace politique pendant la perestroïka (*Clubs politiques et perestroïka en Russie. Subversion sans dissidence*, 2009, 476 p.). Elle travaille actuellement sur les transformations de l'enseignement supérieur en Russie depuis la chute de l'URSS.

Charles Soulié

Après une thèse consacrée aux pratiques de recherche des étudiants en philosophie, il a poursuivi ses recherches sur le monde académique en s'intéressant aux questions pédagogiques, scientifiques et politiques, tant d'un point de vue synchronique que diachronique. Ce qui vient de donner lieu à la publication d'un ouvrage collectif : *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes,* Charles Soulié (dir.), 2012.

Lyse Roy

Professeure au Département d'histoire à l'Université du Québec à Montréal et chercheure au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Lyse Roy s'intéresse aux dimensions politique, culturelle et intellectuelle de l'histoire de l'Europe moderne. Elle est secrétaire générale de la Commission internationale pour l'histoire des universités depuis 2005.

Index

A

Aalborg University (AAU) 196
AAU *Voir* Aalborg University (AAU)
Abbaye de Thélème 24
Académie de Paris 112
ACPU *Voir* Association canadienne des professeurs d'université (ACPU)
Act for the University (1995) 197
Adnot, P. 133
Aigrain, P. 123, 161
Algérie 35, 88, 112, 139, 140, 146, 154, 159, 191
Alie, F. 28
Allègre, C. 133
Allemagne 24, 59, 94, 138
Alliot, M. 120
Althabe, G. 191
André, J. 33, 112, 137, 165, 189
Andrews, J. 55
Angleterre 24, 89
Aquin, H. 36, 39
Archevêché de Montréal 33, 34
ARCOP Associates (firme d'architectes) 35
Arfa 189
Aron, R. 184
Arthur, roi 1, 50, 55, 56, 59, 61, 225
Association canadienne des professeurs d'université (ACPU) 230
Association industrielle, commerciale et agricole de Lyon 166
Atlantech 132, 163

B

baby-boom 10, 11, 112, 175
baby-boomers 45,
Badiou, A. 185, 189
Balladur, É. 133
Ballanger, R. 122
Barjonnet, P. 189
Barmin, V. 107
Baudinet 189
Bauman, N. 93, 103-106
Beauvais et Lusignan (firme d'architectes) 43
Behnish, G. 57
Belgique 2, 4, 63-65, 70-77, 89
Ben Said, D. 189
Bénard, M. 194
Benzine, M. 191, 192
Bergeron, G. 244

Beria, L. 95
Bernard, M.-Y. 37, 66, 76, 113, 118, 122-124, 132, 136, 137, 178, 225
Bertrand, J.-J. 27, 213, 214, 216, 221-223
Bibliothèque Robarts 61
Bigorgne, A. 189
Billères, R. 121, 122
Birtz, Bastien (firme d'architectes) 40
Bitsakis, E. 189
Blanc-Lapierre, A. 123
Bloch, D. 119, 128, 132
Bolduc, R. 239, 250, 253
Bologne
  charte de 64, 75, 196, 210
  modèle de 76
  processus de 66, 196, 210
Bonnier 123
Bord, A. 118
Borreil, J.-J. 189
Bory, A. 192
Boudon 123
Boulganine, N. 95
Boumédienne, colonel H. 150, 153, 154
Boumerdès, technopole de 154
Bourassa, R. 29
Bourgeau, V. 41
Brejnev, L. 100
Brésil 138
Briand, J.-P. 191
Brillouet, G. 159, 160
Brossard, M. 37, 39, 265
Brossat, A. 189
Burkhalter, M. 189
Business school 254

C

Cabot, J. 187
Caisse nationale de la recherche scientifique 168
Canada 2, 3, 7, 10, 11, 16, 21, 23, 35, 45-47, 50, 54, 60, 81, 87, 89, 138, 229, 238-242, 244, 254, 277, 280, 281, 286, 287, 296-299
Capelle, J. 122
Cardinal et Hardy (firme d'architectes) 48
Cardinal, J.-G. 27, 48, 214, 216, 223
Carrière, M. 28
Cassen, B. 178
Castel, R. 184, 193
Catherine II 104
cégep 31, 297
Čelomej, V. 106, 107
CEMI *Voir* Institut central d'économie mathématique (CEMI)
Centre
  d'études nucléaires de Grenoble 123
  de recherche en didactique (CRD) 226
  de recherche en écologie de Montréal (CREM) 226, 230
  de recherche en sciences appliquées à l'alimentation (CRESALA) 226
  de recherche Royallieu 125
  de recherche « Voshod » 107
  de transition de la formation des maîtres 231
  for Cellular and Biomolecular Research 57
  for Environmental and Information Technology 58
  interuniversitaire en études européennes (CIEE) 226, 230
  national de la recherche scientifique (CNRS) 112, 136, 159, 165, 171
  Pierre-Péladeau 40
  universitaire expérimental de Vincennes 175-194, 310
  universitaire Saint-Denis-Villetaneuse 116

