

Université de Montréal

**L'évolution des finalités de l'université québécoise dans un
contexte de mondialisation : analyse critique des politiques
publiques de 1998 à 2009**

par

Marianne St-Onge

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en Sciences de l'éducation
option Éducation comparée et fondements de l'éducation

août 2015

© Marianne St-Onge, 2015

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

L'évolution des finalités de l'université québécoise dans un contexte de mondialisation :
analyse critique des politiques publiques de 1998 à 2009

Présentée par :
Marianne St-Onge

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Canisius Kamanzi
Président-rapporteur

Marc-André Deniger
Directeur de recherche

Serge Larivée
Membre du jury

Claude Trottier
Examineur externe

François Bowen
Représentant de la doyenne

Résumé

La présente recherche s'intéresse à l'évolution des finalités de l'université québécoise dans le contexte de mondialisation en opérant une analyse de contenu des politiques publiques concernant les universités (1998-2009).

Notre démarche, qui s'ancre dans une approche socio-historique, a donné lieu à l'appréhension du concept de mondialisation par ses trois dimensions (économique, politique et culturelle), et celui des finalités de l'université par ses missions (formation, recherche et « troisième mission »). Le cadre conceptuel élaboré par la suite a permis d'examiner l'évolution des finalités de l'université dans sa complexité.

L'analyse a permis de constater que les thématiques suivaient rarement une évolution linéaire, subissant tantôt une réification, tantôt une stagnation, ou carrément un changement de sens. L'analyse transversale des deux objets permet de dégager des tensions dialectiques qui s'alignent sur le mouvement des dimensions économique, politique et culturelle de la mondialisation. L'influence de la première entraîne un glissement sémantique qui redéfinit le rôle de l'université ainsi que la nature des savoirs à l'éclairage du discours sur l'économie des savoirs. Au plan de la dimension politique, l'application de la nouvelle gestion publique suscite aussi des glissements sémantiques, telle la réification de la définition de la qualité des missions. La dimension culturelle laisse quant à elle entrevoir une forme d'individualisation des rapports avec l'université, notamment en voyant le contrat social dans lequel l'université doit s'engager avec la société se déplacer vers un contrat de gestion. Si les documents font état d'une dichotomie entre savoirs désintéressés et savoirs utiles, il est proposé dans le cadre de cette recherche de dépasser ces oppositions qui finalement émergent de postures idéologiques.

Mots-clés : politiques publiques, Québec, université, mondialisation, finalités

Abstract

This research focuses on the evolution of the aims of the Québec University in the context of globalization by completing a content analysis of public policies concerning universities (1998-2009).

The method used is rooted in a socio-historical approach. It resulted in the comprehension of the concept of globalization in its three dimensions (economic, political and cultural), and the purpose of university by its missions (training, research and “third mission”). The conceptual framework subsequently developed allowed the examination of the evolution of the university's goals in its complexity.

The analysis revealed that the themes rarely follow a linear evolution through time, but rather can undergo reification, stagnation, or change of meaning. The transversal analysis of the two objects draws dialectical tensions that are aligned with the movement of the economic, political and cultural dimensions of globalization. The influence of the first object causes a semantic shift which redefines the role of the University and the nature of knowledge in light of the knowledge economy. In terms of political dimension, the application of the new public management also raises semantic shifts, namely the reification of the definition of the quality of the missions. The cultural dimension, for its part, suggests a form of individualization of relationships to University, particularly in light of the social contract university must commit to, along with society moving towards a management contract. If the documents analysed show a dichotomy between disinterested and useful knowledge, it is proposed in the context of this research to look past these arguments, as they emerge from ideological positions.

Keywords: public policies, Quebec, university, globalization, aims.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Tableau.....	v
Liste des sigles.....	vi
Remerciements.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre 1 – Contexte et problématique.....	4
1.1 Contexte de mondialisation.....	4
1.1.1 Définition générale.....	4
1.1.2 Historique récent.....	7
1.2 Mondialisation et enseignement supérieur.....	16
1.2.1 L'éducation comme un service dans un marché mondial.....	17
1.2.2 La centralisation/décentralisation.....	23
1.2.3 Les finalités de l'éducation.....	26
1.3 Objectif général de recherche.....	28
Chapitre 2 – Cadre conceptuel.....	30
2.1 La mondialisation.....	30
2.1.1 La dimension économique.....	32
2.1.2 La dimension politique.....	37
2.1.3 La dimension culturelle.....	40
2.1.4 En résumé.....	43
2.2 L'université et ses finalités.....	45
2.2.1 Les grandes étapes historiques du rapport entre la société et l'université.....	46
2.2.2 Les finalités et principales missions de l'université.....	56
2.2.3 En résumé.....	60
2.3 Synthèse du chapitre et questions de recherche.....	61

Chapitre 3 - Méthodologie	65
3.1 Posture inductive.....	65
3.2 L'analyse de contenu	66
3.2.1 Données utilisées	67
3.2.2 Le choix du corpus.....	68
3.2.3 L'analyse thématique de contenu	70
3.2.4 Le traitement des données et niveaux d'analyse.....	73
Chapitre 4 – Analyse.....	78
4.1 Présentation des résultats	78
4.1.1 Mise en contexte des documents à l'étude.....	79
4.1.2 Mission de formation	88
4.1.3 Mission de recherche	110
4.1.4 « Troisième mission ».....	137
4.1.5 Synthèse du chapitre	163
4.2 Discussion.....	169
4.2.1 De l'abandon de la notion de contrat social au profit de la responsabilité sociale	169
4.2.2 Quels savoirs?	172
4.2.3 Finalités et missions de l'université : ruptures et continuités	176
Chapitre 5 - Conclusion	181
5.1 Retour sur l'état de connaissances	181
5.2 Retour sur l'analyse du corpus et le cadre conceptuel.....	184
5.3 Limites et perspectives	185
Bibliographie.....	i
Annexe 1 – Catégories et sous-catégories ayant servi à la codification	i
Annexe 2 – Le corpus d'analyse.....	ii
Annexe 3 – Les systèmes de production de la connaissance	iii

Tableau

Tableau 1 – Les dimensions et caractéristiques de la mondialisation	44
---	----

Liste des sigles

MDEIE : ministère du Développement économique, de l'Innovation et des Exportations

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

MRST : ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie

NGP : nouvelle gestion publique

SQRI : stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation

*À ma mère,
à qui je dois bien plus que la vie.*

Remerciements

Une thèse n'est pas qu'un manuscrit imprimé ou numérique, bien ordonné et suivant une structure précise. C'est également un processus... un long processus. Un des professeurs de qui j'ai eu l'honneur de recevoir les enseignements durant mes études doctorales a souligné l'idée que faire une thèse n'était pas gage d'intelligence tant que d'endurance. Je confirme... Il m'apparaît que l'endurance nécessaire – et ultimement l'équilibre mental – n'est possible que si l'apprenti est bien entouré et soutenu. Ce fut mon cas; si la formule manque d'originalité, elle n'en est pas moins sincère : sans la présence compréhensive et bienveillante de nombreuses personnes, cette aventure aurait été bien (plus) difficile.

Mes remerciements vont d'abord à mon directeur de thèse, Marc-André Deniger, celui-là même qui m'a convaincue d'entreprendre mes études doctorales. Avant le doctorat, quelque peu égarée sur le chemin de la vie adulte, j'avais entrepris une démarche d'orientation professionnelle, dont l'éventail de possibilités allait de la massothérapie au doctorat. La rencontre avec M. Deniger a été décisive dans le choix de cette dernière option – sans doute la bonne.

Ce choix m'a notamment donné le privilège de rencontrer une personne dont la présence allait devenir salutaire à ma survie physique, mentale et intellectuelle. Marjorie - tourbillon d'énergie, de générosité, d'intelligence, de finesse d'esprit – m'a apporté un support et une amitié inestimables. Je ne peux penser comment j'aurais pu m'en sortir sans elle.

La présence de plusieurs autres amis fut tout aussi précieuse. De près ou de loin, que leur support se soit manifesté par des appels, des discussions, des messages d'encouragement, des soirées arrosées, la préparation de repas... Mariama, Caroline, Lysange, Catherine, Matthew, sentir votre présence bienveillante et votre soutien, votre amour et votre sollicitude, a fait toute la différence.

J'ai également la chance d'être entourée non seulement d'une famille – j'y reviendrai -, mais également des amis de cette famille. Des gens ont eu la générosité de m'offrir des lieux reclus pour m'exiler, me perdre et me retrouver, sans rien demander en retour. Louise et Claude, Monique et Michel; ces asiles que vous m'avez offerts m'ont été bénéfiques et salutaires.

Je suis entourée d'une grande famille qui sait témoigner sa présence et son soutien. De nombreux oncles et tantes, cousins et cousines, ont été présents pour moi. En particulier, Mance, Pierre-Laurent et Élise font partie, depuis toujours d'ailleurs, de mon quotidien et sentir leur confiance et leurs encouragements est pour moi des plus précieux.

J'ai également eu le privilège de rencontrer, vers la fin du parcours, une personne dont la présence et la bienveillance m'ont apaisée et nourrie. Adrian, avec son intelligence et sa sensibilité, sa vision surprenante du monde et sa grande compassion, m'a insufflé l'élan et la confiance dont j'avais besoin pour terminer.

Finalement, ma famille nucléaire, qui m'a supportée – et endurée – tout au long de cette aventure. À coup d'encouragements, de discussions, de conseils, de soupers, de rires et, parfois, de larmes... Toujours présents et soutenant, mon père Paul, mes frères Jonathan et Frédéric, de même que ma belle-sœur Sarah, représentent pour moi un ancrage, des repères et des piliers sur lesquels j'ai toujours pu m'appuyer. Et ma mère, ma chère mère, cette force tranquille, qui s'est tenue debout dans la tempête dévorante de la maladie, elle qui n'a jamais cessé de croire en moi, qui m'a aidée avec compassion, amour, et abnégation. Ma mère qui aurait été si fière de tenir cette œuvre dans ses mains. Je ne verrai pas ses yeux briller lors de la remise finale, mais avant même que je termine, je la voyais, sa fierté, dans ses yeux, parce que ma mère savait, alors que j'étais parfois moi-même tentée de ne plus y croire, que je terminerais un jour cette œuvre. Elle a cru en moi; c'est un cadeau dont la valeur est inestimable.

Le doctorat est certainement une démarche qui permet de faire moult apprentissages de nature académique et théorique. Mais cette démarche nous amène également à faire de nombreux apprentissages personnels. Pour ma part, j'ai notamment appris à accepter et à prendre l'aide et les encouragements qui m'étaient offerts. Non pas que j'aie jamais pensé que je les « méritais » - je ne pense pas mériter quoi que ce soit de plus que les autres -, mais je les ai acceptés quand j'ai compris que je saurais quoi en faire, c'est-à-dire les prendre pour me rendre plus forte et m'améliorer en tant que personne, et que je saurais redonner – à d'autres, à la vie – cette aide et cette sollicitude qui m'étaient offertes. Parce que ça fait partie de l'humanité, d'aimer les autres, de vouloir les aider, d'être bons et qu'on l'oublie trop souvent. Alors merci à tous ceux et celles qui m'ont aidée, sous quelque forme que ce soit; je tâcherai de redonner à la vie toute cette générosité.

Introduction

Nous traversons actuellement une crise de grande ampleur et d'envergure internationale. Je ne parle pas de la crise économique mondiale qui a débuté en 2008; je parle d'une crise qui passe inaperçue mais qui risque à terme d'être beaucoup plus dommageable pour l'avenir de la démocratie, une crise planétaire de l'éducation.
Martha Nussbaum, 2010

Cette citation, tirée d'un numéro spécial de la revue *Courrier international* paru en juin 2010 et consacré en partie à cette « crise de l'éducation », évoque une préoccupation fondamentale dans le milieu de l'éducation. L'auteure y entrevoit la soumission des universités à l'économie; d'autres analystes participant au numéro décrivent la marche vers la « dégringolade » des humanités alors que la place qui leur est consacrée dans les universités est réduite, et d'autres encore s'inquiètent que les dirigeants politiques n'orientent tout le système universitaire uniquement dans une perspective de croissance économique.

Ces inquiétudes concernent le monde entier alors que ces tendances peuvent être constatées dans les politiques éducatives de plusieurs pays et sont mises en lien avec un contexte que l'on appelle mondialisation. Comme nous le verrons à travers les prochains chapitres, le processus de mondialisation actuel a entraîné de nombreux changements économiques, politiques et sociaux, particulièrement depuis les dernières décennies. On peut penser, par exemple, aux modifications du marché du travail et la demande pour une flexibilité croissante de la main-d'œuvre, la diminution des coûts de production, l'accroissement du secteur des services, ou d'une interdépendance croissante observée entre les pays Occidentaux. On peut aisément imaginer que ces nouvelles exigences ou réalités aient pu moduler les attentes envers le monde de l'éducation, et plus particulièrement l'université, alors qu'y sont formés les futurs travailleurs, professionnels, cadres de demain. Non seulement les attentes de la société comme un ensemble sont-elles susceptibles d'être revisitées, mais le sont également les raisons qui poussent les individus à fréquenter l'université, ou même encore la valeur accordée aux diplômes.

Cette thèse poursuit l'objectif principal de mettre au jour l'évolution des finalités de l'université québécoise dans un contexte de mondialisation. Elle est justifiée par deux

manquements majeurs de la littérature scientifique qui s'intéresse à l'enseignement supérieur dans un contexte de mondialisation. Tout d'abord, sur le plan de l'objet, on remarque une fragmentation des études en ce sens que les auteurs qui s'intéressent à la mondialisation exploitent généralement ses différentes dimensions (économique, politique ou culturelle) de manière exclusive, sans en offrir un portrait global. Ensuite, si les écrits scientifiques traitant le lien entre la mondialisation et l'éducation postsecondaire abondent, rares sont ceux qui abordent la question spécifique des finalités de l'université. Cette question qui sera la nôtre dans le cadre de cette étude est pourtant fondamentale, car elle invite les sociétés à se réinterroger constamment sur la mission à confier à l'université : qui veulent-elles former, à quoi doit-elle former, et pour quelles raisons?

Dans la poursuite de l'atteinte de l'objectif général de la recherche, à travers la démarche d'analyse et la réalité méthodologique, nous avons été amenée à préciser cet objectif général, et nous avons cherché à explorer quelles étaient les orientations dominantes ayant marqué l'évolution des finalités de l'université québécoise et tenté de voir dans quelle mesure étaient-elles le reflet du contexte de mondialisation.

Cette thèse propose six chapitres. Le premier – Contexte et problématique – dresse le portrait du contexte de mondialisation, en opérant un bref retour dans le temps, afin de camper le contexte et la problématique sur un plan général, et de comprendre ainsi les illustrations et caractéristiques actuelles du processus de mondialisation. Nous verrons ensuite dans ce même chapitre comment la littérature scientifique a traité des liens existant entre les deux objets de notre topique, soit la mondialisation et l'université. Ce sont ces réflexions préliminaires qui nous conduiront à l'objectif général de la recherche en fonction des lacunes constatées dans le paysage de la littérature scientifique.

Dans le deuxième chapitre consacré à l'élaboration du cadre conceptuel, les deux objets de la topique seront approfondis. Dans un premier temps, le concept de mondialisation sera défini en fonction de ses trois dimensions constituantes : économique, politique et culturelle; nous avons en effet opté pour une conceptualisation de la mondialisation par ses dimensions afin de sortir des cadres plus conventionnels proposés par les courants épistémologiques. Ensuite, nous avons adopté une posture sociohistorique pour faire ressortir les manifestations empiriques des finalités de l'université. C'est ainsi que nous proposons un

survol des grandes étapes historiques du rapport entre la société et l'université, lequel nous a permis de faire ressortir les objets de débat et les dialectiques qui témoignent des finalités de l'université. Les deux principaux concepts ainsi campés, la dernière section de ce chapitre permettra de préciser les questions spécifiques de l'étude.

Le chapitre de méthodologie sera l'occasion d'exposer la démarche d'analyse qualitative que nous avons menée en fonction d'une posture épistémologique inductive. Nous y décrirons et justifierons le choix de la méthode d'analyse de contenu comme méthode de cueillette des données et d'analyse, tout en illustrant l'apport de l'analyse cognitive des politiques publiques dans notre démarche. Ce sera également l'occasion d'exposer les documents constituant notre corpus d'analyse en précisant les critères de sélection qui ont été employés. Nous prendrons également le temps de décrire les moments d'analyse, en faisant le récit de la façon dont notre démarche s'est déroulée, en nous appuyant sur les fondements inhérents à l'analyse qualitative.

Le quatrième chapitre sera consacré à l'analyse, laquelle est structurée en fonction de trois questions spécifiques de recherche. Nous y proposons une structure alternant présentation des résultats bruts et analyse interprétative. Cette structure s'appuie d'abord sur la description de chacune des missions telles que puisées dans le corpus d'analyse (résultats bruts ou contenu manifeste); la présentation de chaque mission est suivie d'une synthèse interprétative qui fait ressortir l'évolution des thématiques propres à la mission traitée à l'éclairage des dimensions de la mondialisation. Une synthèse globale permettra en fin de section de jeter un regard englobant sur la place des missions les unes par rapport aux autres et de camper leur évolution respective dans le contexte de mondialisation. Cette alternance en première partie d'analyse permettra de répondre aux deux premières questions de recherche au sujet de l'interprétation des politiques publiques en matière d'enseignement universitaire au Québec. Finalement, afin de répondre à la dernière question de recherche, la dernière partie de l'analyse propose une discussion, appuyée sur les résultats et interprétations précédentes, qui permettra de dégager des discours officiels les finalités imparties à l'université.

Le dernier chapitre de la thèse viendra clore la démarche de recherche en opérant un retour sur les apports de la recherche en fonction de l'état des connaissances, en soulignant ses limites, inhérentes notamment aux choix méthodologiques et épistémologiques, et en ouvrant sur de possibles recherches ultérieures et des prospectives à explorer.

Chapitre 1 – Contexte et problématique

Ce chapitre vise à cerner le contexte entourant notre objet de recherche. La première partie de la problématique sera consacrée à la présentation de la mondialisation dans son acception générale ainsi qu'à son historique récent. Nous verrons dans un deuxième temps les liens que la littérature scientifique établit entre cette mondialisation et les systèmes d'enseignement supérieur. Ces constats de base nous amèneront finalement à déterminer l'objectif général de la recherche.

1.1 Contexte de mondialisation

Une abondante littérature internationale montre que le phénomène de mondialisation touche toutes les sociétés et couvre de plus en plus tous les domaines de la vie des citoyens (Berthelot, 2006; de Senarclens, 2003, 2005; Lauder, Brown, Dillabough et Halsey, 2006; Nayyar, 2008). Mais que signifie d'abord le concept lui-même? Nous verrons ici une façon générale de définir la mondialisation et un historique récent des échanges mondiaux, deux sections qui permettront de s'en faire une représentation générale. Cette section a pour objectif de dépeindre la mondialisation en tant qu'un contexte dans lequel les sociétés contemporaines évoluent. Puisqu'elle constitue également un des objets de notre topique, la mondialisation en tant que concept sera définie ultérieurement, dans le chapitre consacré au cadre conceptuel.

1.1.1 Définition générale

Bien que le concept de mondialisation soit omniprésent dans la vie de tous les jours et dans les débats politiques et scientifiques, il n'est pas moins ambigu pour autant; le terme est, au contraire, polysémique et controversé. En effet, les exemples pour exprimer les divergences qui existent autour de la définition du concept abondent : « *Yet, despite this proliferation of research on globalisation, multiple different conceptualisations of the term, views of effects*

resulting from it and counsels on how to respond to it persist »¹ (Dodds, 2008, p. 505). Berthelot (2006) souligne quant à lui que « [s]on interprétation varie selon les disciplines et orientations politiques » (p.13). Selon Nayyar (2008), « *Globalisation means different things to different people [...]. Even its characterization, however, is by no means uniform* »² (p.3-4). Singh, Kenway et Apple (2005) illustrent très bien cette complexité quand ils soulignent que le caractère multidimensionnel de la mondialisation doit être compris en ces termes : « *simultaneous complexly related processes in the realms of the economy, politics, cultural, technology, and so forth* »³ (p.5).

Malgré cette absence de consensus, certains auteurs tentent pourtant de définir la mondialisation de manière générale et moins teintée idéologiquement en référant tout simplement à une « interconnectivité mondiale croissante » (Marginson et Van der Wende, 2007, p.8) ou en avançant qu'elle est représentée par les formes et structures qui transcendent les frontières nationales (Astiz, Wiseman et Baker, 2002, p.66). Selon Berthelot (2006), le mot serait apparu autour de 1960, à l'instar de son pendant anglais *globalisation*.

Plusieurs concepts s'apparentent à celui de mondialisation, et il importe de les distinguer. C'est le cas notamment de la notion d'internationalisation, qui est à prendre dans son sens littéral, à savoir des relations *inter*-territoriales, faisant référence à toute relation entre des États ou des institutions au-delà de leurs frontières nationales (Marginson et Van der Wende, 2007, p.11; Tierney, 2004, p.7). Elle peut impliquer aussi peu que deux États ou institutions. Dans le même sens, selon Rocher (2001), elle « réfère aux échanges de diverses natures, économiques, politiques culturels, entre nations aux relations qui en résultent,

¹ Dans l'idée de transmettre les propos des auteurs d'une façon plus juste, nous avons préféré mettre dans le corps du texte les citations dans leur langue originale et de traduire ces passages en bas de page.

Traduction libre : « En dépit du foisonnement des recherches sur la mondialisation, on trouve encore aujourd'hui plusieurs conceptualisations du terme, plusieurs opinions sur ses effets et plusieurs façons d'y répondre ».

²Traduction libre : « La mondialisation veut dire différentes choses pour différentes personnes [...]. Même ses caractéristiques ne sont pas définies de façon uniforme ».

³Traduction libre : Le caractère multidimensionnel de la mondialisation doit être compris en termes de « processus simultanés reliés de façon complexe dans les domaines économique, politique, culturel, technologique, et ainsi de suite ».

pacifiques ou conflictuelles, de complémentarité ou de concurrence » (p.9). La mondialisation, de son côté, représente les processus mondiaux d'engagement et de convergence, qui chevauchent plusieurs frontières nationales, et elle implique en ce sens des relations supranationales, dans lesquelles la distance géographique et les frontières nationales n'existent pas (Marginson et Van der Wende, 2007, p.11; Tierney, 2004, p.7). Pour Rocher (2001), elle représente ainsi une réalité plus contemporaine que l'internationalisation, impulsée notamment par la rapidité croissante des transports et des communications. Un troisième terme peut être employé en français, soit celui de globalisation. En effet, s'il est généralement entendu que le terme anglais « *globalization* » trouve son équivalent en français dans le mot « mondialisation », certains francophones utilisent et préfèrent toutefois le terme « globalisation », qui ferait référence à une réalité plus englobante que la mondialisation, comme le précise Rocher (2001) dans le passage suivant : la globalisation fait « référence à l'émergence d'un « système-monde » (le *world-system* de Wallerstein) au-delà des relations internationales, au-delà de la mondialisation, un fait social total au sens propre du terme, un référent en soi » (p.9). Ainsi, le « global » ferait référence à un système-monde dont les propriétés dépasseraient celles de ses composantes, et la globalisation implique une accentuation des interdépendances, et une quasi-disparition des contraintes de l'espace. Toutefois, le terme « mondialisation » est celui qui est généralement utilisé en français, et l'utilisation du terme « globalisation » porte souvent à confusion. Dans les documents auxquels nous ferons référence dans notre recherche, la terminologie relative à la globalisation est d'ailleurs absente, et c'est pourquoi nous nous limiterons à utiliser le vocable de « mondialisation ». La posture épistémologique que nous avons choisie (voir Chapitre 3 – Méthodologie) permet de tenir compte des références qui seraient faites à la globalisation, puisque nous chercherons justement à comprendre comment les politiques publiques se représentent cette réalité.

Avant de plonger dans la conceptualisation approfondie de ce phénomène, tracer un historique récent de l'idée de mondialisation permettra pour l'instant de saisir les contours de cette « interconnectivité croissante » qu'est la mondialisation et de camper la problématique.

1.1.2 Historique récent

Comme le rapporte Olssen (2006), la mondialisation n'est pas tant un phénomène nouveau que l'intensification d'un processus qui existait depuis longtemps, propulsé notamment par les changements technologiques récents, et qui modifie autant les relations économiques que politiques entre les États (p.262). Si comme lui de nombreux auteurs situent l'origine de la mondialisation bien avant les années trente (Berthelot, 2006; Lessard, 1998; Marginson et Van der Wende, 2007 et 2009), remonter le temps jusqu'à cette époque est suffisant pour retracer la présence de la plupart des éléments qui façonnent la vie politique, économique et sociale globale actuelle. Dépeindre l'historique récent de la mondialisation, en faisant ressortir les événements importants qui ont pu dessiner ses traits contemporains, nous semble être un bon point de départ pour approfondir notre compréhension du concept sur laquelle nous pourrions nous appuyer, dans le cadre conceptuel, et faire alors ressortir une définition circonscrite et nuancée.

1.1.2.1 Des années trente aux Trente glorieuses

Le contexte politique et économique de la période précédant la Deuxième Guerre mondiale est marqué par les politiques du *New Deal*, conçu sous la présidence états-unienne de Franklin D. Roosevelt (Berthelot, 2006; Torres, 2002). Alors que les effets de la crise économique survenue en 1929 se font toujours ressentir, comme la chute du commerce mondial, l'augmentation des taux de chômage, la chute de l'investissement et de la production industrielle (Brossard, 2010, p.45), Roosevelt, durant la course à la présidence de 1932, séduit les électeurs en leur proposant ce « nouveau pacte », qui est une manifestation de l'État providence, une forme de contrat social entre l'État, le capital et la main-d'œuvre (Berthelot, 2006). Ce type d'État agit dans trois principaux domaines d'intervention : le système de sécurité sociale (incluant l'assurance-chômage et les régimes de retraite), le domaine du travail (l'imposition d'un salaire minimum et la limitation du nombre d'heures de travail par semaine), et la régulation économique (Berthelot, 2006, p.22-23).

À l'issue de la Deuxième Guerre mondiale, les vieilles puissances européennes affaiblies, les États-Unis exercent une suprématie incontestable (de La Vega, 2010, p.48) alors

qu'ils sont les « seuls parmi les grandes puissances à n'avoir pas subi de destruction » (Jeannesson, 2014, p.16). Cette époque, que l'on dit des Trente glorieuses (1947-1974), se distingue par « un nouvel ordre économique mondial [qui] se construit autour de deux nouvelles institutions financières publiques chargées d'assurer la stabilité économique et d'empêcher une nouvelle dépression au niveau mondial » (Berthelot, 2006, p.23). Il est ici question de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (qui deviendra la Banque Mondiale – BM) et du Fonds monétaire international (FMI). Nées à l'issue d'une conférence monétaire et financière des Nations-Unies en 1944 (les accords de Bretton Woods), ces institutions ont été créées dans l'objectif de reconstruire l'Europe d'après-guerre (Stiglitz, 2002, p.40). Alors que la BM avait « pour mission d'aider les États à reconstruire leurs infrastructures en leur accordant des prêts que le marché n'offrirait pas spontanément » (de Senarclens, 2003, p.22), le FMI a eu pour mandat d'assurer la stabilité économique internationale. Comme l'explique Stiglitz (2002),

[...] on avait compris que les marchés, souvent, ne fonctionnent pas bien – qu'ils peuvent aboutir au chômage massif et se révéler incapables de procurer aux pays les fonds nécessaires pour les aider à redresser leur économie. On a créé le FMI parce qu'on estimait nécessaire une *action collective au niveau mondial*⁴ pour la stabilité économique [...] (p.41).

En cherchant à maintenir la paix par un système de sécurité collective, la mise sur pied du FMI a ainsi marqué l'instauration d'un ordre économique international libéral plutôt progressiste selon de Senarclens (2005, p.22). Cet auteur estime toutefois que le mandat du FMI « reflète les conceptions américaines en matière monétaire, puisqu'il consacre la suprématie du dollar et fait porter l'essentiel des efforts de stabilisation sur les pays connaissant des déficits dans leur balance de paiements, au lieu de répartir également sur les pays excédentaires [...] » (p.23). En effet, sous l'emprise étatsunienne, le FMI n'accorde de crédit qu'aux États dont les politiques économiques s'harmonisent à celles des États-Unis (Jeannesson, 2014, p.20). Toujours selon de Senarclens (2005), avec la création du FMI et de la BM s'est également manifestée la croissance du nombre d'organisations internationales, qui

⁴ Mis en italique par l'auteur cité.

traduit « l'élargissement et le renforcement des rapports de coopération entre États et leurs liens d'interdépendance toujours plus étroits » (p.22). À la fin des années 1940, le Plan Marshall⁵ et l'Alliance Atlantique⁶ viendront consacrer la suprématie des États-Unis, alors que ces ententes renforceront l'interdépendance des pays « du monde libre », tout en limitant l'autonomie des États de l'Europe occidentale en matière de défense militaire et économique (de Senarclens, 2003, p.22, et p.75-76).

Au plan des droits humains, c'est également à l'issue de la Deuxième Guerre mondiale que la Charte des Nations-Unies a été ratifiée. Celle-ci, note de Senarclens (2005), est de « grande importance [pour] la coopération entre les États dans le but de lutter contre le chômage et de promouvoir le progrès économique et social à l'échelle planétaire » (p.25). Comme le rappelle Jeannesson (2014), le but de l'Organisation des Nations Unies (ONU) est double : résoudre les conflits, mais également « s'attaquer aux causes profondes des guerres, la détresse économique et sociale, la misère » (p.19).

1.1.2.2 Les années 1970

La décennie des années 1970 est le théâtre de nombreux bouleversements de différentes natures, dont la mise en perspective permet de comprendre l'abandon progressif des politiques associées à l'État providence, au profit, comme nous le verrons dans la décennie suivante, de politiques liées au néolibéralisme.

⁵ Le plan Marshall (1947) consiste en un vaste programme d'assistance économique à l'Europe annoncé par les États-Unis. Il sera également à l'origine de la création de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 1958 (de Senarclens, 2005, p.26). Toutefois, selon Jeannesson (2014), il mènera néanmoins à la division de l'Europe, alors que l'Union des Républiques socialistes soviétiques (URSS), refusant de se soumettre aux conditions d'aide imposées par les États-Unis, refusera l'aide monétaire proposée, marquant le début de la Guerre froide (p.30).

⁶ Ratifiée en 1949, l'Alliance Atlantique a mené à la création de l'Organisation du traité de l'Atlantique Nord (OTAN) en 1951. Elle est une alliance militaire défensive comptant 19 pays membres. Elle a « théoriquement pour objectif de sauvegarder la liberté, l'héritage commun et une civilisation qui déclare se fonder sur les principes de la démocratie, de la liberté individuelle et de l'état de droit » (de Senarclens, 2005, p.20).

Au début de la décennie des années 1970, la guerre du Vietnam, qui a mis les États-Unis dans une situation économique fragile, vient creuser les déficits budgétaires et renforcer le déséquilibre de la balance des paiements des États-Unis (de Senarclens, 2003, p.29). Cette situation les mènent à imposer un affermissement du protectionnisme et de leur contrôle économique. En effet, les États-Unis imposent alors non seulement un contrôle des prix et des salaires, mais mettent également fin à la convertibilité du dollar à taux fixe, après avoir enregistré pour la première fois en 1971 un déficit dans leur balance commerciale sous la présidence de Nixon (Berthelot, 2006; de La Vega, 2010, p.49; de Senarclens, 2005, p.23). La fin de la convertibilité du dollar marque le passage d'une économie de production à une économie de spéculation, ou, pour reprendre l'expression de Rebérioux (2010), « l'avènement du capitalisme actionnarial » (p.64). Cette mesure n'est pas sans conséquence pour les pays producteurs de pétrole et l'OPEP : le dollar américain étant la monnaie dans laquelle les prix du pétrole sont fixés, la fin de la convertibilité du dollar implique une diminution de sa valeur relative, et, par le fait-même, les producteurs de pétrole obtiennent un revenu inférieur pour le même prix nominal (Perspective Monde : <http://perspective.usherbrooke.ca/>).

Le début de cette décennie est également marqué par un pic de production du pétrole étatsunien en 1971, un pic marquant un sommet de production précédant l'épuisement des ressources; parallèlement à cela, Israël est la cible d'une attaque, et reçoit l'aide financière et militaire des États-Unis, conflit également connu sous le nom de la Guerre de Kippour. Face à cette situation, les pays membres de l'Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP) annoncent d'abord un embargo sur les livraisons de pétrole destinées aux États qui soutiennent Israël, et décident également d'augmenter de 70%, de façon unilatérale, le prix du baril de pétrole (Perspective Monde : <http://perspective.usherbrooke.ca/>). L'augmentation du prix du pétrole aura des impacts sociaux, économiques et politiques importants, notamment parce qu'il s'agit d'un produit « essentiel ». Cet événement, appelé « crise de l'énergie », « crise du pétrole », ou « premier choc pétrolier » marque la fin des Trente glorieuses (Antonin, 2013) et a été « à la source d'un processus inflationniste qui semblait alors hors contrôle et qui allait contraindre entreprises et institutions publiques à accroître la productivité du travail aussi bien que du capital, à libéraliser les marchés et à exiger de l'État qu'il contribue à l'amélioration de la compétitivité des économies nationales » (Lesemann, 2003, p.17). Cette crise aura

notamment comme conséquence la réduction des dépenses publiques, dont les budgets en éducation, alors que les institutions du nouvel ordre mondial que sont la BM et le FMI sont de plus en plus l'objet de critiques.

Pour Lesemann (2003), une certaine conviction aurait émergé à ce moment-là : les économies développées devaient désormais passer par des stratégies innovatrices sur les plans de l'organisation du travail, des ressources humaines et de la production des connaissances (p.17). Partant de ce constat, ce sociologue avance qu'« une équivalence fut instituée progressivement entre une « économie de l'innovation » et une « société du savoir », ouvrant ainsi la porte à un rôle accru de l'université, en tant que lieu de production et de transmission des connaissances » (p.17). Un deuxième choc pétrolier se produira à la fin des années 1970, celui-là impulsé par la guerre que se livrent l'Iran et l'Irak (Antonin, 2013, p.143). Ce deuxième choc verra également une augmentation drastique des prix du pétrole se produire, causant « le même effet de ralentissement économique que celui observé lors du choc de 1973, aggravé par la mise en place de politiques monétaires très restrictives » (Antonin, 1973, p.143).

Ainsi, dès le début des années 1970, les conditions qui avaient permis les nombreuses avancées sociales durant les Trente glorieuses sont bouleversées : « [...] la dynamique vertueuse qui, pendant les Trente glorieuses, alliait croissance de la productivité et hausse du niveau de vie, protection sociale et forte intervention de l'État, avait été victime de son succès » (Picon, 2010, p.60).

Tel que mentionné en début de section, sur le plan politique, nous assistons parallèlement au début du passage de l'État providence à l'État néolibéral (Torres, 2002). Si le *New Deal* a connu un second souffle au début des années 1960 suite à une perte de vitesse durant les années d'après-guerre, la crise économique du début des années 1970 lui fait perdre de son influence (Berthelot, 2006; Torres, 2002). Le passage à l'État néolibéral se produira progressivement et se concrétisera lors de la prochaine décennie. Les tenants de ce type d'État, dont la doctrine est inspirée des thèses de Friedrich von Hayek et Milton Friedman, croient notamment que « la recherche de l'intérêt personnel serait, pour la nature humaine, ce que la

gravitation est pour les corps : ce serait le seul comportement universel rationnel » (Berthelot, 2006, p.32).

1.1.2.3 Les années 1980

La décennie des années 1980 est marquée par ce que certains auteurs appellent la « révolution conservatrice » (Astiz, *et al.*, 2002; Berthelot, 2006; Burbules et Torres, 2000; Torres, 2002) amorcée par l'élection de Margaret Thatcher en Grande-Bretagne en 1979 et celle de Ronald Reagan aux États-Unis en 1980, les deux chefs d'État prêchant « l'idéologie de libre marché » (Stiglitz, 2002, p.42) et favorisant « les intérêts du monde des affaires » (de Senarclens, 2003, p.30). Selon Stiglitz (2002), un changement de garde à la BM à cette même époque aurait suscité l'émergence d'une nouvelle philosophie qui s'accordait davantage avec un type de gouvernance néolibérale. Plutôt que de chercher ce que les États pouvaient faire pour améliorer les insuffisances du marché dans les pays en développement, les tenants de cette philosophie croient que le problème réside en l'État lui-même, et que le libre marché est la solution pour les pays en développement (Stiglitz, 2002, p.43). Suivant cette logique, Thatcher et Reagan ont ainsi procédé à la réduction des prestations sociales par l'État, et ont cherché à assurer une meilleure flexibilité du marché du travail (de Senarclens, 2003, p.30).

Cette philosophie néolibérale émerge au début des années 1980, alors que les contrecoups des crises du pétrole et des difficultés financières évoquées précédemment se faisaient encore ressentir. En effet, Berthelot (2006) souligne que plusieurs des pays en développement, notamment en Amérique latine, qui avaient été appelés à emprunter aux États-Unis durant les années 1970, ont été incapables de respecter leurs engagements de paiement (p.26). Comme l'explique Treillet (2010),

[...] la plupart des pays ne parviennent pas à aller au-delà du stade de la production de biens intermédiaires, et restent dépendants des économies industrialisées pour l'importation de biens d'équipement et de technologie, ce qui les oblige à continuer à exporter des produits primaires pour maintenir leurs réserves en devises, et à s'endetter de façon excessive. Les premières difficultés apparaissent dès le milieu des années 1960. La crise de la dette des années 1980 marque un tournant décisif. Les bailleurs de fonds internationaux poussent alors les pays en développement à miser désormais leur industrialisation sur le libre-échange et l'investissement étranger (p.59).

Afin d'éviter d'engager dans la faillite de grandes banques américaines et européennes avant que de trop nombreux pays ne se retrouvent en situation de défaut de paiement, le gouvernement étatsunien, de concert avec la BM et le FMI, a organisé une réponse concertée, appelée le consensus de Washington (de Senarclens, 2003, p.40; Torres, 2002, p.368). Dans le cadre de ce consensus, des programmes d'ajustement structurel sont mis sur pied, lesquels sont caractérisés par une réduction importante du secteur public, entre autres avec la privatisation des entreprises d'État et la libéralisation des salaires et des prix (Torres, 2002). Pour permettre aux pays endettés d'enregistrer des revenus rapidement et ainsi de rembourser les créanciers, l'ajustement structurel convenu lors du consensus de Washington consiste également en l'augmentation des exportations des matières premières et des produits agricoles, et il repose sur la libre circulation des capitaux (Berthelot, 2006, p.26).

La restructuration économique qui se produit durant ces années sera grandement marquée par les politiques néolibérales (Berthelot, 2006, p.25; Burbules et Torres, 2000, p.5). En effet, cette restructuration est entre autres caractérisée par la mondialisation de l'économie dans le contexte d'une nouvelle division internationale du travail et de la poursuite de l'intégration des économies nationales (Burbules et Torres, 2000, p.5). Elle consiste non seulement à l'internationalisation du marché du travail, mais également au passage d'un modèle fordiste de production à un modèle basé sur la flexibilité croissante de la main-d'œuvre, et sur la diminution des coûts de production. Ce contexte fait place à la compression du volume des emplois disponibles et à la précarisation de l'emploi. Aux États-Unis comme en Grande-Bretagne, de vifs conflits éclatent entre le gouvernement et les syndicats, aux dépens de ces derniers (Berthelot, 2006, p.25). Se poursuit également la croissance d'une nouvelle force de production basée sur un modèle informatique dans lequel les machines tendent à s'autoréguler, au sein d'une société de plus en plus technologique et centrée sur l'informatique (Burbules et Torres, 2000, p.6). Ces nouveaux modèles mènent à une dualisation des emplois entre un secteur hautement qualifié et bien rémunéré, et un autre, largement plus répandu, faiblement qualifié et mal payé, occupant souvent de petits emplois à temps partiel et à qui une grande flexibilité est demandée (Burbules et Torres, 2000, p.6). Le secteur des services connaît quant à lui une croissance importante. Cette restructuration économique est également

marquée par la réduction des impôts et celle des budgets réservés aux services publics, érodant au passage l'État providence et favorisant la privatisation des services sociaux.

Les années 1980 ont donc vu la révolution conservatrice étendre ses influences à travers le monde, notamment par la force politique et financière des États-Unis. Se produit alors une ouverture importante des économies entre elles. Bien qu'au départ elle ait concerné les pays en développement par les programmes d'ajustement structurel décrits plus haut, cette intégration économique a également touché les États de la communauté européenne, avec par exemple l'Acte unique, en 1986, par le biais duquel les gouvernements des États concernés ont approuvé « des réformes institutionnelles destinées à pousser encore davantage leur intégration économique et politique », en éliminant les contrôles des échanges et en libéralisant les marchés financiers (de Senarclens, 2005, p.78).

Cette intégration croissante n'est pas étrangère aux nombreux progrès technologiques en matière de transmission et de traitement des informations, qui commencent déjà à cette époque à réduire le coût des opérations financières (de Senarclens, 2005, p.85).

Il est également à noter qu'au début des années 1980, Reagan s'engage dans une lutte contre « l'empire du mal », représenté par les États communistes, l'URSS en tête (Jeannesson, 2014, p.87). C'est dans cette perspective de lutte au communisme que le budget pour la défense est doublé.

1.1.2.4 Les années 1990

La décennie des années 1990 débute avec la fin de la Guerre froide, enclenchée deux ans après la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Selon Jeannesson (2014), elle « oppose fondamentalement deux pays, les États-Unis et l'URSS [... dans un] conflit de nature

idéologique, stratégique et politique » (p.3)⁷. La fin du conflit marque notamment la fin de l'idéologie communiste, alors que plusieurs pays se convertissent au libéralisme.