CGT 179
Chaire de recherche du Canada 7
Chapoulie, J.-M. 193
Charlemagne 1
Châtelet, F. 189
Chevalley 189
Chevènement, J.-P. 126-129, 134, 135
Chirac, J. 129
CIEE *Voir* Centre interuniversitaire en études européennes (CIEE)
Cixous, H. 179, 185, 279
CNAM *Voir* Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)
CNRS *Voir* Centre national de la recherche scientifique (CNRS)
Cohn-Bendit, D. 184
Colbert 136
Collège
  Atkinson 52
  de France 181, 185
  Loyola 281
  Sainte-Marie 12, 26
  universitaire de lettres 158
Colloque de Caen 120, 121
Combarnous, M. 128
Comité d'État
  à l'approvisionnement (Gossnab) 102
  à la Défense (GKO) 94, 95, 97, 106
  à la science et à la technique (GKNT) 102
  au travail (Goskomtrud) 102
  aux prix (Goskomcen) 102
  aux statistiques (Goskomstat) 102
Comité Rocher 215, 220
Commissariat populaire de l'industrie de l'aviation (NKAP) 95
Commission
  Baudelet 126
  Carnegie 33
  de la fonction publique 250
  Hoover 240
  internationale de l'éclairage 84
  Langevin-Wallon 137
  militaro-industrielle (VPK) 102
  Parent 11
  Rioux 215
  royale d'enquête sur l'organisation du gouvernement 240
  royale sur le bilinguisme et le biculturalisme 244
Communauté française de Belgique 66, 68, 75
Condorcet 136
Conein, B. 191-194
Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) 228, 229
Congrès de Vienne (1815) 64
Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) 104, 113, 136, 137, 170
Consultas inc. (firme de consultants) 29, 30, 33, 35
Corbo, C. 7, 9, 17, 282
Corée du Sud 138
Cormier, E. 43, 55
Coulie, B. 66, 76
CRD *Voir* Centre de recherche en didactique (CRD)
CREM *Voir* Centre de recherche en écologie de Montréal (CREM)
CREPUQ *Voir* Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ)
CRESALA *Voir* Centre de recherche en sciences appliquées à l'alimentation (CRESALA)

crise
d'Octobre 27
d'Oka 262
Crochet, M. 66
CTI 117
Cyclotron 74

D

Danemark 195-197, 203, 205, 210
Darbre 193
Darde, J.-N. 189
De Gaulle, C. 117
Debeauvais, M. 177, 178
Debelle, J. 72
Debeyre, G. 117
Debré, M. 118, 119
Defert, D. 193, 194
Delapalme, B. 122-124, 132
Deleuze, G. 67, 189
Delvaux, B. 66
Demoule, L. 189
Deniélou, G. 125, 127, 129, 135
Département de l'industrie de défense du Comité central 102
Derrida, J. 179
Descamps, C. 189
Després, R. 39
DGES *Voir* Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES)
Diamond & Schmitt (firme d'architectes) 57
Dimakopoulos, D. 33, 35, 37, 40
Dion, L. 166, 244
Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) 32, 33, 35, 36, 38
Dollé, J.-P. 192
Dommergues, P. 178
Donzelot, J. 193
Dorais, L.-A. 27, 31, 34, 37, 214, 220, 222, 231
Drapeau, J. 29
Drèze, J. 72
Droz, J. 1, 186
Dufrancatel, C. 192-194
Duplessis, M. 239, 244
Durning, P. 189
Duroselle, J.-B. 178
Duroux, F. 191, 193, 194
Duroux, Y. 191, 192

E

École
centrale de Nantes 158, 164
centrale de Paris 104, 164
d'architecture 58
d'artisanat de l'Orphelinat de Moscou 104
d'arts et métiers 124, 129
de gestion 21, 58
de pharmacie 57
de technologie supérieure (ETS) 3, 33, 281, 283, 288
des beaux-arts de Montréal 12, 26
des hautes études commerciales de Montréal (HEC) 32, 40, 240-244, 248, 251, 256, 270
des hautes études en sciences sociales 182
des Mines
de Nantes 164
de Paris 116
des sciences de la gestion 273
du meuble 41
nationale d'administration de France (ENA) 248
nationale d'administration publique (ENAP) 213, 237-258, 281, 288, 294
nationale supérieure d'ingénieurs (ENSI) 112, 164
à Belfort 113, 120, 127, 129, 134, 135, 138, 165
à Brest 113, 114
à Metz 113, 114, 120, 121
à Saint-Étienne 113

à Tarbes 113, 133
nationale supérieure de mécanique (ENSM) 132, 158-165, 168-170
normale de l'enseignement technique 26
normale Jacques-Cartier 12, 26, 29
normale supérieure 24
normale Ville-Marie 26
polytechnique 41, 164
supérieure d'aéronautique et de construction mécanique 166
supérieure d'électricité 123
supérieure de mécanique et de construction de machines Bauman de Moscou (MMMI) 105
supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) 115
supérieure du bois 164
supérieure technique Bauman de Moscou (MVTU) 93, 95, 97, 103-110
technique impériale de Moscou 104, 105
universitaire d'ingénieurs de Lille (EUDIL) 117
église Saint-Jacques 33, 34, 36-38, 41
ENA *Voir* École nationale d'administration de France (ENA)
ENAP *Voir* École nationale d'administration publique (ENAP)
ENSAE 118
ENSI *Voir* École nationale supérieure d'ingénieurs (ENSI)
ENSM *Voir* École nationale supérieure de mécanique (ENSM)
Erasmus 76, 78
Erickson, A. 55, 59- 61
Espagne 88
ESSEC *Voir* École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC)
États-Unis 13, 24, 46, 82, 87, 94, 96, 99, 221, 240, 242, 250, 285, 286
ETS *Voir* École de technologie supérieure (ETS)
EUDIL *Voir* École universitaire d'ingénieurs de Lille (EUDIL)

F

Faculté
d'éducation 273
de communication 273
de droit 65, 251, 252
de médecine 74
de science politique et de droit 273
de théologie 65
des arts 273
des sciences 7, 88, 123, 160, 241, 243-247, 251, 252, 256, 273
des sciences de l'éducation 251
des sciences et des lettres 116
des sciences et des techniques 157-174
des sciences humaines 7, 273
des sciences sociales (FSS) 244-248, 252, 256
des sciences sociales, économiques et politique (FSSEP) 241-243, 256
mixte de médecine et de pharmacie 157, 158, 162
Faure, E. 117, 118, 120, 122, 123, 129, 134, 136, 161, 169, 171, 177, 178, 181
Faure, J.-M. 191, 192
Faure, L. 178
Faure, R. 122
Finlande 138

FIR *Voir* Fonds institutionnel de recherche (FIR)
FLQ *Voir* Front de libération du Québec (FLQ)
Fonds institutionnel de recherche (FIR) 219, 236
Forni, R. 129
Foster, N. 57
Foucault, M. 149, 179, 184, 185
France 2-4, 24, 25, 46, 85, 87, 89, 99, 111-114, 117, 118, 120, 122, 125, 128, 129, 135, 136, 152, 157, 161, 164, 165, 170, 171, 175, 178, 179, 184, 188, 190, 191, 194, 223, 283, 299
François II de Bretagne 157
French radical chic 181
French theory 181
Front
  de libération du Québec (FLQ) 222
  islamique du salut 153
FSS *Voir* Faculté des sciences sociales (FSS)
FSSEP *Voir* Faculté des sciences sociales, économiques et politique (FSSEP)
Furet, F. 123

G

Gagarine, Y. 106
Galissot, R. 194
Galley, R. 118, 133, 134
Garigue, P. 242, 243
Gaudemar, P. de 193
Genvrin, M. 189
Gérin-Lajoie, P. 217
Giscard d'Estaing, O. 116, 118
GKNT *Voir* Comité d'État à la science et à la technique (GKNT)
GKO *Voir* Comité d'État à la Défense (GKO)
Gosplan 92, 94, 101, 102, 108
Gosselin, É. 245-247
Goy, É. 171
Graduate House 57
Grande-Bretagne 82
Gras, A. 193
Grémont, H. 189
Grossein, J.-P. 193, 194
Grumbach, J.-M. 192
Guichard, O. 117, 121, 122, 124, 127, 132, 134, 170
Guillaumat, P. 123
Guillaume de Nassau 88
Guillet, L. 168
Guyomard 189

H

Hanganu, D.S. 40, 57
Hatzfeld, M. 189
Hautes études commerciales (HEC) 32, 40, 115, 240-244, 248, 251, 256, 270
HEC *Voir* École des hautes études commerciales de Montréal (HEC) *et* Hautes études commerciales (HEC)
Herpin, N. 193
Hocquenghem, G. 189
Hurtubise, R. 229