Durant les années 1990, la déréglementation amorcée la décennie précédente s'étend aux activités financières, aux services publics et aux services bancaires, et des crises financières surviennent dans de nombreux pays, affectant au passage l'économie des pays voisins (Berthelot, 2006, p.26). L'endettement des pays en développement mènera d'ailleurs à ce qu'il est convenu de nommer « les émeutes du FMI » : « Face à une augmentation dramatique des prix des produits de première nécessité (riz, farine, huile, etc.), les populations criaient leur colère dans la rue » (Berthelot, 2006, p.27). Selon Stiglitz (2003), la déréglementation élargie aurait conduit également à un engouement nouveau pour les investissements dans les secteurs des télécommunications et de l'énergie. C'est alors que les imposants scandales financiers, tels que ceux de WorldCom et Enron, ont éclaté (Berthelot, 2006, p.27; Stiglitz, 2003).

Par ailleurs, les accords commerciaux internationaux se multiplient, marquant ainsi le début d'une nouvelle période de libre-échange (Berthelot, 2006). Pensons par exemple à l'Accord de libre-échange entre les États-Unis et le Canada, plus tard élargi au Mexique, ou à la création de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), en 1995, qui mènera éventuellement à la formation de la Zone de libre-échange des Amériques (ZLÉA) en 2005, ou encore au Traité de Maastricht en décembre 1991, dont le but était de renforcer encore l'intégration des économies.

1.1.3 Conclusion

C'est ainsi sur ce fond des politiques néolibérales et de l'intégration des économies que se dessine la mondialisation actuelle. Si certains contre-pouvoirs tentent de se dresser, la tendance semble pourtant difficile à changer. Ce survol historique visait à revenir sur un passé

⁷ Le lecteur intéressé pourra se référer à l'ouvrage cité de Jeannesson (2014), *La guerre froide*, qui propose une narration complète du conflit, de sa genèse au démantèlement de la puissance soviétique.

récent afin de cerner les éléments qui pourraient servir à définir la mondialisation dans son acception actuelle. Tel que mentionné précédemment, ce travail conceptuel sera accompli dans le chapitre 4.

Les nombreux changements observés et impulsés par cette interconnectivité croissante ne sont pas sans échos pour le monde de l'éducation. Comme nous l'avons rapporté précédemment, Lesemann (2003) souligne à juste titre que, dans une « économie de l'innovation » ou une « société du savoir », au cœur de laquelle « [l]a matière grise en vint à constituer la ressource la plus décisive dans la nouvelle économie », on peut aisément comprendre que le rôle des universités ait pu être amené à être redéfini (Lesemann, 2003, p.17). Ensuite, comme le survol historique l'a démontré, l'économie de spéculation, de plus en plus appuyée sur les technologies, amène elle aussi des changements dans le monde du travail, eux aussi susceptibles de moduler le monde de l'université, autant dans les attentes que la société a envers elle que dans les raisons qui poussent les futurs travailleurs ou travailleurs actuels à la fréquenter. Ainsi, plusieurs auteurs et chercheurs se sont intéressés aux impacts que ce contexte de mondialisation pouvait avoir sur le monde de l'enseignement postsecondaire, lui qui en effet forme les travailleurs de demain, en plus de contribuer à la création de nouvelles connaissances par la recherche scientifique. Nous tâcherons de voir dans la section suivante sous quels angles la littérature scientifique a observé les relations entre la mondialisation et l'enseignement supérieur.

1.2 Mondialisation et enseignement supérieur

C'est plus particulièrement par rapport à la tangente néolibérale de la mondialisation que les chercheurs se sont intéressés aux impacts qu'elle est susceptible d'avoir sur les systèmes d'enseignement supérieur, certains pour promouvoir les politiques relatives à cette orientation (comme la libéralisation des marchés), d'autres plutôt pour les dénoncer.

Il existe une abondante littérature scientifique qui traite des liens entre la mondialisation et l'enseignement supérieur; elle le fait en termes des impacts de la première sur le second. Nous les présentons ici, regroupés en trois grandes catégories : l'éducation comme un service dans un marché mondial (cette catégorie se déclinant elle-même par

l'échange des services éducatifs, la privatisation et la libéralisation partielles du marché de l'éducation, la compétition entre les établissements et les inégalités du marché), la double tendance à la centralisation/décentralisation, et les finalités de l'éducation.

1.2.1 L'éducation comme un service dans un marché mondial

1.2.1.1 L'échange des services éducatifs

Pour bien comprendre la façon dont la littérature scientifique traite de l'enseignement supérieur dans le contexte de la mondialisation, il faut d'abord décrire ce que représente l'échange des services éducatifs, qui peut faire partie des stratégies d'internationalisation⁸ des États ou des établissements telles que décrites précédemment. Dans un chapitre de l'ouvrage collectif *The Globalization of Higher Education*, Nayyar (2008) explique les principes qui sous-tendent l'échange des services éducatifs, celui-ci étant relié selon l'auteur au processus de mondialisation par deux vecteurs qui sont inhérents à cette dernière : les forces du marché, et la révolution technologique des transports et des communications, laquelle aurait considérablement réduit les obstacles relatifs au temps et à l'espace. L'éducation, en tant que service, est incidemment influencée par ces deux vecteurs.

⁸ Nous avons vu précédemment qu'il existait une nuance entre les concepts d'internationalisation et de mondialisation; cette nuance doit également être posée dans le contexte de l'enseignement supérieur. L'internationalisation de l'éducation postsecondaire peut être définie comme suit : « *the process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the purpose, functions (teaching, research, service) and delivery of higher education* » (UNESCO, 2006, p.18). Partant de là, les stratégies d'internationalisation représentent toute activité locale ou initiative internationale visant à favoriser cette internationalisation (p.18). L'éducation internationale correspond à la mobilité étudiante ou professorale, de même qu'à l'échange de savoir, de programmes, et à des curriculums au-delà des frontières nationales. Elle fait donc partie de l'internationalisation, et peut constituer un élément parmi d'autres projets de coopérations, programmes d'échange, ou même initiatives commerciales (p.18). Si l'internationalisation de l'enseignement supérieur ne représente pas un phénomène récent (les étudiants et maîtres des universités du Moyen Âge voyageaient déjà d'une université à l'autre), le contexte actuel de mondialisation vient nécessairement influencer la façon dont elle se produit de nos jours. Dans ce contexte, la littérature scientifique se penche surtout sur le commerce de l'enseignement supérieur en tant qu'un marché pour l'échange de services.

Pour Nayyar (2008), de manière générale, un service présente deux principales caractéristiques : sa production, contrairement à celle d'un produit, ne peut être accumulée, et une interaction doit avoir lieu entre le producteur et le consommateur. Le commerce international des services est divisé en quatre catégories : le producteur va vers le consommateur; le consommateur va vers le producteur; le consommateur ou le producteur va vers l'autre; ni l'un ni l'autre n'a à se déplacer, cette dernière catégorie s'apparentant à l'échange de produit puisque la proximité physique entre le producteur et le consommateur (deuxième caractéristique d'un service), est absente (Nayyar, 2008, p.6). Typiquement, l'échange international des services éducatifs se fait selon le modèle de la deuxième catégorie, c'est-à-dire que les étudiants se rendent dans d'autres pays pour poursuivre leurs études (le consommateur vers le producteur; il s'agit de la mobilité étudiante). Avec la mondialisation, l'échange des services éducatifs est maintenant rendu possible dans les trois autres catégories : les universités mettent en place des campus ailleurs que dans leur pays d'origine (le producteur vers le consommateur); elles offrent la même formation tant sur leur campus que dans des locaux à l'étranger (le consommateur ou le producteur va vers l'autre); l'éducation à distance offre la possibilité que ni l'université, ni l'étudiant n'aient à se déplacer (aucun déplacement).

Les tendances actuelles de la mondialisation amèneraient cependant cet échange des services éducatifs à se développer en un commerce lucratif. Les incitations à la libéralisation du marché et à la privatisation du financement des systèmes vont dans ce sens.

1.2.1.2 La privatisation et la libéralisation partielles du marché de l'éducation

Comme nous l'avons mentionné dans l'historique de la mondialisation, la privatisation des services publics est reliée au primat des politiques néolibérales de la mondialisation (Torres et Rhoads, 2006). Dans cette optique, le financement public des universités peut être menacé par cette tendance à la privatisation. Dans un contexte mondial de marché des services éducatifs, le financement des systèmes d'éducation repose sur une analyse coûts-bénéfices et sur l'efficacité des systèmes et des établissements.

Dans la littérature scientifique, rares sont les défenseurs d'une privatisation totale des services éducatifs; plus nombreux sont ceux qui adoptent une position mitoyenne. Massy (2004), par exemple, propose de s'appuyer sur la théorie des entreprises à but non lucratif. Au plan du financement de l'éducation, cette théorie appelle l'État à financer le système d'éducation postsecondaire, mais en partie seulement. Ainsi, reprenant une des critiques faites à la théorie du libre-marché, soit celle d'avoir tenté d'appliquer les principes des entreprises à but lucratif au monde de l'enseignement supérieur sans tenir compte des particularités de ce dernier, Massy (2004) propose une autre option qui prend en compte le fait que les universités ne poursuivent pas l'objectif principal de faire des profits. Il accorde en effet à l'université une fonction de « valeur » qui devrait refléter l'intérêt public. À la différence des entreprises à but lucratif qui distribuent leurs profits à leurs actionnaires, les surplus financiers qu'une université engendre doivent être réinvestis dans l'université elle-même (Massy, 2004, p.25-26). C'est ce qu'il appelle la « dépense discrétionnaire ». Cette dernière permettrait à l'université de maintenir en vie des programmes moins rentables, en les finançant par le biais des programmes plus lucratifs, c'est-à-dire qui sont fortement en demande tant du côté des étudiants que du côté du monde des affaires. Parce que la théorie des entreprises à but non lucratif considère que les universités ont la liberté de déterminer le prix de vente, celles-ci pourraient choisir de « vendre » un programme valorisé sur le marché un peu plus cher que sa valeur marchande, d'en retirer ainsi certains surplus financiers qui pourraient ensuite être injectés dans des programmes moins profitables mais correspondant néanmoins à la fonction de « valeur » de l'université, à sa mission.

La libéralisation d'un marché représente quant à elle l'application des lois du marché à un secteur traditionnellement public; dans un contexte de mondialisation, un tel marché opère évidemment au-delà des frontières nationales. Un libre-marché, totalement libéralisé, fonctionne selon le principe de la « main invisible » formulé par Adam Smith au 18^e siècle. Teixeira, Jongbloed, Amaral et Dill (2004) le résument ici : « *The utility maximising behaviour*

of firms will, as through an invisible hand, distribute goods in such a way that one could better off without making someone else worse off »⁹ (p.2).

L'illustration la plus radicale de la libéralisation du marché de l'éducation est sans doute l'idée de l'intégrer dans l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) de l'Organisation mondiale du commerce (OMC). L'AGCS a été négocié durant les années 1990 dans le cadre du Cycle de l'Uruguay, qui a lui-même mené à la création de l'OMC. Signé en 1995, l'AGCS est le premier accord international à légiférer le commerce des services (UNESCO, 2006, p.29). Jusqu'à maintenant, l'éducation a été exemptée de l'Accord parce qu'elle constitue un service fourni sous l'autorité des États. Cette exemption est toutefois sujette à interprétation, et certains États ou fournisseurs de services éducatifs souhaiteraient plutôt l'intégrer à l'Accord pour pouvoir libéraliser le marché à l'échelle mondiale. Les partisans de cette libéralisation aspirent notamment à mettre en œuvre des conditions favorables aux producteurs de services éducatifs en réduisant les obstacles à l'échange de ces services au-delà des frontières nationales (Delegation of the United-States, 2000, p.2).

Selon Massy (2004), le marché laissé totalement à lui-même amènerait les programmes qui sont moins en demande sur le marché à disparaître : en effet, dans les moments de précarité financière, la dépense discrétionnaire est impossible puisque les programmes rentables doivent garder leurs ressources financières pour assurer leur propre pérennité. Massy (2004) suggère ainsi que l'État finance suffisamment les universités, ne serait-ce que pour permettre aux programmes moins lucratifs de subsister.

La théorie présentée par Massy (2004) implique par ailleurs que les universités, même en tant qu'entreprises à but non lucratif, répondent sensiblement à la même loi de la main invisible que les entreprises à but lucratif. Il s'agit, dans le cas des universités, de la loi de

⁹ Traduction libre : « Le comportement relié à la maximisation de l'utilité des firmes se traduira, telle une main invisible, par la distribution des biens d'une telle façon que ce qui bénéficie à l'un ne nuira pas à l'autre ».

Bowen : « *Universities will raise all the money they can and spend all the money they raise* »¹⁰ (Massy, 2004, p.20). Ainsi, en éducation, le principe de la main invisible permettrait la hausse des coûts selon la capacité de l'étudiant à payer et selon le prix qu'il est prêt à y mettre.

La privatisation et la libéralisation de l'enseignement supérieur, même en étant appliquées de façon incomplète, amènent les établissements d'enseignement supérieur à entrer dans une dynamique de concurrence les uns par rapport aux autres. La prochaine sous-section aborde cette question.

1.2.1.3 La compétition entre les établissements et les inégalités du marché

Tout d'abord, avec la réduction des ressources publiques, les établissements d'enseignement supérieur doivent se tourner vers des sources de financement alternatives – privées –, et ensuite, ils doivent lutter entre eux pour attirer le plus d'étudiants possibles dans leurs programmes et assurer ainsi leur survie. Massy (2004) soutient qu'une saine compétition est souhaitable en ce qu'elle amène les établissements à mieux répondre aux demandes des consommateurs. Nayyar (2008) partage cet avis; selon lui, la compétition en enseignement supérieur n'est pas qu'une question de profit, puisqu'elle permet également aux établissements de s'engager dans un processus continu d'amélioration de leur qualité académique (p.10). Cette compétition leur permettrait ainsi de rester à l'affût des demandes et exigences des consommateurs et de s'y ajuster.

Les positions face à l'enseignement supérieur comme marché défendues par Nayyar (2008) et Massy (2004) sont intéressantes dans la mesure où elles représentent un point de vue critique du libre-marché, sans laisser de côté les avantages et opportunités que le marché pourrait apporter au monde de l'éducation. Les avantages qui sont fréquemment invoqués consistent en ce que ce dernier incite à l'amélioration de la productivité et qu'il améliore la capacité à répondre aux besoins reliés à l'offre et à la demande. Toutefois, bien que Massy (2004) propose un marché régulé plutôt qu'un libre-marché, certains auteurs soutiennent que

¹⁰ Traduction libre : « Les universités vont collecter autant d'argent que possible, et dépenser tout l'argent collecté ».

la privatisation, même partielle, va de pair avec un « entrepreneurialisme » croissant, particulièrement dans les pays plus développés où les universités doivent étendre leurs revenus par le biais de différentes tentatives visant le profit, incluant des campus satellites et l'extension des programmes autour du monde (Torres et Rhoads, 2006). La proposition « modérée » de Massy (2004) vise à contourner ce qu'il reproche lui-même au libre-marché, à savoir qu'aucune preuve empirique venant confirmer ou infirmer que le libre-marché permet de développer un système d'éducation efficient n'a été produite jusqu'à maintenant et qu'une certaine régulation de la part de l'État est nécessaire. Toutefois, ce quasi-marché, transposé à l'échelle mondiale, peut avoir des impacts inégaux et de différentes natures sur les systèmes d'enseignement supérieur, selon les États. En effet, la concurrence ne se déroule plus seulement à l'intérieur d'un même pays, mais se produit sur la scène internationale.

Tout d'abord, sans qu'elle ne se traduise dans sa forme radicale telle que préconisée par l'OMC, la libéralisation du marché de l'éducation constituerait un avantage pour certains pays plus que pour d'autres (Marginson et Van der Wende, 2007; Ziguras, 2005). Selon les tenants de la libéralisation internationale, un de ses principaux avantages est qu'elle bonifie l'offre d'éducation des pays où elle est plutôt limitée, le plus souvent des pays en développement qui ne disposent pas des moyens financiers pour soutenir un système d'enseignement supérieur adéquat. En ouvrant le marché de l'éducation aux fournisseurs étrangers, le manque serait ainsi comblé par les établissements d'enseignement supérieur venus d'ailleurs pour offrir les services manquants et répondre à la demande de formation. Le défaut de cette logique, selon Ziguras (2005), est qu'elle n'incite aucunement le système d'éducation lacunaire à améliorer son offre de services éducatifs; s'ensuivrait une forme de dépendance de certains États envers d'autres.

Ensuite, selon les auteurs critiques, l'ouverture internationale du marché créerait également un déséquilibre au plan de la mobilité étudiante. En effet, il appert que le monde industrialisé compte beaucoup plus d'étudiants « entrants » que de « sortants » (Ziguras, 2005). Ce ratio serait, selon les chiffres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2002, rapportés par Ziguras (2005), de 9 pour 1 au Royaume-Uni, de 15 pour 1 aux États-Unis, et irait même jusqu'à 23 pour 1 en Australie. Les données plus

récentes de l'OCDE (2011) confirment cette tendance. En effet, le rapport annuel de l'OCDE *Regards sur l'éducation* nous apprend que « l'Australie, le Royaume-Uni, l'Autriche, la Suisse et la Nouvelle-Zélande sont, par ordre décroissant, les pays où le nombre d'étudiants en mobilité internationale est le plus élevé en pourcentage de leur effectif » dans l'enseignement postsecondaire (p.342). Ce même rapport dévoile que, en valeur absolue, le nombre d'étudiants étrangers a plus que doublé depuis les années 2000 dans certains pays développés, dont l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Canada (p.345). Les statistiques montrent que la moitié des étudiants étrangers se répartit dans cinq pays seulement : les États-Unis, qui accueillent en valeur absolue 18% des étudiants étrangers, le Royaume-Uni, avec 10%, l'Australie, l'Allemagne et la France recevant chacun 7% des étudiants en mobilité internationale (p.345). Si ce déséquilibre est susceptible de désavantager les pays qui voient leurs étudiants partir étudier à l'étranger dans le cas où il se traduirait par exemple par un exode des cerveaux leur faisant ainsi « perdre » des citoyens instruits, il peut également être néfaste pour ceux qui accueillent les étudiants étrangers. En effet, comme le précise le rapport de l'OCDE (2011), les tendances décrites de la mobilité internationale « traduisent des priorités politiques différentes en matière d'internationalisation : des politiques de marketing proactif sont appliquées dans la région Asie-Pacifique, tandis qu'une approche plus locale et académique reste de mise aux États-Unis [...] » (p.345). Ces tendances ont toutefois été tellement exacerbées que les établissements d'enseignement supérieur australiens sont devenus dépendants des droits de scolarité des étudiants étrangers suite à une diminution importante du financement public des universités (Marginson et Van der Wende, 2007). En 2004, les droits de scolarité défrayés par les étudiants étrangers représentaient 14,5% du budget moyen des universités, alors qu'ils ne couvraient que 5,8% de leur budget en 1995 (Marginson et Van der Wende, 2007, p.29). Les établissements d'enseignement supérieur de l'Australie sont peut-être de fervents défenseurs de la libéralisation du marché de l'éducation, mais ils sont également très vulnérables à ses aléas.

1.2.2 La centralisation/décentralisation

Les chercheurs s'intéressant aux impacts de la mondialisation sur l'enseignement supérieur se sont également penchés sur les conséquences possibles sur le plan du partage des

pouvoirs et responsabilité dans les différents systèmes. Plusieurs auteurs avancent que, de manière générale, la libéralisation des marchés décentralise les processus de décision, mais notent également une tendance parallèle à la centralisation (Astiz *et al.*, 2002; Berthelot, 2006; Dodds, 2008; Massy, 2004). Cette double tendance se trouve au cœur d'une nouvelle forme de gestion observée à l'échelle internationale, la nouvelle gestion publique (NGP)¹¹ (Marginson et Van der Wende, 2007). Inscrite dans un mode de pensée comptable, la NGP s'appuie sur des données mesurables pour évaluer l'efficacité et l'efficience des services de l'État (St-Germain, 2001). Dans ce contexte, l'État conserve son rôle de régulation et, par le fait même, plusieurs pouvoirs (centralisation), tout en procédant à la dévolution d'autres responsabilités à des paliers inférieurs (décentralisation/dévolution).

La décentralisation aurait émergé dans les pays anglo-saxons au courant des années 1980, au même moment, donc, que l'arrivée des politiques conservatrices en Angleterre et aux États-Unis (Berthelot, 2006). La NGP entraîne également une dévolution partielle des responsabilités relatives à l'administration et aux finances, tout en incitant les gouvernements et les cadres à réduire les coûts (donc allant du niveau de l'État à celui des unités académiques) et à s'engager dans un comportement entrepreneurial.

Les systèmes éducatifs de la Grande-Bretagne et de la Nouvelle-Zélande sont des exemples probants de systèmes décentralisés; bien que cette décentralisation s'observe particulièrement pour les ordres primaire et secondaire, il nous semble pertinent de les rapporter brièvement puisque leur illustration permet de bien saisir le double jeu entre la centralisation et la dévolution des pouvoirs. Dans le cas de la Grande-Bretagne, les établissements scolaires ont le pouvoir sur les budgets, le recrutement du personnel et les salaires depuis 1987. La situation en Nouvelle-Zélande s'y apparente, alors que la structure de pouvoir qui serait équivalente aux conseils d'établissement québécois a notamment le contrôle sur l'embauche du personnel et l'allocation des fonds (Berthelot, 2006, p.74). Ces modèles

¹¹ La notion de la nouvelle gestion publique sera approfondie dans son acception plus générale dans le cadre conceptuel alors qu'elle correspond à une des composantes de la dimension politique de la mondialisation. Elle est ici abordée spécifiquement dans son application au monde de l'éducation.

correspondent à un financement axé sur la demande plutôt que sur l'offre. Ainsi, qui dit décentralisation des pouvoirs de l'État dit aussi augmentation des pouvoirs et de l'autonomie des établissements. Dans la logique du marché, l'optique de l'offre et la demande commande de laisser la possibilité aux consommateurs de choisir parmi un éventail d'offres éducatives. Les consommateurs sont donc amenés à exercer une forme de pouvoir.

Sur le plan de la centralisation, Berthelot (2006) souligne que « [d]ans un contexte de marché de l'éducation, l'État s'assurerait du contrôle de la qualité » (p.61). La NGP appelle le modelage des systèmes nationaux en tant que marchés économiques; par exemple, les gouvernements sont amenés à gérer la compétition entre les établissements. Cette NGP n'est pas sans lien avec la libéralisation du marché des services éducatifs et son financement partagé entre le secteur privé et le secteur public. Elle est en effet justifiée par la compétition, et mise sur l'idée que le financement selon la performance et la transparence prépareraient mieux les systèmes aux défis mondiaux.

C'est d'ailleurs ce que proposent Massy (2004) et Nayyar (2008) quand ils font valoir l'importance des « sanctions et récompenses », qui selon eux, à l'instar de la compétition entre les établissements, sont non seulement nécessaires pour une question d'efficience et de réduction des coûts, mais également pour la quête de performance au sens qualitatif. Massy (2004) croit que l'État devrait réguler l'enseignement supérieur en établissant une série d'exigences selon le principe du « pilotage selon la performance » (*performance based steering*). Selon ce principe, l'État devrait allouer aux établissements un financement minimal qui soit tributaire de l'atteinte de certains éléments-clés relatifs à la performance des établissements. Massy (2004) fait ressortir quatre conditions à ce pilotage selon la performance : le montant d'argent doit être suffisant pour intéresser les dirigeants des établissements; les objectifs ne doivent pas être trop nombreux, mais être intelligibles et représenter l'intérêt public; les dirigeants des établissements doivent avoir la possibilité de présenter une démonstration qualitative ou quantitative de l'atteinte des objectifs dont les standards devraient être plus élevés que pas assez; cet exercice doit être impartial et transparent (p.30).

Dans les politiques internationales, la centralisation des pouvoirs se situe également sur le plan des négociations dans les échanges internationaux, qui inciteraient les États, forts de cette lourde responsabilité dans les échanges mondiaux, à déléguer les responsabilités sur le plan des ressources publiques (santé, éducation, plans de retraite) à des unités administratives locales, ou simplement au secteur privé (Astiz *et al.*, 2002).

1.2.3 Les finalités de l'éducation

Finalement, le dernier aspect traité dans la littérature scientifique sur la mondialisation et l'enseignement supérieur est relatif aux finalités de ce dernier. En effet, selon certains auteurs, les éléments de la mondialisation décrits précédemment ont un effet sur ce qu'ils nomment les fonctions ou finalités de l'éducation (Dodds, 2008; Massy, 2004; Nayyar, 2008). Cet aspect est toutefois peu abordé dans la littérature scientifique de ce champs, et, s'il l'est, ce n'est que brièvement.

Selon Nayyar (2008), les impacts de la mondialisation sur l'éducation tracent les lignes d'un enseignement supérieur qui se dessine de plus en plus comme une entreprise. Il souligne que l'éducation semble s'éloigner d'une tradition libérale, qui préconise l'apprentissage d'un éventail de disciplines et selon laquelle les choix des étudiants se font en fonction de leurs intérêts, pour tendre vers une éducation dont l'objectif principal est de rendre les étudiants « employables » et selon laquelle la popularité des cours et leur disponibilité est tributaire des aléas du marché (p.8). L'éducation revêt ici une fonction davantage « utilitaire ». Dodds (2008) fait valoir que l'enseignement postsecondaire emprunte cette fonction utilitaire d'une manière encore plus flagrante que l'éducation de base, alors que la mondialisation amène les établissements d'enseignement supérieur à être impliqués dans le maintien et le développement de l'avantage compétitif national (p.506). Il rapporte également que l'éducation semble de moins en moins faire partie de la politique sociale et être de plus en plus considérée comme un sous-secteur de la politique économique (p.512).

La fonction « utilitaire » de l'enseignement supérieur peut se traduire de différentes façons. Tout d'abord, sur le plan de la production de technologies, les établissements d'enseignement supérieur sont amenés à collaborer avec le monde des affaires pour la

production de biens basés sur la connaissance (Dodds, 2008, p.512). Ensuite, les établissements d'enseignement supérieur doivent former de plus en plus aux « bonnes » habiletés, celles qui sont requises par l'économie globale (Dodds, 2008, p.512). Cette observation va dans le même sens de Marginson et Van der Wende (2007) quand ils avancent ceci : « *It [higher education] trains the executives and technicians of global businesses; the main student growth is in globally mobile degrees in business studies and computing* »¹² (p.19).

Il semble que les finalités de la recherche universitaire soient également influencées par ces tendances mondialisées. C'est du moins ce qu'observe Nayyar (2008) lorsqu'il souligne que si les ressources pour la recherche en sciences de la vie, en médecine, en ingénierie, ou en économie sont abondantes, celles pour la philosophie, la linguistique, l'histoire ou la littérature se font plutôt plus rares (p.8).

Massy (2004) cherche quant à lui à combiner les valeurs plus libérales de l'éducation (c'est-à-dire de remplir une mission sociale et de répondre à l'intérêt public) à la nécessité du marché. Il avance en effet que les universités existent pour produire une « valeur » plutôt qu'un profit, mais qu'elles doivent aussi stimuler le marché (p.17). Cette citation résume bien sa pensée : « *universities should be mission centered as well as market smart* »¹³ (p.27). Les écrits qui s'intéressent aux finalités ou fonctions de l'éducation dans le contexte de la mondialisation semblent ainsi se limiter à opposer une conception libérale à une fonction beaucoup plus utilitaire.

¹² Traduction libre : « L'enseignement supérieur forme les dirigeants et techniciens des entreprises mondiales; l'effectif étudiant croît surtout dans les diplômes mobiles tels que les études commerciales et l'informatique ».

¹³ Traduction libre : « Les universités devraient se concentrer sur leur mission tout en étant stratégiques pour le marché ».

1.3 Objectif général de recherche

À travers la problématique, nous avons pu camper d'abord une acception générale de la mondialisation, alors définie comme une « interconnectivité croissante » entre les États. L'historique que nous avons ensuite présenté est venu témoigner de cette « interconnectivité » au fil des récentes décennies. Puis, dans un dernier temps, nous avons fait ressortir l'état des connaissances sur les principaux impacts de la mondialisation sur l'enseignement supérieur.

Si les écrits qui traitent de la mondialisation et de l'enseignement supérieur tentent de voir l'influence de la première sur le second, aborder la question sous cet angle de causalité apparaît être une opération délicate. De fait, comme nous l'avons vu, le terme « mondialisation » est non seulement polysémique, mais l'historique nous a démontré qu'il fait référence à une réalité complexe et multidimensionnelle. Selon Lauder *et al.* (2006) : « *it is therefore difficult to assess the impact of globalization on education given a lack of agreement about the processes with which it is associated* »¹⁴ (p.31). À l'instar de ces auteurs, il nous apparaît de fait hasardeux de tenter de circonscrire dans une relation de causalité les liens qui unissent nos deux topiques.

Par ailleurs, dans plusieurs des documents recensés, le principe du commerce des services éducatifs n'est pas en lui-même remis en cause, alors que plusieurs auteurs cités tiennent pour acquis que l'enseignement supérieur constitue maintenant un commerce qui se joue sur un marché mondial. Ainsi, nous remarquons que les fondements de ces orientations sont très peu questionnés, et qu'ils sont encore moins reliés aux finalités et fonctions de l'enseignement supérieur. En effet, les finalités,

[...] qui devraient apparaître en amont de tout changement important dans les orientations d'un système éducatif, sont trop souvent formulées en aval, servant, à rebours, les fins de réformes curriculaires soumises à des impératifs économiques, politiques, bureaucratiques ou encore aux diktats de modes qui n'ont de théorique que le nom (Gohier, 2002a).

¹⁴ Traduction libre : « Il est ainsi difficile d'estimer l'impact de la mondialisation sur l'éducation considérant l'absence de consensus à l'égard des processus auxquels la mondialisation est associée ».

L'importance de ce thème est pourtant fondamentale, alors que « la détermination des finalités de l'éducation apparaît comme une étape non seulement nécessaire, mais prioritaire, puisqu'il s'agit d'établir les fondations sur lesquelles seront construits les curricula » (Gohier, 2002a).

Suivant ces considérations, la présente recherche poursuivra l'objectif général suivant :

Mettre au jour l'évolution des finalités de l'université québécoise dans le contexte de la mondialisation.

Pour mieux cerner l'objet de la recherche, nous tâcherons, à travers le cadre conceptuel qui suit, d'entrer en profondeur dans la définition du concept de mondialisation, et de tracer les enjeux relatifs aux finalités de l'université. Ces précisions conceptuelles nous permettront d'établir des questions spécifiques de recherche en fin de chapitre.

Chapitre 2 – Cadre conceptuel

Tel que mentionné précédemment, la présente recherche s'intéresse aux finalités de l'université dans le contexte de la mondialisation actuelle. Afin de pouvoir cerner de façon plus précise les questions spécifiques auxquelles cette étude cherche à répondre, ce chapitre s'attardera à approfondir les deux concepts centraux de l'étude, à savoir la mondialisation et les finalités de l'université, ainsi que leurs principales dimensions.

Pour Freitag (1995), « cette question des finalités englobe alors nécessairement celle des conflits qui les traversent et des choix qui s'y présentent, au plus haut niveau où l'on parle alors (mais avec de plus en plus de légèreté) de « choix de société » » (p.27). Ces choix de société sont fondamentaux et il en découle d'importantes conséquences. Si le thème des finalités de l'éducation paraît « éculé », il doit pourtant « être revu en fonction du contexte social dans lequel nous vivons [...] ». La question des finalités de l'éducation, si elle n'est pas nouvelle, doit être revue à l'aune de cette nouvelle donne sociale et peut prendre plusieurs formes » (Gohier, 2002a). Dans la présente recherche, le contexte dont il est question est celui de la mondialisation. C'est pourquoi la première partie du cadre conceptuel sera consacrée à faire la lumière sur le concept de mondialisation qui, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, représente une réalité multiple et complexe à laquelle il est délicat d'apposer une définition unique et statique. Ensuite, pour pouvoir définir les finalités de l'université, nous nous appuierons sur un survol socio-historique des modèles d'universités, pour voir comment ces conflits, pour reprendre le terme de Freitag, ont été résorbés dans les différents contextes. Ce survol permettra de faire ressortir les éléments qui permettront d'étudier de manière empirique le concept de finalités.

2.1 La mondialisation

Nous avons vu à travers l'historique présenté en problématique que la mondialisation, loin d'être un phénomène statique, évolue dans le temps. Selon Lauder, Brown, Dillabough et Halsey (2006), elle représente d'ailleurs un processus complexe qui implique une réalité multidimensionnelle, à la fois objective et idéologique (p.31). Ainsi, la composante objective

de la mondialisation concerne principalement les changements historiques (politiques, économiques et culturels) que nous avons relevés dans le premier chapitre. Cependant, selon ces auteurs, la mondialisation peut également représenter un construit idéologique visant à soutenir un agenda politique néolibéral. Ces composantes seront approfondies dans la prochaine section.

Il existe également plusieurs façons de rendre compte de cette « interconnectivité croissante » qu'est la mondialisation. Différents courants épistémologiques, par exemple le néo-institutionnalisme, l'approche socio-économique fonctionnelle ou l'approche politique¹⁵, cherchent en effet à expliquer la mondialisation par différents vecteurs, tels que les influences institutionnelles, les forces économiques de plus en plus interdépendantes, ou encore l'ascendant qu'exercent les organisations internationales sur les États. Toutefois, se camper dans de tels courants épistémologiques comporte certaines limites à la compréhension du phénomène de mondialisation, comme le soulignent Lauder *et al.* (2006) :

*most people writing and researching on globalization focus on specific aspects, such as international trade or cultural globalization. We lack a comprehensive understanding or agreement about the nature and implications of globalization and its consequences for individuals, groups, and nations in different parts of the world*¹⁶ (p.30).

Par ailleurs, bien que chacun des courants tente de démontrer la prégnance d'un des vecteurs par rapport aux autres, les éléments qui les constituent se chevauchent néanmoins. Ainsi, si les tenants de l'approche socio-économique fonctionnelle soutiennent que c'est la mondialisation de l'économie qui exerce une influence sur les États-nations, les néo-institutionnalistes insistent quant à eux sur l'idée que ce sont pourtant les États-nations eux-mêmes qui ont voté et mis en place ces politiques économiques (Henry, Lingard, Rizvi et Taylor, 2001, p.26). Difficile alors de déterminer quel aspect précède l'autre. C'est pourquoi

¹⁵ Les principaux auteurs de ces courants appliqués au monde de l'éducation se retrouveront dans la description des dimensions de la mondialisation que nous présentons ensuite.

¹⁶ Traduction libre : « La plupart des personnes qui écrivent et font des recherches sur la mondialisation se concentrent sur des aspects spécifiques, comme l'échange international ou la mondialisation culturelle. Il nous manque une compréhension englobante ou un consensus sur la nature et les implications de la mondialisation et ses conséquences pour les individus, les groupes et les nations dans différentes parties du monde ».

nous avons opté pour une approche décrivant plutôt les différentes dimensions de la mondialisation (économique, politique et culturelle), qui en constituent d'ailleurs les manifestations empiriques. Nous croyons en effet qu'une telle approche soit plus appropriée pour offrir une vision d'ensemble du contexte de mondialisation dans lequel évoluent les universités. Pour décrire ces dimensions, nous avons pris appui sur les manifestations récentes retracées dans le chapitre de problématique, de même que sur les dimensions définies par Nayyar (2008), Lessard (1998) et Rocher (2000), tout en y intégrant les idées d'autres auteurs associés aux différents courants épistémologiques. L'avantage de cette position est qu'elle permet de sortir de l'acception économique traditionnelle, la plus exploitée, sans négliger les dimensions politique et culturelle de la mondialisation. Ceci permet de répondre à la critique émise par Lauder, *et al.* (2006) évoquée ci-haut, à savoir que la plupart des écrits sur la mondialisation se concentrent sur un de ses aspects spécifiques, sans en développer une vision d'ensemble (p.30).

2.1.1 La dimension économique

La dimension économique est abondamment traitée dans les écrits scientifiques sur la mondialisation. Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur la problématique, ses traits actuels se sont dessinés à partir des processus tels que la restructuration économique et l'augmentation du nombre d'accords de libre-échange au cours des années 1990, qui ont laissé leurs traces sur le portrait global des échanges économiques entre les États. La dimension économique de la mondialisation s'appuie notamment sur trois piliers, qui s'influencent mutuellement : l'ouverture économique croissante, l'intégration des économies et l'interdépendance grandissante des économies nationales. Tout d'abord, l'ouverture économique fait référence à la circulation croissante des échanges et des investissements sur le plan international. À ce sujet, Marginson et Van der Wende (2009) parlent de : « *formation of worldwide markets operating in real time in common financial systems, and unprecedented*

levels of foreign direct investment and cross-border mobility of production »¹⁷ (p.18-19). Cette « mobilité de la production » concerne aussi bien les services, les technologies de l'information que les idées. L'ouverture économique et la libéralisation des mouvements des biens et des facteurs de production entraîneraient l'érosion progressive des frontières économiques qui séparent les États et laisseraient place à un marché international; c'est ce qu'on entend par l'intégration des économies, deuxième pilier de la dimension économique (de Senarclens, 2005). Le développement de ces rapports économiques intégrés mènerait lui-même à l'interdépendance croissante des économies nationales, le troisième élément de cette dimension (de Senarclens, 2005; Nayyar, 2008). Les crises économiques, par exemple celle de 1929, de même que les perturbations économiques connues au fil des décennies suivantes, témoignent de cette interdépendance, alors que les difficultés financières d'un État sont rarement sans conséquence pour les économies des autres pays. Il importe toutefois de nuancer l'usage du terme interdépendance : comme nous l'avons constaté à travers l'historique dressé en problématique, si les pays développés deviennent en effet de plus en plus interdépendants, les pays en développement sont quant à eux soumis à une plus grande dépendance envers les premiers¹⁸ (Nayyar, 2008; Torres, 2002). Ces premiers piliers feraient référence aux caractéristiques « objectives » de la dimension économique.

La dimension économique de la mondialisation est largement exploitée par les tenants du courant épistémologique socio-économique fonctionnel, qui se sont inspirés des travaux de Manuel Castells (1998). Cet auteur a décrit ce qu'il appelle la « nouvelle économie » comme étant « informationnelle », « parce que la productivité et la compétitivité des unités ou des agents de cette économie (entreprises, régions, nations) dépend de leur capacité à générer,

¹⁷ Traduction libre : « la formation de marchés mondiaux fonctionnant en temps réel dans les systèmes financiers communs, et des niveaux sans précédent d'investissement étranger direct et de production au-delà des frontières ».

¹⁸ Rappelons en effet que, suite à la fin de la convertibilité du dollar, de nombreux pays (surtout d'Amérique latine) ont éprouvé des difficultés à rembourser leur dette à l'endroit des États-Unis. Ils se verraient obligés d'augmenter l'exportation de leurs matières premières, et perdront, en quelque sorte, le contrôle de leur économie (voir chapitre 1, p.12).

traiter et appliquer une information efficace fondée sur la connaissance » (Castells, 1998, p.93). La nouvelle économie est également « globale »,

parce que les activités clés de production, consommation et distribution, ainsi que leurs composants (capital, travail, matières premières, gestion, information, technologie, marchés) sont organisés à l'échelle planétaire, soit directement ou à travers un réseau de liens entre les agents économiques (Castells, 1998, p.93).

La théorie de Castells a été reprise par les tenants du courant socio-économique fonctionnel que l'on retrouve au sein de nombreuses organisations internationales, telles que l'OCDE ou certaines agences gouvernementales. La notion de la nouvelle économie informationnelle et globale a en effet été récupérée dans le discours de l'économie du savoir ou de l'économie de la connaissance défendu par ce courant épistémologique¹⁹ (Lauder *et al.*, 2006; Maroy, 2011; Milot, 2003), et ce discours représente l'aspect « idéologique » de la dimension économique. Selon l'OCDE (1996), le « terme d' « économie du savoir » est né de la prise de conscience du rôle du savoir et de la technologie dans la croissance économique. [...] Les économies de l'OCDE sont plus tributaires que jamais de la production, de la diffusion et de l'utilisation du savoir » (p.9). Ainsi, à l'instar de Castells, les tenants du discours de l'économie du savoir perçoivent le savoir comme étant à la base du développement économique, alors que ce même savoir est pourtant considéré comme volatile, cette instabilité étant selon eux imputable aux technologies de l'information et de la communication. Cette économie est mue par les applications des nouvelles technologies, et elle implique que la richesse des individus et des nations repose maintenant davantage sur les connaissances et les compétences que sur les ressources naturelles.

¹⁹ Certains écrits utilisent l'expression de « société du savoir », d'autre celle d' « économie du savoir ». Nous croyons que la seconde est plus appropriée à la réalité. Citons ici Escrigas, Leborá *et al.* (2009) : « *A society based on a production model that is centred on knowledge and technology, which simultaneously pushes human, social, ethical and philosophical knowledge into the background due to its lack of exchange value, may be a society with a knowledge-based production system, but it cannot be called a knowledge society. A hyper-technical society, which is deficient in its human understanding and in its capacity to provide decent contexts and conditions for all life on the planet, with equal opportunities for all, needs to reconsider how to create a true knowledge-based society* » (p.8).