I

IIT *Voir* Institut international de technologie (IIT) 115, 118
Imperial College de Londres 123
INHC *Voir* Institut national des hydrocarbures et de la chimie (INHC)
Innis College 52
INRS *Voir* Institut national de recherche scientifique (INRS)
INSA *Voir* Institut national des sciences appliquées de Lyon (INSA)

Institut
central d'économie mathématique (CEMI) 107
d'administration des entreprises 162
d'enseignement supérieur des sciences naturelles 158
d'urbanisme 251
de droit et sciences économiques 158
de l'Homme et de la technologie 132
de physique et de chimie des matériaux 171
de recherche et d'enseignement supérieur aux techniques de l'électronique 163
des arts appliqués 41
des sciences de l'ingénieur en thermique (ISITEM) 163, 164, 171
industriel du Nord (Lille) 164
international de technologie (IIT) 115, 118
Kervégan 173
national de recherche scientifique (INRS) 213, 219, 281, 288
national des hydrocarbures et de la chimie (INHC) 147, 150
national des industries alimentaires 150
national des matériaux de construction 150
national des sciences appliquées de Lyon (INSA) 112, 113, 117, 119, 120, 121, 135-137
national du génie mécanique 150
polytechnique de l'Ouest 166
supérieur du génie industriel 162
universitaire de technologie 161
ISITEM *Voir* Institut des sciences de l'ingénieur en thermique (ISITEM)
Italie 35, 82, 191, 192
Ivy League 82

J

Jambet, C. 189
Jasmin, J. 36, 39
Jean V, duc de Brabant 64, 178
Jésuites 4, 11
Jodoin, Lamarre, Pratte et associés (firme d'architectes) 37
Johnson, D. 260
Josefowicz, M. 137
Joubert, M. 191, 193
Jouven 123
Joyce 179
Jussieu, campus de 112

K

Kaganovitch, L. 95
Kahn, P. 189
Katholieke Universiteit Leuven 63-66, 74, 89
KB *Voir* konstruktorskoe bûro (KB)
Khrouchtchev, N. 100, 101, 106
Klajman, Y. 189
Knox College 51, 61
konstruktorskoe bûro (KB) 92, 95, 102, 106, 107, 109
Korolëv, S. 106, 107
Kossyguine, A. 100
Kutukdjian, G. 189
Kuwabara, Payne, McKenna et Blumberg (firme d'architectes) 58

L

La Haye (firme d'urbanisme) 29
Laffitte, P. 116
land grant universities 87
Landry, B. 225

Lapassade, G. 27, 222
Lassale 123
Laugier, H. 112
Lazarus, S. 191, 192
Le Ny, J.-F. 186
Le Rolland, P. 168, 169
Lebensold, F. 35
Leclerc, G. 191, 242
Legendre 123
Lelièvre, R. 194
Lemaître, G. 71
Leroy, R. 122
Lesage, J. 217, 238
Levy, M. 189
Libeskind, D. 57
Linhart, R. 189
Lisbon Convention (1997) 210
Llewellinn-Davies, lord 123
Loewi, M. 192
Loi
  d'orientation 176
  Faure 169, 171
  Fouchet 123
  Savary 163, 171
  sur l'Université du Québec (1968) 12, 260
  sur la fonction publique (1965) 249
Loureau, R. 27
Lycée royal de Nantes 157
Lyotard, J.-F. 189

M

Maarek, M. 190
Macq, P. 66
Magis, J.-P. 190
Mai 1968 14, 177, 178
Malenkov, G. 95
Mallet, C. 191, 192
Mao 186
Martin, C. 190
Martin, G. 220, 225
Martin, J.-M. 248
Martin, P. 214, 225, 253
Martin, Y. 214, 216, 225
Martinon, J.-P. 194
Massaux, É. 69, 70
Massé, J. 121
Massey College 52
Mathlouthi, S. 190
Mavrakis, K. 190
Mayne, T. 57
McNamara, R. 221
Mehl, D. 190
Merleau-Ponty, M. 190
Metivet, J.-P. 190
Mexique 82
Meyer, M. 100, 101, 193, 194
MGTU *Voir* Université technique d'État Bauman de Moscou (MGTU)
Michel, J.-P. 34, 38, 40, 41, 74, 77, 81, 84-88, 92, 113, 115, 118-120, 122, 128, 129, 136, 149, 165, 177-179, 184, 185, 266, 280
Mikoïan 95
Miller, G. 190, 214
Millier 123
ministère
  de l'Air 168
  de l'Armement 101, 106
  de l'Éducation 19, 32, 33, 213-219, 225, 228, 229, 234, 254, 287
  de l'Éducation nationale 117, 136, 146, 150, 153, 161, 279
  de la Défense 102, 106
  de la Fonction publique 254
  des Affaires culturelles 33-36
  des Affaires étrangères 107
  Jospin 130
ministre de l'Instruction publique 167
Minville, E. 242
MIT 87, 123, 138, 202
Mitterrand, F. 126, 129
MMMI *Voir* École supérieure de mécanique et de construction de machines Bauman de Moscou (MMMI)