Désormais, les signes de cette économie du savoir se manifestent dans le domaine de l'éducation, la relation entre économie et éducation étant de l'ordre d'une adaptation plus ou moins fonctionnelle de la seconde à la première. Ainsi, les États entrent en compétition sur le plan des idées, des qualifications et du savoir (Brown, Lauder, et Ashton, 2008, p.133), et la recherche de l'avantage compétitif économique passe maintenant par le développement des connaissances. Comme le précisent Lauder *et al.* (2006), dans l'économie du savoir, « *wealth is to be based on new ideas that can be converted into money (commodified) through the possession of intellectual property rights and the skills to operate new technologies* »²⁰ (p.47). Dans cette optique, l'université est appréhendée comme un moteur économique qui produit des nouvelles connaissances. L'investissement dans l'enseignement supérieur est également bénéfique pour l'individu; une personne hautement formée a en effet plus de chances de mieux gagner sa vie et en retire ainsi des avantages socioéconomiques importants (Brown *et al.*, 2008; OCDE, 1996, p.17). Les défenseurs de ce courant avancent que les emplois qui seront créés dans les prochaines années nécessiteront un haut niveau de qualification²¹, comme en témoigne le passage suivant :

Les secteurs de haute technologie et à forte intensité de savoir dans les économies de l'OCDE sont généralement les plus dynamiques en terme de croissance de la production et de l'emploi. Les progrès de la technologie, et en particulier l'avènement des technologies de l'information, rendent la main-d'œuvre qualifiée et instruite plus précieuse, au détriment de la main-d'œuvre non qualifiée (OCDE, 1996, p.7).

Une littérature critique s'oppose au courant socio-économique fonctionnel et tente d'infirmer les prémisses sur lesquelles le discours de l'économie du savoir s'appuie, en décriant notamment le manque de preuve scientifique qui soutiendrait l'idée que cette

²⁰ Traduction libre : « Maintenant, la richesse s'appuie sur les nouvelles idées qui peuvent être converties en argent par le processus des droits de propriété intellectuelle et les habiletés acquises pour opérer ces nouvelles technologies ».

²¹ Nous voyons ici le pont érigé entre le discours de l'économie du savoir et la notion de capital humain. Le capital humain est défini comme suit : « *Human capital refers to the knowledge, information, ideas, and health of individuals. This is the "age of human capital" in the sense that human capital is by far the most important form of capital in modern economies. The economic success of individuals, and also of whole economies, depends on how extensively people invest in themselves* » Becker, p.292). Nous reviendrons sur cette notion dans le chapitre d'analyse.

économie permet d'atteindre les avantages, tant individuels que collectifs, qu'elle prétend (Brown, *et al.*, 2008; Lauder *et al.*, 2006). Brown *et al.* (2007) s'appuient notamment sur une étude empirique menée auprès des cadres de compagnies transnationales et avancent deux arguments pour soutenir leur thèse. D'une part, l'idée selon laquelle les pays industrialisés garderont le monopole des emplois hautement qualifiés serait fautive; les entreprises multinationales relocaliseraient de plus en plus leurs activités de recherche et de développement dans les pays en émergence. Ces pays ont en effet formé, à l'instar des pays industrialisés, une main-d'œuvre hautement qualifiée, qui est souvent moins coûteuse pour les entreprises multinationales que la main-d'œuvre des pays développés (Lauder *et al.*, 2006, p.48; Brown *et al.*, 2008, p.134). D'autre part, l'idée selon laquelle l'économie du savoir engendrerait des emplois nécessitant une qualification élevée serait, elle aussi, fautive. On assisterait en effet à la standardisation des fonctions et emplois à l'intérieur du secteur des services, qui devient « fractionnable » comme l'a été le travail à la chaîne; les auteurs nomment ce phénomène le « taylorisme numérique » (*digital taylorism*) (Brown *et al.*, 2008, p.138; Lauder *et al.*, 2006, p.48). L'effet de standardisation réduirait la complexité des tâches de même que la sécurité d'emploi, tout en divisant les lieux de production, et en diminuant les coûts de production du savoir en permettant de choisir les endroits où les coûts de production sont les moins élevés (que ce soit, par exemple, sur le plan du salaire des employés qualifiés ou des coûts liés à l'exploitation des immeubles).

Les auteurs qui s'inscrivent dans la critique du courant socio-économique fonctionnel s'opposent surtout à l'interprétation néolibérale de la notion d'économie du savoir (Brown et Lauder, 2001; Lauder *et al.*, 2006). Dans cette perspective dite néolibérale, l'État s'adapte de trois façons à la mondialisation économique : l'éducation est centrale pour qu'un État maintienne sa compétitivité économique à l'échelle mondiale; si l'État fournit des opportunités d'emploi, il s'occupe par le fait-même de la pauvreté et du chômage, et il est alors de la responsabilité de chaque individu de rester employable (Brown et Lauder, 2001, p.47; Lauder *et al.*, 2006, p.47).

Ainsi, pour plusieurs auteurs, la tendance actuelle de la mondialisation économique est constituée d'une réalité observable et réelle, par exemple la libéralisation et l'intégration des

économies, mais elle n'en est pas moins le résultat de choix idéologiques traduits dans des positions politiques, souvent associées au discours à tendance néolibérale de l'économie du savoir. Cette idée nous amène à nous pencher sur la deuxième dimension de la mondialisation, celle-ci politique.

2.1.2 La dimension politique

La dimension politique de la mondialisation est d'abord relative à la présence d'organismes supra-étatiques, à commencer par la Société des Nations mise sur pied après la Première Guerre mondiale puis devenue l'Organisation des Nations unies après la Deuxième Guerre mondiale (Rocher, 2001). Selon Rocher :

Avec ces institutions et dans leur suite, diverses formes de régulation internationale se sont multipliées, plus ou moins contraignantes, pour les États [...]. Mais cette régulation des États ne peut s'appuyer que sur des moyens bien faibles. Une partie croissante de l'économie mondiale lui échappe. Les contrôles politiques des capitaux imaginés par les participants aux accords de Bretton Woods de 1945 ont été contrés à la fois par les facilités techniques favorables à l'autonomie du marché industriel et financier mondial et par un abstentionnisme des États inspiré par l'idéologie libérale revenue en force au cours des dernières années (p.16).

Pour certains auteurs, la présence de telles organisations internationales, conjuguée à celle des entreprises transnationales et aux accords commerciaux, donne lieu à une réduction radicale de l'autonomie de l'État (Berthelot, 2006, p.41 ; de Senarclens, 2005, p.79 ; Lessard, 1998, p.5). D'autres y voient moins une réduction qu'une modification dans la manière dont la souveraineté des États se manifeste (Berthelot, 2006 ; de Senarclens, 2005 ; Lauder *et al.*, 2006 ; Nayyar, 2008 ; Olssen, 2006 ; Singh *et al.*, 2005), comme le précise de Senarclens (2005) dans cet extrait:

Malgré les contraintes de la mondialisation, ils [les États] conservent encore d'importants leviers d'intervention dans les domaines des revenus, de la fiscalité, des orientations budgétaires [...] et guident également les politiques en matière de commerce, d'investissement et d'industrie. Ils sont maîtres de leur politique d'éducation, de formation, de recherche, d'hygiène et de santé. Ils assument une part décisive dans la législation de conditions favorables à la protection de l'environnement (p.82).

Les auteurs qui s'inscrivent dans le courant néo-institutionnel mettent l'accent sur cette dimension politique et tentent de démontrer que les États-nations présentent des

caractéristiques semblables, et que cette convergence est le résultat d'une construction qui leur est extérieure. Leur argument central repose sur l'idée que les institutions de l'État-nation, ou l'État-nation lui-même, sont essentiellement forgés à un niveau supranational où prédomine l'idéologie occidentale dominante, plutôt qu'à un niveau national autonome (Dale, 2000). Ici, la mondialisation est surtout représentée par la prégnance des mêmes modèles institutionnels à travers le monde, lesquels mettent de l'avant les valeurs liées à l'Occident (par exemple, l'individu comme acteur-clé, la défense des droits et libertés humains issus de la Révolution française). Meyer *et al.* (1997) mettent en effet en relief l'existence d'un isomorphisme dans les structures institutionnelles des États, et voient une certaine harmonisation des règles de gouvernance dans le modèle de la nouvelle gestion publique (NGP). S'il ne s'est pas « imposé partout avec la même intensité, [... ce modèle] a imprégné, à des degrés différents, la culture des administrations publiques » des pays de l'OCDE (van Haeperen, 2012, p.85). Comme nous l'avons vu dans la problématique, c'est autour des années 1980 que la NGP émerge, d'abord au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande (Marginson et van der Wende, 2007; Peters, 2014, p.398; van Haeperen, 2012, p.85). Ce nouveau mode de gestion repose notamment sur l'idée que la bureaucratie des gouvernements est inefficace et qu'il serait plus profitable d'y transposer les principes de gestion issus du secteur privé :

La définition d'objectifs quantitatifs pour l'exécution des politiques publiques, la focalisation sur les prestations fournies plutôt que sur la procédure à suivre, la réduction des coûts de production des services publics, la gestion d'une unité administrative par un manager allouant librement ses ressources, la motivation du personnel par des incitations pécuniaires, la garantie d'une liberté de choix aux usagers, etc. En un mot, la NGP vise à faire des administrations traditionnelles des organisations orientées vers la performance (de Visscher et Varone, 2004, p.179).

Ainsi, la NGP présente plusieurs caractéristiques dont une des principales est certainement la décentralisation des tâches administratives, de même que l'augmentation du recours au secteur privé pour la distribution des services (de Visscher et Varone, 2004, p.180; Peters, 2014, p.400; van Haeperen, 2012, p.14). Ensuite, pour de Visscher et Varone (2004), les activités administratives sont orientées « en fonction des produits à fournir (plutôt que des règles procédurales à suivre, en matière d'affectation des ressources notamment) » (p.180). La NGP est également caractérisée par la recherche d'efficacité et d'efficacités, lesquelles commandent transparence et reddition de comptes (de Visscher et Varone, 2004, p.180; Peters,

2014, p.404). Selon Peters (2014), cette évaluation de l'efficacité s'appuierait davantage « sur des critères de performance plutôt que sur des critères procéduraux comme le faisait traditionnellement l'administration publique » (p.404), ce qui rejoint l'observation de de Visscher et Varone (2004) sur les activités administratives. Ces derniers parlent par exemple de transparence sur le plan des coûts des prestations administratives et de l'utilisation efficiente des ressources publiques (p.180). Finalement, les besoins des usagers sont au cœur des prestations administratives, et ces usagers sont même impliqués dans la définition et l'évaluation des prestations à fournir (de Visscher et Varone, 2004, p.180).

Selon de Senarclens (2005), il est « difficile d'appréhender la mondialisation en faisant abstraction des discours qui la justifient en la présentant comme une réalité matérielle incontestable » (p.70). De fait, contrairement aux défenseurs de la théorie socio-économique fonctionnelle qui appréhendent la tendance mondiale orientée vers le marché comme étant une réalité inévitable, les néo-institutionnalistes la considèrent plutôt comme le produit de politiques publiques (de Senarclens, 2005, p.78; Lauder *et al.*, 2006, p.30; Olssen, 2006, p.263-264). Comme le fait remarquer Olssen (2006), « *it was public policy, not market pressures, which led to deregulation of capital markets and removal of exchange controls in the late 1970s and early 1980s* »²² (p.263). Ainsi, loin de renoncer à leur souveraineté, les gouvernements, surtout ceux des pays occidentaux, auraient eux-mêmes décidé et orchestré l'échange mondial sous la loupe de la dérégulation du marché en mettant en place les mécanismes de régulation.

En résumé, la dimension politique est caractérisée par la présence d'organisations supra-étatiques, un certain isomorphisme dans la structure étatique et la diffusion de la NGP comme mode de gestion des États.

²²Traduction libre : « Ce sont les politiques publiques, et non le marché, qui ont entraîné la dérégulation des capitaux et qui ont aboli les contrôles sur les échanges au courant des années 1970 et au début des années 1980 ».

2.1.3 La dimension culturelle

La troisième dimension de la mondialisation fait référence à la culture. Cette dimension comporte son lot d'ambiguïtés, et il importe de tenir compte des différentes acceptions qu'elle peut impliquer. Il peut être par exemple question de « mondialisation de la culture », de « culture mondiale ». Il importe d'abord de noter que la notion de culture consiste en une double nature : elle peut revêtir un caractère immatériel et référer aux valeurs, idées ou façons de se comporter d'une nation, ou représenter plutôt un bien matériel ou un service commercial sur un marché.

L'aspect immatériel de la culture fait référence aux perceptions sociales analysées dans un angle anthropologique; il renvoie ainsi à :

l'ensemble des représentations, idées, images et comportements qui sont partagés au sein d'une collectivité, qui appartient à un temps donné, qui sont également variables d'une société à l'autre, d'une collectivité à l'autre, et qui constituent le miroir, le discours à travers lequel chaque collectivité se perçoit, parle d'elle-même et veut que l'on parle d'elle (Rocher, 2000, p.125).

Cette approche rejoint la vision de Morin (2000), pour qui la culture « est constituée par l'ensemble des savoirs, savoir-faire, règles, normes, interdits, stratégies, croyances, idées, valeurs, mythes, qui se transmet de génération en génération... » (p.60).

Selon cette représentation anthropologique, la dimension culturelle de la mondialisation comporte également des aspects qui sont généralement perçus comme étant « positifs », à savoir l'évolution des droits humains et de la démocratie, ou encore le développement d'une meilleure compréhension des autres cultures (Berthelot, 2006 ; Burbules et Torres, 2000). Des phénomènes socioculturels moins favorables existent toutefois à travers la mondialisation, tels que « la pauvreté de masse, des mouvements migratoires d'une ampleur sans précédent ou la dégradation de l'environnement naturel » (de Senarclens, 2003, p.8). De plus, cette culture peut être associée à une forme d'individualisation, de perte du sens du collectif dans la façon d'agir et de se comporter :

[elle] serait aussi celle de la construction incessante du moi : celui-ci devient un projet réflexif, l'objet d'une quête d'authenticité personnelle (ou d'auto-référentialité), une source de créativité, d'« empowerment » et de changement (en principe, nous pouvons être ce que nous voulons être), mais aussi d'incertitude, de vulnérabilité, de retrait,

voire de narcissisme. L'individualisme, au sens d'une construction de soi par soi, est une valeur importante (Lessard, 1998, p.6).

Ensuite, l'aspect matériel de la culture l'amène à être objet et fait référence aux films, aux livres, à la musique. Les deux « types » de culture (anthropologique et objet) sont sans conteste reliés : les traditions d'un peuple, ses valeurs et croyances sont transmis à travers les arts et les sciences. La définition que l'UNESCO donne à la culture dans la *Convention sur la protection des contenus culturels et des expressions artistiques* décrit bien cette double nature : la culture représente pour l'UNESCO « l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériel, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (*Convention sur la protection des contenus culturels et des expressions artistiques*, art. 4).

La culture en tant qu'objet implique également qu'elle soit un commercialisable : « les biens et services culturels ont une double nature, économique et culturelle » (*Convention sur la protection des contenus culturels et des expressions*, préambule). Selon Barré et Guignier (2005), le contexte actuel de mondialisation et la nature économique de la culture en a fait un « objet mercantile » : le « développement rapide de cette mondialisation, dû en partie à l'essor de technologies facilitant la communication, a permis l'augmentation du flux des échanges culturels mettant par là même des derniers en reliefs, du moins beaucoup plus qu'ils ne l'étaient avant » (p.35). Dans le même ordre d'idée, Warnier (2010) avance que si les cultures ont de tout temps interagit et été en relation d'échange, l'industrialisation a modifié beaucoup leurs rapports :

les révolutions industrielles successives ont doté les pays dits « développés » de machines à fabriquer des produits culturels et de moyens de diffusion de grande puissance. Ces pays peuvent maintenant déverser partout dans le monde, en masse, les éléments de leur propre culture ou de celle des autres (p.14).

La croissance des échanges sur le marché de la culture (ce que Warnier (2010) appelle la « mondialisation de la culture », c'est-à-dire la circulation de produits culturels à l'échelle planétaire) amène également d'autres auteurs à voir dans la dimension culturelle de la mondialisation la domination d'une culture populaire, composée notamment de la culture de la

jeunesse, du consumérisme, de l'expansion des médias globaux et la culture commerciale (Burbules et Torres, 2000; Nayyar, 2008; Rocher, 2001). Rocher (2001) parle plus précisément de la culture de l'*entertainment*, qu'il associe également à l'américanisation de la culture, alors que « des images, des symboles, des aspirations en provenances des États-Unis se retrouvent dans le monde entier » (p.18). Cette homogénéisation de la culture s'expliquerait principalement par une concentration des médias, alors que « les industries culturelles seraient dominées par un petit nombre d'entreprises transnationales (surtout américaines) qui investissent à des fins commerciales le champ des médias, de l'édition, de la musique populaire, etc. » (de Senarclens, 2005, p.45). Certains y voient non seulement l'homogénéisation des cultures, mais également l'hégémonie de la culture américaine (de Senarclens, 2005 ; Lessard, 1998 ; Rocher, 2000 et 2001). À noter que ces critiques font autant référence aux objets de la culture (la musique populaire américain, les films et séries) qu'à une façon de se comporter (culture de la jeunesse, consumérisme).

Par ailleurs, comme le soulignent Barré et Guignier (2005), il y a là une forme de paradoxe : « La mondialisation est ambivalente : elle peut être source d'interactions entre les cultures mais également source de risques d'appauvrissement, voire d'homogénéisation » (p.37-38). Comme le soulignent d'autres auteurs, (Burbules et Torres, 2000; Nayyar, 2008), une telle homogénéisation de la culture est paradoxalement susceptible d'accentuer les divisions entre les pays ou de mener à davantage de fragmentation, par exemple à travers l'émergence de mouvements sociaux locaux (Burbules et Torres, 2000; Nayyar, 2008). Comme le précise Lessard (1998) :

[o]n assiste à la fois à la mondialisation d'une culture de masse pour l'essentiel occidentale, voire anglo-américaine, et aussi à la résurgence des identités particulières, que celles-ci soient éthiques, religieuses ou autres [...]. Se pose la question de l'homogénéisation culturelle et de l'hégémonie d'une culture, d'une langue, voire d'un ensemble de changements (p.6).

Cette tendance à l'homogénéisation n'est pas sans danger, comme le souligne Morin (2000), pour qui « [...] la désintégration d'une culture sous l'effet destructeur d'une domination technico-civilisationnelle est une perte pour toute l'humanité dont la diversité des cultures constitue un de ses plus précieux trésors » (p.61). L'UNESCO évoque également ce danger :

Constatant que les processus de mondialisation, facilités par l'évolution rapide de technologies d'information et de communication, s'ils créent les conditions inédites d'une interaction renforcée entre les cultures, constituent aussi une menace pour la diversité et un risque d'appauvrissement des expressions culturelles.

2.1.4 En résumé

À travers cette première partie du cadre conceptuel, nous avons dégagé les trois principales dimensions de la mondialisation. Cette position a pour avantage de ne pas mettre l'accent sur l'acception économique, la plus répandue, mais de tenir compte des autres dimensions constitutives de la mondialisation. Ceci fait toutefois ressortir la complexité du concept de mondialisation; tout d'abord, à travers chacune des dimensions peut se retrouver une réalité objective (des faits observables), et des éléments idéologiques (surtout en lien avec la doctrine néolibérale). Ensuite, il appert que les dimensions exercent une influence mutuelle les unes sur les autres, et qu'il soit délicat de déterminer la préséance de l'une par rapport aux autres. Nous avons vu, par exemple, une tendance croissante des échanges économiques entre les nations, tendance associée au néolibéralisme; or, ces échanges sont réglementés par des lois votées, donc revêtent un aspect politique; on peut par ailleurs penser que cette tendance est également en lien avec un certain individualisme (une manière d'être, en lien avec la dimension culturelle). Le tableau suivant reprend les principales caractéristiques de chacune des dimensions.

Tableau 1 – Les dimensions et caractéristiques de la mondialisation

Dimensions	Caractéristiques principales
Économique	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture économique croissante; • Interdépendance croissante des économies nationales; • Intégration des économies; • Économie du savoir.
Politique	<ul style="list-style-type: none"> • Isomorphisme des États-nations; • Nouvelle gestion publique : double tendance à la décentralisation-centralisation; orientations des activités administratives en fonction des produits à fournir; recherche d'efficacité et d'efficacités, et reddition de comptes par des critères de performance; usagers au cœur des prestations administratives.
Culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • Expansion autant des droits humains que des inégalités; • Partage d'une culture commune; • Entre l'homogénéisation et l'hégémonie. • Domination de la culture occidentale/culture hégémonique; • Culture individualiste.

La mondialisation étant conceptualisée en fonction de ces trois dimensions, il importe maintenant de prendre le temps de faire le même exercice pour le deuxième élément de notre topique, celui-là relatif à l'université et ses finalités. De la même manière que nous l'avons fait pour la mondialisation, nous tâcherons de déterminer les composantes des finalités de l'université. Ultimement, le croisement des composantes de la topique permettra d'atteindre l'objectif général de notre recherche. La prochaine partie de ce cadre théorique s'intéressera ainsi aux finalités de l'université, que nous pourrions observer à travers le rapport entre la société et l'université.

2.2 L'université et ses finalités

Que le débat sur l'Université ne soit pas ouvert, j'en veux pour preuve, de la part des politiques, une succession de réformes esquivant soigneusement la définition d'un projet global
Renaut, 2005

Définir les finalités de l'université n'est pas une tâche facile. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (1993) spécifie que la finalité est un « énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités » (p.612). Si cette définition donne un indice sur la manière dont elle peut être formulée (en ce sens qu'elle laisse entrevoir la possibilité de trouver, dans les documents officiels, de tels énoncés), elle n'en permet pas pour autant une conceptualisation approfondie.

Les finalités de l'université se définissent en fonction du contexte dans lequel cette dernière évolue, comme nous l'avons suggéré précédemment, alors que, selon Lucier (2006), « c'est à chaque tournant de l'histoire et œuvres marquantes que se tisse la trame conceptuelle de l'idée d'université » (p.63), ou comme le soulignent Llobera et Escrigas (2009) : « *Throughout history, the [the universities] have changed their roles and functions in a continuous adaptation to the different contexts of society, not without certain conflicts and resistances* »²³ (paragr.1). Le rapport entre la société et l'université s'est en effet posé historiquement depuis l'apparition des premières universités au Moyen Âge. C'est notamment en raison de ce caractère indissociable de l'université et de l'histoire sociale qu'il est pertinent de conceptualiser l'idée des finalités de l'université dans une perspective socio-historique. Le rapport social qui nous intéresse s'observe ainsi à travers les tensions entre différentes conceptions de l'université. Empiriquement, il est possible de voir s'exprimer cette relation dialectique de différentes façons, par exemple dans les débats relatifs à sa mission, aux

²³ Traduction libre : « À travers l'histoire, les universités ont changé de rôles et de fonctions, par une adaptation continue aux différents contextes sociétaux, non sans certains conflits et résistance ».

priorités et finalités des universités, dans la hiérarchisation des savoirs et leur rôle, dans la conception des programmes et l'offre d'enseignement, ou encore dans l'influence relative des divers acteurs de la société au sein de l'institution. Par l'approche choisie, nous ne prétendons pas revisiter de façon exhaustive l'histoire et l'évolution des universités. L'objectif ici est de comprendre que l'objet de cette recherche en est un qui soit observable à travers l'histoire, comme en témoignent les ouvrages d'historiens sur la question. Revenir brièvement sur les grandes étapes de ces « révolutions de l'université », pour reprendre l'expression de Renaut (1995), permettra de comprendre les continuités et ruptures dans l'histoire de cette institution, et de faire ainsi ressortir des éléments constitutifs des finalités. Notons également que les modèles d'universités présentés comportent des éléments de convergence et de divergence, et qu'ils ne sont en ce sens pas mutuellement exclusifs.

2.2.1 Les grandes étapes historiques du rapport entre la société et l'université

L'histoire des universités est complexe, ne serait-ce que parce qu'elle implique, depuis leur création, divers acteurs et des conflits de nature autant économique, politique que sociale. Nous tâcherons ici d'en relever les principaux moments. Nous avons sélectionné volontairement un certain nombre de « modèles » universitaires, dont le choix est justifié à l'éclairage de notre objet. En effet, nous estimons que ces modèles témoignent des tensions (et de leur résolution) que nous ferons ressortir dans la prochaine partie qui précisera l'angle d'analyse de la recherche. Nous verrons d'abord leur émergence à l'époque du Moyen Âge, pour nous tourner ensuite vers les changements apportés au 19^e siècle par ce qu'il est convenu d'appeler l'université humboldtienne en Allemagne. Puis nous décrirons les caractéristiques de l'université américaine, et enfin celles de l'université entrepreneuriale²⁴.

²⁴ Si l'université américaine peut être entrepreneuriale, nous faisons ici référence à une période donnée de l'université américaine, telle qu'elle émerge à la fin du 19^e siècle, alors que l'université entrepreneuriale est plus récente, comme nous le verrons dans les sections qui suivent.

2.2.1.1 L'université du Moyen Âge

La naissance des universités se situe « dans la société corporatiste du Moyen Âge » (Freitag 1995, p.32) et implique que l'on considère dès lors que le savoir « peut être clarifié, approfondi, développé par dialectique » (Ségal, 1997, p.11). En effet, « l'existence de l'université dans une société résulte de l'importance reconnue d'une activité et d'une profession » (Ségal, 2007, p.12).

C'est en Europe, surtout en France et en Italie, que les premières universités ont émergé, alors que plusieurs cathédrales ont successivement fondé leurs écoles (Charle et Verger, 2007; Ratel, 2005; Renault, 1995)²⁵. Au 13^e siècle, la transformation des écoles de cathédrales en « universités » se produit parce que leurs membres, c'est-à-dire les maîtres et les écoliers, sentent le besoin de s'unifier pour faire face aux pressions de l'Église locale et du pouvoir monarchique (Charle et Verger, 2007, p.10). Le regroupement de ces écoles s'appellera *universitas* et, selon les historiens contemporains, ce terme est synonyme de « corporation », c'est-à-dire d'un regroupement de métiers (Renaut, 1995, p.57; Verger, 2007, p.48). L'*universitas* de l'époque est autonome, tout en demeurant sous la tutelle des pouvoirs politiques et religieux (Freitag, 1997, p.32). Son histoire relate toutefois des luttes soutenues d'autonomisation face à ces deux pouvoirs et les libertés que l'université acquiert par ces quêtes représentent en fait les privilèges constitutifs des corporations de l'époque (Renaut, 1995, p.57). Avec la modernité, c'est de son statut de corporation et de la configuration ecclésiastique que l'université se détachera progressivement, comme nous le verrons à travers la naissance de l'université humboldtienne en Allemagne.

L'enseignement dispensé, conçu comme « englobant l'ensemble de la sagesse humaine » (Renaut, 1995, p.50), comprend les sept arts libéraux, soient la grammaire, la dialectique ou l'art de raisonner, la rhétorique ou l'art de parler et d'écrire, l'arithmétique,

²⁵Les auteurs que nous citons ici situent la naissance des universités occidentales au Moyen Âge, mais il importe de noter qu'il existait, bien avant celles-ci, des universités arabes et perses. Le lecteur intéressé pourra notamment consulter Julien (2004).

l'astronomie, la géométrie et la musique. Ensuite, « au-dessus » des arts se retrouvent les facultés de théologie, du droit canon et de la médecine (Charle et Verger, 2007, p.12; Limoges, 1996, p.8; Renaut, 1995, p.51). Ainsi, comme le souligne Julien (2004), les études comprennent alors la plupart des sciences connues et prennent la forme de grandes conférences quotidiennes dispensées par des maîtres de renom (p.73).

Si ces études ne menaient pas à l'obtention d'un diplôme, elles conduisent tout de même à :

une reconnaissance d'enseignement à l'université [...] pour les plus doués ou les protégés des papes et des princes. Les autres étudiants retournaient au monastère qui les avait envoyé étudier ou s'engageaient auprès de nobles comme précepteurs, sinon auprès des bourgeois pour soutenir leur commerce ou leur industrie (Julien, 2004, p.73).

Il est à noter que l'université médiévale n'est pas dédiée à la recherche de savoirs nouveaux, mais vise la transmission des connaissances dans une perspective de conservation des savoirs et de prolongement de la tradition (Limoges, 1996, p.8).

Le modèle de l'université médiévale perdurera durant les siècles suivants, non sans obstacles et aléas²⁶. Retenons que ce modèle est caractérisé par la recherche d'un savoir critique, et des luttes d'autonomisation face aux pouvoirs de l'Église et ceux de la monarchie.

La France rompra avec la tradition des universités médiévales à la fin du 18^e siècle avec la Révolution française, à l'issue de laquelle les universités seront abolies. Le pays restera en effet sans université véritable pendant plus d'un siècle (de 1793 à 1896), alors que ne subsisteront que quelques facultés morcelées représentant chacune une branche spécifique du savoir (Renaut, 1995, p.94)²⁷.

²⁶ Le lecteur intéressé pourra se référer aux ouvrages de Verger (1997 et 2007) qui figurent dans la liste des références de cette thèse.

²⁷ Dans son ouvrage, Renaut (1995) précise à cet effet que, en 1793, en pleine Révolution française, les universités de l'Ancien Régime sont supprimées. La Convention, c'est-à-dire le nom donné à l'Assemblée constituante qui gouverne durant la Révolution, crée de nouvelles institutions d'enseignement supérieur, en reprenant le principe des Écoles spéciales qui existaient déjà sous l'Ancien Régime. Selon Renaut (1995), il s'agit

2.2.1.2 L'université humboldtienne allemande

Les universités ont continué de se consacrer essentiellement à l'enseignement jusqu'au milieu du XIX^e siècle, lors de la naissance de l'université allemande qui marquera un des changements les plus considérables dans le renouveau du monde académique (Renaut, 1995, p.93; Vorley et Nelles, 2008, p.4). Le changement majeur sera l'émergence de la recherche comme mission de l'université aux côtés de l'enseignement. L'université humboldtienne, du nom de son créateur Wilhem von Humboldt, viendra incarner en quelque sorte un modèle d'université idéale pour les universitaires d'ailleurs, et ce, même encore aujourd'hui.

Au début des années 1800, le gouvernement allemand, notamment sous l'initiative du ministre Beyme, lance un appel à ses philosophes afin de développer une conception nouvelle de l'organisation et de la fonction de l'université, et de s'éloigner ainsi « des archaïsmes des anciennes universités » (Renaut, 1995, p.107 et 108). C'est suite à huit ans de débats philosophiques que naîtra l'université de Berlin. Beyme avait en effet confié la mise en œuvre de la nouvelle université à Wilhem von Humboldt qui tranchera en faveur des thèses libérales de Schleiermacher (Renaut, 1995, p.109).

Notons d'abord que l'université allemande s'est construite en réaction à deux réalités du temps : contre l'idéologie de l'utilité incarnée par les Académies, et contre l'université ancienne du Moyen Âge (Gingras, 2003, p.3; Renaut, 1995, p.123). D'une part, l'idéologie de l'utilité dans les universités médiévales s'était dessinée depuis le 16^e siècle avec l'apparition, en Europe, de ce qu'on appelait des Académies, ou des écoles spécialisées ou supérieures. Il s'agissait d'écoles fondées sur l'idée que la science ne doit pas se faire seulement « en et pour soi », mais également dans l'optique de son application (Renaut, 1995, p.121). Ces écoles s'appuyaient ainsi sur des sciences productives et utiles. C'est donc en partie contre cette perspective « utilitaire » que l'université humboldtienne s'est dressée, en cherchant plutôt à promouvoir la quête de la science comme telle, à travers la recherche et la formation,

de « nouvelles institutions d'enseignement supérieur à la fois spécialisées et appliquées à l'avancement de l'agriculture, du commerce et des arts », mais ne sont pas, à proprement parler, des universités (p.28).

considérant que la « formation de l'homme est une préparation à la liberté » (p.126). Le modèle allemand a ainsi procédé à l'intégration de la recherche, autrefois l'affaire des Académies, dans l'enceinte universitaire. D'autre part, l'université médiévale était critiquée en ce qu'elle paraissait procéder d'une simple « juxtaposition chaotique des savoirs », alors que les philosophes allemands mettaient de l'avant un savoir plus « englobé » (Renaut, 1995, p.126). Une rupture importante par rapport à l'université médiévale s'opère alors; la signification donnée au terme même d' « université » sera réinterprétée. Si, au Moyen Âge, le terme *universitas* était synonyme de corporation, les philosophes allemands y réfèrent en tant qu'*universalité*, c'est-à-dire comme une « réunion systémique des différents domaines de la connaissance et des sciences qui leur correspondent » (Renaut, 1995, p.116). Cette réinterprétation marque une distanciation à la fois de l'idéologie utilitaire et du morcellement des disciplines de l'université médiévale.

La rupture de l'université humboldtienne avec l'université médiévale marque également une double quête d'autonomie : une première, interne, relative à l'autonomie du savoir, et une seconde par rapport à l'État. On craignait effectivement un asservissement de l'université face à l'État. La proposition du philosophe Schleiermacher d'une éducation dite libérale mettait de l'avant une réduction des relations entre l'État et l'université au strict minimum, les limitant à un appui financier de la part de l'État. Pour éviter l'uniformisation des cours et programmes qui était également redoutée, une grande liberté a été accordée aux professeurs d'université, tant sur le plan des programmes d'études que sur le plan des méthodes d'enseignement. Von Humboldt, en choisissant la philosophie libérale de Schleiermacher, a ainsi mis les principes d'indépendance et de liberté à l'avant-plan dans la réorganisation de l'université de Berlin (Renaut, 1995).

Renaut (1995) résume ce propos de la manière suivante :

Tantôt, l'université allemande est perçue comme incarnant l'idéal d'une autonomie du savoir à l'égard de ses instrumentalisation possibles; c'est alors le thème de la recherche désintéressée, contre la perspective de la « professionnalisation », qui vient au premier plan. Tantôt, l'autonomie repérée (et convoitée) s'identifie comme celle de l'institution universitaire elle-même vis-à-vis de l'État; dans cette optique, c'est le thème de la décentralisation administrative qui est privilégié [...] (p.99).

Le modèle allemand inspirera les universitaires tant en Amérique qu'en Europe, et il sera appliqué, ou réinterprété, de différentes façons. Nous verrons ensuite que, si l'université américaine y puisera certains principes, elle ne l'importera pas intégralement et s'en distanciera à plusieurs égards.

2.2.1.3 L'université américaine

L'université américaine marque en effet à son tour une rupture importante avec le modèle précédent en étant notamment « féconde en innovations institutionnelles, parmi lesquelles la structuration de l'enseignement aux cycles supérieurs (les *graduate studies*), la création du département comme porteur de structures disciplinaires » (Limoges, 1996, p.10-11).

Son avènement peut être situé à la fin du 19^e siècle, dans un contexte notamment caractérisé par l'industrialisation propulsant le développement des sciences expérimentales (Bertnatchez, 2009, p.39; Lenoir et Vanhulle, 2008; Renaut, 1995, p.210 et 214). Selon Lenoir et Vanhulle (2008), ce contexte « fait passer le système d'éducation des fonctions internes [...] à des fonctions externes, adaptatives » (p.64). En effet, selon les mêmes auteurs, le système d'éducation est « confronté aux pressions de lobbies patronaux devenus tout puissants, mais aussi d'une partie de l'opinion publique » (p.64). Cette situation aurait conduit l'éducation à adopter des « standards » industriels dont la visée « vocationaliste » était de l'amener à répondre aux besoins économiques de la société (p.64). Autrement dit, comme l'avance Renaut (1995), le besoin se fait sentir, dès les années 1860, de répondre aux besoins de l'économie et du commerce (p.210). Ainsi, la question centrale de l'éducation est celle sa fonctionnalité et donc « ce qui rend libre n'est pas directement lié aux savoirs – d'où l'intérêt moindre qui leur est porté -, mais à la capacité d'agir dans et sur le monde » (Lenoir et Vanhulle, 2008, p.65).

Si l'université américaine conserve du modèle allemand une présence centrale de la recherche, elle réinterprète toutefois plusieurs de ses éléments (Limoges, 1996, p.10). Le principe de la formation à la recherche et par la recherche est retenu, mais il est également mis de l'avant que la communauté universitaire, au-delà de l'idéal de l'« honnête homme », devrait être « une communauté de chercheurs animée par le souci du progrès des

connaissances » (Renaut, 1995, p.214). S'observe ainsi une rupture avec la conception de l'éducation libérale mise de l'avant dans l'idéal allemand : on a cherché à « encourager une éducation libérale et pratique des classes industrielles adaptée aux diverses professions » (Renaut, 2005, p.214). L'idée que l'université devrait rendre des services à la collectivité s'implante dans l'université américaine, propulsée par les écrits de Whitehead qui ont légitimé « une conception de l'université au service non pas de la vérité, ou de la science, mais de la société en général » (Lessard et Bourdoncle, 2002, p.142). Deux perspectives de la professionnalisation émergent alors : l'introduction dans l'université de filières rattachées à des métiers ou à des secteurs de l'activité économique et sociale; et « la spécialisation d'une formation ouvrant davantage sur les compétences spécifiques de chercheurs que sur la culture générale de l'honnête homme » (Renaut, 1995, p.214). Dans le contexte de l'industrialisation, l'université de masse fait son apparition aux États-Unis, et le phénomène s'étendra à travers le monde : « des universités qui existent présentement dans le monde, plus de 60% ont été créées depuis 1960 » (Limoges, 1996, p.10).

En résumé, l'émergence de ce modèle marque un pas vers la professionnalisation (de la recherche, et de la formation à des « métiers »), et concrétise l'idée que l'université doit rendre des services à la collectivité.

2.2.1.4 L'université entrepreneuriale

Il importe finalement de dépeindre les caractéristiques de l'université dite entrepreneuriale, entre autres parce que ce modèle implique de nombreux changements tels que la « commodification²⁸ » croissante des connaissances, l'expansion de la place du financement privé, et l'introduction de pratiques de gestion issues du monde des entreprises (Sotiris, 2010, p.112). Bien qu'elle aussi ait été conçue aux États-Unis, elle ne s'inscrit pas nécessairement dans le prolongement historique de la précédente.

²⁸ Pour Miller (2010), le terme « commodification » est chargé d'une idéologie propre à l'économie, et il associe l'éducation à un bien de consommation (une *commodity*, en anglais).

Burton R. Clark, un professeur de sociologie et d'enseignement supérieur à l'université de Californie, écrivait en 1998 un ouvrage sur l'émergence de ce type d'université (Clark, 1998a). L'auteur y fait état d'études de cas menées auprès de cinq universités européennes (situées en Angleterre, en Écosse, en Suisse, en Finlande et en Hollande) qui ont su faire face à un contexte marqué par une demande envers les universités qui dépasserait largement leur capacité de réponse : un effectif étudiant croissant et, par le fait même, des profils étudiants plus diversifiés; un nombre grandissant de secteurs du marché d'emploi qui exigent une main-d'œuvre qualifiée de niveau universitaire; des attentes plus élevées de la part des acteurs et pourvoyeurs de l'enseignement supérieur à l'égard de ce dernier; l'importance accrue accordée à l'économie du savoir dans un contexte international où personne ne peut contrôler la production et la diffusion des connaissances qui structurent une telle économie (Clark, 1998b, p.6).

Clark (1998a et b) fait ressortir cinq caractéristiques communes aux cinq universités étudiées et qui leur ont permis de faire face adéquatement à ce nouveau contexte; ce sont les cinq éléments d'une université dite entrepreneuriale. Il montre d'abord qu'en 15 ans, les universités observées ont su développer une meilleure capacité à se diriger. Une des premières caractéristiques a trait au noyau directeur renforcé (*strengthened steering core*). Cette caractéristique n'est pas représentée par une forme particulière de gestion, mais elle est marquée par un équilibre entre la centralisation et la décentralisation, que l'auteur qualifie de « décentralisation centralisée » (Clark, 1998a, p.137). L'auteur observe que, dans les cinq universités, l'administration centrale avait conjugué de nouvelles valeurs managériales et des valeurs académiques dites traditionnelles. Essentiellement, ce noyau directeur consiste en un certain nombre d'agents qui cherchent des ressources pour l'université en tant qu'entité (plutôt que de façon atomisée par faculté ou département), afin de dénicher un financement alternatif à celui de l'État (Clark, 1998a, p.138; Clark, 1998b p.9). On y pratique également la dépense discrétionnaire, comme celle décrite par Massy (2008) présentée dans la problématique.

La deuxième caractéristique est représentée par une périphérie étendue (*expanded developmental periphery*, Clark, 1998a, p.138), c'est-à-dire la création d'unités de recherche et développement mandatées de trouver, à l'extérieur de l'enceinte de l'université, des contrats de recherche, d'enseignement et de consultation. Des centres de recherche, généralement

multidisciplinaires, réunissant des chercheurs de l'université et d'autres venant de l'extérieur, peuvent constituer de telles unités. Ces dernières peuvent porter le nom de l'université ou l'afficher en tant que commanditaire, mais elles fonctionnent davantage comme des établissements médiateurs, situés entre les universités et les organisations extérieures (Clark, 1998a, p. 138). Les universités se développent ainsi en une double structure : ces nouvelles unités et les départements déjà existants. Les premières, liées au monde extérieur, servent de compléments aux seconds. Il s'agit d'une structure « en matrice » qui, selon Clark, constitue un bon outil pour remplir le rôle de service à la collectivité de l'université amené à croître selon lui. La structure en matrice, parce qu'elle permet l'introduction d'unités temporaires de recherche, implique plus de flexibilité (les unités extérieures) au sein de la structure stable (les départements).

La troisième caractéristique consiste en la diversification des sources de financement (*diversified funding base*). Selon Clark (1998a et b), elle est nécessaire pour la raison suivante : « *government becomes an uneven patron, often acting like a sometime buyer of university services; it can hardly be depended on in the long term* »²⁹ (Clark, 1998b, p.10). Les universités pourraient choisir de suivre passivement les variations du financement offert par l'État, ou plutôt décider d'être actives en cherchant d'autres sources de revenu (Clark, 1998a, p.140). Pour ce faire, les universités doivent élaborer un portfolio destiné aux bailleurs de fonds potentiels. L'auteur reconnaît que l'arrivée de ces nouveaux financeurs, en droit d'avoir des attentes sur ce qu'ils pourraient avoir en retour de leurs investissements, peut amener de nouvelles contraintes aux universités. Il importe dès lors pour les universités de développer une forme de conscience de soi, afin de pouvoir déterminer leurs limites par rapport à leurs capacités et leur valeur. Pour Clark, le noyau directeur (première caractéristique) prend son sens et son importance dans cette prise de conscience puisque l'université y est envisagée en tant qu'entité. Il entrevoit de nombreux avantages à cette diversification du financement : elle donne à l'université une plus grande discrétion quant à la

²⁹ Traduction libre : « Le gouvernement devient un financeur partial, agissant souvent comme un acheteur occasionnel des services de l'université; on peut difficilement s'y fier à long terme ».

répartition de ses revenus; elle lui permet de faire des réserves pour ensuite investir dans de nouvelles innovations (Clark, 1998a, p.140-141).

Une unité académique stimulée (*stimulated academic heartland*) représente la quatrième caractéristique. La plupart des universités sont composées de plusieurs facultés et départements fort différents, parmi lesquels certains seraient plus prompts à devenir « entrepreneurs », tels que les départements de Science et technologie (ST), alors que d'autres seraient plus enclins à demeurer « traditionnels », comme les départements des sciences sociales (Clark, 1998a, p.141). Dans une université entrepreneuriale, il importe que les facultés et départements de l'université développent cet esprit d'entreprise, puisqu'elles assurent le rôle d'unités opérationnelles. À cet effet, elles sont appelées à développer davantage de liens avec les organismes extérieurs et à aller à la recherche de sources alternatives de financement.

Cette quatrième caractéristique s'appuie sur le développement d'une culture entrepreneuriale (*entrepreneurial culture*), c'est-à-dire que les idées entrepreneuriales doivent au fil du temps être partagées par la communauté universitaire au point d'en fonder une véritable culture enracinée dans l'université et toutes ses unités. Les universités observées par Clark ont entamé cette transformation de la culture dès les années 1980.

Clark insiste sur l'importance de l'ensemble des caractéristiques, soulignant que c'est l'interaction des cinq qui permet de qualifier une université d'entrepreneuriale. Dans un article publié dans la revue *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, dans lequel ils exposent 20 pratiques de l'université entrepreneuriale à partir des travaux de Clark, Gjerding *et al.* (2006) soulignent eux aussi l'importance pour une université de développer simultanément ces cinq caractéristiques.

2.2.1.5 En résumé

La question des finalités de l'université peut s'observer en fonction du contexte social dans lequel elle évolue. La présentation socio-historique des modèles d'université poursuivait l'objectif de faire ressortir les conflits et tensions entre différentes conceptions de l'université. Cet exercice servira d'assises pour permettre d'étudier les finalités de l'université de manière empirique dans la section qui suit. Fait intéressant à noter, nous pouvons également remarquer

que dans le dernier modèle, entrepreneurial, l'université se définit par sa gestion et son fonctionnement plutôt que par ses missions ou finalités.

2.2.2 Les finalités et principales missions de l'université

L'exploration des modèles d'université permet de faire ressortir un premier objet de tension qui réside dans la présence même des différentes missions de l'université selon les modèles, alors que leur place au sein de l'institution universitaire a été sujette aux débats au fil du temps. En effet, nous avons vu que la mission de recherche est apparue dans l'enceinte universitaire par le biais du modèle allemand, ou encore que la troisième mission de l'université a fait son apparition formelle dans le modèle de l'université américaine. Toutefois, force est de constater que de s'attarder seulement à la simple présence ou non d'une mission n'est pas suffisant pour développer une compréhension globale des enjeux qui la concernent. En effet, le survol des différents modèles d'université mène au constat que des tensions existent également dans la nature même de ces missions, dans le sens qui leur est attribué. Ainsi, pour étudier les finalités de l'université de manière empirique, nous nous appuyerons sur l'analyse de ses missions et du sens octroyé à ces missions. La notion de finalités dépasse ainsi celle de missions; si elle s'appuie sur ces dernières, elle pousse la réflexion en adressant les questions « Qui (quel type de personne) veut-on former? Pourquoi? À quoi? » (Gohier, 2002b). Nous cherchons donc à déterminer la finalité de chaque mission pour déterminer la finalité de l'université.

Ultimement, lors de l'analyse, la mise au jour de la façon dont ces tensions sont résolues aujourd'hui dans le contexte de mondialisation permettra de faire ressortir le rapport entretenu (ou souhaité) entre la société et l'université, et d'en dégager la façon dont les finalités sont envisagées dans le contexte actuel. Des modèles de l'université, nous pouvons tirer certaines observations sur des tensions dialectiques relatives à trois missions de l'université : l'enseignement, la recherche et la troisième mission.

2.2.2.1. L'enseignement

La section précédente permet d'observer que l'enseignement est au cœur de la mission universitaire dans tous les modèles présentés. Si sa place dans la vie académique n'est pas

remise en cause, ses orientations le sont pourtant, de même que la nature des savoirs qui y sont transmis.

Tout d'abord, dans l'université médiévale, l'enseignement sert la transmission de connaissances dans une perspective de conservation des savoirs et de prolongement de la tradition. En tant que « propédeutique » aux autres facultés, celle des arts libéraux vise à offrir aux écoliers une base de culture générale. Les autres facultés (médecine, droit canon, savoirs cléricaux) ont quant à elles davantage une fonction de formation professionnelle. Ensuite, dans le modèle allemand, la formation doit transmettre un savoir dit englobé et universel, dénué de toute forme d'utilité, dans la perspective idéale que le savoir rend libre. Une rupture s'observe ensuite à partir du modèle américain. La formation acquiert ici en effet une fonction externe et adaptative, en répondant aux besoins de l'économie et du commerce, notamment parce que l'on s'attend à ce que l'université forme de futurs travailleurs compétents. Tel que noté, ce n'est pas ici le savoir qui rend libre, mais la capacité d'agir sur le monde. L'enseignement y est dispensé dans une perspective vocationnelle, en favorisant une formation axée sur des compétences spécifiques (Renaut, 1995).

On observe ainsi que les savoirs enseignés peuvent être situés sur un continuum allant d'un apprentissage désintéressé des savoirs (dans l'idéal allemand), à une formation utile et vocationnelle (telle que mise de l'avant dans le modèle américain). D'un côté, dans le pôle désintéressé, les savoirs devraient être transmis pour remplir la fonction critique de l'université, c'est-à-dire sa « dimension proprement réflexive et distanciée des savoirs et de leurs contenus » (Lucier, 2006, p.79). Ce pôle se rapporte davantage à ce que l'on appelle une éducation dite libérale, « destinée à doter les étudiants d'une « culture » générale, qui se préoccupe surtout de former l'intelligence par la fréquentation libre (désintéressée) des œuvres de l'esprit humain » (Renaut, 1995, p.212). De l'autre côté, dans le pôle utilitaire, les savoirs sont enseignés dans une optique d'utilité, en formant des travailleurs qualifiés pour le marché du travail.

2.2.2.2 La recherche

Le survol des différents modèles d'université a par ailleurs montré que la mission de recherche a quant à elle été introduite dans l'enceinte universitaire à partir du modèle allemand

et qu'elle est présente dans les deux autres modèles. C'est en effet notamment pour se poser en contre-pied de l'idéologie de l'utilité qui avait préséance dans les écoles spécialisées et pour poursuivre la quête de la science comme telle que les philosophes allemands ont souhaité voir la recherche intégrer le monde universitaire. Dans l'idéal allemand, le « savoir n'est pas un moyen pour l'action », pas plus que la science ne devrait servir de moyen. Elle doit plutôt être cultivée pour elle-même (Renaut, 1995, p.125).

Dans le modèle américain, la recherche doit plutôt servir au progrès des connaissances, alors qu'elle « s'est structurée essentiellement sous l'influence de forces et d'impératifs extérieurs à l'université » (Lucier, 2006, p.69). Le modèle de l'université entrepreneuriale poursuit dans cette veine, et décrit également un fonctionnement de la recherche universitaire intégrée à un système plus large et faisant appel aux partenariats avec des acteurs extérieurs. Le même continuum que celui des savoirs enseignés peut être transposé pour les savoirs produits, s'étendant des savoirs désintéressés (la science pour elle-même, dans une quête de vérité dans l'idéal allemand), à des savoirs utiles (la science visant le progrès dans les universités américaine et entrepreneuriale).

Selon Freitag (1995), dans sa quête de savoirs utiles, la recherche « n'aurait plus grand-chose à voir avec la libre activité intellectuelle orientée vers la recherche critique de la vérité et vers le développement et la synthèse rationnelle [...] des connaissances qui étaient structurellement et essentiellement associés à la vie universitaire » (p.29). L'objet de la science ne serait plus la connaissance du monde,

mais la prévision des effets de nos interventions pratiquement finalisées sur le monde. Elle cesse d'être en premier lieu la réalisation d'une volonté de connaissances du monde, et devient le déploiement tous azimuts de notre capacité démiurgique de produire les artifices qui peuvent nous convenir à n'importe quelle fin (p.46).

2.2.2.3 La « troisième mission »

La définition de la « troisième mission », de même que sa nature et ses finalités, a elle aussi été sujette à discussion. Nous verrons dans les lignes qui suivent la justification d'une telle nomenclature, alors que le lecteur est peut-être plus familier avec l'expression « service à la collectivité ». Elle a été formellement nommée dans l'université américaine comme étant un « service à la collectivité », mais on peut également considérer, tel que le rapporte Lucier

(2006), que l'enseignement et la recherche peuvent en eux-mêmes représenter le service à la collectivité par excellence, et il n'y aurait pas en ce sens lieu de parler de troisième mission (p.62).

Il importe également de noter que, parmi ceux qui considèrent que l'université doit poursuivre une troisième mission distincte, les opinions divergent. Pour certains auteurs, la troisième mission consiste en la poursuite d'une visée entrepreneuriale, et cette nomenclature de « service à la collectivité » peut faire « du développement et de la transmission du savoir et de la culture non pas des fins en soi, mais les moyens du progrès économique et social de la nation » (Corbo et Ouellon, 2001, p.18). Il y a donc ici, pour reprendre les termes de Pichette (1977), une forme d'appel économiste et fonctionnel fait à l'université, notamment par « les milieux politique et gouvernementaux, les milieux financiers, industriels et professionnels » (p.83). La fonction entrepreneuriale est décrite par Vorley et Nelles (2008) de la manière suivante : « Le contrat social passé entre les universités et la société a été amendé, sinon révisé intégralement ces 30 dernières années. Désormais, les universités ne sont plus uniquement dédiées à l'enseignement et à la recherche; elles sont considérées comme les moteurs de l'économie de la connaissance » (p.2). Ils précisent que cette troisième mission « est le phénomène dans lequel les établissements d'enseignement supérieur sont encouragés à réaliser, à une échelle plus vaste, leur potentiel socio-économique par le biais des échanges de connaissances et des partenariats » (p.2).

D'un autre côté, le service à la collectivité peut servir à répondre à l'« appel des laissés-pour-compte de la science et du savoir », à savoir les « couches ouvrières et populaires » (Pichette, 1997, p.83). Dans cette perspective, la troisième mission vise à :

rendre accessibles les ressources universitaires et scientifiques à des individus, des groupes qui n'y auraient pas accès. Cette fonction de services à la collectivité doit être basée sur les principes et la dynamique de la promotion collective et de la promotion culturelle intégrant ainsi l'exercice d'une fonction de critique et de diffusion du savoir (Pichette, 1977, p.83).

Autrement dit, le service à la collectivité consiste ici « à rendre disponibles des ressources éducatives aux organismes du milieu qui n'ont normalement pas accès aux services réguliers de l'université, sous forme de projets de recherche ou d'activités (non créditées) de formation planifiés conjointement » (Doray et Pelletier, 1999, p.46-47). Pour Pichette, (1977) :

L'ouverture réelle de l'université à toute la collectivité passe par la reconnaissance qu'il existe des besoins éducatifs non reliés à des objectifs professionnels ou de spécialisation. Ces besoins éducatifs ont des situations de vie pour point de départ et de retour et/ou des projets reliés à des actions de promotion collective (p.88).

Le sens que peut prendre cette troisième mission nous amène à ajouter une nuance au continuum précédemment associé aux deux autres missions. Nous observons en effet que l'utilité de la troisième mission peut revêtir un caractère économique, mais qu'elle peut également être de nature sociale.

Pour éviter d'avoir à nous positionner sur la nature de cette mission, nous allons l'appeler dans cette thèse « troisième mission »; nous ne présumons donc pas pour l'instant de sa nature et du sens qu'elle prend (celui de service à la collectivité ou d'entrepreneuriat). Cette décision s'inscrit dans la posture hypothético-inductive que nous décrirons dans le chapitre de méthodologie.

2.2.3 En résumé

À travers cette section, nous avons d'abord proposé la description de quatre modèles d'universités. La pertinence de procéder à un tel survol sociohistorique s'appuie sur l'idée que, à travers les différentes époques, les universités ont vu leurs finalités se transformer selon les contextes ponctuels, faisant ressortir ainsi certains points de tension ou conflits. Il est ressorti du survol que si la place des missions avaient été objet de débat, s'attarder à leur nature pouvait s'avérer une piste fertile pour témoigner des finalités d'une manière plus concrète. En effet, la nature des savoirs et missions permet de faire le pont avec les finalités imparties à l'université en offrant un éclairage significatif sur des questionnements tels que ceux soulevés par Gohier (2002a):

doit-elle [l'éducation] viser la formation de l'individu en fonction de son ajustement aux impératifs d'une société paradoxalement marquée par le changement? Le savoir devrait-il alors être instrumental, et servir d'autres fins que lui-même, en étant utile à son détenteur aussi bien qu'à la société pour laquelle il devient une ressource nécessaire? Devrait-il au contraire être « fondamental » et transmettre un patrimoine culturel qui se situe au-delà de contingences par trop mouvantes et inscrire l'individu dans une tradition pour qu'il puisse inventer un futur ancré dans le passé?

En résumé, pour procéder à l'étude empirique des finalités de l'université, nous proposons de nous pencher non seulement sur la présence des missions de l'université (enseignement, recherche, et troisième mission), mais également sur l'orientation qui leur est impartie, en faisant référence à un continuum allant d'une mission désintéressée à une mission utile, sachant que cette dernière peut être d'une utilité sociale ou économique.

Ces considérations nous amènent maintenant à spécifier les questions auxquelles la recherche tentera de répondre.

2.3 Synthèse du chapitre et questions de recherche

À travers le chapitre du cadre conceptuel, nous avons d'abord élaboré une conceptualisation de la mondialisation à partir de ses différentes dimensions, soient économique, politique et culturelle. La deuxième partie de ce chapitre a ensuite été dédiée à élaborer une façon d'étudier de manière empirique la notion des finalités de l'université, cette fois-ci à partir d'un survol socio-historique de différents modèles d'université. Ce survol a permis de faire ressortir deux éléments centraux venant témoigner des finalités : les trois missions (enseignement, recherche et troisième mission) et la nature de ces missions (à travers un continuum s'étendant d'un caractère désintéressé des savoirs et missions à un caractère utile, cette utilité pouvant elle-même revêtir une forme économique ou sociale).

Rappelons que, tel que nous l'avons vu dans la problématique, la plupart des écrits scientifiques qui s'intéressent aux liens qui unissent mondialisation et université le font en termes de causalité, en s'attardant aux impacts de la première sur la seconde. Or, à l'instar de Lauder, Brown, Dillabough et Halsey (2006), il nous apparaît difficile de penser pouvoir isoler les impacts de la mondialisation sur l'éducation, considérant notamment le manque de consensus à l'égard des processus auxquels la mondialisation est associée, et que la mondialisation n'est pas un processus statique, qu'elle est difficile à cerner dans le temps, et qu'elle est constituée d'aspects tant objectifs qu'idéologiques.

Dans le même ordre d'idée, Robertson, Bonal et Dale (2006) avancent ceci

One consequence of the hype around globalization and education [...] is that there has not been sufficient attention paid by education theorists to the development of a rigorous set of analytic categories that might enable us to make sense of the profound changes now characterizing education in the new millennium. This is not a problem confined to education. Writing in the New Left Review, Fredric Jameson observes that debates on globalization have tended to be shaped by “ideological appropriations-discussions not of the process itself, but of its effects, good or bad: judgements, in other words, totalizing in nature; while functional descriptions tend to isolate particular elements without relating them to each other (p.228)³⁰.

Ces auteurs partent ainsi de l'idée selon laquelle peu ou prou peut être expliqué en terme de forces causales émanant de la mondialisation (p.228).

La notion des finalités de l'université comporte elle aussi son lot d'incertitudes et elle est le résultat de choix sociaux. Cet extrait tiré de l'étude de Escrigas *et al.* (2009) illustre le lien qui existe entre la nature des savoirs et les finalités de l'université :

Thus, there is a dilemma in terms of the functions and aims of educational and research activity, which is intricately linked to what we understand to be knowledge; to the value that we give to different types of knowledge; to what we choose to transmit to citizens who reach the highest level of education that society recognizes; and to the message we give to society concerning what is relevant to know and what isn't in order to live in contemporary society. The way in which these considerations are addressed will determine the role of the higher education system in the future (p.8)³¹.

Ces choix ne sont pas anodins, ni sans conséquence. Ils posent la trame d'une université bien différente. Par exemple, pour certains, l'ouverture de l'université à des

³⁰ Traduction libre: « Une des conséquences du battage publicitaire entourant la mondialisation et l'éducation est qu'il n'y a pas eu suffisamment d'attention portée par les théoriciens de l'éducation pour développer une série de catégories d'analyse qui nous permettrait de trouver un sens aux changements profonds qui caractérisent maintenant l'éducation dans le nouveau millénaire. Il ne s'agit pas d'un problème limité aux sciences de l'éducation. Dans *New Left Review*, Fredric Jameson faisait le constat que les débats sur la mondialisation tendent à être forgés par des discussions et des appropriations idéologiques portant non pas sur le processus lui-même, mais sur ses effets, bons ou mauvais : des jugements, autrement dit; pendant ce temps, des descriptions fonctionnelles tendant à isoler des éléments particuliers sans les relier les uns aux autres ».

³¹ Traduction libre: « Il existe en effet un dilemme en termes de fonctions et d'objectifs poursuivis par la formation et la recherche, qui est lié de façon intrinsèque à la façon dont nous comprenons le savoir; à la valeur que nous donnons aux différents types de savoirs; à ce que nous choisissons de transmettre aux citoyens qui atteignent le plus haut niveau d'éducation reconnu par une société; et au message que nous donnons à la société par rapport à ce qui est pertinent de savoir et ce qui ne l'est pas pour pouvoir vivre dans la société contemporaine. La façon dont ces considérations sont envisagées déterminera le rôle du système d'Éducation supérieur ».

partenariats avec l'industrie mènerait à une certaine hiérarchisation des savoirs (Martin et Ouellet, 2010), alors que, pour d'autres, elle est nécessaire pour une université en bonne santé financière (BM, 2003; OCDE, 2008). Pour les uns, l'université doit se mettre au diapason des priorités nationales (OCDE, 2008), alors que les autres y voient une claire limitation des champs d'intérêts des professeurs et des étudiants en fonction des secteurs stratégiques, une amputation à la liberté académique (Freitag, 1995).

La présente recherche ne s'intéressera pas aux effets de tels choix, mais aux choix eux-mêmes. Nous croyons en effet qu'il existe une importante lacune dans les écrits scientifiques à cet égard. Bien que certains auteurs et acteurs politiques s'y attardent, c'est davantage sous la forme de discours que de recherche scientifique, comme le précise Gingras (2003) dans l'extrait suivant :

Si de nombreux travaux ont été consacrés à l'analyse des causes et des effets des transformations des champs universitaires de nombreux pays (en particulier, les États-Unis, l'Angleterre et l'Australie) au cours des dix dernières années, un bon nombre d'entre eux, bien que publiés dans des revues évaluées par des pairs et donc « savantes », sont des discours performatifs visant davantage à renforcer les tendances (perçues ou réelles) qu'à les analyser et en rendre raison (p.7).

Cette étude vise à répondre à la question suivante : *quel lien peut-on établir entre l'évolution récente des finalités de l'université québécoise et la mondialisation?* À la lumière des considérations précédentes sur les concepts de mondialisation et ses dimensions, ainsi que les finalités de l'université, et compte tenu du matériel que nous analysons à cet effet, cette question peut se décliner en trois questions ci-après :

1. Au Québec, comment les missions de l'université ont-elles évolué dans les documents officiels depuis la première politique des universités?
2. Comment peut-on interpréter cette évolution dans le contexte de la mondialisation tel que décrit par ces mêmes documents officiels?
3. Qu'est-ce que cela nous apprend sur les finalités de l'université?

Notons que ces trois questions de recherche suggèrent des quêtes de nature différente. La première est de nature *descriptive* et tente de :

rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition (d'existence ou de changement) et ses dimensions (les éléments qui la constituent), et en dégagant les lois, les principes et les structures dominantes de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement (Van der Maren, 1996, p.71).

Elle permettra en effet de décrire la façon dont les missions sont présentées, selon le corpus d'analyse choisi. Les deux autres questions poursuivront quant à elles une visée *interprétative*, et tenteront de construire « du sens (une herméneutique) à l'existence, aux événements, aux actions en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire » (Van der Maren, p.71). Elles permettront en effet d'interpréter les liens, s'il en existe, entre la mondialisation et les finalités de l'université. Le chapitre suivant permettra d'expliquer et justifier les moyens et outils mis en place pour répondre à ces questions.

Avant de répondre à ces questions, nous décrivons la démarche méthodologique qui nous ont guidée, de même que les données (le corpus) utilisées à cet effet. Nous verrons dans le chapitre méthodologique que cette façon de conceptualiser les deux objets de notre topique sert également la posture inductive dans laquelle nous inscrivons notre recherche.

Chapitre 3 - Méthodologie

*La recherche vise à mieux connaître la réalité, à mieux comprendre cet univers dont nous faisons partie
Gingras et Côté, 2010*

Pour répondre aux questions spécifiques de recherche, nous avons procédé à une analyse de contenu des politiques publiques du Québec, plus précisément de celles qui concernent l'université. La recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire qui appelle une posture inductive. Ce chapitre décrira la posture épistémologique adoptée et les choix méthodologiques que nous avons été amenée à faire.

3.1 Posture inductive

Sur le plan épistémologique, tel que le soutiennent Blais et Martineau (2007), l'induction vise d'abord à permettre à des résultats de recherche « d'émerger hors des thèmes fréquents, dominants, ou significatifs qui émanent des données brutes, en dehors des contraintes imposées par les méthodologies structurées » (p.2). Par ailleurs, nous partageons la conception de Deslauriers (1991) qui soutient que, même en induction, il est rare d'entamer une recherche sans idée ou concept préalables :

En pratique, les chercheurs partent avec quelques questions de départ, tirées de leur expérience, de leurs connaissances ou de leur sens commun, et ils les prennent comme jalons, quitte à les changer ensuite. Plusieurs utilisent un cadre théorique précis et des concepts formels avant de commencer leur recherche; un cadre théorique élaboré au préalable est utile parce qu'il découpe d'avance la réalité. Les lignes de force apparaissent plus tôt et l'analyse en est facilitée (p.86).

Nous nous situons ainsi dans cette conception de l'induction qui s'appuie sur une conceptualisation temporaire de l'objet, et qui permet au cadre conceptuel d'évoluer avec la recherche. Le cadre conceptuel que nous avons précédemment élaboré servira ainsi de socle pour l'analyse, et comme nous le décrirons dans les lignes suivantes, nous tâcherons également de laisser ce cadre évoluer avec la recherche et l'analyse en permettant à un matériel émergent d'apparaître et de donner un sens nouveau aux résultats.

Devant l'absence de consensus à l'égard des concepts utilisés, et en fonction de la façon dont nous les avons définis, il nous est apparu qu'une posture inductive était tout indiquée. En optant en effet pour une définition de la mondialisation par ses dimensions, l'idée est de pouvoir laisser le corpus nous indiquer ce qui est entendu par mondialisation, sans présupposer de la signification du concept dans les politiques publiques. Il en est de même pour les finalités : nous chercherons en effet à savoir quel sens donnent les documents à ces finalités; les définir par leurs constituantes permet à ce sens d'émerger.

3.2 L'analyse de contenu

Pour mettre au jour l'évolution des finalités de l'université dans un contexte de mondialisation, il est apparu que l'analyse de contenu soit une méthode adéquate. En effet, dans son sens strict, l'analyse de contenu est envisagée comme « un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale » (Sabourin, 2010, p.416). Comme l'indiquent van Campenhoudt et Quivy (2011) :

mieux que toute autre méthode de travail, l'analyse de contenu [...] permet, lorsqu'elle porte sur un matériau riche et pénétrant, de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours facilement conciliables (p.207).

L'objectif général d'une telle analyse est de sonder un contenu afin d'en dégager un sens qui pourrait échapper au premier abord, souvent appelé contenu latent (Aktouf, 1987; Bardin, 2009). Il s'agit ainsi de faire des inférences, lesquelles sont décrites comme étant « une opération logique, par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies » (Bardin, 2009, p.43).

Nous décrivons dans les prochaines sections différentes formes qu'une analyse de contenu peut prendre, en prenant soin de préciser les choix inhérents que nous avons faits. Il sera question de la nature de l'objet, du choix du corpus soumis à l'analyse, du type d'analyse de contenu que nous avons menée et finalement des différentes étapes que nous avons traversées pour appliquer cette méthode de recherche.

3.2.1 Données utilisées

Le matériau de notre analyse de contenu est constitué des politiques publiques québécoises qui concernent directement l'université³². Bernatchez (2010) définit une politique publique comme étant « un programme d'action mis en œuvre par un organisme public pour créer de l'ordre dans un secteur donné » (p.59). Il importe de préciser que nous utilisons les politiques publiques en tant qu'objet de notre analyse, et que nous procédons en ce sens à ce qui s'apparente à une analyse cognitive de ces politiques, plutôt qu'à une analyse des dynamiques et systèmes de pouvoir ayant mené à l'adoption de ces politiques, aussi appelée la gouvernétique. En effet, selon Bernatchez (2010):

l'analyse cognitive des politiques adopte la dimension des idées pour comprendre les politiques publiques. Son concept central est celui du référentiel, rendu opérationnel par l'étude des valeurs et des normes inhérentes aux politiques. [...] La gouvernétique insiste plutôt sur la dimension des actions, sur le jeu des acteurs et leur lutte pour les ressources (p.59).

Notre analyse s'est ainsi penchée sur les enjeux fondamentaux, plutôt que sur la joute politique entourant ces enjeux, ou que sur les enjeux politiques et organisationnels. L'ambition de départ était de pouvoir comparer l'analyse des politiques publiques québécoises avec deux autres paliers : le palier fédéral, et le palier universitaire. L'idée était de produire une analyse approfondie de ce qui est mis de l'avant pour chacun de ces niveaux de décision, et ensuite de procéder à une analyse comparative de ces différentes observations. Nous avons ainsi commencé par l'étude des politiques publiques québécoises, et l'ampleur du matériel à l'étude de ce premier palier a toutefois refroidi nos ardeurs. L'analyse des politiques publiques soumises à l'étude constituait déjà un matériel considérable en soi, l'ajout d'un autre palier d'analyse axée sur la dynamique des acteurs aurait nécessité une autre thèse, en plus de devoir procéder à une analyse comparative des différents paliers.

L'analyse de contenu des politiques québécoises, bien qu'elle ne fasse pas état des luttes de pouvoirs et négociations qui ont mené à leur élaboration, révèle néanmoins les choix

³² La prochaine section abordera plus précisément la question du choix du corpus d'analyse.

politiques mis de l'avant par les différents gouvernements et est un témoin pertinent des orientations normatives imparties à l'université. Comme l'indiquent Doray et Pelletier (1999), « [l]e développement des universités, à l'instar de l'ensemble du système scolaire, est largement influencé par les décisions des pouvoirs publics, bien qu'elles ne cessent de revendiquer haut et fort leur autonomie » (p.36).

3.2.2 Le choix du corpus

Ainsi, nous avons étudié les politiques publiques pour rendre compte de l'évolution des finalités de l'université dans notre société. Pour témoigner de la situation actuelle, mais également pour avoir une vision évolutive des représentations émanant des politiques québécoises, partir des États généraux sur l'éducation nous est apparu constituer un point de départ pertinent. Il s'agit en effet d'une période durant laquelle le Québec a conduit une importante réflexion sur tout le système d'éducation, laquelle a mené à la première (et unique) politique sur les universités. La période couverte s'étend ainsi de 1998 à 2009; il aurait certes été intéressant d'étudier l'évolution des finalités depuis la Révolution tranquille, mais le corpus étant large sur le plan méthodologique, il aurait conduit à un travail trop colossal. Plutôt que de faire une analyse historique sur un nombre restreint de thèmes, nous avons fait le choix de nous limiter à une période de temps spécifique afin d'explorer le plus de paramètres possibles, ce qui nous permettrait d'avoir un portrait d'ensemble et de saisir les enjeux actuels inhérents à la mondialisation. La période couverte est d'ailleurs marquée par une intensification du phénomène de mondialisation, surtout en Occident. Comme nous l'avons vu en problématique, le phénomène de la mondialisation s'est nettement accéléré depuis le début des années 2000, notamment par le biais de l'explosion des technologies de l'information; ensuite, la description des dimensions de la mondialisation que nous avons faite dans le cadre conceptuel témoigne de leur caractère contemporain, et ces aspects sont susceptibles d'avoir des effets importants dans les systèmes d'éducation et d'avoir influé les orientations des politiques.

Pour faire échos à la définition de politique publique que nous avons précisée ci-haut, nous avons par ailleurs sélectionné des documents publiés et écrits par le ministère de l'Éducation lui-même, puisque c'est lui qui a autorité en matière universitaire. Nous avons dû inclure des politiques écrites par deux autres ministères, soient ministère du Développement

Économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) et le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MRST), ceux-ci ayant autorité en matière de recherche. La sélection s'est faite sur cette base, donc, de documents officiels qui se penchent directement sur la question universitaire. Il s'agit principalement des politiques en matière universitaire, de même que des plans stratégiques du ministère de l'Éducation et du MDEIE.

La pertinence des documents sélectionnés est précisée dans les lignes suivantes. Le corpus d'analyse s'ouvre sur le document de consultation *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998), publié par le gouvernement du Québec à l'issue des États généraux sur l'éducation menés en 1996 et 1997. Comme nous le verrons de façon plus détaillée dans le chapitre de présentation des résultats³³, c'est cette démarche des États généraux qui a mené à la publication de la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), et ses corollaires sur le plan des finances, la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b), et sur le plan plus spécifique de la recherche, la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (PSI) (MRST, 2001). Comme leur titre l'indique, les deux premières politiques traitent spécifiquement des universités, et leur apport pour notre recherche est sans conteste. Quant à la politique du MRST, il importe de savoir que dès la fin de 1998, la fonction de recherche de l'université ne relève plus du ministère de l'Éducation, mais de celui de la Recherche, de la Science et de la Technologie, « qui a aussi le mandat de doter le Québec d'une politique en ces matières » (Bertrand et Rhéaume, 1999, p.31), et c'est pourquoi elle a aussi une valeur fondamentale pour notre thèse. Les autres documents soumis à l'analyse sont les plans stratégiques du ministère de l'Éducation (MEQ, 2001; MELS, 2005; MELS, 2009); ils sont déterminants pour l'analyse puisqu'ils constituent la matérialisation et le suivi des engagements ayant été pris dans les politiques précédentes, et ils représentent les priorités mises de l'avant de façon ponctuelle. Nous avons également sélectionné le rapport de la Commission sur la qualité, l'accessibilité et le financement de l'université (MEQ, 2004), puisqu'il se penche précisément sur les enjeux que nous souhaitons aborder dans notre

³³ Le chapitre d'analyse débute en effet par la présentation des documents soumis à l'analyse en les replaçant dans leur contexte au moment de leur publication.

recherche. Nous avons de plus inclus la *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation* que le ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) a publiée en 2005, parce qu'elle campe plus spécifiquement les orientations en matière de recherche en s'inscrivant dans la continuité de la *Politique sur la science et l'innovation*.

Dans la présente recherche, tel que nous venons de l'exposer, l'échantillonnage des documents a répondu à un critère de pertinence et de convenance. La quantité des documents étudiés a été jugée suffisante pour être exhaustive et représentative, mais n'a pu être excessive puisqu'elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative et considérant la profondeur du traitement que nous avons opéré. Nous estimons que les documents sélectionnés ont permis de faire ressortir la place que les politiques publiques font aux universités dans le contexte actuel de mondialisation. Le matériel à l'étude a permis de répondre aux trois questions de recherche; la période couverte débute en effet un peu avant la première politique des universités (1998), et a permis, comme le montrera le chapitre suivant, d'abord de faire ressortir la définition des missions selon les documents, de dégager certaines thématiques à la lumière des dimensions de la mondialisation, et d'appréhender la question des finalités de l'université. Comme nous le verrons dans le chapitre d'analyse, l'étude des documents du corpus a permis d'observer des évolutions intéressantes des différentes thématiques.

Il importe finalement de noter que la teneur et l'ampleur des documents est variable. À titre d'exemple, la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001) comporte 168 pages; le *Plan stratégique 2009-2013* du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009) en contient quant à lui une vingtaine. Il va de soi que leur poids relatif se répercute dans l'ampleur du traitement qui en résulte dans la présentation des résultats.

3.2.3 L'analyse thématique de contenu

Pour répondre à nos questions spécifiques de recherche et analyser ces politiques publiques, nous avons dû choisir entre différents types d'analyse de contenu. Trois variantes principales peuvent être répertoriées. La première est celle des analyses formelles; elle s'attarde aux *formes* du discours. L'analyse de l'expression et l'analyse de l'énonciation en font toutes deux partie. La première se penche sur des indicateurs « formels », tels que le vocabulaire, la longueur des phrases, leur enchaînement (Bardin, 2009; Van Campenhoudt et

Quivy, 2011). La seconde, l'analyse de l'énonciation, s'attarde aux ruptures de rythme dans le discours, aux répétitions, etc. Toutes deux s'appliquent davantage aux discours oraux qu'écrits et font appel à une analyse quantitative.

La deuxième variante est celle des analyses structurales. Par rapport à la première, ici, « la fréquence à laquelle revient un mot ou un thème n'est pas, en soi, un indicateur suffisant pour décrypter les significations d'un texte » (Van Campenhout et Quivy, 2011, p.208). On cherche plutôt à analyser la manière dont les éléments du texte sont mis en relation les uns par rapport aux autres, à donner un sens à la structure du texte en tant que telle.

Pour répondre à nos questions de recherche, nous optons pour la troisième variante, soit l'analyse thématique. Selon Bardin (2009), ce type d'analyse « vise à prendre en considération la totalité d'un « texte » pour le passer à la moulinette de la classification » (p.41). Elle consiste à regrouper par thématiques le contenu à analyser, c'est-à-dire à le coder. L'objectif du codage est de repérer, classer, ordonner, condenser le contenu. À partir des documents, l'analyste fait ressortir des « unités de sens », c'est-à-dire des portions de texte qui lui paraissent significatives. Il peut s'agir d'un mot, d'un thème, d'un paragraphe. Comme le dit Deslauriers (1991) :

*Cette opération désigne le découpage des informations obtenues par observation, entrevue ou tout autre moyen, et leur enregistrement*³⁴. La codification est une procédure de déconstruction de données : le chercheur prend un élément d'information, le découpe et l'isole, le classe avec d'autres du même genre, le désindividualise, le décontextualise. [...] Dans la recherche qualitative, le codage est un travail simultané de création, d'interprétation et d'induction (p.70).

L'unité de sens codée peut représenter deux éléments du codage : les *rubriques*, qui, souvent, correspondent aux questions de la recherche (Van der Maren, 1996, p.434) et les *catégories*, qui représentent les regroupements des « réponses » aux questions de recherche. Les rubriques et catégories peuvent être déterminées selon trois modalités. Premièrement, elles peuvent être déterminées à partir du cadre conceptuel, puisque ce dernier comporte

³⁴ En italique dans le texte cité.

généralement une conceptualisation minimale de l'objet qui en trace les contours. Avoir une telle liste de rubriques et catégories prédéterminées permet une éventuelle comparaison entre différentes sources, puisque le chercheur dispose alors des mêmes catégories pour chaque document analysé. On parlera ici d'un codage *fermé*. Deuxièmement, dans le cas où le chercheur ne dispose pas, dans son cadre conceptuel, de modèle pour son objet, il peut faire la lecture des textes sans rubriques ou catégories *a priori*, tout en ayant en tête plusieurs modèles qui pourront potentiellement s'appliquer à son objet. Ici, « ce sont les passages du texte qui suggèrent les rubriques plutôt qu'ils n'y répondent » (Van der Maren, 1996, p.429). Le codage est alors dit *ouvert*. Finalement, le codage peut être *mixte*; dans ce cas, il est composé d'un ensemble de rubriques et de catégories qui peuvent être modifiées. La liste de base reste sujette aux changements en cours d'analyse, c'est-à-dire à l'ajout, la suppression ou la hiérarchisation des catégories.

Nous avons opté pour ce dernier type de codage, tout à fait cohérent avec la posture inductive indiquée et respectant le cadre conceptuel développé. Une telle grille permet l'émergence d'un contenu latent que le cadre conceptuel n'aurait pas pu anticiper, et elle est en ce sens également conséquente à l'induction et aux principes inhérents à l'analyse de contenu.

Le codage de départ s'est ainsi appuyé sur les thématiques développées dans le cadre conceptuel : mission de formation, mission de recherche, troisième mission pour l'objet des finalités de l'université; et dimensions économique, politique et culturelle pour la mondialisation. Ce premier codage permet de dégager des politiques publiques le contenu manifeste. Comme le souligne Landry (1997), « toute analyse de contenu doit démarrer avec l'examen du contenu manifeste : l'analyse de ce qui n'est pas dit n'a de valeur que si elle repose sur une excellente analyse de ce qui a été dit, c'est-à-dire une analyse complète et détaillée du contenu manifeste » (p.333).

Ensuite, l'analyse de contenu suppose la présence d'un certain « contenu latent » dans les textes analysés. Il est possible, en approfondissant les thèmes abordés et ceux qui leur sont associés, de voir se dessiner une « trame historique » (van der Maren, 1996, p.410), ou, pour reprendre le terme de Bernatchez (2010), un « référentiel » faisant appel aux valeurs et normes

inhérentes aux politiques (p.59). Autrement dit, « la lecture de l'analyste de contenu des communications n'est pas, ou n'est pas seulement, une lecture « au pied de la lettre », mais la mise au jour d'un sens au second degré » (Bardin, 2009, p.46). Prenons par exemple la catégorie « mission de formation »; la première étape du codage nous a amenée à sélectionner de manière générale tous les segments de textes qui traitaient de cette mission. C'est en lisant et en relisant le contenu de cette mission que nous avons pu remarquer qu'il pouvait être question des « caractéristiques générales de la formation », des « objectifs de formation », ou des « programmes de formation ». Ces sous-catégories ont ainsi émergé au cours de l'analyse.

Pour procéder au codage, nous avons utilisé un logiciel d'analyse de contenu, dont le principe de base relève

[...] d'une démarche de décontextualisation-recontextualisation du corpus. Cette décontextualisation consiste à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet en particulier (Deschenaux et Bourdon, 2005, p.7).

Nous décrivons dans la prochaine partie de façon plus spécifique la façon dont les données ont été traitées en fonction des trois questions spécifiques de recherche.

3.2.4 Le traitement des données et niveaux d'analyse

L'analyse que nous avons menée propose trois moments principaux, lesquels correspondent aux trois questions spécifiques de recherche : la présentation des résultats bruts (le contenu manifeste), qui propose une analyse descriptive et permet de répondre à la première question de recherche (au Québec, comment les missions de l'université ont-elles évolué dans les documents officiels depuis la première politique des universités?). Le deuxième moment de l'analyse, celui-ci interprétatif, vient croiser ces observations avec les dimensions de la mondialisation telles que le corpus les décrit et permet ainsi de répondre à la deuxième question de recherche (comment peut-on interpréter cette évolution dans le contexte de la mondialisation tel que décrit par ces mêmes documents officiels?). Finalement, le troisième moment propose une discussion et vient répondre à la troisième question (qu'est-ce que cela nous apprend sur les finalités de l'université?).

Tout au long du traitement des données, nous avons tenu rigoureusement un journal de bord, dans lequel nous avons noté l'évolution des sous-catégories, les réflexions qui émergeaient en cours d'analyse et d'interprétation, les pistes à approfondir, celles à laisser de côté. Nous avons relu à nombreuses reprises ces notes, en procédant parallèlement à de nombreux aller-retour entre la problématique, le cadre conceptuel et l'analyse. C'est par le biais de ce journal de bord que nous avons pris des décisions sur les réflexions à approfondir en discussion notamment.

3.2.4.1 Premier niveau d'analyse

Pour le premier moment d'analyse, il nous a fallu, à partir du logiciel d'analyse de contenu, coder les passages qui traitaient des missions de l'université et des dimensions de la mondialisation. C'est à la lecture (et à la relecture) de ces unités de sens que des sous-catégories émergentes ont pu être déterminées³⁵. Prenons l'exemple de la mission de formation. Le premier repérage, à l'aide du logiciel d'analyse de contenu, nous a permis de faire ressortir tous les passages qui traitaient de près ou de loin cette mission, un document à la fois. Ensuite, à la lecture de ces passages (par document), nous avons remarqué que certains traitaient des caractéristiques générales de la formation, d'autres des contenus de formation et des programmes d'études, des objectifs généraux de la formation. Si ces sous-catégories servent un dessein descriptif, elles ne comportent pas moins une certaine valeur interprétative. Certains auteurs avancent en effet que le codage est en lui-même une forme d'interprétation.

Si le codage et la classification des missions de formation et de recherche fut plutôt simple et intuitif, celui de la troisième mission a représenté un défi plus grand. Cette mission était en effet plus difficile à cerner, puisqu'elle n'est pas toujours nommée ou identifiée dans les documents. Pour procéder, nous sommes partie des différentes acceptions identifiées dans le cadre conceptuel (l'université comme service à la collectivité, comme service public, ou comme entreprise), et nous avons également codé les éléments relatifs à ces notions. Par

³⁵ L'annexe 1 présente les catégories et sous-catégories utilisées.

exemple, dans le premier document, l'université est envisagée comme un service public, et elle est en lien avec l'idée qu'un contrat social unit la société à l'université. Ce contrat social se définit notamment par le caractère public de l'université (elle reçoit un financement important de l'État), et par la reddition de comptes demandée à l'université pour l'utilisation des ressources qui lui sont octroyées. Nous avons conservé ces sous-catégories dans les documents subséquents, même si elles n'étaient plus associées à la notion de service public, éclipsée.