Mollet, G. 121
Monceau, Y. du 72
Morrill Act (1862) 87
MST 117, 122
Mur de Berlin 14
Muséum d'histoire naturelle 158
MVTU *Voir* École supérieure technique Bauman de Moscou (MVTU)

N

Naffrechoux, M. 193
Nair, A. 189
Nanterre 36, 112, 179, 181, 184
Napoléon 1er 157
National Coordinating Council of Educational Opportunity Association (NCCEOA) 285
NCCEOA *Voir* National Coordinating Council of Educational Opportunity Association (NCCEOA)
Nénot, H.P. 25, 26
Neurosciences Institute de San Diego 24
New College 52, 57
NKAP *Voir* Commissariat populaire de l'industrie de l'aviation (NKAP)
NPO Mašinostroeniâ 107

O

OCDE 118, 136, 178
Office des personnes âgées 170
OKB-1 106, 107
OKB-52 106, 107
Orgnabor 99
Orsay 112
OTAN 115

P

Parc d'activité de Valbonne-Sophia-Antipolis 116
Parent, A.-M. 12, 213, 215
Parnass, H. 28
Parti
  communiste de l'Union soviétique (PCUS) 91, 102, 107
  ouvrier social-démocrate de Russie (POSDR) 105
  québécois 14
Passeron, J.-C. 176, 184, 185, 188, 193, 283
Pavillon
  Arts Building 48
  Athanase-David 41
  Bellini 57
  Claire-McNicoll 43
  de l'éducation 40
  de la musique 40
  des recherches en cancérologie 57
  des sciences 29, 40
  des sciences de la gestion 40
  du Département de chimie 40
  du Département de design 40
  Hall 47
  Hubert-Aquin 36-43
  J.-A. DeSève 40
  Judith-Jasmin 36-43
  Roger-Gaudry 43
  Ross Building 50, 56
  Samuel-Bronfman 43
  Simcoe Hall 61
  University College 48, 50, 51, 61
  Vari Hall 50, 56
Pays-Bas 64, 82, 88
PCUS *Voir* Parti communiste de l'Union soviétique (PCUS)
Peretz, H. 193, 194
Pflimlin, P. 118
Pichette, C. 37, 39, 280
Pierre-Mercure, salle 40
Pincibono, B. 123
Pironneau, Y. 161
Place des Arts 28, 29, 35

plan Durry 118
Planning, Programming and Budgeting System (PPBS) 221
Poirson, A. 166, 167
Pompidou, G. 117, 127
POPW *Voir* Problem-Oriented Project Work (POPW)
POSDR *Voir* Parti ouvrier social-démocrate de Russie (POSDR)
Poulantzas, N. 192, 194
PPBS *Voir* Planning, Programming and Budgeting System (PPBS)
Prieto, L. 194
Problem-Oriented Project Work (POPW) 197, 199, 201
Provencher, Roy et associés (firme d'architectes) 40
Prussia 204

Q

Quantum-Nano Centre 58
quartier latin 4, 30-35, 41, 116, 177
Quartim, J. 190

R

Radio-Canda *Voir* Société Radio-Canada
Ramfos, S. 190
Rancière, D. 190
Rancière, J. 190
rapport
  Boulloche 120
  Parent 11, 12, 213-216
  Robbins 2
  Roy 215, 218
Ravoajanahary 191
R&D *Voir* Recherche et développement (R&D)
Rebérioux, M. 194
Recherche et développement (R&D) 216, 220, 222, 225, 232
red brick universities 2, 4
Régent, J.-J. 173
Regis College 52
Regnault, F. 190
Révolution française 70
Révolution tranquille 9, 31, 216, 237-239, 244, 253, 256, 257
Rey, P.-P. 191
Riboud 123
Richelieu 136, 185
Ringlet, G. 77
RKK Energiâ 107
Robillard, A. 33
Robveille, Y. 189
Rocher, G. 215, 220
Rosenzweig, L. 190
Roskilde University 195-212
  Centre 195-197
Rosowsky, G. 194
Rouanet, M. 189
Rousseau, L. 225
Royal Ontario Museum 57
Royaume-Uni 2, 3, 59
Ryerson Institute of Technology 50
Ryjik, C. 190