Dans cette première partie de traitement des données, nous avons ainsi tâché de répondre à la première question de recherche : au Québec, comment les missions de l'université ont-elles évolué dans les documents officiels depuis la première politique des universités?

3.2.4.2 Deuxième niveau d'analyse

Afin de développer une vision d'ensemble de chaque mission, et pour pouvoir répondre à la deuxième question de recherche (comment peut-on interpréter cette évolution dans le contexte de la mondialisation tel que décrit par ces mêmes documents officiels?), nous avons procédé à une synthèse de leur trame évolutive regroupant les données de tous les documents du corpus, en tâchant de faire ressortir si cette évolution suivait ou non un cours linéaire, ou si certaines des sous-catégories avaient été abandonnées en cours de route. Il n'est en effet pas étonnant, en analysant des politiques qui s'échelonnent sur plusieurs années, de constater des variations dans les idées et orientations contenues d'un document à l'autre. Il serait d'ailleurs hasardeux de prétendre que ces idées suivent nécessairement une évolution linéaire, considérant le fait que les politiques publiques suivent les aléas des changements de gouvernement, ou des modifications amenées dans les conditions budgétaires entre la publication d'un document à l'autre. C'est pourquoi ces sous-catégories peuvent varier d'un document à l'autre.

En gardant des sous-catégories descriptives, la synthèse de fin de section a pu permettre d'apprécier leur évolution. En reprenant l'exemple de la mission de formation, la synthèse de fin de section a permis de voir de quelle façon la sous-catégorie des objectifs

généraux de formation avait évolué. Les synthèses des missions témoignent d'un rétrécissement ou une itération des thématiques, de leur stagnation ou d'un changement important dans leur acception. Ces données ont également été analysées en fonction des dimensions de la mondialisation. Ainsi, en s'appuyant sur sens que les documents donnaient aux dimensions, nous avons tâché de voir si les constats ayant émergé des missions, colligés dans les synthèses, pouvaient s'expliquer ou trouver un sens nouveau. La synthèse de chacune des missions intègre ainsi ce niveau d'analyse interprétatif.

Pour dégager ce contenu latent, nous avons pris soin de remettre dans leur contexte les différentes politiques analysées. Cette contextualisation est essentielle à l'analyse interprétative, elle permet d'expliquer des changements importants dans les orientations d'un document à l'autre (si, par exemple, une élection a porté au pouvoir un nouveau gouvernement), et de chercher les sources et références théoriques ou idéologiques sur lesquelles s'appuient les orientations normatives émanant des documents. La posture épistémologique inductive nous permet de procéder à cette découverte du contenu latent. Ainsi, les deux premiers niveaux d'analyse nous permettent d'observer l'évolution des missions dans un contexte de mondialisation

3.2.4.3 Troisième niveau d'analyse : la discussion

Si les deux premiers niveaux d'analyse correspondent à ce que Deslauriers (1991) appelle la « déconstruction des données », en ce qu'ils ont procédé au découpage et à la réduction des informations (p.82), le dernier niveau d'analyse correspond à leur « reconstruction et la synthèse ». C'est ainsi que la réponse à la troisième question de recherche (Qu'est-ce que cela nous apprend sur les finalités de l'université?) mobilise l'étape de la discussion. La discussion propose un double éclairage : elle reprend les constats précédents dans leur globalité pour répondre à la question des finalités, mais elle est également investit d'un matériel émergent qui n'avait pas pu être prévu dans notre cadre conceptuel. C'est ainsi que cette dernière partie d'analyse nous amènera à élaborer une forme de « proposition » de sens, plutôt que des hypothèses ou des généralités à tester dans une future recherche, au sens entendu par Deslauriers (1991) : une bonne proposition « explique, donne un sens aux données, et suggère d'autres propositions; une bonne proposition fonctionne. Une

fois qu'elle s'applique à une situation donnée, on peut la transformer en théorie et voir si elle peut se généraliser » (p.99).

Ainsi, dans cette thèse, la section de discussion sera également l'occasion d'investir et d'approfondir le matériel émergent, appelé contenu latent en analyse de contenu. Il est possible, en approfondissant les thèmes abordés et ceux qui leur sont associés, de voir se dessiner une « trame théorique » (Van der Maren, 1996, p.410), ou, pour reprendre le terme de Bernatchez (2010), un « référentiel » faisant appel aux valeurs et normes inhérentes aux politiques (p.59). Autrement dit, « la lecture de l'analyste de contenu des communications n'est pas, ou n'est pas seulement, une lecture « au pied de la lettre », mais la mise au jour d'un sens au second degré » (Bardin, 2009, p.46). Cette section verra donc apparaître de nouvelles notions, théories et auteurs qui viendront porter un nouvel éclairage sur l'interprétation et viendront donner un sens plus cohérent aux observations faites précédemment. Elle viendra également compléter le cadre conceptuel élaboré, rappelons-le, dans une posture inductive, de manière temporaire. Pour dégager ce contenu latent, nous avons également pris soin de remettre dans leur contexte les différentes politiques analysées. Cette contextualisation est essentielle à l'analyse interprétative, elle permet d'expliquer des changements drastiques dans les orientations d'un document à l'autre (si, par exemple, une élection a porté au pouvoir un nouveau gouvernement), et de chercher les sources et références théoriques ou idéologiques sur lesquelles s'appuient les orientations normatives émanant des documents. La posture épistémologique inductive nous permet de procéder à cette découverte du contenu latent.

Chapitre 4 – Analyse

Le chapitre d'analyse est constitué de deux grandes sections. La première présente d'abord l'analyse des politiques publiques sur chacune des trois missions de l'université. Cette analyse est suivie d'une synthèse évolutive sous l'éclairage des dimensions de la mondialisation qui permettra de répondre aux deux premières questions de recherche³⁶. Dans la deuxième section, ces éléments d'analyse servent d'assises à la discussion et permettent de répondre à la troisième question de recherche de nature interprétative³⁷.

4.1 Présentation des résultats

Cette section comporte quatre principales parties. La première, intitulée « Mise en contexte », propose de resituer les documents à l'étude remis dans le contexte socioéconomique québécois dans lequel ils ont été publiés.

Les trois parties subséquentes consisteront en la présentation de chacune des missions de l'université telles que décrites dans les documents à l'étude, soient la « Mission de formation », la « Mission de recherche » et la « troisième mission », en suivant la chronologie de publication des documents. Sans entrer immédiatement dans une logique interprétative mais poursuivant plutôt une visée descriptive, la présentation des principales idées et extraits provenant du corpus se fera par thématiques, celles-ci permettant de condenser le matériel. Une synthèse des thématiques inhérentes aux missions suit la présentation des résultats de chacune des missions en présentant leur trame évolutive. Cette synthèse interprétative permet un double éclairage : d'abord, pour rester fidèle à la démarche d'analyse historique et politique, elle répond à la première question de nature descriptive; ensuite, cette progression

³⁶ Au Québec, comment les missions de l'université ont-elles évolué dans les documents officiels depuis la première politique des universités? Et comment peut-on interpréter cette évolution dans le contexte de mondialisation?

³⁷ Qu'est-ce que cela nous apprend sur les finalités de l'université?

est interprétée au regard des dimensions de la mondialisation et constitue un premier niveau d'interprétation.

4.1.1 Mise en contexte des documents à l'étude

Le contexte économique des années 1990 est marqué par d'importantes réductions budgétaires imposées à l'appareil étatique, à l'instar de ce qui se déroulait dans plusieurs pays, tel qu'exposé dans les chapitres de la problématique et du cadre conceptuel. Comme le précise Ratel (2005), au Québec,

les années 1990 sont marquées par la lutte au déficit, ce qui entraîna des coupures budgétaires importantes en éducation, la part de l'investissement public dans le secteur universitaire passant de 1,61 % du produit intérieur brut (PIB) en 1981 à 1,58 % en 1989 puis à 1,53 % en 1999 (p.23).

Sur le plan du système d'éducation postsecondaire, mentionnons d'abord que c'est le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui élabore les politiques du système scolaire. Le MEQ reçoit également, en matière universitaire, des avis du Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ), comme c'est le cas pour les autres ordres d'enseignement. C'était auparavant le rôle du Conseil des universités, mais ce dernier a été aboli en 1993.

Le milieu des années 1990 a également été le théâtre des États généraux sur l'éducation, qui poursuivaient l'objectif « de préciser la situation de l'éducation au Québec et d'en analyser les principaux éléments, à partir de consultations » (MEQ, 1996, p.1). À l'issue cet exercice, le gouvernement péquiste et sa ministre de l'Éducation publient *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* (MEQ, 1997) à travers lequel les contours de l'importante réforme du système d'éducation québécois, que le gouvernement projetait implanter pour les différents ordres d'enseignement, ont été tracés.

Il est à noter que, par le biais de la position prise par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ), les universités n'ont pas pris part aux États généraux (Trottier *et al.*, 2014). La Commission des États généraux a néanmoins fait ressortir plusieurs problèmes et défis propres au champ universitaire, notamment la nécessité d'accorder plus d'importance à la mission de formation, le manque de cohérence des

programmes de formation, et l'importance de rationaliser l'offre de programmes (Trottier *et al.*, 2014, p.225). Des dix chantiers prioritaires qui avaient été mis de l'avant dans le rapport suivant les États généraux, le MEQ a retenu sept lignes d'action. La sixième, « consolider et rationaliser l'enseignement supérieur », s'adressait plus particulièrement au monde universitaire. Cette ligne d'action se déclinait en trois priorités : « rationaliser l'offre de programmes, modifier les règles de financement et définir un véritable contrat social entre la société québécoise et ses universités » (MEQ, 1997, p.45). Pour donner suite à ces priorités, une commission ou un groupe de travail relatif à chacune d'elle furent créés.

Tout d'abord, pour satisfaire à la première priorité et en guise de compromis face à l'opposition des cercles universitaires à l'égard des États généraux, le gouvernement soutient la CRÉPUQ, dans la mise en place de la Commission des universités sur les programmes (CUP), laquelle a été « chargée d'examiner la pertinence et la complémentarité des programmes d'études universitaires » (MEQ, 1997, p.46). La CUP poursuivait la mission :

- d'assurer le maintien de la qualité, de la diversité, de l'efficacité, de l'accessibilité et de l'équité du système d'enseignement universitaire, notamment sur le plan régional;
- d'assurer le maintien d'un patrimoine fondamental de programmes pour les établissements à vocation générale;
- de contribuer à la rationalisation des programmes d'études universitaires (MEQ, 1997, p.46).

C'est par « mini-secteurs » de formation que les analyses de cette Commission ont été conduites, après quoi elle devait soumettre ses recommandations aux établissements mêmes (MEQ, 1997, p.47).

Ensuite, le plan d'action ministériel poursuivait l'objectif de se pencher sur la révision du mode de financement des universités. Les orientations stratégiques relatives aux règles de financement étaient de fait critiquées pour leur manque de clarté; elles devaient également mieux traduire « certains objectifs largement partagés, notamment ceux qui touchent la réussite des études, entre autres, par un meilleur encadrement des étudiants et des étudiantes, afin de réduire les taux d'abandon » (MEQ, 1997, p.47). Pour le ministère, il était par ailleurs important de réduire les coûts « qui sont à la charge du Trésor public » (p.47). Dans cette optique, un Groupe de travail sur le financement des universités (GTFU) avait déjà été mis sur

pie dès décembre 1996. Présidé par Marcel Gilbert, ce groupe poursuivait le mandat d'« examiner les règles actuelles du financement gouvernemental des universités » (MEQ, 1997, p.47). Autrement dit, comme le soulignent Doray et Pelletier (1999), ses recommandations devaient favoriser :

l'efficacité des universités (la diminution des coûts, l'accroissement du taux de réussite, la diminution du temps nécessaire à l'obtention d'un diplôme, la valorisation des fonctions d'enseignement et d'encadrement des étudiants et le renforcement de l'engagement dans la recherche) (p.59).

Toutefois, alors que le contexte de restrictions budgétaires lui semblait inéluctable, le Groupe de travail ne s'est pas engagé dans une démarche de modification de la méthode de financement, mais a plutôt fait la proposition suivante :

d'entreprendre une réflexion globale sur la mission des universités du Québec, sur les objectifs qui devront être ajustés aux ressources que l'on mettra à la disposition de ces institutions et sur le rôle que l'État jouera dans l'avenir. Le tout devra tenir compte du contexte dans lequel se développe l'économie du Québec (GTFU, 1997, p.49).

Finalement, pour s'attaquer à la troisième priorité qui visait à définir un contrat social entre la société et les universités, le ministère a proposé l'élaboration d'une politique des universités :

Le gouvernement se fait, en quelque sorte, l'interprète des attentes de la société à l'endroit des universités, parce qu'il encadre une partie de leur action et qu'il les soutient financièrement. Ces attentes sont inscrites, de façon implicite, dans les lois et les règles financières en vigueur. Elles gagneraient toutefois à être clarifiées, tout comme l'ensemble des relations entre l'État et les universités (MEQ, 1997, p.49).

Avant de déposer ladite politique, le ministère s'est engagé à produire un document de consultation auquel les différents acteurs du milieu pouvaient réagir. Tel que précisé dans le chapitre de la méthodologie, notre corpus d'analyse s'ouvre sur ce document de consultation intitulé *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998). Selon Bertrand et Rhéaume (1999), cette publication fournit quatre « arguments en faveur de la promulgation d'une politique générale et explicite en matière universitaire » (p.29) : 1) pour « préciser les attentes actuelles de la société à l'endroit des universités »; 2) pour « indiquer les orientations qui guideront les actions du gouvernement à leur égard au cours des prochaines années »; 3) pour mettre « en

évidence certains aspects de la réalité universitaire »; 4) pour dégager « des priorités d'action » (p.29).

À partir de ce document de consultation et des mémoires et avis produits par les différents acteurs du milieu, le gouvernement a élaboré la première politique des universités dont la province se soit dotée, et qui, à ce jour, n'a jamais été révisée³⁸. Cette politique propose trois orientations principales : « l'accès aux études universitaires; la performance des universités au regard de la qualité de l'enseignement, de l'excellence de la recherche et de l'efficacité globale du système; la réponse aux besoins de la société et l'ouverture sur le monde » (MEQ, 2000a, p.18).

La *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b) a été publiée en complémentarité à la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a) et elle représente les moyens financiers jugés nécessaires à sa mise en œuvre. Elle décline la répartition du budget des universités pour les années 2000-2003, tout en décrivant « les principes d'une nouvelle formule de répartition des subventions entre les établissements qui tient compte des orientations générales de la Politique québécoise à l'égard des universités [...] » (MEQ, 2000b, p.7). Cette nouvelle formule propose un financement dit général et un autre dit spécifique. Le premier concerne « les ressources de base qui permettent aux universités de remplir leur mission, en tenant compte de leurs caractéristiques propres » (p.7). Ce financement contient ainsi les éléments qui étaient auparavant inclus dans la « base historique », c'est-à-dire « l'enseignement, le soutien à l'enseignement et à la recherche et

³⁸ Une révision de la *Politique des universités* a été proposée au printemps et à l'été 2012, le Québec a connu un mouvement étudiant majeur qui s'opposait notamment à une hausse des droits de scolarité imposée par le gouvernement libéral de Jean Charest. Après plusieurs mois de grève étudiante, la province a été lancée en élection à l'automne 2013, et a élu un gouvernement péquiste minoritaire. Ce nouveau gouvernement a d'abord rétabli l'existence d'un ministère propre à l'enseignement postsecondaire, et a organisé un Sommet sur l'éducation supérieure, auquel étaient conviés différents acteurs des milieux collégial et universitaire. À l'issue de ce sommet, cinq chantiers de travail ont été mis en branle, portant sur une loi-cadre des universités, sur un Conseil national des universités, sur l'offre de formation collégiale, sur la politique de financement des universités, puis sur l'aide financière aux études. Une élection déclenchée par le gouvernement minoritaire a fait basculer le pouvoir en faveur du Parti libéral du Québec au printemps 2014. Ce changement récent de gouvernement rend incertain l'avenir d'une démarche visant à revoir ou à renouveler la *Politique des universités*, ou visant la rédaction d'une loi-cadre des universités.

l'entretien des terrains et bâtiments » (p.7), tout en prenant en considération la variation de l'effectif étudiant à 100%, plutôt qu'autour de 50% comme c'était le cas auparavant. Le volet « soutien à l'enseignement » comprend « le fonctionnement des bibliothèques, les coûts liés à l'informatique et à l'audiovisuel ainsi que l'administration générale » (p.13). Le financement spécifique concerne quant à lui certaines des orientations de la *Politique québécoise à l'égard des universités*, plus ponctuelles. Il inclut une bonification de l'ajustement relatif au nombre de diplômes de maîtrise et de doctorat décernés par un établissement, le soutien à la formation initiale du personnel enseignant, le soutien à l'insertion professionnelle des diplômés, des bourses pour des études à l'extérieur du Québec, le soutien aux bibliothèques et à l'accès des étudiants aux équipements informatiques, des projets particuliers et la reconfiguration de l'offre de formation, et une subvention de contrepartie visant à favoriser les dons d'individus et de sociétés aux fondations des universités (p.16-17).

Sur le plan politique, le gouvernement se dote également en 2000 d'une nouvelle Loi sur l'Administration publique (LAP). Elle met en avant l'obligation des résultats et la transparence des instances publiques, incluant les universités :

La présente loi affirme la priorité accordée par l'Administration gouvernementale, dans l'élaboration et l'application des règles d'administration publique, à la qualité des services aux citoyens; elle instaure ainsi un cadre de gestion axé sur les résultats et sur le respect du principe de la transparence (*Loi sur l'administration publique*, c 1, art 1).

C'est en s'inscrivant dans les sillons de cette LAP que le ministère de l'Éducation entend conclure avec les universités les contrats de performance qui sont par ailleurs décrits dans les politiques des universités. Comme l'indiquent Trottier *et al.* (2014), le gouvernement réinjecte 600 millions de dollars en 2000 et alloue l'argent aux universités en fonction des priorités qui ont été négociées avec chaque établissement, et qui sont incluses dans leur contrat de performance respectif (p.228). Ce constat consiste en un plan, étalé sur trois ans, décrivant les objectifs que l'établissement doit atteindre en matière de taux de diplomation, de moyens mis en place pour soutenir les étudiants dans la réussite, de développement et de gestion des programmes, ou d'efficacité de la gestion (p.229). Après leur premier cycle d'application de trois ans, les contrats de performance ne seront pas reconduits. Toutefois, les plans stratégiques du ministère continueront de s'inscrire dans la logique de la LAP et de la gestion axée sur les résultats.

La *Politique québécoise de la science et de l'innovation* a été publiée sous la direction du ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MRST) en 2001. Elle s'inscrit plus largement à l'intérieur de la politique gouvernementale de développement économique intitulée *Québec objectif emploi* publiée en 1998, alors que le gouvernement péquiste cherchait à « revoir sa politique scientifique et sa stratégie de développement de la recherche » (MRST, 2001, p.III). Elle est également complémentaire aux deux politiques des universités précédentes; toutefois, si ces dernières mettent clairement de l'avant cette complémentarité dès leur introduction respective, le MRST ne l'évoque qu'en page 10, bien après avoir souligné son appartenance à la politique de développement économique. Comme nous le verrons plus précisément dans les sections suivantes, l'État apporte par cette politique des modifications importantes aux mandats des organismes de subvention de la recherche, soient, à ce moment, le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS) et le Fond de la recherche en santé du Québec (FRSQ).

Le *Plan stratégique 2000-2003* s'inscrit dans la poursuite du Plan d'action *Prendre le virage du succès* (MEQ, 1997), dont il a été question précédemment (MEQ, 2001, p.5). Il présente les grands défis auxquels fait face le système d'éducation, les orientations à lui donner, les objectifs à fixer pour chacune de ces orientations, de même que les indicateurs de résultats attendus. Le MEQ distingue deux types d'indicateurs : les indicateurs stratégiques, « qui correspondent aux trois grandes cibles à long terme établies au point de départ par la réforme de l'éducation de 1997 », dont l'une fixait à 30% la proportion souhaitée d'une génération d'étudiants obtenant un diplôme de baccalauréat (MEQ, 2001, p.19). Les autres indicateurs, dits de pilotage, « sont essentiellement liés à l'enjeu de la réussite et à des dossiers prioritaires » (p.19). Il peut s'agir, par exemple, de la « proportion de personnes ayant entrepris des études dans un ordre d'enseignement et qui les ont poursuivies jusqu'à l'obtention d'un diplôme » dans les temps prescrits, un indicateur relatif à la persévérance jusqu'au diplôme (p.19).

Quand les Libéraux arrivent au pouvoir en 2003 avec à leur tête le premier ministre Jean Charest, ils tentent de procéder à ce qu'ils appellent la « réingénierie de l'État », qui,

selon une plate-forme néolibérale, vise à restreindre l'intervention de l'État et réduire ses revenus provenant des impôts (Trottier *et al.*, 2014, p.230).

La Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, lancée par le nouveau gouvernement libéral, reçoit le mandat d' « examiner le financement des universités dans la perspective des exigences de la qualité de la mission universitaire et de l'accessibilité aux études supérieures » (MEQ, 2003, p.i). Trente recommandations sont émises à l'intention du gouvernement. Selon le rapport du comité, les universités québécoises souffrent d'un sous-financement chronique, par rapport à leurs homologues canadiennes, chiffré à la hauteur de 375 millions de dollars, et ce sous-financement les rend moins compétitives (Trottier *et al.*, 2014, p.232).

En 2004, le programme des prêts et bourses est modifié par le gouvernement libéral : l'enveloppe réservée aux bourses est réduite de 30%, alors que celle pour les prêts a été bonifiée. Suite à un important mouvement de grève étudiante en 2005, le gouvernement remet à son niveau initial le montant réservé aux bourses, grâce notamment à une entente survenue sous pression de la part des associations étudiantes entre Québec et la Fondation canadienne pour les bourses du millénaire et le Programme canadien de prêts aux étudiants (Trottier *et al.*, 2014, p.233).

En 2005, le gouvernement libéral modifie le nom de deux ministères. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) devient le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), alors que le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MRST) devient le ministère du Développement économique, de l'innovation et de l'exportation (MDEIE).

Avec à sa tête Jean-Marc Fournier, le MELS publie en 2005 son *Plan stratégique 2005-2008*, lequel s'insère dans les sillons plus larges du *Plan de modernisation de l'État 2004-2007*. Il poursuit les mêmes cibles émises par le gouvernement précédent en matière de diplomation, c'est-à-dire un taux de 30% pour le baccalauréat. Ce *Plan stratégique* présente six grandes orientations pour le système d'éducation, chacune se déclinant en axes d'intervention (dont le nombre varie entre un et quatre, selon les orientations), et chacun de ces axes se divisant à son tour en objectifs et en indicateurs. Une des six orientations concerne

directement le palier universitaire : « Consolider l'enseignement supérieur en concertation avec nos partenaires » (p.18). Cette orientation propose deux axes d'intervention qui font ressortir la qualité et le financement comme thématiques centrales.

Tel que mentionné précédemment, le changement de gouvernement de 2003 a impliqué une modification du portrait de certains ministères. C'est ainsi que le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie a été remplacé par le ministère du Développement Économique, l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE), et que la *Politique de la science et de l'innovation* (PSI) a laissé place à la *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation* (SQRI). Cette stratégie s'inscrit dans la prolongation de la stratégie de développement économique *L'avantage québécois*, également publiée par le MDEIE en 2005. Un des principaux objectifs de cette stratégie est d'augmenter les dépenses en recherche et développement (RD) et de faire passer la part de financement de la recherche par les entreprises de 60 à 66% d'ici 2010 (MDEIE, 2005, p.37; MDEIE, 2006, p.8; Trottier *et al.*, 2014, p.235). Selon Trottier *et al.* (2014) :

le premier objectif était d'améliorer la qualité de la recherche publique en améliorant les infrastructures de la recherche, en développant les connaissances et technologies dans des domaines clés et ciblés au Québec, et en incitant les chercheurs à prendre part à des réseaux internationaux de recherche. Le deuxième objectif était de supporter la recherche et l'innovation dans diverses entreprises, et le troisième était de renforcer les mécanismes de RD dans les différentes régions en supportant les constituantes régionales du réseau de l'UQ et les CCTT (p.235).

Une nouvelle formule de financement est implantée en 2006-2007; elle tient compte notamment des coûts relatifs des différentes disciplines pour le calcul des fonds d'opération (Trottier *et al.*, 2014, p.234). Réélu en 2007 en un gouvernement minoritaire, les Libéraux augmentent les frais de scolarité de 50\$ par session pour les cinq années suivantes, de sorte que, en 2011-2012, les frais de scolarité passent de 1668\$ à 2168\$ (Trottier *et al.*, 2014, p.236). Le programme des prêts et bourses a également été modulé pour pallier cette augmentation des droits de scolarité. En 2008, le gouvernement libéral déclenche des élections et obtient sa majorité.

Un projet de loi sur la gouvernance des universités est déposé à l'Assemblée nationale en 2008. Selon Trottier *et al.* (2014), ce projet de loi poursuit trois objectifs principaux :

appliquer l'approche de la nouvelle gestion publique (NGP) aux établissements d'enseignement postsecondaire, notamment en modifiant la composition, le fonctionnement et les responsabilités des conseil d'administration de ces établissements; définir des règles relatives à d'éventuels conflits d'intérêts; et améliorer leur efficience, transparence et reddition de comptes (p.239). Il proposait entre autres que les membres des conseils d'administration des établissements soient composés aux deux-tiers par des membres indépendants, laissant le tiers restant aux représentants de l'établissement. Ce projet de loi a toutefois été modifié en 2009, le changement majeur portant sur cette proportion de membres externes sur les conseils, la ramenant à 60% au lieu de 66% (Trottier *et al.*, 2014, p.239).

En 2011, le gouvernement procède également à une réorganisation des trois fonds subventionnaires de la recherche; il crée le poste de scientifique en chef, et nomme un directeur scientifique pour chacun des fonds. Le scientifique en chef préside les trois conseils dans l'optique de « coordonner les efforts sur les problématiques qui sont communes aux trois fonds, de promouvoir la collaboration intersectorielle, et de conseiller le ministre sur le développement de la recherche et de la science » (Trottier *et al.*, 2014,p.241-242).

Toujours au sein d'un gouvernement libéral, le MELS passe sous la direction de la ministre Michelle Courchesne. Son *Plan stratégique 2009-2013* propose huit orientations qui touchent, pour la plupart, tous les ordres d'enseignement, et qui prennent appui sur sept enjeux sociétaux qui se déclinent comme suit :

L'augmentation du taux de diplomation d'un premier diplôme ou d'une attestation avant l'âge de 20 ans; un système d'éducation qui répond aux besoins de formation de la société du savoir; un environnement éducatif adapté aux besoins diversifiés des personnes et des milieux; l'amélioration de la performance et de la reddition de comptes du système d'éducation; l'engagement de la population dans un mode de vie actif; la prestation de services de qualité (MELS, 2009, p.19).

C'est donc dans un contexte marqué par des restrictions budgétaires, un changement de gouvernements, des modulations dans la structure des ministères, des fonds subventionnaires, et dans les formules de financement des universités qu'il faut replacer les documents à l'étude. Dans la prochaine section, c'est en suivant la chronologie de publication de ces politiques publiques que la présentation des résultats relatifs aux missions se fera.

4.1.2 Mission de formation

Dans cette section, nous tâcherons de faire ressortir ce que les différents documents évoquent en matière de formation. Comme nous l'avons mentionné en méthodologie, les sous-catégories qui ont permis de regrouper le matériel peuvent varier d'un document à l'autre; nous retrouverons par exemple les caractéristiques générales de la formation, les contenus de formation, les exigences envers le corps professoral, et la qualité de la formation.

4.1.2.1 Présentation chronologique de la mission de formation

1. *L'université devant l'avenir : perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises. Document de consultation (MEQ, 1998)*

Dans ce premier document, l'enseignement et la recherche représentent deux champs d'activités de l'université qui sont « indispensables à son exercice » (MEQ, 1998, p.21). Parmi les questionnements que le MEQ soumet à la consultation, plusieurs sont relatifs à la mission de formation. Ceux-ci peuvent être regroupés sous les catégories suivantes : les caractéristiques générales de la formation, les contenus de formation et les programmes d'études, et les exigences pour le corps professoral.

Caractéristiques générales de la formation

De manière générale, le MEQ (1998) estime que la « mission fondamentale de l'université est de donner une formation au plus haut niveau, à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude » (p.21). Par ailleurs, la formation se doit d'être « pertinente au regard des aspirations des étudiants et des besoins de la société » (MEQ, 1998, p.30). Ainsi, « l'université doit se centrer sur l'étudiant, sur ses besoins de formation et sur la manière la plus appropriée d'y répondre » (MEQ, 1998, p.30). Le MEQ présente également certaines spécificités selon les cycles et programmes d'études, comme en témoigne la prochaine thématique.

Contenus de formation et programmes d'études

Au premier cycle, l'université doit former des « têtes bien faites », c'est-à-dire qu'elle ne doit pas négliger la formation de la personne dans son intégralité (MEQ, 1998, p.14). Le Ministère dénonce d'ailleurs l'idée que le premier cycle soit « trop spécialisé par rapport à ce

qui se fait ailleurs en Amérique du Nord » (p.29). Tout en considérant que « l'université demeure le lieu de la spécialisation », le MEQ (1998) cherche un moyen pour « aménager les exigences de polyvalence et d'approfondissement » (p.34). Le premier cycle est d'ailleurs priorisé, par rapport aux cycles supérieurs, autant dans l'importance que les professeurs devraient y consacrer dans leur tâche que dans la place relative que ce cycle devrait occuper pour la mission de formation par rapport aux cycles supérieurs.

Ensuite, le MEQ (1998) croit que les programmes de formations courtes doivent continuer de recevoir un financement public, notamment parce que ces formations répondent à des besoins manifestes de la population (p.36). Ces programmes présentent toutefois certains aspects qui peuvent être sujets à la critique et sur lesquels le ministère invite à se pencher en reprenant les constats faits par le Groupe de travail sur le financement des universités (GTFU) à propos de ces programmes :

caractère marginal de ces programmes dans les activités régulières de l'université; grande diversité dans les formats et les contenus; non-ordonnement des cours en des niveaux de difficultés graduels; risque de détourner une partie de l'effectif étudiant des programmes plus longs; possibilité de mener, lorsqu'il y a cumul de certificats, à des baccalauréats de moindre qualité; processus d'approbation de ces programmes purement interne aux établissements (MEQ, 1998, p.36).

Il est finalement question des programmes aux cycles supérieurs. Bien que la priorité soit ici accordée de façon générale au premier cycle, le MEQ (1998) ne néglige pas de souligner l'importance des cycles supérieurs face aux demandes croissantes pour « accroître la formation de chercheurs et de chercheuses dont toute société a besoin pour rester compétitive et à la pointe du progrès » (p.30). Les universités ont ainsi pour mandat de délivrer « un nombre de plus en plus considérable de doctorats [...] pour combler] des besoins qui vont bien au-delà du simple renouvellement de leur corps professoral » (p.30). Ceci a en effet pour objectif de former « une main-d'œuvre hautement qualifiée qui, une fois intégrée dans les entreprises ou dans d'autres organismes ouverts à la recherche, contribue à diversifier les lieux de production des connaissances scientifiques et technologiques » (p.30).

Les exigences pour le corps professoral

La mission de formation que l'université doit remplir s'accompagne de certaines exigences pour le corps professoral. Ce dernier doit répondre encore mieux aux besoins

d'accompagnement des étudiants, qui « sont en droit de s'attendre à recevoir » un tel accompagnement (MEQ, 1998, p.30). Un accent est également mis sur l'importance du maintien et de l'amélioration des pratiques d'évaluation de l'enseignement (p.32). De plus, on s'attend à ce que les professeurs actifs dans le domaine de la recherche, qui contribuent fortement à la renommée de l'établissement, participent de façon accrue à l'enseignement du premier cycle (p.32), et, de manière générale, « à ce qu'un meilleur équilibre soit établi entre les tâches d'enseignement et de recherche » (p.32), aspect également appelé « modulation de la tâche ». Finalement, les professeurs d'université se doivent d'être « au fait du développement de leur secteur de compétence » (p.21) et ils doivent témoigner « d'une mentalité de découverte ou d'interrogation sur la science » (p.21).

2. *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a)

Les extraits relatifs à la mission de formation contenus dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a) peuvent être regroupés en trois thématiques : les objectifs généraux de la formation, les caractéristiques d'une formation de qualité, et la question des contenus de formation et les programmes d'études.

Objectifs généraux de la formation

Il existe pour le MEQ (2000a) un lien clair entre la société du savoir et la mission de formation de l'université, tel qu'en témoigne ces extraits : « le devenir de la société québécoise repose pour une bonne part sur la qualité de la formation de ses citoyennes et citoyens » et « la société du savoir, l'innovation, la concurrence à l'échelle mondiale exigent une formation de haut niveau » (p.21). Ainsi, dans un contexte de société du savoir, cette mission doit viser à « favoriser la formation de personnes hautement qualifiées et d'une relève scientifique solide » (p.34).

La formation doit poursuivre un double objectif : d'abord, celui de répondre « aux besoins des étudiants qui les munissent d'outils nécessaires à leur vie personnelle, sociale et professionnelle » (p.25), et ensuite, il importe que les activités d'enseignement soient d'un haut niveau qui se compare « avantageusement à ce que font les établissements des autres pays développés et à ce qu'il se fait de mieux dans le monde » (p.25).

Qualité de la formation

Selon le MEQ (2000a), la qualité de la formation est garante de « l'investissement individuel ou collectif dans la formation universitaire » (p.25). La *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a) expose trois principales caractéristiques pour qu'une formation soit dite de qualité. D'abord, elle doit être « à jour », c'est-à-dire que « le contenu des programmes et des cours [doit être] actuel » et bien « arrimé avec les résultats récents de la recherche » (p.25). Un accent particulier est d'ailleurs mis sur l'importance du lien entre la recherche et l'enseignement. Ensuite, la formation doit être « pertinente » et permettre :

aux étudiants d'acquérir les compétences et les outils nécessaires à leur développement personnel et à l'exercice de leur rôle dans la société. Cela signifie que les contenus de formation comportent des éléments d'apprentissage adaptés aux besoins des personnes qui entreront sur le marché du travail et aux besoins de la société (p.25).

Enfin, l'université doit offrir une formation « durable » qui permette « l'acquisition des compétences nécessaires en vue de l'intégration au marché du travail, mais elle doit aussi miser sur la polyvalence de manière à ce que les personnes puissent évoluer dans une vie professionnelle dont les contours se redéfiniront au cours des années » (p.26).

Différents facteurs et moyens permettant l'atteinte de cette qualité de formation sont évoqués. Premièrement, il est question des ressources disponibles. La présence d'un corps professoral de haute qualité représente l'une des ressources essentielles. Il importe ainsi d'« assurer le renouvellement, le recrutement et la rétention d'un corps professoral de haute qualité » (p.28). Les ressources matérielles et technologiques (bibliothèques, laboratoires, ateliers d'art, équipements scientifiques) (p.26) font également partie de ces ressources, alors qu'il importe de « moderniser les équipements et les infrastructures de base [...] pour les rendre conformes aux besoins de l'enseignement » (p.28). Finalement, le MEQ estime que des « politiques institutionnelles claires qui favorisent l'encadrement des étudiantes et des étudiants, l'évaluation de la qualité des programmes et le lien entre l'enseignement et la recherche » sont nécessaires pour assurer la qualité de la formation (p.26).

Contenus de formation et programmes d'études

Au chapitre des programmes d'études, il est à noter que, comparativement au document de consultation *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998), la *Politique québécoise à*

l'égard des universités (MEQ, 2000a) ne priorise pas l'enseignement au premier cycle. Il est toutefois encore question de l'offre de programmes :

L'offre de programmes de formation et les activités d'enseignement sont au cœur de la mission universitaire. Les étudiantes et les étudiants doivent pouvoir choisir leur formation et être assurés que, quel que soit le domaine du savoir sur lequel ils arrêteront leur choix, ils y trouveront les outils nécessaires pour répondre à leurs besoins personnels fondamentaux et aux exigences d'une société moderne (p.29).

Le MEQ (2000a) fait valoir certaines priorités à cet égard, alors que les formations doivent être développées « dans les domaines où les besoins sont le plus marqués », et que le nombre d'étudiants doit être accru « dans les secteurs où une pénurie de main-d'œuvre existe ou est à prévoir » (p.35). La politique revient sur ces deux points à plusieurs reprises, soulignant ailleurs ceci :

Sur le plan de la formation de personnes hautement qualifiées, le système universitaire doit être en mesure d'offrir aux étudiantes et aux étudiants les programmes relevant des domaines en forte demande sur le marché du travail. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que cette demande peut se révéler conjoncturelle et que, à plus long terme, la véritable capacité d'adaptation du système reposera toujours sur le maintien d'une gamme étendue de formations [...]. Pour l'heure, ce sont les cycles supérieurs et les secteurs scientifiques et technologiques qui sont l'objet d'une demande marquée (p.34).

Aux cycles supérieurs, la mission de formation doit viser la formation d'une relève de chercheurs, tout en proposant des formations qui débouchent « ailleurs que sur une carrière universitaire » (p.27) et qui soient plus pertinentes afin de « faciliter l'insertion des diplômés sur le marché du travail » (p.27). Les cycles supérieurs sont ici considérés comme étant prioritaires (avec les secteurs scientifiques et technologiques). Le MEQ émet d'ailleurs l'objectif d'augmenter le nombre d'étudiants à la maîtrise et au doctorat (p.35).

Il est également question des programmes courts, pour lesquels « un examen en profondeur des activités des universités en relation avec celles des cégeps » devrait être mené « dans une perspective de complémentarité, de respect des missions respectives et d'économie des ressources dans le système éducatif » (p.30).

3. *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b)

De manière générale, dans la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b), l'éducation, incluant les missions d'enseignement et de recherche, « est

considérée comme un axe à privilégier pour assurer à long terme la prospérité des individus et de la collectivité dans une économie aux frontières éclatées où le savoir, l'imagination, la créativité, la recherche et l'innovation constituent la nouvelle matière première » (p.11). De manière plus spécifique, les passages relatifs à la mission de formation peuvent être regroupés en trois thématiques : la qualité du système, les objectifs de formation, et les programmes d'études.

Qualité du système

Notons que la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b) ne définit pas la qualité de la formation, mais qu'elle décrit plutôt les moyens à mettre en place pour l'atteindre et parle ainsi davantage en termes de qualité du système. Pour assurer la qualité de la formation, la *Politique québécoise de financement des universités* propose la mise en place de mécanismes de reconnaissance de la qualité et de la pertinence des programmes d'études aux fins de financement. Tout d'abord, tel que mentionné dans la section de la « Mise en contexte », des contrats de performance doivent être conclus entre le gouvernement et les établissements. La teneur de ces contrats sera détaillée ultérieurement dans la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001).

Pour atteindre la qualité de la formation, la *Politique québécoise de financement des universités* mise également sur le renouvellement, le recrutement et la rétention d'un corps professoral de haute qualité.

Elle priorise par ailleurs la modernisation des équipements et infrastructures de base, dans le financement spécifique, en offrant des budgets pour « l'achat de nouveaux livres et de périodiques [...] ainsi que pour un meilleur accès des étudiants à des services améliorés et à des équipements informatiques performants » (p.16).

Objectifs de formation

L'insertion professionnelle des étudiants apparaît comme l'un des principaux objectifs de la mission de formation dans cette politique. Elle est par ailleurs couverte par le financement spécifique. Le moyen privilégié ici est de soutenir le processus d'orientation scolaire et d'encourager « les universités à explorer et à développer de nouveaux mécanismes

pour faciliter l'intégration des diplômés au marché du travail » (p.16). Ces indices d'insertion professionnelle des étudiants servent également à témoigner de la qualité de la formation.

Le MEQ (2000b) considère également que l'ouverture des étudiantes et des étudiants sur le monde doit faire partie des objectifs de formation. On les encourage ainsi à acquérir une partie de leur formation à l'étranger (p.9).

Programmes d'études

Aux cycles supérieurs, la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b) vise l'accroissement du nombre d'étudiantes et d'étudiants à la maîtrise et, surtout, au doctorat. Est proposée à cet effet une « bonification de l'ajustement relatif au nombre de diplômes de maîtrise et de doctorat décernés » (p.16), puisée dans le financement spécifique. Par ailleurs, les universités sont invitées à « diversifier les objectifs de formation aux cycles supérieurs afin de répondre aux besoins en ressources humaines hautement qualifiées » (p.16). La *Politique québécoise de financement des universités* se penche également sur la question de la formation courte et de la formation hors programme en proposant d'abord de s'attarder aux données sur la diplomation dans les programmes autres que ceux menant à un grade : types de programmes, régimes d'études, secteurs disciplinaires concernés, caractéristiques des étudiantes et des étudiants, cheminement éducatif de ces personnes, etc. (p.15).

4. *Savoir changer le monde. Politique québécoise de la science et de l'innovation.* (Ministère de la recherche, de la science et de la technologie, 2001).

Les éléments relatifs à la mission de formation abordés dans cette politique peuvent être regroupés en quatre thématiques : le rôle de la formation, les caractéristiques générales de la formation, les exigences relatives pour le corps professoral, et les programmes de formation.