S

Sadoun 190
Saia et Barbarese (firme d'architectes) 40
Salmon, J.-M. 190
Samuel, M. 43, 189
Sapientiæ immacerissibilis, bulle 64
Sartre, J.-P. 190
Saunier-Séité, A. 178
Sauvy, A. 121
Scherer, R. 190
Schmitt, M. 158, 160
sciences
  administratives 242
  appliquées 117, 119, 121, 158-160, 162, 166, 168-172, 226, 239
  commerciales 239
  de l'administration 237, 252

de l'éducation 33, 162, 178, 187, 231, 251
de l'esprit 187
de l'homme 246
de la nature 12, 126
de la santé 33
de la vie 57
de la vie et de la terre 159
économiques 65, 73, 158, 177
et études épidémiologiques en médecine 73
et techniques 116, 117, 121, 122, 162
humaines 12, 18, 29, 33, 34, 36, 38, 73, 115, 125, 126, 134, 135, 137, 177, 179, 180, 187-189, 273
juridiques 33, 34
médicales 239
naturelles 48, 158, 167, 198, 204
sociales 5, 32, 33, 48, 111, 198, 203-205, 210, 211, 241-245, 256
Scott, sir G. 61
Séboui, M. 190
Séminatore, I. 191
Serisé 123
SEUQAM *Voir* Syndicat des employés de l'Université du Québec à Montréal (SEUQAM)
Slama, B. 194
SNS 145
Société
anonyme d'innovations technologiques industrielles 164
d'ingénierie et de recherche d'hydrodynamique navale 164
de transport de la communauté urbaine de Montréal (STCUM) 33
Radio-Canada 12, 28, 39
renouvellement de l'est de Montréal 28
SONATRACH 145
Sorbonne 25, 26, 97, 123, 175-179, 181, 186, 187, 279
Sorlin, P. 193, 194
sovnarkhoz 100, 101
SPEQ *Voir* Syndicat des professeurs de l'État du Québec (SPEQ)
SPPTU *Voir* Syndicat des professeurs de la Téluq (SPPTU)
SPUQ *Voir* Syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Montréal (SPUQ)
St. Hilda College 52
St. Jerome College 52
St. Michael College 51
Staline, J. 95
STCUM *Voir* Société de transport de la communauté urbaine de Montréal (STCUM)
Stora, J. 194
Stourdzé, Y. 190
studium 64
Syndicat
des employés de l'Université du Québec à Montréal (SEUQAM) 233
des professeurs de l'État du Québec (SPEQ) 231
des professeurs de l'Université du Québec à Montréal (SPUQ) 39, 233-235, 264-271, 274
des professeurs de la Téluq (SPPTU) 264, 265, 270

T

Tanguy, Y. 173
Télé-université de l'Université du Québec (Téluq) 259-276
Téluq *Voir* Télé-université de l'Université du Québec (Téluq)
Thebaud 189
Théodose, empereur 1
Thibault, M.-N. 191, 194, 214

Thom, R. 45, 57-59, 125, 171, 203
Tort, B. 190
tour d'ivoire 13, 24, 41, 76, 196
Trat, J. 191
Tremblay, A. 225
Trinity College 51, 61
Tsimbidaros, E. 190
Tsoucalas, C. 191, 192

U

UBC *Voir* Université de Colombie-Britannique (UBC)
Union
  des étudiants communistes 183
  européenne 68
Unité d'enseignement et de recherche 162, 169
Université
  Brock 10
  Cambridge 85
  Carleton 10, 81
  catholique de Louvain 69, 70, 73
  catholique de Malines 64
  Columbia (New York) 26
  Concordia 46-49, 53, 89, 278, 281, 298
  Cornell 87
  d'Alger 112
  d'Amiens 112, 114, 135
  d'État de Moscou 97, 107
  d'Oran 150
  d'Orléans 89, 112
  d'Ottawa 10, 52
  d'Utrecht 88
  de Brest 114
  de Caen 158
  de Californie à Santa Cruz 55
  de Chambéry 114
  de Chicago 24, 26, 27
  de Clermont-Ferrand 114, 117, 120, 137
  de Colombie-Britannique (UBC) 10, 46, 54, 60, 61
  de Constantine 150
  de Gand 64
  de la France libre 112
  de Le Mans 114
  de Liège 64
  de Limoges 112, 114
  de Lille 117, 120, 137
  de Louvain 63-80
  de Lyon 123
  de Metz 114,120
  de Montpellier 117, 120, 137
  de Montréal 4, 27, 30-33, 37, 40-47, 55, 60, 89, 215, 230, 239, 241-247, 251, 252, 256, 257, 277, 283
  de Mulhouse 114
  de Munich 87, 88
  de Nantes 132, 157-165, 170-173
  de Nice 112
  de New York 48
  de Paris 112, 114, 176
  de Paris I – Panthéon-Sorbonne 176
  de Paris V – Descartes 176
  de Paris VI – Pierre et Marie Curie 176
  de Paris VII – Denis-Diderot 176
  de Paris VIII – Vincennes-Saint-Denis 176
  de Paris IX – Paris-Dauphine 115
  de Paris XIII – Paris-Nord 116, 117
  de Perpignan 114
  de Poitiers 167
  de Regina 87
  de Reims 112, 135
  de Rennes 158, 159
  de Rouen 112
  de Saint-Étienne 114
  de Sherbrooke 54, 235
  de technologie 115, 117, 120-137, 163, 170, 171