Rôle de la formation

À travers le document, il est possible de faire ressortir quelques principes relatifs au rôle de la formation universitaire. De manière générale, la formation y est considérée comme étant un « facteur majeur d'avancement et de transmission des connaissances, [...] et déterminante dans le développement de toute société. Rien n'est plus crucial, dans une société du savoir, que des personnes bien formées, compétentes et capables de s'adapter au changement » (p.19). Plus particulièrement, le MRST (2001) considère que

[1]e Québec doit réunir les conditions de la généralisation d'une formation de qualité, marquée par la recherche de l'excellence dans toutes les disciplines. Il doit veiller à assurer la formation, en nombre suffisant, de personnes dont les qualifications répondent aux besoins locaux et régionaux de l'emploi et de l'innovation (p.47).

Ces passages vont de pair avec la notion de société du savoir au sein de laquelle, selon le MRST (2001), la majorité des emplois qui se crée se situe « dans les entreprises à forte intensité de savoir » (p.53), en lien avec certains secteurs économiques en expansion (tels que l'optique et la photonique, l'environnement, les biotechnologies, etc.), notamment parce que, « aujourd'hui, c'est l'intégration de connaissances dans les procédés, les produits et les services qui crée le plus de valeur » (p.85).

La société du savoir comporte certaines implications pour la formation :

La formation des personnes et leur capacité à apprendre tout au long de leur vie ont toujours été des atouts individuels significatifs. Mais dans la société du savoir, ces atouts deviennent désormais des facteurs critiques du développement social et économique, c'est-à-dire du mieux-être de l'ensemble de la population (p.41).

Dans ce même ordre d'idées, le MRST (2001) avance que c'est en raison du contexte de société du savoir et de dynamique de concurrence que le Québec a besoin d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, et qu'« il est donc crucial de continuer à hausser le niveau des connaissances scientifiques et technologiques et d'en assurer le partage dans toute la collectivité » (p.41).

Cette implication de la société du savoir pour la mission de formation se précise également sur le plan de la mise en avant de certains domaines. En effet, en raison de la « rapidité des changements dans les sphères du travail » imposée par la société du savoir, le MRST croit que l'acquisition de connaissances et compétences dans les domaines de la science et de la technologie représentent un « impératif collectif » (p.41).

Caractéristiques générales de la formation

La qualité de l'enseignement aux différents cycles d'études universitaires dépend, selon le MRST (2001), de la vitalité de la recherche, alors que, « dès le premier cycle universitaire, l'initiation à la recherche peut constituer une incitation efficace à la poursuite d'études avancées » (p.53). Il est par ailleurs souligné qu'« une formation à la recherche et par la recherche, [est] de nature à bien préparer la main-d'œuvre hautement qualifiée que

convoient à la fois les milieux de la recherche universitaire et les entreprises de pointe d'ici et d'ailleurs » (p.66).

D'autres extraits témoignent des caractéristiques générales que devrait posséder la mission de formation :

il est essentiel de disposer en temps utile d'une information structurée, précise et à jour sur l'évolution des besoins actuels et futurs en personnel et scientifique, surtout dans les secteurs stratégiques. Il faut aussi faire en sorte que les établissements du système d'éducation, notamment les collèges et les universités, soient en mesure de répondre adéquatement et plus rapidement aux besoins de main-d'œuvre qualifiée des organisations innovantes (p.55).

La formation doit ainsi tenir compte des problèmes de main-d'œuvre, lesquels peuvent être dus, selon le MRST, aux contenus de formation qui sont « parfois inadéquats », « par méconnaissance des besoins effectifs » des milieux de travail (p.13). Le MRST favorise des échanges plus nombreux entre les milieux de l'enseignement et du travail (p.13). Soutenir les stages en cours de formation est d'ailleurs un des moyens privilégiés par ce ministère (p.56). Finalement, il apparaît que certains secteurs d'études et de travail soient privilégiés. Il s'agit ici des carrières scientifiques et technologiques (p.51).

Des indicateurs devant témoigner de la qualité de la formation sont également exposés. Il est question de l'augmentation de la diplomation à tous les ordres d'enseignement (l'indicateur étant le taux de diplomation), de la croissance de la diplomation aux cycles supérieurs dans tous les domaines (l'indicateur étant le nombre de diplômes décernés), de l'augmentation de la représentation féminine dans les domaines des sciences pures et des sciences appliquées, de l'augmentation de la diplomation en sciences pures et appliquées, de l'amélioration de la connaissance de l'évolution du marché du travail, particulièrement pour les secteurs en forte croissance (p.61).

Exigences pour le corps professoral

Pour assurer la qualité de la formation, la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* met de l'avant certaines exigences à l'égard du corps professoral. Tout d'abord, son renouvellement est priorisé pour assurer la formation à et par la recherche, « au moment même où la course internationale pour l'avancement des connaissances, plus intense que

jamais, exacerbe la concurrence des institutions d'enseignement supérieur pour le recrutement des chercheurs les plus éminents » (p.65).

Le MRST (2001) souligne que le devoir du professeur-chercheur, par l'enseignement, est de « transmettre les connaissances de pointe qu'il acquiert dans le cadre de ses recherches. La qualité de la formation à tous les niveaux universitaires, et plus particulièrement aux 2e et 3e cycles, en dépend » (p.69). L'idée que le professeur-chercheur puisse « se consacrer en priorité, durant un certain nombre d'années, à la recherche et à la formation aux cycles supérieurs » (p.69) est également mise de l'avant.

Programmes de formation

Lorsqu'il est question des différents types de programmes de formation, le MRST souligne l'importance de la formation continue, qui constitue selon lui « un impératif de la société du savoir » (p.58). En raison des « changements technologiques, [des] environnements virtuels, [de la] responsabilité plus grande des employés, [de la] mobilité croissante de la main-d'œuvre », les travailleurs sont « obligés » de tendre à « l'actualisation constante de leurs connaissances et de leurs compétences » (p.58).

Ensuite, le MRST croit que la formation en ligne devrait être développée, alors que l'utilisation d'Internet pour la formation « viendra sans nul doute considérablement modifier le paysage de l'offre de service [...] Il s'agit aussi d'un domaine où s'ouvrent de vastes possibilités économiques » (p.59).

Finalement, pour le MRST, les programmes de formation courte présentent « un potentiel intéressant de réponse rapide, d'une part, aux besoins de formation et de réorientation professionnelles des personnes et, d'autre part, aux besoins de main-d'œuvre des entreprises » (p.57).

5. *Plan stratégique 2000-2003 (MEQ, 2001)*

Dans ce plan stratégique, c'est principalement autour des contenus de formation et des programmes d'études que le discours du ministère se situe en matière de formation.

Contenus de formation et programmes d'études

Dans la mise en contexte générale que dresse le MEQ, un des principaux défis auquel fait face le monde de l'éducation, peu importe l'ordre d'enseignement, est d'« assurer rapidement l'adéquation des programmes d'études en fonction des besoins quantitatifs et qualitatifs actuels et prévisibles du marché du travail, des pénuries de main-d'œuvre et de l'évolution des métiers et des techniques » (p.13). C'est autour de cette idée que tournent plusieurs des orientations tracées. L'une d'elles, intitulée « programmes d'études », vise à « [...] assurer la pertinence des programmes d'études en fonction des réalités du monde actuel et de l'évolution du marché du travail » (p.16). Elle est en lien avec une autre des orientations qui porte sur la « qualification » et qui vise à « [...] qualifier les personnes selon leurs aptitudes, en vue de leur intégration durable au marché du travail et de leur insertion sociale » (p.15). Le ministère ajoute que, « dans un contexte de société du savoir, les compétences de base s'avèrent indispensables pour éviter l'exclusion sociale et économique, notamment en matière de lecture, d'écriture et de mathématiques » (p.15). Pour arriver à une meilleure adéquation, le ministère entend « resserrer les liens entre les établissements d'enseignement et les entreprises notamment pour ce qui est des stages » (p.13).

Le MRST accorde également de l'importance aux programmes de formation continue, comme en témoigne cet extrait :

Dans un tel contexte [de société du savoir], outre l'adaptation constante des programmes d'études à l'évolution du marché du travail, la formation continue devient une nécessité, tant sur le plan du maintien des compétences professionnelles que sur celui de la participation active à la vie en société (p.9).

6. *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. Document de consultation (MEQ, 2003)*

Dans ce document de consultation, il est considéré que, par leur mission de formation, les universités « détiennent l'une des clés de l'accès à la société des connaissances. Elles sont responsables de la formation d'une main-d'œuvre qualifiée de haut niveau et leurs activités de recherche nourrissent le développement des connaissances » (MEQ, 2003, p.3).

Dans le rapport de la Commission, la mission de formation est reliée au contexte de société du savoir :

La fonction universitaire de formation des étudiants et des étudiantes connaît des développements importants. Les exigences de transmission des savoirs se complexifient. Sans entrer dans des considérations disciplinaires, les pratiques professionnelles font davantage appel à une formation spécialisée, en même temps qu'elles requièrent des connaissances interdisciplinaires (p.7).

Trois thématiques principales relatives à la mission de formation ressortent de ce document : la qualité de la formation, les exigences pour le corps professoral, et les programmes d'études.

Qualité du système

La qualité de la formation est largement abordée dans le document de consultation de cette Commission parlementaire. On mentionne d'abord qu'elle « n'est pas simple à définir, non plus que la bonne identification de ses manifestations, voire leur appréciation » (MEQ, 2003, p.4). Selon les auteurs du document,

la qualité d'un établissement ou d'un système universitaire [tient] à un ensemble complexe de facteurs comme la pertinence et la consistance des programmes d'études, les qualifications des professeurs, la performance des étudiants (réussite, diplomation, etc.), le niveau des activités de recherche, l'accès à des équipements adéquats, l'insertion sociale et professionnelle des diplômés, la reconnaissance nationale et internationale des diplômés et des personnels, le nombre de publications, etc. (p.4).

Il est toutefois établi que les différents mécanismes d'évaluation qui ont été mis en place au fil des années « permettent d'accumuler les indices et les indicateurs à des fins d'appréciation de la qualité des universités » (p.4). Ces mécanismes seront abordés plus en détails dans la section portant sur la troisième mission. Notons toutefois que le ministère propose deux principaux indicateurs pour témoigner « rendement universitaire : le cheminement des étudiants à l'université et leur accession au monde du travail » (p.5). Ce deuxième indicateur se précise comme suit :

Une fois le diplôme obtenu, l'intégration au marché du travail représente une confirmation des choix d'études et une indication de la qualité et de la pertinence de la formation. L'enjeu est d'abord personnel, puisque les efforts de l'étudiant lui donnent accès à un emploi. L'enjeu est aussi social, car il permet d'apprécier la correspondance entre la formation offerte à l'université et les besoins du marché du travail pour une main-d'œuvre qualifiée (p.7).

À partir de cette perception de ce qu'est la qualité du système en matière de formation découlent certains contenus d'apprentissage, notamment : « Les considérations liées à

l'éthique, à la diversité culturelle et à la cohésion sociale trouvent à l'université une résonance particulière pour la formation de citoyens appelés à exercer des fonctions stratégiques dans le monde du travail » (p.7).

Exigences à l'égard du corps professoral

Les considérations relatives au corps professoral font partie des moyens envisagés pour atteindre les objectifs de qualité :

Pour offrir aux étudiants une formation de qualité, les universités comptent sur des équipes de professeurs-chercheurs, de chargés de cours, de personnel technique, professionnel et de soutien qui accompagnent les étudiants et les étudiantes tout au long de leur parcours. Quels que soient les volets considérés – formation, accompagnement, encadrement, services aux étudiants –, l'ensemble du personnel des établissements poursuit la mission d'excellence de l'université (p.7).

À cet égard, la Commission appréhende le recrutement du corps professoral comme un défi de taille pour les années à venir, notamment en raison des nombreux départs à la retraite à venir. Cet enjeu est également teinté par « [l]a concurrence pour les ressources professorales [qui] s'exerce entre les universités, mais aussi avec les entreprises et les autres milieux, selon la nature des disciplines concernées » (p.7).

Programmes d'études

Le document de la Commission apporte quelques spécifications relatives à certains programmes d'études. D'abord, l'importance de la formation continue est mise en jeu au même titre que la formation de premier cycle, comme le laisse entendre le passage suivant : « [l]es études universitaires sont associées à la formation initiale et aux besoins de formation continue ou d'apprentissage tout au long de la vie » (p.24). L'accent est particulièrement mis sur « la formation en cours d'emploi ou le retour aux études pour la réorientation professionnelle ou d'autres raisons personnelles [et sur l'idée que] les études universitaires répondent aussi, dans certaines circonstances, à des besoins de formation précis des employeurs » (p.24).

Le document de consultation invite les acteurs de l'enseignement supérieur à se pencher sur certaines questions relatives au financement des formations continues :

Le financement des universités devrait-il faire appel de façon plus systématique aux employeurs lorsque la demande de formation créditée concerne les besoins de

l'organisation? Existe-t-il des circonstances où les étudiants en situation de formation continue devraient assumer une plus large part des coûts de leur formation? (p.24).

Finalement, ce document ne met pas tant un type de programme de l'avant que certains secteurs, tel que cet extrait permet de le constater :

S'il est un domaine particulier où les besoins de formation se posent avec plus d'acuité, c'est celui de la santé et des services sociaux. Les liens entre les universités et leurs établissements affiliés pour la réalisation d'activités d'enseignement et de recherche dans les domaines de la santé et des services sociaux requièrent une attention particulière. Les besoins de formation de base, l'allongement de la durée de cette formation, les exigences de la relève, de même que l'organisation et le financement des stages de formation pratique, occupent déjà les discussions entre les partenaires concernés (p.8).

7. *Plan stratégique 2005-2008 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005)*

Dans ce *Plan stratégique*, une des six orientations concerne directement le palier universitaire : « Consolider l'enseignement supérieur en concertation avec nos partenaires » (p.18). Cette orientation propose deux axes d'intervention qui font ressortir la qualité et le financement comme thématiques centrales. Elles y sont présentes de manière indissociable et succincte.

La qualité et le financement

Un des axes d'intervention du *Plan stratégique 2005-2008* vise « la qualité, l'accessibilité et le financement de l'enseignement universitaire » (p.20). L'objectif poursuivi par cet axe est le développement de « différents moyens d'action qui assurent l'accessibilité et le maintien d'une qualité concurrentielle de l'enseignement universitaire québécois », et l'indicateur témoignant de l'atteinte de cet objectif est « le niveau de réinvestissement dans le réseau universitaire » (p.20). Un deuxième axe d'intervention porte sur « l'aide financière aux études », et l'objectif poursuivi est d' « offrir un régime d'aide financière aux études adapté aux besoins et à la réalité des étudiantes et étudiants du Québec » (p.21). Pour mesurer l'atteinte de cet objectif, le ministère se donne comme indicateur les « dates d'adoption et d'implantation des modifications à la Loi sur l'aide financière aux études et à son règlement d'application » (p.21).

8. ***Un Québec innovant et prospère. Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2007-2010 (Ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation, 2006)***

À l'instar de la précédente *Politique de la science et de l'innovation* (PSI) du ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MRST, 2001), la SQRI comporte les grandes orientations pour la recherche. Elle contient toutefois très peu, contrairement à la PSI, d'indications relatives à la mission de formation, mises à part quelques allusions à la formation des chercheurs : « Le Québec doit former des chercheurs talentueux en nombre suffisant et se doter d'infrastructures de recherche de calibre international » (p.7), ou encore cet extrait :

Le Québec doit continuer à former, à attirer et à maintenir des chercheurs de calibre international dans un contexte où la mobilité internationale des chercheurs, et particulièrement celle des jeunes, va s'accroître et profiter aux pays offrant les meilleures conditions de recherche et de progression de carrière (p.12).

9. ***Plan stratégique 2009-2013 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009)***

Les thématiques relatives à la mission de formation, pour ce *Plan stratégique*, sont regroupées en axes d'intervention, qui se divisent à leur tour en objectifs et indicateurs; un bref passage laisse également entrevoir une idée des objectifs que la formation universitaire devrait poursuivre.

Les axes d'intervention

Afin de s'engager dans l'orientation intitulée « Contribuer au rehaussement des savoirs », le MELS reprend d'abord de son plan stratégique précédent (MELS, 2005) l'axe d'intervention portant sur « la qualité, l'accessibilité et le financement de l'enseignement supérieur ». Cette fois-ci, quatre objectifs sont poursuivis, et deux concernent plus spécifiquement la mission de formation de l'université. Le premier objectif, qui vise à « soutenir les établissements d'enseignement pour l'amélioration de la réussite », a pour indicateurs le « nombre de personnes issues de groupes émergents ayant bénéficié d'un soutien dans les collèges ou les universités et [le] montant total accordé à ces personnes », de même que le « rapport professeurs/chargés de cours et [la] taille des groupes pour les cours en administration et en génie au premier cycle dans les universités » (p.22). Le deuxième objectif

visé s'intitule « Améliorer les revenus de toutes provenances des établissements » (p.22). Ses indicateurs sont la « variation des revenus des établissements selon les différentes sources » et l' « évolution des transferts fédéraux » (p.22).

Le deuxième axe d'intervention s'attarde à « la capacité des établissements d'enseignement supérieur de relever les défis posés par la société du savoir » et découle lui aussi de l'orientation plus générale de « Contribuer au rehaussement des savoirs ». Le seul objectif de cet axe qui concerne l'université est d' « améliorer le taux de persévérance et de réussite scolaires des personnes inscrites à un programme menant à l'obtention d'un doctorat » (p.22).

Le dernier axe d'intervention, « L'aide financière aux études », se situe sous l'orientation plus générale visant à « maintenir des conditions favorables à la poursuite des études » (p.23). On vise ici à « offrir un régime d'aide financière aux études adapté aux besoins et à la réalité » des étudiants. Les indicateurs utilisés sont le « nombre de recherches publiées sur les bénéficiaires de l'aide financière aux études » et la « proportion des demandes d'aide financière remplies par Internet » (p.23). L'objectif est également de « responsabiliser [... les étudiants] à l'égard de l'endettement aux études » (p.23).

Objectifs généraux de formation

Au-delà de ces axes d'intervention, d'autres passages du *Plan stratégique 2009-2013* témoignent des objectifs généraux de la formation, comme l'extrait suivant :

Le Québec, plus que jamais, doit s'assurer de la présence d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, ayant une meilleure connaissance de l'environnement et des enjeux mondiaux, pour faire sa place dans cette nouvelle économie. Or, la formation et la qualification des personnes nécessitent le déploiement d'un système d'éducation performant. Un tel système doit répondre aux besoins de cette main-d'œuvre et être reconnu internationalement pour la qualité de son enseignement et le développement du savoir qui, tout au long de la vie, permet à chacune et à chacun de réaliser ou d'actualiser son potentiel (p.7).

4.1.2.2 Synthèse de la mission de formation dans un contexte de mondialisation

À la lumière de la présentation de ces résultats, il est possible de faire ressortir ou de regrouper certaines sous-catégories récurrentes et de s'attarder à leur trame évolutive en fonction du contexte de mondialisation. Rappelons qu'il ne s'agit pas nécessairement d'une

évolution linéaire et que cette synthèse représente un premier effort interprétatif. Il sera d'abord question de la spécialisation des objectifs de formation, ensuite de la qualité de la formation, puis de la réponse aux besoins des étudiants. Tel que souligné précédemment, à travers cette progression, nous ferons également ressortir la présence d'éléments relatifs aux dimensions de la mondialisation et la façon dont ils interagissent avec l'évolution des thématiques.

Spécialisation de la formation

Cette première observation regroupe trois des sous-catégories notées en présentation des résultats : les contenus de formation, les programmes d'études et les secteurs prioritaires. Ces trois thèmes sont d'ailleurs tous reliés au contexte de l'économie du savoir.

À la lecture des résultats relatifs à la mission de formation, un premier constat peut être posé à l'effet que les contenus de formation tendent à se spécialiser, contrairement à l'orientation proposée dans le premier document. En effet, les auteurs de *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998) évoquent la nécessité de maintenir un certain équilibre entre l'université comme « lieu de la spécialisation » et de « formation générale » de la personne tout en priorisant la formation au premier cycle par rapport aux cycles supérieurs, notamment en lui accordant plus d'importance dans la tâche professorale. C'est par ailleurs pour faire face à la compétition et au développement inhérents à une économie fondée sur le savoir que les auteurs soulignent l'importance de poursuivre cet objectif général de donner une formation de haut niveau « à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude » (p.20).

Or, si cette préoccupation pour une formation générale est encore présente dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), alors que l'importance de fournir aux étudiants les « outils nécessaires à leur vie sociale, personnelle et professionnelle » est soulignée (p.25), elle semble toutefois rapidement laisser la place à la spécialisation des objectifs de formation en fonction des besoins du marché du travail. En effet, à partir de 2000, les documents du corpus évoquent tous l'importance de répondre aux besoins de la société afin de former une main-d'œuvre hautement qualifiée, et ils mettent l'accent sur l'adaptation de la formation à l'évolution du marché du travail et de la main-d'œuvre dès le *Plan stratégique 2000-2003* (MEQ, 2001). Par exemple, dans ce *Plan stratégique* (MEQ, 2001), la formation doit être mise en adéquation avec les besoins quantitatifs et qualitatifs du marché du travail; la

préoccupation pour l'insertion professionnelle des étudiants est toujours présente et on suggère de resserrer les liens qui unissent les universités et les entreprises. Dans le document de la *Commission sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités* (MEQ, 2003), les universités sont responsables de la formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et détiennent ainsi une des clés de la société du savoir. Dans le *Plan stratégique 2009-2013* (MELS, 2009), les objectifs de formation évoqués sont la formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, la meilleure connaissance des enjeux mondiaux pour faire sa place dans la nouvelle économie; de plus, le système doit répondre aux besoins de la main-d'œuvre et être reconnu internationalement.

L'idée de la spécialisation des objectifs de formation s'observe également à travers les programmes de formation qui sont favorisés, notamment les cycles supérieurs et les programmes de formation courte et de formation continue. D'une part, si *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998) doit consolider davantage le premier cycle universitaire, *La politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a) établit plutôt l'importance d'accroître le nombre de diplômes de doctorat à décerner. D'ailleurs, la formation aux cycles supérieurs ne doit pas viser seulement des carrières universitaires, mais elle doit aussi répondre aux besoins en ressources humaines hautement qualifiées. Cet accent mis sur les cycles supérieurs se confirme dans la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b), notamment par la bonification de l'ajustement relatif au nombre de diplômes de maîtrise et doctorat; la diversification des objectifs de formation pour répondre aux besoins en matière de main-d'œuvre hautement qualifiée est également mise de l'avant, répondant ainsi aux impératifs de l'économie du savoir à former une main-d'œuvre hautement qualifiée. Cette tendance se poursuit dans la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001); elle ne se retrouvera finalement ensuite que dans le *Plan stratégique 2009-2013* (MELS, 2009).

D'autre part, les programmes de formation courte et de formation continue sont également favorisés. En effet, l'importance accordée à la formation courte apparaît dès *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998) et elle représente une façon de répondre aux besoins de la population. Dans la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001), c'est la formation continue qui constitue « impératif » de la société du savoir. Le *Plan*

stratégique 2000-2003 (MEQ, 2001) met lui aussi de l'avant la formation continue, notamment à cause du contexte de la société du savoir et la pertinence des programmes d'études en fonction de l'évolution du marché du travail. La formation continue est présente dans les plans stratégiques qui suivent, celle-ci faisant dans chacun l'objet d'un objectif ou d'un axe particulier.

La spécialisation de la formation peut finalement être reliée à la promotion de certains domaines d'études. Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), les domaines ou secteurs mis de l'avant sont ceux pour lesquels les besoins en main-d'œuvre sont les plus marqués, tandis que dans la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001), ce sont les carrières scientifiques et technologiques qui sont prioritaires. Quant au rapport de la *Commission sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités* (MEQ, 2003), ce sont les domaines de la santé et des services sociaux qui sont mis de l'avant.

Un lien direct s'observe ainsi entre la spécialisation de la formation et l'économie du savoir. Tout d'abord, dans le discours propre à l'économie du savoir, l'université a la responsabilité sociale de former une main-d'œuvre hautement qualifiée, dont les compétences correspondent aux besoins du marché du travail, et dans des domaines stratégiques pour l'économie; les éléments présents dans le corpus reprennent la même ligne argumentative. La priorisation des secteurs (technologies et cycles supérieurs) notée dans le corpus correspond également au discours de l'économie du savoir. Bien que la notion d'économie du savoir ne soit pas définie dans le corpus d'analyse, elle est constamment évoquée pour justifier la spécialisation de la formation. On retrouve dans le corpus l'usage d'un discours d'impérativité faisant appel à une dynamique de concurrence pour appuyer ces orientations. Ce discours est en effet marqué par l'emploi fréquent de verbes à caractère impératif, tels que « l'économie du savoir exige... », « prescrit », « dicte », « oblige », « commande », « impose ». Selon ce discours, la spécialisation de la formation (et surtout la formation continue et les formations courtes) est une exigence de l'économie du savoir en raison des changements technologiques et de la mobilité croissante des employés qui lui sont inhérents. Or, les mêmes raisons pourraient être évoquées pour vanter les mérites d'une formation générale et fondamentale solide, qui donnerait aux étudiants les bases nécessaires pour acquérir cette versatilité dont ils auront tant besoin sur le marché du travail, tel que les auteurs de *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998) l'ont proposé.

Qualité de la formation

Dans un deuxième temps, il est intéressant de se pencher sur l'évolution de la notion de qualité de la formation. Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), la qualité de la formation est définie par trois caractéristiques principales; elle doit être à jour (arrimée avec les résultats de la recherche), pertinente (les éléments d'apprentissage sont adaptés aux besoins des personnes qui entrent sur le marché du travail et aux besoins de la société) et durable (polyvalence pour évoluer dans une vie professionnelle en changement). La politique propose également une mesure de cette qualité par les intrants, c'est-à-dire par les facteurs qui peuvent la favoriser (ratios professeurs-étudiants, les infrastructures), et ses résultats (diplomation, persévérance, placement des diplômés).

On constate ensuite, dans la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b), que la qualité de la formation n'est plus définie par des caractéristiques ou des propriétés; des mécanismes visant à l'évaluer, tels que les contrats de performance, commencent à être discutés. Ainsi, dans cette politique, il est davantage question des moyens mis en place pour témoigner de la qualité que de la qualité elle-même. Par ailleurs, nous remarquons que dès cette publication, c'est surtout la qualité du système qui attire l'attention plutôt que celle de la formation elle-même. Cette observation peut aisément être reliée à l'introduction formelle de la nouvelle gestion publique (NGP) dans l'appareil étatique québécois par le biais de la nouvelle Loi sur l'Administration publique appliquée en 2000.

Dans la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001), les indicateurs proposés se concentrent tous sur les taux de diplomation, donc sur les résultats de la formation, et non plus sur la formation elle-même.

Notons qu'à ce moment, les contrats de performance entre le gouvernement et les établissements universitaires sont encore en vigueur. Même si ces contrats n'ont pas été reconduits, les principes relatifs à la NGP ont tout de même été maintenus par le biais des plans stratégiques. Le *Plan stratégique 2000-2003* (MEQ, 2001) fait état des indicateurs stratégiques et de pilotage qui sont identifiés pour témoigner de la qualité de la formation. Ces indicateurs sont représentés par des taux cibles de diplomation à atteindre. Encore ici, la qualité de la formation est définie par les indicateurs choisis, qui sont relatifs aux résultats obtenus.

Ensuite, dans le rapport de la *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités* (MEQ, 2003), la qualité de la formation concerne la pertinence et la consistance des programmes d'études, les qualifications des professeurs, la performance des étudiants, l'insertion sociale et professionnelle des étudiants. Elle est évaluée par une série d'indicateurs du « rendement universitaire », notamment le cheminement des étudiants, et leur accession au monde du travail. Si une plus grande variété d'indicateurs que dans les documents précédents est proposée et que ces indicateurs sont relatifs autant aux résultats qu'aux processus menant à la qualité, nous constatons néanmoins qu'il est question ici aussi de la qualité d'un établissement et non de la qualité de la formation qui y est dispensée.

Dans le *Plan stratégique 2005-2008* (MELS, 2005), la qualité de l'enseignement représente un des principaux axes d'intervention du ministère. L'objectif de développer des moyens pour assurer la « qualité concurrentielle » de l'enseignement universitaire est identifié, et l'indicateur qui lui est associé réfère au niveau de réinvestissement dans le réseau. Toutefois, la « qualité concurrentielle » n'est pas définie, et l'indicateur proposé ne permet pas non plus de savoir de quoi il en ressort.

Dans le plan stratégique suivant (MELS, 2009), on constate que, sous ce même axe relatif à la qualité de l'enseignement supérieur, les objectifs poursuivis sont maintenant relatifs à la réussite éducative; cette dernière est mesurée au nombre d'étudiants issus des groupes émergents ayant eu recours aux services d'aide offerts, et au ratio enseignement/étudiants dans certains domaines seulement. Par ailleurs, on retrouve comme deuxième objectif de la qualité de l'enseignement supérieur la diversification des sources de revenus des établissements.

En résumé, si la qualité de la formation n'est pas définie au fil des documents, elle est mesurée tantôt par des facteurs susceptibles de la favoriser (le ratio professeurs-étudiants, par exemple), tantôt par des résultats (le plus souvent des taux de diplomation ou des taux de placement professionnel). L'omniprésence des mesures de qualité est certainement en lien avec la NGP, mais avec la nuance que les principes de cette gestion publique appellent en général une considération des extrants seulement, alors que, dans le corpus, on observe une oscillation entre intrants et extrants. Par ailleurs, il est également possible de voir que certains indicateurs servent à vérifier l'atteinte d'objectifs reliés aux exigences émises par l'économie du savoir vues ci-haut, comme l'insertion professionnelle des étudiants.

Nous remarquons ainsi une forme de rétrécissement dans l'acceptation de la notion de qualité de la formation. D'une part, plutôt que d'être définie par des caractéristiques, elle est définie par des indicateurs; d'autre part, les indicateurs choisis ne témoignent pas de la qualité de la formation elle-même, mais de la capacité des établissements et du système à gérer la formation de façon efficace et efficiente.

La réponse aux besoins des étudiants

Répondre aux besoins des étudiants représente une des principales préoccupations des premiers documents constituant le corpus, et elle est présente dès *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998), alors qu'il est souligné que l'université doit se centrer sur l'étudiant et ses besoins, et que les professeurs doivent également répondre à leurs besoins d'accompagnement. Cette préoccupation est également présente dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a).

L'insertion professionnelle devient un service à offrir aux étudiants pour répondre à leurs besoins dans *La politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b). Dans la *Politique québécoise sur la science et l'innovation* (MRST, 2001), la réponse aux besoins de formation et de réorientation professionnelle des étudiants passe par l'offre de formations courtes. Cette question est également présente dans le rapport de la *Commission sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités* (MEQ, 2003). Il est possible de tracer un lien entre cette préoccupation pour l'insertion professionnelle des étudiants et les trois dimensions de la mondialisation. Premièrement, elle est reliée à la première thématique citée ci-haut, c'est-à-dire à la spécialisation de la formation (la formation doit se spécialiser et être en adéquation aux besoins du marché du travail selon les exigences émises par l'économie du savoir). La nouvelle gestion publique, par les indicateurs de qualité choisis, vient « vérifier » cette adéquation. C'est également une façon de s'intéresser aux besoins des utilisateurs, une des préoccupations typiques de la nouvelle gestion publique. Finalement, nous avons vu que la dimension culturelle de la mondialisation laissait également planer une forme de culture de l'individualisation, ce que nous retrouvons également ici non seulement dans cette idée de l'insertion professionnelle de l'étudiant, mais également dans la préoccupation croissante pour la réponse à ses besoins personnels (besoins d'accompagnement – par des

services aux étudiants - et besoin de formation – par une offre de formation suffisante et répondant aux besoins de main-d’œuvre).

4.1.3 Mission de recherche

Abordons maintenant l’évolution du discours portant sur la mission de recherche. Les thématiques émergentes se concentrent notamment autour de ses caractéristiques, de son rôle, des partenariats à tisser, et de la valorisation des résultats de la recherche. La même démarche que pour la mission de formation sera empruntée, alors que nous suivrons d’abord la chronologie de publication des documents avant de clore cette section avec une synthèse sur la trame évolutive des thématiques majeures en tissant des liens avec les dimensions de la mondialisation.

4.1.3.1 Présentation chronologique de la mission de formation

1. *L’université devant l’avenir : perspectives pour une politique gouvernementale à l’égard des universités québécoises. Document de consultation (MEQ, 1998)*

Le discours contenu dans le document *L’université devant l’avenir* (MEQ, 1998) relatif à la mission de recherche peut être regroupé sous trois catégories : les considérations contextuelles, le rôle de la recherche et les partenariats.

Considérations contextuelles

Si le ministère soumet à consultation des questionnements relatifs aux orientations à donner au système d’éducation, il contient également certains constats qui s’apparentent à des mises en garde à l’égard de la mission de recherche. L’extrait suivant témoigne du constat de la pression subie par les chercheurs universitaires :

l’université subit une pression constante pour que les chercheurs et les chercheuses qui œuvrent en son sein contribuent, par leurs activités, à la solution de nombreux problèmes de tous ordres qui assaillent la société contemporaine. Ces attentes sont particulièrement vives du côté des transferts scientifiques et technologiques et de la production de connaissances utiles au développement économique (p.14).

De ce constat découle une certaine inquiétude à l’égard

d’une trop grande inféodation de la recherche universitaire aux impératifs économiques, soit par le fait que la recherche commanditée ferait négliger la recherche

fondamentale, soit que l'on mette un accent trop prononcé sur la pertinence économique au dépens d'une pertinence sociale beaucoup plus large (p.41).

Selon le MEQ, une telle inclination pourrait, « si on manquait de vigilance, porter atteinte à l'autonomie institutionnelle et à l'exercice du jugement critique que l'on attend des universitaires », et c'est pourquoi il avance l'idée « de se donner des balises plus nettes concernant le rôle de la recherche à l'université » (p.41). Toujours selon le ministère, l'adoption de telles tendances pourrait s'expliquer par l'accélération de la production des connaissances et l'importance accordée aux nouvelles connaissances dans l'économie actuelle (p.41). Il évoque également que la « manière dont s'effectue la recherche connaît aussi des transformations majeures », alors que la recherche contextualisée, c'est-à-dire, en s'appuyant sur la définition de Limoges (1996), « menée en contexte d'application, engendrée dans l'effort même de résolution de problèmes et non induites par les paradigmes des savoirs disciplinaires », semble être de plus en plus favorisée (MEQ, 1998, p.42). Ce type de recherche « met à l'œuvre des équipes souvent multidisciplinaires, réunies pour de courtes périodes et dont les membres sont fréquemment reliés entre eux par la seule force des télécommunications » (p.42).

Ces considérations mettent à l'avant-scène une recherche universitaire évoluant dans un contexte économique particulier :

L'importance accordée à la production de connaissances nouvelles et à l'innovation technologique par l'économie montante ajoute son poids aux phénomènes que nous venons d'évoquer. Non seulement elle agit sur la demande de chercheurs ou fait pression sur le bassin de chercheurs universitaires pour qu'ils s'engagent dans ce mouvement lié à la prospérité économique, mais elle accentue la complexité de la vie universitaire, en mettant en présence et en collaboration des institutions sociales qui reposent sur des principes différents, sinon contradictoires. La recherche désintéressée de la connaissance est bien différente de la recherche du profit, grâce à la connaissance (p.42).

Le rôle de la recherche

Le MEQ soumet à la consultation des énoncés émis par le Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ), le Conseil des universités (CU) et le Conseil de la science et de la technologie (CST) concernant le rôle de la recherche universitaire. Sommairement, selon ce

que rapporte le MEQ, le CSÉ avance que la recherche universitaire a pour fin de « faire avancer les connaissances liées à l'enseignement donné dans les disciplines ou champs professionnels » (p.43). Le CU priorise le « progrès des connaissances et la formation à la recherche par la recherche » (p.43). Finalement, le CST évoque plusieurs rôles, soit celui de la formation de chercheurs et de personnel hautement qualifié; l'accroissement des connaissances, et le développement technologique des entreprises. Le MEQ priorise quant à lui la formation de chercheurs, mais questionne tout de même les acteurs du milieu à savoir si une place plus grande devrait être accordée « à la recherche orientée vers des missions stratégiques et prioritaires pour le développement du Québec » (p.43).

Partenariats

En dernier lieu, les constats mentionnés précédemment font état de nouvelles relations de partenariat que l'université est amenée à développer. Elle doit :

conclure des accords de développement scientifique et technologique, impliquant d'abord recherche mais aussi enseignement, avec des entreprises du secteur privé, des laboratoires gouvernementaux ou toute autre entreprise de recherche-développement nationale ou internationale. Le gouvernement considère que l'université doit non seulement s'ouvrir à de tels partenariats mais les rechercher activement (p.42).

Il semble en effet que, selon le MEQ, les modes de production de la connaissance ne répondent plus à « des modèles linéaires classiques qui alignaient, dans une belle séquence, recherche fondamentale, recherche appliquée, développement, production et application », mais qu'il faille dès lors s'inscrire dans « des modèles plus systémiques où les interactions entre intervenants sont non seulement plus variées, mais où la recherche est sollicitée et mise à contribution à de multiples moments du processus » (p.42).

2. *Politique québécoise à l'égard des universités (MEQ, 2000a)*

Tel que souligné dans la section sur la mission de formation, le MEQ (2000a) précise dans sa *Politique québécoise à l'égard des universités* que, avec l'enseignement, la recherche représente la mission fondamentale de l'université, et que, par ces deux activités, « l'université s'acquitte de sa responsabilité sociale » (p.17). Au plan de la recherche, ce sont plus spécifiquement ses caractéristiques et la question des partenariats qui sont abordées.

Caractéristiques de la recherche

Dans cette politique, le MEQ énonce certains critères que la recherche universitaire doit remplir pour être dite « performante ». Elle doit être de « calibre international », avoir des retombées, répondre aux besoins de la société et contribuer à son développement, et faire une utilisation optimale des ressources humaines, matérielles et financières mises à sa disposition (p.25).

La recherche universitaire doit par ailleurs être intégrée aux activités d'enseignement, alors que « la qualité de la formation est aussi éminemment liée à la qualité de la recherche [...], les programmes d'études et les activités de recherche doivent s'articuler de telle manière que les premiers s'alimentent aux secondes [...] » (p.27). L'objectif derrière cette articulation est « tantôt la formation d'une relève de chercheurs (formation à la recherche), tantôt l'intégration à l'enseignement des méthodes et des résultats de la recherche (formation par la recherche), selon les particularités propres à chaque établissement » (p.27).

Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités*, le ministère souligne l'importance d'une recherche universitaire qui couvre tous les objets de recherche, comme en atteste le passage suivant :

Il ne faut pas oublier non plus que la diversité des objets de recherche apporte un enrichissement à toutes les sphères de l'activité humaine. À cet égard, certains secteurs de recherche, la recherche en sciences sociales et humaines tout particulièrement, doivent pouvoir continuer à se développer et disposer des moyens nécessaires à leur plein épanouissement (p.27).

Ces domaines de recherche doivent toutefois eux aussi s'inscrire dans une certaine applicabilité et « développer des thèmes de recherche qui revêtent une importance stratégique pour notre société » (p.34). Ces différents éléments évoqués représentent pour le MEQ « autant d'aspects de la mise à profit de la recherche universitaire dans la société du savoir dont traitera la politique scientifique et pour lesquels des mesures seront mises en place » (p.34) et permettent d'« accroître la contribution de la recherche à l'identification et à la résolution des problèmes sociaux, économiques et culturels » (p.34). Par ailleurs, certains champs de recherche sont privilégiés, notamment ceux qui s'inscrivent dans les « domaines stratégiques pour l'avenir du Québec » (p.36).

Malgré l'importance de l'applicabilité de la recherche, le MEQ n'est pas sans souligner celle librement conduite par les universitaires, « car celle-ci reste la base de l'édifice de

recherche et d'innovation de notre société » (p.27). La notion d'innovation est ici définie seulement comme faisant partie de la société du savoir, comme en témoigne cet extrait : « la société du savoir se fonde sur l'interaction entre une multitude d'acteurs et sur les échanges de savoirs. L'innovation est essentiellement un résultat de cette interaction » (p.33).

Partenariats

La mission de la recherche implique que l'université établisse des partenariats avec différents acteurs. Tout d'abord, l'entreprise privée :

Même si le financement public de la recherche universitaire doit continuer de prédominer, une part croissante des activités de recherche s'effectue en partenariat avec l'entreprise privée. L'augmentation du financement privé dans les universités confirme que cette tendance à la collaboration avec les entreprises est bien installée. Ce sont surtout les disciplines des sciences naturelles, du génie et du domaine de la santé qui ont le plus profité des mesures d'intervention mises en place ces vingt dernières années. Ce sont ces mêmes disciplines qu'on associe très étroitement au développement technologique et économique de la société (p.34).

Ensuite, c'est à travers des équipes composées de chercheurs issus d'autres disciplines, et la « participation à des réseaux locaux, nationaux et internationaux du savoir » (p.27) que les chercheurs universitaires doivent maintenant évoluer.

3. *Politique québécoise de financement des universités (MEQ, 2000b)*

La *Politique québécoise de financement* contient peu d'indications relatives à la mission de recherche, notamment parce que le MRST (2001) planchait simultanément sur la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* qui allait établir les moyens et mesures à prendre en matière de recherche. Rappelons néanmoins que, pour le ministère :

l'éducation – particulièrement l'enseignement et la recherche universitaires – y est considérée comme un axe à privilégier pour assurer à long terme la prospérité des individus et de la collectivité dans une économie aux frontières éclatées où le savoir, l'imagination, la créativité, la recherche et l'innovation constituent la nouvelle matière première (p.11).

La mission de recherche est en partie couverte par le financement général, sous le volet « soutien à l'enseignement et à la recherche » couvrant « le fonctionnement des bibliothèques, les coûts liés à l'informatique et à l'audiovisuel ainsi que l'administration générale » (p.13). Le financement spécifique y contribue également. Une bonification est entre autres accordée aux

universités afin qu'elles augmentent le nombre d'étudiant diplômés aux 2^e et 3^e cycles afin de « promouvoir la formation de la relève en recherche universitaire et à diversifier les objectifs de formation aux cycles supérieurs afin de répondre aux besoins en ressources humaines hautement qualifiées » (p.16).

4. *Politique québécoise de la science et de l'innovation (MRST, 2001)*

Tel que mentionné précédemment, la *Politique de la science et de l'innovation* vient compléter, avec les deux politiques précédentes, le portrait du monde universitaire dressé par le gouvernement. Par cette politique, l'État apporte des modifications importantes aux mandats des organismes de subvention de la recherche, soient, à ce moment, le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS) et le Fond de la recherche en santé du Québec (FRSQ). À travers ces modifications et les priorités mises de l'avant, cinq thématiques relatives à la recherche en milieu universitaire ressortent de ce document : la valorisation et les retombées des résultats de la recherche, l'innovation, la capacité concurrentielle des universités, la formation d'une relève scientifique et la promotion de certains secteurs de recherche. Cette politique contient certainement la plus grande quantité d'information relative à la mission de recherche.

Valorisation et retombées des résultats de la recherche

La valorisation des résultats de la recherche universitaire constitue une des priorités mises de l'avant par le MRST. Elle représente :

l'ensemble des actions et activités ayant pour but d'augmenter la valeur des résultats de la recherche et, plus généralement, de mettre en valeur les connaissances. Par certains de ses aspects, elle touche donc aux activités traditionnelles de transfert, où les organismes publics et les chercheurs se trouvent en amont et les utilisateurs en aval, mais elle réfère plus globalement à l'ensemble des activités qui mettent en relation le monde de la recherche et la sphère économique et sociale (p.86).

Le ministère souligne que « la valorisation ne se résume pas à l'exploitation commerciale des résultats de la recherche; elle s'appuie, de façon générale, sur le déploiement et l'échange des connaissances, et ce, dans tous les domaines de développement du savoir » (p.86). Toutefois, le MRST souligne que « l'effort de commercialisation des universités du Québec demeur[e] modeste » (p.87), en comparaison par exemple aux

universités américaines, en termes d'investissement et d'obtention de brevets. C'est dans ce cadre que le MRST rappelle l'investissement du gouvernement provincial, au début des années 2000, dans le programme Valorisation-Recherche-Québec (VRQ), « pour créer et appuyer des sociétés chargées de valoriser les résultats de la recherche effectuée dans les universités québécoises » (p.88). À ce moment-là, il existait quatre sociétés de valorisation au sein desquelles les universités s'étaient regroupées : la Corporation de valorisation des applications de la recherche (CVAR), Valorisation Innovation plus (VIP), UNIVALOR et une dernière société en voie de création à ce moment, relative aux soins de santé (MRST, 2001, p.88).

Dans cette même optique de valorisation, le MRST fait une place importante aux activités de liaison et de transfert qui comprennent :

la diffusion de l'information stratégique, scientifique et technique vers les entreprises; l'évaluation des besoins d'innovation des organisations; l'incitation des PME à l'innovation en sensibilisant leurs dirigeants aux avancées technologiques; enfin, le couplage du potentiel de recherche universitaire et collégiale aux besoins des industries (p.96).

Le MRST souligne que « la plupart des CLT [centres de liaison et de transfert] actuels mobilisent des compétences du ressort des sciences naturelles et du génie » (p.97).

Dans l'idée de favoriser la valorisation des résultats de la recherche, le MRST insiste également sur l'importance de soutenir le réseau de médiateurs du savoir, c'est-à-dire des « organisations qui se vouent au partage démocratique du savoir, qui s'attachent à rejoindre tous les segments de la société et jouent en quelque sorte un rôle de médiation entre les sources de la connaissance savante et les divers publics intéressés » (p.43).

Cet accent sur la valorisation et les retombées des résultats de la recherche se traduit également dans la redéfinition des mandats des fonds subventionnaires. Par exemple, le CQRS devra « soutenir l'avancement des connaissances en vue d'une meilleure compréhension et du développement des individus, des communautés, des institutions et de la culture » (p.79), et le FRSQ s'attardera quant à lui à la recherche autant fondamentale, clinique qu'épidémiologique dans le domaine de la santé et visera à « en maximiser les retombées sur la santé des individus et de la population ainsi que sur le développement économique du Québec » (p.79).

Malgré l'importance des retombées de la recherche, le MRST souligne « que tous les types de recherche doivent être encouragés et soutenus, autant la recherche fondamentale que la recherche appliquée, libre ou orientée » (p.65). La recherche appliquée, « par le développement de nouveaux produits et nouvelles façons de faire, [...] permet de répondre à des besoins concrets et immédiats de société », et c'est par la recherche fondamentale qu' « émanent de nouveaux concepts qui assurent l'avancement social et économique à plus long terme » (p.65).

La concentration sur les retombées de la recherche amène également le MRST (2001) à cibler plusieurs secteurs économiques en expansion (l'optique et photonique, l'environnement, les biotechnologies, la géomatique, le multimédia, la nanotechnologie, la génomique et la protéomique), qui sont « susceptibles de provoquer une véritable révolution et d'engendrer des retombées majeures sur les plans économique et social » (p.33). Ces divers éléments sont, selon le MRST (2001), importants en raison de la « vive compétition que se livrent les pays au sein de la société du savoir » (p.37).

Il importe selon le MRST (2001) d'associer « plus étroitement que naguère la recherche et le contexte d'utilisation de ses résultats à des fins d'innovation » (p.3). Cette notion occupe une dominante place dans la politique du MRST.

Innovation

Si elle était mentionnée dans les deux politiques précédentes, la notion d'innovation occupe ici une place centrale. Elle devient, pour le MRST, une nécessité dans la société du savoir, notamment parce qu'elle « est au cœur de la capacité concurrentielle et de la survie des organisations » (MRST, 2001, p.10). Dans la même veine, le MRST souligne que, « avec une intensité de plus en plus marquée, la recherche et l'innovation constituent les assises qui soutiennent notre qualité de vie, notre croissance économique, notre progrès social et notre enrichissement culturel » (p.iii). D'une part, la recherche occupe une place primordiale dans une telle société du savoir, alors qu'elle « est la source première de la compréhension toujours plus étendue des multiples dimensions du monde et de la découverte des moyens pratiques de tirer parti de cette compréhension » (p.65). D'autre part, des innovations doivent être intégrées et engendrées par toutes les sociétés de plus en plus rapidement, en raison des avancées technologiques et scientifiques, de la porosité des frontières et du développement des moyens

de communication (p.3).

Le MRST poursuit plus loin avec la place de l'innovation dans les sociétés :

Les politiques des pays de l'OCDE en matière d'innovation soulignent l'importance de la circulation du savoir et de la diffusion de la technologie. Au-delà de l'enrichissement cumulatif des connaissances, les gouvernements insistent désormais sur l'utilisation de ce savoir aux fins d'avancement culturel et social et de progrès économique. La valorisation puis le transfert des connaissances se trouvent donc au cœur de leurs préoccupations (p.85).

Toujours en référence à ces politiques, le MRST soutient qu'elles « sont passées d'un objectif premier économique à un objectif premier sociétal, et d'un déterminant basé sur la compétitivité industrielle à un déterminant fondé sur l'emploi et la qualité de vie » (MRST, 2001, p.3). Le MRST propose également une définition des différents types d'innovation :

C'est l'innovation technologique qui assure aux entreprises le renouvellement de leurs produits et de leurs méthodes de production ou de distribution. C'est l'innovation sociale qui permet une meilleure adaptation des services aux besoins de la population et qui stimule l'évolution des milieux de pratique, des organisations publiques ou communautaires ou des milieux de l'éducation (p.10).

Le MRST établit également des étapes « jalonn[a]nt le processus menant à l'innovation : la production des connaissances, leur valorisation, leur diffusion auprès des utilisateurs [...] par la liaison et le transfert, et enfin, leur appropriation par ces mêmes utilisateurs » (p.85).

L'innovation a également comme caractéristique d'être menée dans un espace pluridisciplinaire; en effet :

Elle n'est jamais le fruit des actions menées par une seule personne ou même une seule organisation, mais une affaire de réseau. [...] La production des connaissances résulte, de plus en plus, de relations élargies sur les plans régional, national et international. Elle exige assez généralement le concours de spécialistes de plusieurs disciplines (p.12).

Pour le MRST, l'innovation va de pair avec la valorisation des résultats de la recherche, la prochaine thématique dont il sera question, comme en témoigne cet extrait :

Les résultats de la recherche sont déjà une contribution au patrimoine culturel [...]. Mais ces résultats ne se transforment pas d'eux-mêmes en solutions effectives aux problèmes de la société, en produits, en procédés et en services nouveaux capables de satisfaire des besoins et de créer de la richesse. L'innovation n'est en effet réalisée qu'au moment où elle est achetée, mise en œuvre, utilisée ou consommée (p.10).

La capacité concurrentielle des universités

La redéfinition des mandats des organismes subventionnaires fait ressortir l'importance que revêt pour le gouvernement la capacité concurrentielle du réseau universitaire. En effet, le nouveau mandat du FCAR lui demande de « promouvoir et coordonner le développement de la recherche publique fondamentale et appliquée dans ces domaines [des sciences naturelles et du génie] » afin de permettre aux chercheurs de mieux se positionner « sur les plans national et international » et de « maximiser les retombées de leurs travaux sur la société québécoise » (p.79). Quant au CQRS, on lui demande de « coordonner le développement de la recherche, de façon à améliorer le positionnement des chercheurs et des chercheuses du Québec sur les plans national et international » (p.79).

De manière plus générale,

Les actions gouvernementales privilégiées en matière de recherche universitaire par la présente politique visent précisément à aider ces milieux à devenir plus compétitifs, en intervenant sur plusieurs facettes de l'activité de recherche : la relève, le capital humain, les frais indirects, les espaces et infrastructures physiques, ainsi que son organisation (MRST, 2001, p.65).

Selon le MRST (2001) :

La nécessité prescrite par la société du savoir de participer au développement accéléré des connaissances suscite une demande croissante de chercheurs et de chercheuses de calibre international. Au Québec, le milieu universitaire, lieu de formation des chercheurs est le premier sollicité pour répondre à ce besoin (p.66).

Formation d'une relève scientifique

Les nouveaux mandats des organismes subventionnaires visent également la relève scientifique. Tout d'abord, le futur mandat du FCAR couvrira les domaines des sciences naturelles et du génie, et devra « promouvoir et soutenir financièrement la formation de la relève scientifique et d'une main-d'œuvre hautement qualifiée » (p.79) dans ces domaines. Ensuite, le CQRS devra quant à lui « développer la recherche et la formation de chercheurs et chercheuses dans les domaines alimentés principalement par les sciences sociales et humaines de même que par les arts et les lettres » (p.79).

5. *Plan stratégique 2000-2003 (MEQ, 2001)*

Le *Plan stratégique 2000-2003* du MEQ (2001) aborde très peu la question de la recherche en milieu universitaire, puisque cette responsabilité revient plutôt au MRST (2001) qui a publié la même année sa *Politique québécoise de la science et de l'innovation*. Le MEQ évoque toutefois l'importance de la recherche dans un contexte général : « En outre, puisque l'avenir économique des sociétés passe de plus en plus par l'acquisition, l'utilisation et la production du savoir, la vigueur de la recherche scientifique revêt une grande importance » (p.9). Il est également brièvement question de la recherche universitaire alors que « consolider la qualité de la formation et l'excellence de la recherche universitaire » constitue un des objectifs de l'orientation plus générale visant l'engagement des « universités à poursuivre l'amélioration de leur performance » (p.17). Le « renforcement de la recherche universitaire » s'inscrit de fait dans le cadre plus large de la politique du MRST (p.17). Le Plan stratégique 2000-2003 ne propose pas d'indicateurs pour l'atteinte des objectifs, puisque, rappelons-le, le ministère concluait plutôt un contrat de performance avec chacune des universités.

Le MEQ (2001) situe également l'importance de l'innovation au sein de la société du savoir : « Prenant appui sur les technologies de l'information et de la communication, la société québécoise, à l'instar des autres sociétés occidentales, se transforme de plus en plus en une société du savoir, dans laquelle l'innovation joue un rôle prépondérant » MEQ, 2001, p.9).

6. *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des Universités. Document de consultation (MEQ, 2003)*

Dans ce document de consultation, quatre thématiques relatives à la mission de recherche ressortent : son rôle, son financement, les étudiants-chercheurs, et la valorisation des résultats de la recherche.

Rôle de la recherche

La Commission soutient que, par leur mission de recherche, les universités « favorisent la création dans les œuvres culturelles et artistiques, elles réunissent les conditions propices à l'innovation, elles exercent un rôle reconnu dans le développement local et régional et elles assurent notre participation aux circuits internationaux du savoir » (p.3).

Selon les auteurs du document, « le volet recherche de la mission universitaire a connu un essor sans précédent [au cours des dernières années]. Les universités québécoises se sont très avantageusement positionnées sur l'échiquier du développement des connaissances et de la création » (p.9).

Afin de maintenir cette position concurrentielle, la recherche universitaire doit répondre à certaines normes de qualité, et, en conséquence, doit se soumettre à certaines pratiques d'évaluation :

En milieu universitaire, la formation et la recherche comportent des obligations d'appréciation qui s'imposent en cours de réalisation et au terme des activités réalisées. Les mécanismes internes ou externes d'évaluation de la qualité ou de validation de la formation qui assurent que l'enseignement et la recherche universitaires répondent aux critères les plus élevés dans les matières ou les domaines considérés sont multiples (p.4).

Par ailleurs, ce document laisse savoir que « [l]es fonctions d'enseignement, de recherche et de création sont difficilement dissociables, d'autant plus que la vitalité des études avancées repose essentiellement sur les activités de recherche » (p.9).

Financement de la recherche

Le MEQ évoque également un contexte financier délicat, en reprenant en partie les inquiétudes évoquées dans *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998). Il souligne en effet que les universités subissent une pression considérable relative à la gestion financière qu'elles doivent faire pour maintenir les activités de recherche :

[...] si l'importance des sommes consacrées aux projets de recherche et aux équipements exigés par leurs travaux est généralement reconnue et appréciée, la pression exercée sur la capacité financière des universités par le soutien aux activités de recherche soulève des difficultés. Le défaut des pourvoyeurs de fonds, tant publics que privés, de financer adéquatement les frais engagés pour le développement de la recherche risque d'entraîner un déplacement des ressources financières entre les diverses fonctions de l'université (p.11).

Les étudiants-chercheurs

Le MEQ souligne l'apport des étudiants des cycles supérieurs au développement de la recherche et de l'innovation. Les universités ont également tout avantage à « attirer des étudiants étrangers aux cycles supérieurs [ce qui leur] confère un avantage concurrentiel »

(p.12). Le MEQ suggère de mieux définir et reconnaître le statut des étudiants-chercheurs au sein des équipes de recherche universitaires.

La valorisation et le transfert des résultats de la recherche

À l'instar du MRST (2001) dans la *Politique de la science et de l'innovation*, les auteurs du rapport de la Commission accordent une grande importance à la valorisation et au transfert des résultats de la recherche. Leurs propos sont plutôt nuancés, comme en témoigne cet extrait :

Les rapports entre la science, l'innovation et le développement économique sont complexes; il serait illusoire de prétendre en saisir toutes les influences dans le cadre des travaux actuels. Le rôle des universités à cet égard est toutefois essentiel. À la jonction de la production des connaissances et de leur application, les activités de transfert et de valorisation reflètent le dynamisme de l'interaction entre les universités, les entreprises et les milieux culturels. Des projets de diffusion des produits de création, d'incubateurs d'entreprises ou de valorisation de la recherche ont trouvé des applications concrètes dans le développement de créneaux particuliers. Les formules de partenariat basées sur l'entrepreneuriat et l'innovation ont des effets multiplicateurs sur le développement d'expertises uniques dans différents domaines. Les universités servent de terrains pour des produits en émergence dans des secteurs d'avenir et obtiennent déjà des résultats intéressants. Les partenariats de recherche ou de création sont en croissance et des efforts particuliers sont déployés afin d'accroître la valorisation des résultats de la recherche (p.12).

Les auteurs soumettent par ailleurs certaines questions : « Comment évaluer la contribution des universités québécoises en matière d'innovation, de transfert et de valorisation? Comment accroître le rendement des universités québécoises en matière de valorisation des produits de la recherche et de la création? » (p.13).

7. Plan stratégique 2005-2008 (MELS, 2005)

Le Plan stratégique 2005-2008, publié deux ans après le rapport de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, n'a pas apporté de réponse à ces questionnements. De fait, la seule orientation de ce plan stratégique qui soit relative à l'université propose un axe d'intervention sur le « soutien à la recherche », dont l'objectif est de « définir, avec les universités, le statut de l'étudiant chercheur ». L'indicateur qui témoignerait de l'atteinte de cet objectif est représenté par les « dates d'adoption et d'implantation d'une définition du statut de l'étudiant chercheur » (p.21).

8. *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2007-2010 (MDEIE, 2006)*

Notons d'abord que, dans cette stratégie, le MDEIE ne fait pas seulement référence à la recherche universitaire, mais surtout à la recherche publique, qui inclut la recherche universitaire et institutionnelle (p.20). Deux de ses orientations stratégiques à cet égard sont de « renforcer l'excellence de la recherche publique » (p.17), « principalement en sciences naturelles et en génie » (p.18), et de « compléter et renforcer les mécanismes de valorisation et de transfert » (p.17).

Le discours tenu peut être regroupé en cinq thématiques : l'innovation, la valorisation et la commercialisation des résultats de la recherche, les partenariats, les priorités en matière de financement, et les domaines prioritaires.

Innovation

Tout au long du document, un accent important est placé sur l'innovation, alors qu'elle est considérée comme étant

au cœur du développement des économies du savoir. Elle présente un intérêt vital pour l'ensemble de la population en ce qu'elle permet de stimuler la croissance économique et de créer des emplois dans le domaine de la recherche, mais aussi dans l'ensemble des secteurs. [...] En somme, l'innovation est devenue la locomotive du développement économique et social du Québec. Au fil des années, le Québec s'est doté d'une base de recherche scientifique de calibre international. En vue de tirer plein parti des investissements consentis en recherche, il faut maintenant mettre davantage à contribution l'ensemble des partenaires des milieux de la recherche universitaire, de l'industrie et de l'État, pour accélérer le développement d'une économie déjà fondée sur le savoir (p.8).

C'est pour ces raisons que « la recherche et l'innovation [sont inscrites] au cœur même de [la] stratégie de développement économique » du gouvernement (p.7). Pour le MDEIE, « l'innovation est la clé du développement économique et social des économies occidentales face aux économies émergentes. Or, l'innovation, par définition, est un processus de renouvellement continu » (p.5). Le ministère considère également que l'innovation et la recherche sont fondamentales pour la société d'aujourd'hui : « La recherche et l'innovation constituent des déterminants clés de la prospérité. Investir dans la recherche, c'est investir dans l'avenir. C'est miser sur la production et la valorisation des connaissances pour se doter d'avantages, créer des emplois et assurer la prospérité de la société québécoise » (p.66).

Valorisation et commercialisation des résultats de la recherche

Dans cette stratégie, le MDEIE souligne l'importance de la valorisation des résultats de la recherche publique; il en fait d'ailleurs son « principal cheval de bataille » (p.66). Tel que c'était le cas pour le MRST (2001) dans la *Politique de la science et de l'innovation*, le MDEIE (2006) considère que la valorisation des résultats de la recherche est fondamentale : « Sans valorisation, les résultats de la recherche restent inutilisés et les investissements consentis pour les obtenir risquent de demeurer improductifs pour l'économie et la société » (p.48).

Pour le MDEIE, les mécanismes de commercialisation des résultats de la recherche font partie du dispositif de valorisation et de transfert des résultats. Ce dispositif « comporte cependant des lacunes qui doivent être corrigées afin d'accroître les retombées commerciales des investissements effectués en recherche publique » (p.14). Pour le MDEIE, ces lacunes « nous empêchent de tirer le meilleur parti de nos investissements en capitaux et en ressources humaines » (p.16). Ce ministère considère que les universités québécoises « accusent un retard significatif » en matière de valorisation de la recherche par rapport aux universités d'Amérique du Nord :

Si les établissements du Québec effectuent un peu plus de 31 % de la recherche canadienne (par an), Statistique Canada (2006) rapporte que ces établissements ne génèrent que 17 % des inventions divulguées, 18 % des nouvelles licences et 17 % des entreprises dérivées créées à ce jour au Canada (p.15).

Il donne également l'exemple des déclarations d'invention menant aux brevets, alors que les universités québécoises obtiendraient près de la moitié moins de ces brevets que les universités états-uniennes (p.17).

Le MDEIE croit nécessaire de « renforcer les différents maillons de la chaîne de valorisation des connaissances issues de la recherche universitaire » à travers « un effort collectif » (p.14). Pour pouvoir y arriver, il souligne l'importance de soutenir financièrement les premières étapes de la commercialisation (comme le pré-démarrage des entreprises), d'attirer les investisseurs privés qui ne prendraient les risques financiers à des stades si précoces. Cet aspect sera approfondi dans la section sur les priorités en matière de financement.

Le MDEIE continue de soutenir les sociétés de valorisation de la recherche universitaire telles que MSBi, Sovar, UNIVALOR et Valeo, dont « le rôle central [...] consiste à déterminer, parmi les résultats de la recherche, les technologies pouvant conduire à des applications commerciales » (p.50). Dans la même perspective, les activités de transfert sont également favorisées; le ministère soutient que, « pour que les investissements importants consentis en recherche publique puissent contribuer pleinement à la prospérité du Québec, les entreprises doivent pouvoir accéder facilement à l'expertise des universités et des centres de recherche » (p.53).

Partenariats

Pour pallier les lacunes du dispositif de valorisation et de transfert des résultats de la recherche, le MDEIE propose par ailleurs de favoriser les partenariats entre les universités, les entreprises et les organismes publics, comme le précise ce passage :

La stratégie repose sur un partenariat avec le milieu de la recherche, les entreprises et les organismes publics chargés de la gouvernance de la recherche et de l'innovation. L'objectif : valoriser l'innovation, augmenter le nombre d'entreprises qui investissent dans l'innovation et améliorer l'efficacité de ces corridors où une avancée scientifique se transforme en produits commercialisables, en emplois et en richesse nouvelle (p.5).

Le ministère souligne que, comparativement aux autres provinces, le Québec compte moins d'entreprises qui sont dérivées de la recherche universitaire (p.14). Pour le ministère, les entreprises et les universités bénéficient toutes deux largement de ces partenariats. Pour les premières, de telles alliances permettent « d'être et de demeurer concurrentielles grâce à l'innovation par l'adoption de nouvelles technologies et de nouvelles procédures, par le développement de nouveaux produits et par l'accès à de nouveaux marchés » (p.66). Pour les secondes, les partenariats contribuent à « faire fructifier leurs résultats de recherche » (p.66). La valorisation des résultats de la recherche est également qualifiée de « bidirectionnelle » : « des universités vers le marché, par exemple par la création d'entreprises ou l'attribution de licences, mais aussi dans l'autre direction, c'est-à-dire à partir des besoins des entreprises en recherche appliquée » (p.53).

C'est dans cette même idée que les activités de liaison et de transfert sont favorisées. Le MDEIE fait d'abord référence aux regroupements de recherche industrielle, dont l'un des objectifs est :

la réalisation de projets de recherche appliquée émanant des besoins des entreprises d'un même secteur industriel et mettant à contribution les universités et les centres de recherche. Selon l'OCDE, l'appui gouvernemental à de tels regroupements de recherche est devenu essentiel dans une économie de plus en plus mondialisée (p.55).

Pour les entreprises, ces regroupements permettent notamment l'accès aux « infrastructures publiques de recherche ainsi qu'aux nouvelles technologies créatrices d'avantages concurrentiels » (p.55).

Toujours dans l'idée de favoriser les activités de liaison et de transfert, le MDEIE souligne également l'importance des Centres de liaison et de transfert (CLT) qui :

ont pour mandat de rapprocher les chercheurs universitaires des entreprises (principalement des PME) et de stimuler d'abord la recherche sur des sujets d'intérêt pour les entreprises, puis le transfert des résultats vers celles-ci. [...] Ces organismes contribuent à la diffusion et au transfert vers les entreprises des connaissances produites dans les universités (p.55).

Priorités en matière de financement

Pour pouvoir développer un tel réseau de valorisation de la recherche, le MDEIE soutient l'importance d'un financement gouvernemental « renouvelé et à long terme » (p.20). Il met de l'avant certaines lignes de conduite qui devraient être respectées : les ressources investies doivent être :

- ciblées afin de créer des masses critiques capables d'exceller et d'assurer une présence notable dans les grands projets de recherche et dans les divers supports de diffusion des connaissances;
- orientées en priorité vers des domaines qui revêtent un caractère stratégique pour le développement économique et les besoins de l'innovation, sous toutes ses formes;
- utilisées de manière à faire une place de choix à la valorisation et à la commercialisation des résultats de la recherche (p.20).

Un des vecteurs à prioriser pour le MDEIE est le financement des infrastructures de recherche. Tel que souligné précédemment, le MDEIE croit également en l'importance de soutenir financièrement les premières étapes de la commercialisation de la recherche (comme la maturation et l'amorçage), parce qu'elles sont les plus risquées et les plus difficiles notamment en raison des « perspectives commerciales [qui sont] encore trop imprécises pour intéresser les investisseurs privés » (p.48).

C'est pour ces mêmes raisons que le ministère soutient que le financement devrait également être accru pour les fonds subventionnaires :

Les fonds subventionnaires sont des mandataires de l'État qui ont pour mission, dans leurs domaines respectifs, de promouvoir et d'appuyer financièrement la recherche, la formation de chercheurs et la diffusion des connaissances. À cet effet, ils doivent établir les partenariats nécessaires avec les universités, les collèges, l'industrie et les organismes publics (p.23).

Domaines prioritaires

À travers ce discours, on voit poindre également la priorisation de certains domaines de connaissance :

Ce niveau d'investissement permettra de soutenir adéquatement le développement de domaines jugés prioritaires pour le Québec [...]. Il donnera aussi la possibilité de pousser plus loin les frontières du savoir et de générer des résultats de recherche porteurs en matière de progrès technologique et d'innovation (p.22).

Ainsi, le MDEIE met de l'avant l'importance d'accroître le soutien financier visant le développement de certaines « technologies stratégiques », telles que la « la génomique, les nanotechnologies et l'optique-photonique en raison de leur grand potentiel de retombées économiques dans une vaste gamme de domaines » (p.27).

Le ministère prend toutefois soin de souligner l'importance des recherches sociales et humaines :

Comme celles qui sont menées en sciences naturelles et en génie, les recherches en sciences sociales et humaines permettent d'instaurer de nouvelles pratiques, de nouvelles approches ou de créer de nouveaux produits pour résoudre des problématiques dans des domaines variés. L'utilisation de ces résultats de recherche permet des économies en raison de son caractère souvent préventif, de même que des gains de productivité substantiels, par exemple dans des domaines comme l'environnement (développement durable), la gestion des entreprises (nouvelles approches de gestion), la qualification de la main-d'œuvre, la santé et les services sociaux (prévention du suicide) ainsi que l'éducation (lutte au décrochage scolaire) (p.56).

Au-delà des domaines de recherche à privilégier, le discours du ministère fait ressortir une priorité pour la recherche en milieu de pratique, comme le précise cet extrait : « Le financement du MDEIE sera également consacré au soutien du programme de bourses en milieu de pratique, qui concerne principalement des projets relatifs au domaine des sciences naturelles et du génie (p.36).

Finalement, le MDEIE priorise la recherche orientée, comme en témoigne l'extrait suivant :

Ainsi, il n'est pas suffisant d'encourager la recherche, encore faut-il aussi favoriser la recherche orientée, qui présente un fort potentiel sur le plan des retombées. Cela signifie qu'il est nécessaire d'accorder davantage d'attention à la commercialisation des résultats de la recherche (p.10).

9. *Plan stratégique 2009-2013 (MELS, 2009)*

Dans son *Plan stratégique 2009-2013*, le MELS ne s'attarde pas beaucoup à la mission de recherche. Il précise néanmoins deux orientations qui concernent le monde universitaire. D'abord, l'axe 2 de l'orientation intitulée « Contribuer au rehaussement des savoirs », traite de « la qualité, l'accessibilité et le financement de l'enseignement supérieur » (p.19); son 3^e objectif est relatif à la recherche universitaire et est simplement « Mieux soutenir la recherche » (p.22). L'indicateur de cet objectif est représenté par le niveau des ressources financières accordées à la recherche dans les collèges et les universités.

Ensuite, les préoccupations sont également d'ordre financier pour l'orientation « Maintenir des conditions favorables à la poursuite des études », dont l'axe est « la qualité des infrastructures », et l'indicateur est « le montant accordé à la résorption du déficit d'entretien par mètre carré pour les espaces consacrés à la recherche et à l'enseignement » (p.23).

4.1.3.2 Synthèse de la mission de recherche dans un contexte de mondialisation

L'analyse du discours relatif à la mission de recherche a montré que l'évolution de plusieurs thématiques est digne d'intérêt. En effet, nous observons une altération de la définition des termes principaux, qu'il s'agisse d'un rétrécissement des notions, d'une stagnation ou d'un changement de sens. Or ce mouvement rhétorique structure l'appréhension des principales notions. Dans cette synthèse interprétative, il sera question des retombées des résultats de la recherche, des types de recherche, des objets et secteurs prioritaires, de l'innovation et des partenariats. L'évolution de chacune de ces thématiques sera vue à la lumière des dimensions de la mondialisation.

Retombées des résultats de la recherche

La thématique des retombées des résultats de la recherche est récurrente dans les documents à l'étude. C'est d'abord une crainte que le gouvernement émet dans *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998), alors qu'il fait le constat d'une tendance vers l'applicabilité des résultats de la recherche universitaire et qu'il s'inquiète de la pression subie par les chercheurs afin que leurs recherches résolvent des problèmes contemporains, et que la recherche soit « inféodée » aux impératifs économiques (p.14 et 41).

Sans qu'une tangente à l'inféodation aux impératifs économiques ne soit adoptée tel que c'était craint, l'accent est mis, au fil des prochains documents, sur la nécessité pour la recherche universitaire d'avoir des retombées sociales et économiques. C'est le cas dès la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a); d'ailleurs, les indicateurs de la qualité de la recherche qui y sont émis sont relatifs à l'utilité de la recherche : répondre aux besoins de la société, et contribuer à son développement.

Dans les documents qui suivent, la prescription pour les retombées de la recherche se matérialise de plus en plus sous les thématiques de la valorisation et de la commercialisation des résultats de la recherche. Si la notion de valorisation est mentionnée dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), celle de la commercialisation apparaît quant à elle dans la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001) et c'est à partir de ce document qu'elles commencent toutes deux à être davantage exploitées.

La thématique de la valorisation des résultats de la recherche semble d'abord couvrir un éventail plutôt large et ne pas se limiter à leur exploitation commerciale; le MRST (2001) y inclut les activités traditionnelles de transfert, et les relations entre le monde de la recherche et la sphère économique et sociale. Or, l'indicateur devant témoigner des retombées économiques et sociales de la recherche est représenté par le nombre d'entreprises dérivées créées; ces entreprises sont davantage en lien avec l'exploitation commerciale et les retombées économiques qu'en lien avec les retombées sociales. C'est dans ce cadre que le MRST insiste sur l'importance de financer les sociétés de valorisation que sont CVAR, VIP, UNIVALOR, et la société en devenir qui portera sur le domaine de la santé.

La préoccupation pour la valorisation de la recherche est encore présente dans le document de la *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités* (MEQ, 2003), qui soulève des questionnements sur l'évaluation de la contribution des universités en matière d'innovation et de transfert et sur l'amélioration de rendement en matière de valorisation des « produits » de la recherche.

Le *Plan stratégique 2005-2008* ne fait pas échos à ces réflexions, qui se précisent toutefois dans la *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2007-2010*, où la valorisation et la commercialisation représentent le « principal cheval de bataille » du MDEIE (2006). Ce ministère va plus loin en affirmant que, sans valorisation, les résultats de la recherche restent inutilisés et que les investissements consentis à la recherche demeurent improductifs. C'est donc dire que la recherche n'a de valeur que lorsque ses résultats sont utilisés. L'importance de l'utilisation des résultats est aussi présente pour les sciences sociales et humaines dans l'instauration de nouvelles pratiques ou dans la création de nouveaux produits, envisagée dans l'optique de « faire des économies » et des « gains de productivité ». Une grande importance est d'ailleurs accordée aux centres de liaison et de transfert (CLT) de même qu'aux sociétés de valorisation de la recherche, dont le rôle est de « déterminer, parmi les résultats de la recherche les technologies pouvant conduire à des applications commerciales » (p.50). On remarque une certaine ouverture pour les objets de recherche qui portent sur des problématiques sociales, avec la création par exemple du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CETREQ) et du Centre de liaison et de transfert sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP) qui seront éventuellement réunis sous la bannière des Organismes de liaison et de transfert en innovation sociale (OLTIS). Dans cette stratégie gouvernementale du développement économique, le MDEIE (2006) mise surtout sur les investissements dans la recherche-développement, notamment en s'appuyant sur le pourcentage du produit intérieur brut qui lui est accordé. Un des objectifs est de « réussir le passage de la recherche à l'innovation » (p.38). Si, tel que mentionné précédemment, la valorisation des résultats de la recherche ne se limite pas à leur commercialisation, cette dernière est toutefois essentielle pour le MDEIE; les lacunes en matière de valorisation des résultats de la recherche se mesurent d'ailleurs, selon ce ministère, en fonction de la proportion des inventions divulguées, des licences obtenues, des entreprises dérivées, et des

déclarations d'invention menant au brevet - tous les exemples émis évoquant un certain caractère commercial.

L'accent mis sur la nécessité des retombées de la recherche n'est pas étranger au discours d'économie du savoir, selon lequel l'université doit contribuer au développement économique par la production de nouvelles connaissances, le savoir y étant la nouvelle matière première. Ici aussi, on mentionne à plusieurs reprises que l'université doit contribuer à l'avantage concurrentiel de la province. Comme c'était le cas dans la mission de formation, l'économie du savoir s'impose dans cette mission de recherche par le biais d'un discours de l'impérativité. Derrière ce discours, on impose ainsi aux universités de participer au développement de l'économie et, par le fait même, à la position concurrentielle de la province. L'évolution de la thématique des retombées des résultats de la recherche opère ainsi un rétrécissement dans l'acceptation générique de la recherche, alors qu'elle tend de plus en plus à se définir comme la valorisation et la commercialisation des résultats de la recherche. Notons à ce sujet que la définition de la valorisation est elle-même parfois contradictoire : si les documents se refusent en effet à la réduire à la commercialisation des résultats de la recherche, les indicateurs qui sont employés laissent plutôt croire le contraire.

Types de recherche

Les constats précédents à l'égard des retombées des résultats de recherche, leur valorisation et commercialisation, laissent également entrevoir qu'un type de recherche est favorisé par rapport à d'autres. En effet, il appert que la recherche appliquée prime sur la recherche fondamentale.

Dans *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998), les auteurs favorisent une recherche dite contextualisée. Cette dernière est définie comme étant « menée en contexte d'application, engendrée dans l'effort même de résolution des problèmes et non induite par les paradigmes des savoirs disciplinaires » (p.42). Cette contextualisation de la recherche est mise en lien avec un changement dans le mode de production des connaissances, alors que le MEQ (1998)

soutient qu'il ne répond plus à un modèle linéaire³⁹. Il importe de noter que le concept de recherche « contextualisée » a été abandonné dans les documents suivants. Ce type de recherche fait référence à une idée bien précise de la recherche, et se distingue de la recherche appliquée. Limoges⁴⁰ (1996) la définit comme suit :

La recherche en situation de contextualisation ne cesse de résoudre des problèmes théoriques, fondamentaux si l'on veut, mais dans une visée de réalisations pratiques. La dynamique du marché économique n'explique pas tout ici. La demande sociale en est un moteur au moins aussi important. La contextualisation implique aussi que de nouveaux partenaires sociaux deviennent plus fréquemment et plus intensément parties à la mise en forme des programmations de recherche [...]. Il ne s'agit pas de transférer à des utilisateurs à identifier ensuite des résultats produits en milieu de recherche; il s'agit plutôt de recherches qui trouvent une destination sociale parce que, dès l'origine et tout au cours de la conduite du travail, sont impliqués la variété des acteurs sociaux intéressés (p.15).

Avec cette notion de recherche contextualisée, Limoges (1996) cherchait à sortir de la dialectique opposant recherche fondamentale et recherche appliquée. Or, c'est cette dernière qui sera favorisée dans les politiques suivantes, celles-ci ne reprenant pas le concept de recherche contextualisée et les nuances qu'elle apportait. Les documents suivants continuent néanmoins de mentionner l'importance de soutenir différents types de recherche (librement conduite ou orientée, fondamentale ou appliquée), comme c'est le cas dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a). Toutefois, les indicateurs retenus pour

³⁹ Ceci fait référence à la théorie développée par Gibbons *et al.* (1993) sur les modes de production des connaissances. Deux modes sont définis : le mode 1, traditionnel et linéaire, dans lequel les objets de la recherche proviennent des intérêts des chercheurs; dans le mode 2, plus contemporain, les objets de la recherche émergent plutôt de leur contexte d'application et dans une dynamique transdisciplinaire. Nous proposons en annexe un approfondissement de cette théorie, mise en parallèle avec deux autres théories de l'organisation de la recherche. L'analyse et l'interprétation nous ont en effet mise sur la piste de ces trois théories qui auraient, selon Crespo (2003) et Bernatchez (2010), influencé l'organisation de la recherche au Québec. Si une telle exploration s'est avérée pertinente, elle nous éloignait toutefois de notre objet et il devenait difficile de l'intégrer à l'analyse ou à la discussion. Il nous est toutefois apparu intéressant de conserver ce travail et de le proposer en annexe au lecteur intéressé. Il sera également pertinent d'y référer lors de la discussion. Le texte en annexe reprend ainsi de manière plus approfondie les éléments qui sont ici résumés.

⁴⁰ Camille Limoges est l'un des théoriciens ayant élaboré, avec Gibbons, la théorie des modes 1 et 2 de production des connaissances. Il a également été sous-ministre de la Recherche, de la Science et de la Technologie de 1983 à 1987, président du Conseil de la Science et de la technologie en 1997, puis à nouveau sous-ministre de la Science et de la Technologie au début des années 2000. La présence de ce concept dans le document *L'université devant l'avenir* n'est pas étrangère à son influence.

témoigner de la qualité de la recherche trahissent une préoccupation plus grande pour la recherche appliquée. Ils cherchent en effet à témoigner des retombées des résultats de la recherche, et à s'assurer qu'elle réponde aux besoins de la société et contribue à son développement.

La même contradiction se retrouve dans la *Politique de la science et de l'innovation* du MRST (2001). Par exemple, dans la redéfinition des missions des Fonds de recherche, cette politique évoque que le CQRS doit promouvoir « la recherche publique fondamentale et appliquée ». On précise toutefois que la recherche doit également viser le positionnement des chercheurs sur le plan international et que le fond doit « maximiser les retombées » des travaux des chercheurs sur la société. Cette politique évoque également la recherche fondamentale dans la mission du FRSQ, en plus de la recherche clinique et épidémiologique.

Dans la *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2007-2010* du MDEIE (2006), la diversification des types de recherche n'est plus une préoccupation, comme en témoigne cet extrait : « Ainsi, il n'est pas suffisant d'encourager la recherche, encore faut-il aussi favoriser la recherche orientée, qui présente un fort potentiel sur le plan des retombées. Cela signifie qu'il est nécessaire d'accorder davantage d'attention à la commercialisation des résultats de la recherche » (p.10).

Globalement, cette thématique des types de recherche est teintée de contradictions. D'une part, le discours tenu dans la plupart des documents évoque l'importance de soutenir tous les types de recherche, mais les indicateurs mis de l'avant témoignent plutôt de l'importance accordée à la recherche appliquée. D'autre part, la *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2007-2010* (MDEIE, 2006) ne soutient plus cette diversification des types de recherche. Cette contradiction, ou cette rupture avec les discours précédents, peut être attribuée au fait qu'il s'agit d'un autre ministère, celui-ci dédié, comme son nom l'indique, au développement économique, et peut-être moins préoccupé par la recherche fondamentale ne menant pas à court terme à des retombées économiques ou des innovations. Il est possible que la logique des différents ministères ne poursuive pas le même agenda, reflétant ainsi ces tensions entre les discours en présence.

Les objets de la recherche

Il est intéressant de se pencher ensuite sur l'évolution des objets et des secteurs de recherche qui sont priorisés, cette question étant fortement liée aux deux thématiques précédentes. Les objets favorisés sont en effet arrimés à l'importance accordée aux retombées des résultats de la recherche. Par exemple, dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), si l'intérêt pour la recherche de couvrir une diversité d'objets est mentionné, des « thèmes de recherche qui ont une importance stratégique pour notre société » sont pourtant privilégiés (p.34). C'est parce que la recherche doit contribuer à la société du savoir, et que sa participation à l'identification et à la résolution des problèmes sociaux, économiques et culturels doit être accrue que certains objets de recherche sont priorisés.

Le même scénario se répète dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a) et la *Politique de la science et de l'innovation* (MRST, 2001). Par exemple, le MRST (2001) mentionne d'abord l'importance de ne négliger aucun secteur de recherche, notamment ceux des sciences humaines et des sciences sociales. Pourtant, les indicateurs relatifs aux retombées des investissements en recherche, comme le nombre d'entreprises dérivées, dénotent que les recherches menant à des innovations économiques sont favorisées.