de Belfort-Montbéliard 130, 170
de Compiègne 121-127, 137, 170
de France 135
de Toronto 10, 46-61, 89
de Toulon 114
de Tours 114
de Valenciennes 114
de Venise 88
de Villetaneuse 116
des sciences et techniques Paris Nord (USTPN) 122
du Maine (Le Mans) 114
du Havre 114
du Québec (UQ) 2-7, 9-44, 46, 47, 49, 57, 60, 88, 89, 213-236, 253, 254, 257-304
à Chicoutimi (UQAC) 12, 213, 281, 288, 293, 294
à Montréal (UQAM) 2-4, 9-44, 46, 47, 49, 57, 60, 88, 89, 213-236, 259, 263-275, 281, 282, 287, 288, 293, 294
à Rimouski (UQAR) 12, 281, 288, 293, 294
à Trois-Rivières (UQTR) 12, 213, 228, 281, 288, 293, 294
en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) 281, 288, 293, 294
en Outaouais (UQO) 281, 288, 293, 294
du Wisconsin 87
George Washington 48
Göttingen 24
Guelph 10
Harvard 87
Heidelberg 24
Lakehead 10
laurentienne 10
Laval 215, 218, 233, 244-250, 252-257, 266, 267, 269, 272, 274, 275, 277, 284
Lethbridge 10, 55, 60
McGill 10, 35, 46-49, 54, 57, 60, 85, 89
Memorial 81
Moncton 10
Oxford 1, 2, 24, 78, 82, 85, 87, 89
Princeton 24, 87
Puebla 82
Ryerson 50, 89
Sainte-Marie 11
Simon Fraser 10, 45, 46, 51, 54, 55, 59-61, 223
Sir George William 47, 281
technique d'État Bauman de Moscou (MGTU) 93, 104
Temple 48
Trent 58
Waterloo 10, 46, 48, 52-54, 58, 60
Western Ontario 46, 48, 52
Yale 24, 82, 87
York 46, 50-53, 56, 57, 61, 89
University College 48, 50, 51, 61
University of Wyoming Division of Student Educational Opportunity 285
UQ *Voir* Université du Québec (UQ)
UQAC *Voir* Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
UQAM *Voir* Université du Québec à Montréal (UQAM)
UQAR *Voir* Université du Québec à Rimouski (UQAR)
UQAT *Voir* Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
UQO *Voir* Université du Québec en Outaouais (UQO)
UQTR *Voir* Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
URSS 91, 94, 98, 99, 102, 107, 108, 138, 192
USTPN *Voir* Université des sciences et techniques Paris Nord (USTPN)

V

Vauban 136
Venezuela 138
Verne, J. 157
Victoria College 51
Ville de Montréal 29, 33, 36, 230
Villetaneuse 112, 115-118, 121, 122, 137
Vorochilov 95
Voznessenski 95
VPK *Voir* Commission militaro-industrielle (VPK)

W

Wagman, C. 193
Waterloo College 52
Weber, H. 185, 190
Weckerlé, C. 191-193
William G. Davis Computer Research Centre 58
Wisner, A. 137
Woitrin, M. 74, 77
Woodsworth College 52
Wulff, E. 193

Collection **Enseignement supérieur**

L'institutionnalisation du management public au Québec
Caroline Dufour
2011, 160 pages

Permanence et mutations de l'université
Textes présentés par Normand Baillargeon et suivis d'un entretien inédit
Noam Chomsky
2011, 172 pages

Propriété intellectuelle et université
Entre la libre circulation des idées et la privatisation des savoirs
Marc Couture, Marcel Dubé et Pierrick Malissard
2010, 402 pages

La naissance de l'UQAM
Témoignages, acteurs et contextes
Denis Bertrand, Robert Comeau et Pierre-Yves Paradis
2009, 210 pages

Impatient d'être soi-même
Les étudiants montréalais, 1895-1960
Karine Hébert
2008, 306 pages

Former à distance
La Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur
Patrick Guillemet
2007, 366 pages

Les transformations des universités du XIII^e^ au XXI^e^ siècle
Sous la direction de Yves Gingras et Lyse Roy
2006, 270 pages

La persistance aux études supérieures
Le cas du doctorat, édition revue et augmentée
Louise Bourdages
2001, 190 pages

L'université possible
Un regard personnel et perspectif porté sur l'université québécoise
Denis Rhéaume
2000, 196 pages

L'État québécois et les universités
Acteurs et enjeux
Sous la direction de Paul Beaulieu et Denis Bertrand
1999, 290 pages

Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines
Chantal Royer
1998, 106 pages

L'évolution de la population étudiante à l'université
Facteurs explicatifs et enjeux
Sous la direction de Pierre Chenard
1997, 168 pages

La persistance au doctorat
Une histoire de sens
Louise Bourdages
1996, 172 pages

Les stratégies d'apprentissage à l'université
Albert Boulet, Lorraine Savoie-Zajc et Jacques Chevrier
1996, 216 pages

La carrière de l'élite scientifique universitaire du Québec
Le cas du secteur biomédical
Paul Beaulieu
1996, 146 pages

Le travail professoral remesuré
Unité et diversité
Denis Bertrand, Roland Foucher, Réal Jacob, Bruno Fabi et Paul Beaulieu
1994, 446 pages

Le travail professoral reconstruit
Au-delà de la modulation
Denis Bertrand
1993, 198 pages

La qualité de l'enseignement supérieur au Québec
Sous la direction de Romain Rousseau et Claire V. de la Durantaye
1992, 128 pages

Le travail professoral démystifié
Du rapport Angers au rapport Archambault
Denis Bertrand
1991, 166 pages

Collection **Enseignement supérieur**

Dirigée par Yves Gingras

Depuis les années 1960-1970, les institutions universitaires connaissent une formidable expansion en Europe comme en Amérique. Ces « universités nouvelles » se présentent alors, de façon consciente et intentionnelle, en rupture avec les institutions anciennes. Elles se démarquent par de nouvelles façons de faire et innovent sur de multiples plans. Parmi ces institutions nouvelles, on retrouve également des écoles techniques élevées au rang d'universités, sous la force d'attraction des institutions d'enseignement supérieur, de façon à mieux répondre aux besoins sociaux et économiques.

À l'occasion du 40e anniversaire de l'Université du Québec à Montréal, les auteurs ont voulu non seulement se pencher sur l'histoire de cette université, mais également élargir leurs réflexions à l'ensemble des universités nouvelles et en dégager les principaux enjeux. Des études sur le Québec et le Canada, mais aussi sur la France, la Belgique, le Danemark, l'Algérie et l'URSS, sont ainsi présentées. La nouveauté de ces institutions est ici analysée sous ses aspects politiques, institutionnels, pédagogiques, sociaux, symboliques et architecturaux. Bref, ce livre fait état des transformations qu'ont connues les universités nouvelles dans les trente dernières années, transformations qui ont contribué à construire un nouveau mythe d'âge d'or dans l'histoire des universités.

Ont collaboré à cet ouvrage

Dan Antonat
Denis Bertrand
Sylvie Bonin
Johanne Bujold
Claude Corbo
Pierre Doray
Caroline Dufour
Virginie Fonteneau
Marcel Fournier
Patrick Guillemet
Lorna Heaton
Françoise Hiraux
Michel Jébrak
Hocine Khelfaoui
Maurice Lagueux
Pierre Lamard
Yves-Claude Lequin
Poul Bitsch Olsen
Carole Sigman
Charles Soulié

LYSE ROY est professeure au Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal et chercheure au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Elle est également secrétaire générale de la Commission internationale pour l'histoire des universités. Elle s'intéresse aux dimensions politique, culturelle et intellectuelle de l'histoire de l'Europe moderne.

YVES GINGRAS est professeur au Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal, chercheur au CIRST et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en histoire et sociologie des sciences. Une partie de ses travaux porte sur le développement des disciplines scientifiques et des universités ainsi que sur l'évaluation de la recherche.

ISBN 978-2-7605-3557-2

9 782760 535572

PUQ.CA