Le MDEIE (2006) privilégie quant à lui certains domaines ou « technologies stratégiques », comme la génomique, nanotechnologies, optique-photonique. S'il ne néglige pas de souligner l'importance des sciences humaines et sociales, ce ministère met néanmoins l'accent sur les recherches qui porteront sur des nouvelles pratiques ou approches. De plus, les priorités identifiées en matière de recherches favorisent celles qui ont un potentiel pour le développement économique (p.20), ce qui laisse également entendre la valorisation de certains secteurs dits stratégiques. La précision dans les objets et secteurs priorisés est d'ailleurs étonnante, et soulève des questions quant aux raisons de leur détermination – pourquoi, par exemple, favoriser la protéomique plutôt qu'un autre secteur?

L'inféodation aux impératifs économiques, telle que crainte par les auteurs du premier document, n'est pas totalement avérée, en témoigne notamment la présence, dans le discours, d'une préoccupation pour la préservation d'un éventail d'objets et de secteurs de recherche. Toutefois, à l'instar des deux thématiques précédentes, celle-ci recèle une forme de

contradiction dans l'importance accordée aux secteurs dits stratégiques pour la société, et surtout pour l'économie. Encore une fois, les indicateurs retenus, qu'on pourrait penser être sensés témoigner de la qualité de la recherche, reflètent plutôt l'importance accordée à la contribution que peut apporter la recherche à l'économie.

Innovation

L'évolution de la notion d'innovation est certainement digne d'intérêt, alors qu'elle en vient à occuper une place centrale et fondamentale au sein de la mission de recherche. Tout d'abord, dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), la définition de l'innovation proposée est partielle; elle est campée dans le contexte de mondialisation et est décrite comme étant le résultat d'une interaction « entre une multitude d'acteurs ». Notons que les innovations peuvent être de nature culturelle, sociale et économique. Dans la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b), l'innovation, avec le savoir et la recherche, représente l'une des nouvelles matières premières dans la société du savoir. Dans la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001), la recherche et l'innovation sont également enracinées dans l'économie du savoir alors qu'elles constituent les assises qui sous-tendent la qualité de vie, la croissance économique, le progrès social et l'enrichissement culturel. Cette politique s'inscrit d'ailleurs plus largement dans la stratégie gouvernementale de développement économique *Québec objectif emploi* et est ici mise en lien avec la capacité concurrentielle de la société à l'échelle mondiale. Le MRST définit deux types d'innovation : les innovations technologiques et les innovations sociales, ce qui laisse supposer une préoccupation pour des recherches portant sur un large éventail d'objets. Toutefois, conformément à ce qui a été observé dans la thématique précédente, une certaine contradiction émane du discours du MRST (2001); la définition de l'innovation ici proposée laisse elle aussi entendre que la recherche appliquée est favorisée, et qu'elle doit avoir des retombées économiques. En effet, selon le MRST les résultats de la recherche « ne se transforment pas d'eux-mêmes en solutions effectives aux problèmes de la société, en produits, en procédés et en services nouveaux capables de satisfaire des besoins et de créer de la richesse. L'innovation n'est en effet réalisée qu'au moment où elle est achetée, mise en œuvre, utilisée ou consommée » (p.10). Ceci laisse entendre que les résultats de la recherche

n'ont de valeur qu'en devenant innovation et qu'à travers leur utilisation. Par ailleurs, pour le MRST, l'innovation survient généralement dans un espace pluridisciplinaire.

Dans la *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation* du MDEIE (2006), l'innovation est située au cœur des économies du savoir, et elle doit susciter les partenariats entre l'État, l'industrie et les universités pour jouer son rôle de « locomotive du développement économique et social » et être, avec la recherche, un déterminant clé « de la prospérité ». Elle n'est pas définie de manière précise, mais on dit qu'elle est, « par définition, un processus de renouvellement continu » (p.5) et qu'elle sert à « stimuler la croissance économique » et à créer des emplois dans l'ensemble des secteurs (p.5).

On observe ainsi finalement que la notion d'innovation subit une forme de rétrécissement dans son acception, alors qu'elle clairement et exclusivement associée au développement économique dans ce dernier document. Rappelons toutefois que cette stratégie s'inscrit dans le cadre plus large de la Stratégie du développement économique du MDEIE (2005), qui vise notamment à « réussir le passage de la recherche à l'innovation » (p.38), ce qui permet certainement d'expliquer cette position moins nuancée.

Partenariats

Les thématiques précédentes de la valorisation et commercialisation de la recherche et de l'innovation conduisent à la « nécessité » d'établir des partenariats en recherche. Ces partenariats sont mis de l'avant dès *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998), alors que les universités sont invitées à développer des partenariats « avec des entreprises du secteur privé, des laboratoires gouvernementaux ou toute autre entreprise de recherche et développement nationale ou internationale ». L'université doit non seulement s'y ouvrir, mais « chercher activement » de tels partenariats (p.42).

Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), la question des partenariats est d'abord abordée sous l'angle du financement et se fait principalement avec l'entreprise privée; elle est ensuite abordée par le biais des réseaux de chercheurs et l'importance accordée à la multidisciplinarité de la recherche. Certains domaines auraient plus

bénéficié de cette tendance et des mesures mises en place pour l'encourager, comme les sciences naturelles, le génie et le domaine de la santé.

Dans la *Stratégie québécoise sur la recherche et l'innovation 2007-2010* (MDEIE, 2006), il est également question des partenariats, entre les milieux de la recherche, les entreprises et les organismes publics pour « valoriser l'innovation, augmenter le nombre d'entreprises qui investissent dans l'innovation, et améliorer l'efficacité de ces corridors où une avancée scientifique se transforme en produits commercialisables, en emplois et richesse nouvelle ». Par ailleurs, les partenariats peuvent se produire entre les universités, les entreprises et les organismes publics, et le rôle des activités de valorisation et de transfert est de rapprocher les chercheurs universitaires des entreprises et de stimuler la recherche sur des sujets d'intérêt pour les entreprises puis le transfert des résultats.

Il est à noter qu'il n'est question de tels partenariats dans aucun des Plans stratégiques du ministère de l'éducation.

Cette thématique représente ainsi une préoccupation plus importante pour les ministères qui s'intéressent au développement économique que pour le ministère de l'Éducation. Même si elle mise de l'avant avec des partenaires autres que l'industrie ou les entreprises privées (par exemple des organismes gouvernementaux), c'est surtout pour poursuivre un dessein économique.

4.1.4 « Troisième mission »

L'analyse qui suit fera ressortir un certain désordre relatif à cette mission, notamment parce qu'elle n'est pas clairement définie dans les documents. Tel que souligné dans la méthodologie, nous avons tâché de regrouper dans différentes catégories les éléments qui étaient relatifs aux différentes acceptions, décrites dans le cadre conceptuel, que peut revêtir cette troisième mission, tantôt nommée service à la collectivité, tantôt envisagée comme l'université entreprise. Le lecteur apercevra rapidement un rapprochement et un chevauchement avec les deux autres missions; cette observation non négligeable sera abordée dans la synthèse de cette section.

4.1.4.1 Présentation chronologique de la « troisième mission »

1. *L'université devant l'avenir : perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises. Document de consultation (MEQ, 1998)*

Dans ce premier document de notre corpus d'analyse, l'université constitue un « service public : elle représente un bien de la collectivité tout entière qui dépasse toute allégeance à des intérêts privés, en assurant la relève scientifique, professionnelle et culturelle de la société » (p.21). Il est notamment question d'un « contrat social implicite entre les universités et la société » qui se décline en trois volets :

- La société met à disposition des universités des ressources importantes accompagnées d'une reconnaissance légale exclusive au regard de la délivrance des diplômes;
- L'université donne à ses étudiants une formation de haut niveau, tout en participant au développement des connaissances et à l'essor économique de son milieu;
- Le gouvernement se fait l'interprète des attentes de la société et exerce des fonctions d'orientation et de régulation générales (p.22).

Les passages retenus sont ici regroupés sous les thématiques suivantes : ressources et autonomie des universités; orientation et régulation; et accessibilité.

Ressources et autonomie des universités

Le premier volet du contrat social évoqué ci-haut souligne l'importance de l'apport financier de l'État pour les universités, tout en leur accordant l'autonomie à l'égard de la délivrance des diplômes. Cette autonomie s'étend par ailleurs un peu plus loin :

La réflexion critique et créatrice qui caractérise la formation universitaire prend place, en effet, dans un contexte de liberté académique qui autorise la libre discussion des points de vue ainsi que la remise en question des idées reçues. Cette liberté académique s'exerce, au Québec, dans le cadre d'une autonomie de gestion que le législateur et les gouvernements ont constamment réaffirmée, au cours de l'évolution qu'elle a pu connaître avec les années (p.22).

Toutefois, la suite de l'extrait illustre bien qu'à cette autonomie est associée la nécessité de rendre des comptes : « Cette autonomie de gestion s'accompagne d'une obligation d'imputabilité fondée sur la nature publique du service rendu par l'université à la société » (p.22).

Orientation et régulation

Le troisième volet du contrat social entre les universités et la société est celui par lequel le gouvernement se fait l'interprète des attentes de la société et qu'il joue un rôle d'orientation et de régulation. Cet aspect est lui aussi en étroite relation avec la reddition de compte et l'imputabilité. Le MEQ avance en effet que pour maintenir « le lien de confiance entre les universités et la population, [...] il] fait sienne cette attente de la société qui, à l'égard des universités, demande transparence de gestion et imputabilité » (p.61). Ainsi, le gouvernement définit un ensemble d'indicateurs, qui, en plus de témoigner de l'atteinte des objectifs fixés, permettraient également de comparer les universités québécoises avec d'autres systèmes universitaires (p.62). Les universités doivent rendre des comptes principalement à l'égard de deux aspects : la gestion des ressources et les résultats qu'elles atteignent en matière de qualité de la formation et de la recherche.

La gestion des ressources revêt un caractère important pour le ministère. En effet, s'appuyant sur les travaux de la Commission universitaire des programmes (CUP) dirigée par la CRÉPUQ, il prône la rationalisation de l'offre de programmes de formation qui devrait « contribue[r] à la reconfiguration des complémentarités entre les établissements » (p.48). Il est également question de l'évaluation des programmes. À la fin des années 1990, chaque université procède alors à l'évaluation des programmes existants, « en ayant souvent recours au jugement des pairs et à l'expertise externe », et en soumettant « son processus d'évaluation [...] à l'examen d'un tiers externe, représenté par un « comité de sages » de la CRÉPUQ » (p.55). Les nouveaux programmes sont également soumis à un Comité des programmes CRÉPUQ. Jusqu'alors, le MEQ « n'a jamais exercé explicitement une fonction formelle d'évaluation » (p.56), alors que le Conseil des universités, aboli en 1993, exerçait une certaine fonction d'évaluation. Le MEQ met sur la table l'idée que l'évaluation des programmes puisse être menée par un « tiers indépendant du ministère et de la CRÉPUQ » (p.56), dans le but de « maintenir un discours critique vis-à-vis des politiques gouvernementales et des politiques de chaque université relatives au développement du système universitaire » (p.56).

Accessibilité aux études universitaires et accompagnement des étudiants

Le dernier aspect relatif à la mission de formation abordé dans *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998) est celui de l'accessibilité aux études universitaires. Cette dernière

demeure un « objectif de société à poursuivre », d'autant plus considérant « le fait que nous sommes entrés dans une économie fondée sur le savoir, où une scolarisation accrue de la population s'impose pour faire face à la compétition et au développement » (p.25). Comme c'est le cas pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire, la trame de fond est de passer de l'« accès » aux études au « succès » dans les études pour le plus grand nombre d'étudiants possible. Cette position comporte certaines implications pour les universités :

Le processus d'admission, qui a pour but premier d'évaluer les aptitudes aux études universitaires, doit aussi permettre d'offrir aux personnes qui en ont besoin, dès les premiers trimestres à l'université, des services d'accueil et de soutien pour optimiser leurs chances de réussite (MEQ, 1998, p.25).

Ainsi, il est question d'accessibilité aux études, mais également « d'accessibilité à un environnement de qualité, inclusion faite des mesures d'accompagnement des étudiants », dans l'objectif annoncé d'une réussite « dans des délais raisonnables » (p.26).

2. *Politique québécoise à l'égard des universités (MEQ, 2000a)*

La Politique québécoise à l'égard des universités (MEQ, 2000a) établit d'emblée que l'enseignement et la recherche sont les moyens par lesquels l'université s'acquitte de sa « responsabilité sociale à l'égard de la formation des personnes » et que l'université représente en ce sens un « service public essentiel » (p.17).

Les quatre volets du contrat social entre les universités et la société évoqués dans le précédent document se retrouvent dans cette politique : les ressources et l'autonomie, la responsabilité sociale de l'université, la gestion et l'imputabilité, et l'accessibilité.

Ressources et autonomie

Dans cette politique, le MEQ reconnaît encore à l'université « une fonction critique importante » en lui accordant une « autonomie et [un] pouvoir d'initiative dans l'organisation de ses activités. Ce principe est garant de la liberté universitaire nécessaire à ses activités de formation et de recherche ainsi qu'à sa fonction critique » (p.17). Par ailleurs, on invoque l'importance des ressources financières publiques accordées à l'université comme preuve qu'il s'agit d'un service public, tel que le passage suivant le montre : « [l]a société tout entière bénéficie de cette institution, sur le plan social aussi bien que culturel et économique. D'ailleurs, l'importance du financement que lui accorde le gouvernement démontre bien qu'il

s'agit là d'un service de nature publique » (p.7). Soutenir financièrement les universités représente également pour le gouvernement un « investissement stratégique » (p.17).

Responsabilité sociale de l'université

Tel que mentionné précédemment, le MEQ (2000a) avance dans cette politique que l'enseignement et la recherche permettent à l'université de s'acquitter « de sa responsabilité sociale à l'égard de la formation supérieure des personnes ». D'une part, les étudiants qu'elle forme contribueront « au développement de la société ainsi qu'à l'innovation sociale, culturelle et économique » (p.17) et, d'autre part, la recherche concourra à l'avancement des connaissances. L'université occupe ici un rôle fondamental qui se situe au cœur de la société du savoir, notamment par le biais de sa mission de formation : « le devenir de la société québécoise repose pour une bonne part sur la qualité de la formation de ses citoyennes et citoyens » et « la société du savoir, l'innovation, la concurrence à l'échelle mondiale exigent une formation de haut niveau » (p.21).

Pour y arriver, l'université doit rester « attentive aux besoins de la société et cherche[r] à y répondre » (p.17), comme d'ailleurs les universités de « partout » ailleurs dans le monde doivent le faire, alors que « la nécessité d'un meilleur ajustement aux besoins de la société est à l'ordre du jour » (p.8). L'extrait suivant illustre bien la vision que le gouvernement se fait du rôle de l'université dans le développement de la société :

C'est pour une bonne part en créant les conditions nécessaires pour répondre rapidement et efficacement aux besoins de formation des personnes et aux besoins de la société en ressources humaines hautement qualifiées et en connaissances nouvelles que le Québec se taillera une place dans la société du savoir et qu'il maintiendra un contexte propice à l'innovation sur tous les plans (p.33).

Ainsi, en plus de ces services de formation et de recherche, « l'université a un rôle stratégique à jouer dans le positionnement du Québec sur un échiquier mondial en mutation. Dans ce contexte, l'université constitue un moteur de notre développement économique, social et culturel » (p.7). On ajoute que « [p]ar-delà sa mission éducative et culturelle, l'université est de plus en plus appelée à jouer un rôle dans le développement de la société » (p.12).

Gestion et imputabilité

La question de l'imputabilité est également très présente dans ce document. En effet, si financer les universités représente pour l'État un « investissement stratégique », il importe que cet investissement fasse l'objet d'une utilisation efficace et transparente. Selon le MEQ, la société elle-même s'attend à « voir s'implanter une nouvelle culture de gestion où la responsabilité, la transparence et la reddition de comptes prendraient un sens plus rigoureux » (p.12). La culture de gestion que l'on souhaite se voir implanter se base notamment sur la gestion rationnelle de l'offre des programmes. Le MEQ suggère à cet effet que :

les établissements, avec leurs partenaires, se donnent les moyens d'un examen continu de leur offre de programmes, y compris les programmes courts, avec pour objectifs d'encourager l'excellence, d'améliorer la réponse aux besoins personnels et sociaux et d'optimiser l'utilisation des ressources (p.30).

Cette offre de programme, au premier cycle, doit également se faire dans une dynamique de « concertation et complémentarité entre les établissements » tant du réseau universitaire qu'avec ceux du réseau collégial (p.30). Certains indicateurs relatifs à la gestion rationnelle des programmes sont proposés : la fréquentation, les coûts unitaires, la performance, la pertinence des programmes offerts par rapport au marché du travail (p.30). L'éventail de l'offre de programmes se doit toutefois d'être large :

Les étudiantes et les étudiants doivent pouvoir choisir leur formation et être assurés que, quel que soit le domaine du savoir sur lequel ils arrêteront leur choix, ils y trouveront les outils nécessaires pour répondre à leurs besoins personnels fondamentaux et aux exigences d'une société moderne (p.29).

Parallèlement, les établissements doivent « être en mesure d'offrir aux étudiantes et aux étudiants les programmes relevant des domaines en forte demande sur le marché du travail » (p.34), et, en ce sens, « les actions entreprises pour répondre aux besoins plus immédiats devront revêtir un caractère incitatif » (p.34). Au moment de la rédaction de la Politique, le MEQ met l'accent sur les cycles supérieurs et les secteurs scientifiques et technologiques (p.34).

La reddition de comptes et l'imputabilité portent également sur la qualité de la formation qui, elle, est garante de « l'investissement individuel ou collectif dans la formation universitaire » et poursuit ici un double objectif : d'abord, celui de répondre « aux besoins des

étudiants qui les munissent d'outils nécessaires à leur vie personnelle, sociale et professionnelle » (p.25), et ensuite, il importe que les « activités d'enseignement et de recherche soient d'un haut niveau qui se compare avantageusement à ce que font les établissements des autres pays développés » (p.25). Comme nous l'avions rapporté dans la section portant sur la mission de formation, la qualité de la formation a été définie par trois critères : elle doit être à jour, pertinente et durable. Des mécanismes d'évaluation de la qualité doivent permettre de « s'assurer qu[e les programmes] s'arriment à l'évolution des connaissances et de la société en veillant, notamment, à ce que les acteurs intéressés (associations, regroupements professionnels ou d'employeurs, etc.) s'y associent comme partenaires » (p.28). À cet égard, le MEQ précise ceci :

il y a lieu de convenir avec les établissements d'enseignement d'un ensemble d'indicateurs de l'évolution des intrants ayant une incidence sur la qualité (par exemple, les ratios professeurs-étudiants, professeurs-chargés de cours et divers aspects des infrastructures pour l'enseignement et la recherche que sont les bibliothèques, les laboratoires et les équipements liés aux technologies de l'information, etc.) et des résultats (par exemple, la diplomation, la persévérance, le placement et le classement des diplômés aux concours des ordres professionnels, etc.) (p.28).

Bien que les indicateurs relatifs à la qualité de la recherche aient été déterminés ultérieurement dans la *Politique de la science et de l'innovation*, la *Politique québécoise à l'égard des universités* évoque tout de même que la recherche universitaire doit répondre à certains critères de qualité pour être dite « performante » : elle doit être de « calibre international », avoir des retombées, répondre aux besoins de la société et contribuer à son développement, et faire une utilisation optimale des ressources humaines, matérielles et financières mises à sa disposition (p.25).

Accessibilité

La question de l'accessibilité aux études universitaires constitue une autre des préoccupations relatives à la troisième mission. Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), trois aspects de l'accessibilité sont relevés : l'accès « pour tous ceux et celles qui ont les aptitudes nécessaires »; l'aspect géographique de l'accessibilité; et la question de l'accès à la réussite et au diplôme, qui implique que l'accent soit mis sur « l'encadrement pédagogique » des étudiants (p.22).

Ainsi, comme c'était le cas dans le document de consultation *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998), l'enjeu de l'accessibilité s'inscrit en ligne directe avec celui de la réussite aux études. Le MEQ (2000a) évoque différents facteurs susceptibles d'influencer la poursuite des études :

la demande du marché du travail, l'orientation des jeunes, les valeurs et aspirations collectives et individuelles, les pratiques des établissements, les besoins de recyclage de la main-d'œuvre, la diversité de l'offre de services universitaires, la diversité territoriale de cette offre, les coûts liés à la poursuite des études, etc. (p.21).

Ces facteurs, selon le MEQ (2000a), démontrent qu' « une bonne part du problème de l'accès à l'université se trouve en amont de celle-ci » (p.21).

3. *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b)

La *Politique québécoise de financement des universités* reprend elle aussi les trois volets du contrat social évoqués dans *L'université devant l'avenir*, mais il n'est toutefois plus explicitement question de « service à la collectivité » ou de « service public »; elle traite également de la question de l'accessibilité.

Ressources et autonomie

À l'instar de la *Politique québécoise à l'égard des universités*, on reconnaît aux établissements « l'autonomie d'action [...] et leur pouvoir d'initiative dans l'organisation des activités de formation et de recherche » (p.9). Ces aspects sont inclus dans le financement de base.

Responsabilité sociale

Ensuite, le rôle de l'université est situé dans le contexte de la mondialisation :

En juin 1999, les universités québécoises ont été conviées à un important chantier visant à renouveler les perspectives d'avenir de l'institution universitaire. La démarche reposait sur la conviction que cette dernière joue, ici comme dans toutes les grandes sociétés, particulièrement en période de mondialisation et d'utilisation massive des nouvelles technologies de l'information et de la communication, un rôle essentiel pour la formation de chaque individu, pour l'avancement des connaissances et pour l'évolution sociale, culturelle et économique de la société (p.7).

Dans la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b), l'enseignement supérieur est considéré « comme un axe à privilégier pour assurer à long terme

la prospérité des individus et de la collectivité dans une économie aux frontières éclatées où le savoir, l'imagination, la créativité, la recherche et l'innovation constituent la nouvelle matière première » (p.11). Le MEQ reprend ainsi l'idée que « les universités sont invitées à promouvoir la formation de la relève en recherche universitaire et à diversifier les objectifs de formation aux cycles supérieurs afin de répondre aux besoins en ressources humaines hautement qualifiées » (p.16).

Gestion et imputabilité

C'est en raison de l'importance des ressources accordées au monde universitaire que le ministère se dit en droit d'avoir et d'évoquer des attentes à l'endroit des universités :

Les ressources accordées par le ministère de l'Éducation – leur niveau et surtout leur répartition entre les établissements – s'accompagnent d'un certain nombre d'attentes du gouvernement à l'endroit des universités : des attentes générales en matière de formation et de recherche, mais aussi des attentes quant à l'utilisation optimale des ressources (p.11).

Tout d'abord, les attentes à l'égard de l'enseignement et de la recherche se traduisent par la quête de qualité. Pour assurer la qualité de la formation, la *Politique de financement* propose la mise en place de mécanismes de reconnaissance de la qualité et de la pertinence des programmes d'études aux fins de financement. Des contrats de performance doivent être conclus entre le gouvernement et les établissements; évoqués pour la première fois dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), ces derniers seront détaillés ultérieurement dans la *Politique de la science et de l'innovation* (MRST, 2001). La qualité de la formation est majoritairement comprise dans le financement général.

Ensuite, quant aux attentes relatives à l'utilisation optimale des ressources et à la transparence, elles se fondent notamment sur la nouvelle loi sur l'administration publique instaurée en 2000, qui « fait obligation au ministre de l'Éducation de rendre compte de l'utilisation des sommes mises à sa disposition » (p.15). Il est à noter que « l'utilisation optimale des ressources disponibles, l'efficacité attendue de la part des établissements et l'imputabilité des universités devant la société et les autorités publiques en ce qui a trait à la gestion des fonds publics alloués, aux grandes orientations de leur développement et aux résultats atteints » (p.9) représentent une des orientations centrales de la *Politique de*

financement. La gestion optimale de l'offre des programmes de formation représente un des moyens pour y arriver (p.9).

Accessibilité

L'enjeu de l'accessibilité aux études universitaires est brièvement abordé dans la *Politique de financement*, mais seulement sous l'angle de l'accès géographique aux universités, « par la présence de l'université dans les régions et par le développement de la formation à distance » (p.9). L'accessibilité géographique aux études est couverte par le financement général.

4. *Politique québécoise de la science et de l'innovation (MRST, 2001)*

La *Politique québécoise de la science et de l'innovation* n'évoque pas non plus directement l'université en tant que service public. On constate néanmoins encore la présence de certains volets du contrat social évoqué précédemment. S'il n'est plus question de l'autonomie des établissements, les notions de responsabilité sociale des universités, de gestion et d'imputabilité sont toujours présentes, avec une nette prédominance pour cette dernière rubrique.

Responsabilité sociale

Comme nous l'avons vu dans l'analyse des deux autres missions, la formation remplit une responsabilité sociale en ce qu'elle représente un « facteur majeur d'avancement et de transmission des connaissances, [... et] déterminante dans le développement de toute société. Rien n'est plus crucial, dans une société du savoir, que des personnes bien formées, compétentes et capables de s'adapter au changement » (p.19), et elle doit fournir les qualifications nécessaires pour répondre aux besoins de l'emploi et de l'innovation (p.47). Par ailleurs, l'apport de la recherche est lui aussi important pour la société québécoise dans son ensemble : « Le rayonnement du Québec à l'étranger est plus que jamais tributaire de sa capacité à produire un savoir de très haut niveau qui contribue à l'avancement des connaissances et au mieux-être des populations » (p.141).

Selon le MRST, la société du savoir « prescrit » la « nécessité » de « participer au développement accéléré des connaissances [qui] suscite une demande croissante de chercheurs et de chercheuses de calibre international ». Il revient au milieu universitaire de répondre à ce besoin (p.66).

Ce dernier passage met également de l'avant le caractère concurrentiel du contexte de société du savoir, et l'apport que la recherche et l'innovation doivent y avoir :

Le défi est donc de taille. La vive compétition que se livrent les pays au sein de la société du savoir commande au Québec d'accélérer la cadence. [...] La poursuite de cet objectif, qui s'inscrit dans le cadre de la stratégie de développement économique Québec objectif emploi présentée en mars 1998, permettra au système québécois de recherche et d'innovation de se positionner avantageusement à l'échelle internationale pour le bénéfice de l'ensemble de la société québécoise (MRST, 2001, p.37).

Gestion et imputabilité

Pour s'assurer de la qualité de la formation et de la recherche, la *Politique de la science et de l'innovation* approfondit l'idée des contrats de performance, qui ont pour objectif d'assurer la réussite dans les études (p.53). Ainsi, chaque université devra conclure, avec le ministère de l'Éducation, un contrat de performance qui « constituera un engagement mutuel de l'État et du milieu universitaire pour faire de chaque établissement un milieu efficient de développement personnel, social, culturel et économique » (p.53).

C'est dans la logique de la nouvelle gestion publique que le gouvernement établit, par le biais de ces contrats de performance, des indicateurs témoignant de l'atteinte ou non des objectifs fixés. Les futurs plans stratégiques devront d'ailleurs, en principe, donner suite à ces indicateurs.

Les indicateurs relatifs à « l'appropriation, à la diffusion et à la formation » (p.60) sont les suivants : la diplomation à tous les ordres d'enseignement, mais particulièrement aux cycles supérieurs universitaires, et la représentation féminine dans certains domaines des sciences pures et appliquées. Du côté de la recherche, le MRST établit des indicateurs (objectifs) « mesurables quant aux investissements en R-D [...], au succès des chercheurs et chercheuses québécois auprès des organismes subventionnaires fédéraux ainsi qu'à leur rayonnement et à l'impact de leurs travaux » (p.82). Ces objectifs et indicateurs sont les suivants : améliorer le positionnement des chercheurs du Québec au Canada et à l'étranger, en prenant comme indicateur la part de l'aide financière des organismes subventionnaires fédéraux qui revient aux chercheurs québécois; augmenter le rayonnement des chercheurs dans tous les domaines, en utilisant comme indicateur le nombre de publications scientifiques et le facteur d'impact des publications et le taux de collaboration internationale (p.82). La *Politique de la science et de l'innovation* élabore également des objectifs et indicateurs relatifs

aux « retombées économiques et sociales des investissements en recherche » (p.126) : pour augmenter les retombées économiques et sociales des investissements en recherche, l'indicateur serait la création d'entreprises dérivées; pour « accentuer le recours à la recherche en sciences sociales et humaines dans le but de susciter le développement d'innovations sociales » : l'indicateur serait le financement privé et public de la recherche en sciences humaines et sociales (p.127). Globalement, pour le MRST :

[e]n présentant des indicateurs relatifs à des objectifs mesurables, la politique québécoise de la science et de l'innovation donne le coup d'envoi à une démarche d'évaluation qui se poursuivra à travers les plans stratégiques des ministères et organismes concernés. En vertu de la Loi sur l'administration publique, ces plans devront être déposés à l'Assemblée nationale avant le 1er avril 2001 (p.134).

La création du Centre d'étude sur l'emploi et la technologie (CETECH), dans le budget de 1999-2000 du gouvernement, représente un moyen que le gouvernement a pris pour « favoriser l'ajustement de l'offre et de la demande de main-d'œuvre sur le marché du travail » (p.56). Ce centre a en effet pour mission de « développer une connaissance approfondie et à assurer une veille dynamique des tendances du marché du travail » alors que « [l]es effectifs et les besoins de main-d'œuvre scientifique et technique dans les secteurs stratégiques pour le développement d'une économie du savoir et de l'innovation sont particulièrement visés, de même que les métiers et les professions en émergence et ceux reliés à l'informatique » (p.56).

5. *Plan stratégique 2000-2003* (MEQ, 2001)

Dans le *Plan stratégique 2000-2003*, le MEQ ne fait pas référence à la notion de service public. Quand l'idée de « services » est évoquée, il s'agit principalement des « services éducatifs » offerts aux étudiants, et quelques fois des « services d'aide financière ». Le plan comporte par ailleurs plusieurs des éléments vus précédemment relatifs à la responsabilité sociale de l'université et à la gestion et l'imputabilité.

Responsabilité sociale de l'université

Dans le *Plan stratégique 2000-2003*, la responsabilité sociale de l'université est située dans le contexte global de l'économie du savoir :

Plus que jamais auparavant, l'avenir des jeunes et celui du Québec dépendront de la force de création et d'innovation de notre société et de la position qu'elle occupera sur

l'échiquier mondial de l'économie du savoir. Les universités jouent un rôle majeur à cet égard par la production du savoir et par sa transmission. C'est pourquoi le gouvernement s'est engagé à réinvestir de façon importante dans l'enseignement universitaire et à établir des contrats de performance avec les universités, afin que ces nouveaux fonds publics aient le maximum de retombées pour la société québécoise (p.17).

Tel que mentionné dans le cadre de la mission de formation, cette dernière doit s'assurer de « l'adéquation des programmes d'études en fonction des besoins quantitatifs et qualitatifs actuels et prévisibles du marché du travail, des pénuries de main-d'œuvre et de l'évolution des métiers et des techniques » (p.13)

Pour le MEQ (2001), un tel contexte de société du savoir fait appel au système d'éducation : « Dans cette société du savoir marquée par le changement, l'éducation constitue plus que jamais un investissement essentiel et rentable, tant pour les personnes que pour les entreprises, l'État et la collectivité » (p.9). Plus précisément, le MEQ (2001) explique en quoi les systèmes d'éducation sont sollicités dans la société du savoir :

Les systèmes d'éducation nationaux sont ainsi fortement interpellés par ce contexte, que ce soit pour assurer la formation de base nécessaire à toute personne pour fonctionner dans ce type de société et ne pas en être exclue, pour répondre aux exigences du marché du travail ou encore pour donner accès à tous les niveaux de savoir. En outre, puisque l'avenir économique des sociétés passe de plus en plus par l'acquisition, l'utilisation et la production du savoir, la vigueur de la recherche scientifique revêt une grande importance [...]. À cela s'ajoutent les deux autres tendances fortes que sont la mondialisation des marchés et la complexification des fonctions de travail (p.9).

Rappelons qu'il n'y avait pas, dans ce document, de définition d'indicateurs de la recherche puisque ceux-ci étaient élaborés dans le cadre de la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* la même année (MRST, 2001).

Gestion et imputabilité

Le *Plan stratégique 2000-2003* fait par ailleurs ressortir des objectifs relatifs à la gestion du système éducation, alors que l'un de ses principaux défis mis de l'avant est de « convenir, avec les universités, d'une gestion plus rigoureuse et plus efficiente des fonds publics qui leur sont consentis » (p.13). Il vise ainsi plus spécifiquement à : « Accroître l'efficacité et l'efficacé du système d'éducation en mettant l'accent sur les résultats, sur

l'imputabilité et sur la transparence de la gestion publique » (p.16). Comme le MEQ le mentionne, « cette approche s'inscrit dans le droit fil du nouveau contexte de gestion gouvernementale lié à la modernisation de la fonction publique, qui met l'accent sur la qualité des services aux citoyennes et aux citoyens et sur la reddition de comptes » (p.10). Les moyens envisagés sont de « généraliser une approche de gestion axée sur les résultats », de « veiller à la cohérence et à la complémentarité des interventions dans la recherche d'une plus grande efficacité du système d'éducation », « resserrer le partenariat entre les milieux de l'éducation et du travail, de même qu'avec les autres acteurs socio-économiques » et « améliorer la qualité des services d'aide financière aux études » (p.16).

Par ailleurs, la « performance des universités » constitue un objectif en soi dans ce Plan stratégique, et vise à « assurer la mise en œuvre des politiques énoncées » (p.17), c'est-à-dire la *Politique à l'égard des universités* et la *Politique de financement des universités*. On mentionne que ces dernières visent particulièrement à : « consolider les acquis en matière d'accessibilité aux études universitaires », « favoriser la réussite des études et accroître le taux de diplomation », « consolider la qualité de la formation et l'excellence de la recherche universitaire », « accroître l'efficacité du système universitaire et de la gestion des établissements » et « augmenter la capacité de réponse des universités aux besoins de la société » (p.17).

6. Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement de l'université (MEQ, 2004)

La notion de « service à la collectivité » ou de « service public » n'est pas non plus directement abordée dans le document de consultation de la *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement de l'université*. On y retrouve néanmoins les thématiques de la responsabilité sociale de l'université, de l'imputabilité et de l'accessibilité.

Responsabilité sociale de l'université

La commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités décrit le rôle des universités dans le contexte actuel :

un environnement ouvert, marqué par le développement accéléré des savoirs et une concurrence accrue pour les talents et les ressources. Elles [les universités] font face à des défis majeurs : mondialisation, concurrence, internationalisation, excellence. Dans

un environnement socio-économique en mutation, les universités ont à répondre à des attentes multiples sur la production, la transmission et le transfert des connaissances (MEQ, 2003, p.1).

Les auteurs du rapport évoquent que les universités concourent au « développement de la société québécoise » par la qualité de la formation supérieure qu'elles offrent, de même qu'elle contribue à l'inscrire « parmi les sociétés avancées » (p.1). Dans la même veine, le MEQ avance que leurs rôles sont « d'une importance stratégique indiscutable pour le développement social, culturel et économique. [...] Pour agir comme moteur de l'économie du savoir et contribuer à la prospérité sociale, les universités québécoises doivent viser haut et avoir les moyens de concurrencer leurs homologues sur le plan national et international » (p.3). Le MEQ souligne également que les universités « renforcent la cohésion sociale et facilitent le partage de valeurs communes liées à l'acquisition des connaissances » (p.1). Finalement, par la formation offerte, les universités « contribuent sans conteste au développement du capital humain, lequel représente un des atouts majeurs des sociétés démocratiques et des économies avancées » (p.3), et contribuent à développer le potentiel des Québécois et des Québécoises et à améliorer la position relative du Québec parmi les économies avancées » (p.6).

Imputabilité

C'est sous le couvert de l'atteinte de la qualité de l'éducation que sont mis de l'avant les mécanismes d'évaluation dans le document de la *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*. On mentionne d'abord que la qualité « n'est pas simple à définir, non plus que la bonne identification de ses manifestations, voire leur appréciation » (p.4). Tel que rapporté précédemment, pour les auteurs du document, « la qualité d'un établissement ou d'un système universitaire [tient] à un ensemble complexe de facteurs comme la pertinence et la consistance des programmes d'études, les qualifications des professeurs, la performance des étudiants (réussite, diplomation, etc.) [...] » (p.4). L'aspect de la qualité doit répondre ici à des « mécanismes internes ou externes d'évaluation de la qualité ou de validation de la formation qui assurent que l'enseignement et la recherche universitaires répondent aux critères les plus élevés dans les matières ou les domaines considérés sont multiples » (p.4). De fait, la qualité de la formation fait l'objet

d' « obligations d'appréciation qui s'imposent en cours de réalisation et au termes des activités réalisées » (p.4). Les mécanismes d'évaluation, qui concerne tant les programmes que la gestion des établissements, doivent être déployés au niveau québécois, mais « également à l'échelle canadienne, nord-américaine, voire internationale » (p.4-5).

Dans le cadre de la Commission parlementaire, la réflexion à cet égard se base d'abord sur le principe d'autonomie des universités. Le MEQ souligne en effet que « les mécanismes d'évaluation de la qualité appartiennent d'abord aux universités et relèvent de leur volonté commune d'atteindre les références internationales » (p.4). Ceci se traduit à travers « des mécanismes variés d'évaluation, d'agrément et d'accréditation [qui] ont progressivement été mis en place; ces mécanismes permettent d'accumuler les indices et les indicateurs à des fins d'appréciation de la qualité des universités » (p.4). Le rapport fait état de quelques mécanismes de reddition de comptes déjà en place, tels que « les auditions des dirigeants universitaires en commission parlementaire dans le cadre de la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, les suivis aux contrats de performance ou les nombreuses transmissions de données » (p.31). Une forme d'imputabilité existe également à l'intérieur même des établissements, alors que :

les dirigeants universitaires sont imputables devant leurs instances institutionnelles de la planification, de l'organisation et du financement des activités d'enseignement et de recherche. Ces corps constitués sont formés de membres représentatifs de la communauté universitaire et des milieux sociaux, culturels, des affaires ou du travail (p.31).

Le MEQ propose deux indicateurs relatifs aux étudiants pour mesurer la qualité de la formation offerte à l'université : leur « cheminement [...] à l'université et leur accession au monde du travail » (p.5). L'intégration au monde du travail représente, selon le MELS, la « confirmation des choix d'études et une indication de la pertinence et de la qualité de la formation » (p.6). Pour le ministère, il s'agit à la fois d'un enjeu personnel (avoir accès à un emploi après ses études) et social (il témoigne de la « correspondance entre la formation offerte à l'université et les besoins du marché du travail pour une main-d'œuvre qualifiée » (p.7)). Selon le MELS, « [d]es efforts restent à accomplir pour doter le Québec d'un bassin de main-d'œuvre qualifiée qui réponde aux besoins de l'économie du savoir » (p.7).

Le principe d'imputabilité se dessine ici dans le cadre de la relation entre l'État et les universités, comme en témoigne cet extrait :

Les principes de décentralisation et d'autonomie à la base des relations entre le gouvernement et les universités constituent les assises d'une compréhension partagée des enjeux de planification de ces dernières. Dans leur poursuite de l'excellence, les universités ont besoin de connaître les engagements du gouvernement envers elles et, dans un système démocratique, l'État se doit de rendre compte des investissements publics qu'il dirige vers l'enseignement et la recherche universitaires. Le partage des objectifs de développement entre les universités et l'État vise d'abord à dégager un consensus autour de la promotion de l'excellence et cherche à identifier les moyens pour y arriver (p.31).

Accessibilité

La thématique de l'accessibilité aux études universitaires revient également dans ce document. Elle est d'abord traitée sous son aspect géographique (p.14), mais également sous l'angle de l'« accessibilité sociale, économique et financière », mettant non seulement l'accent sur le soutien financier aux étudiants, mais également sur l'encadrement qui leur est offert durant leurs études. La question de l'accessibilité est ainsi relative à la réussite aux études, alors que « [l]es étudiantes et les étudiants québécois doivent compter sur un environnement d'apprentissage stimulant et garant de la qualité de leur formation » (p.3)

7. Plan stratégique 2005-2008 (MELS, 2005)

Dans ce Plan stratégique, il est brièvement question de la responsabilité sociale de l'université et d'imputabilité.

Responsabilité sociale de l'université

Dans le *Plan stratégique 2005-2008*, le MELS revient avec la notion de bien public, comme on peut le constater dans l'extrait suivant, en l'appliquant à tout le système d'éducation :

Le système éducatif québécois est un bien public. Tous les citoyens et citoyennes peuvent y avoir accès. L'éducation fait l'objet d'une attention prioritaire de la part de l'État qui se traduit, notamment, dans les moyens mis en œuvre afin que tous et toutes aient des chances égales de développer leurs aptitudes et trouvent des moyens équitables de parvenir à la réussite (p.2).

Le MELS définit par ailleurs la responsabilité sociale de l'éducation :

L'éducation est indispensable à l'essor de la société québécoise sur le plan social, culturel et économique. Elle contribue au développement et à la diffusion de la connaissance. L'éducation est ainsi essentielle à l'atteinte d'objectifs partagés par toute

la population, soit la création de la richesse, la justice sociale, le soutien et le renforcement du caractère démocratique de la société et l'appui à la spécificité de son identité culturelle (p.2).

Plus particulièrement, la responsabilité sociale des universités fait référence à l'idée qu'elles « contribuent, pour leur part, au rehaussement du niveau de scolarité de la population et à l'avancement de la recherche et de l'innovation scientifique, sociale et économique » (p.22).

Imputabilité

Une des orientations du *Plan stratégique 2005-2008* est d' « améliorer notre prestation de services et nos relations avec nos partenaires » (p.30). On indique à cet effet que « lorsqu'ils s'adressent au MELS, les citoyennes et les citoyens s'attendent à un service de qualité. De plus, ils exigent de l'État qu'il rende des comptes » (p.30). Le MELS indique également qu'il doit soutenir les établissements « dans la mise en œuvre de la nouvelle approche de la gestion par résultats » (p.30). Le Plan se présente d'ailleurs comme une série d'objectifs auxquels sont associés différents indicateurs quantifiables d'atteinte des cibles.

8. Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2007-2010 (MDEIE, 2006)

Cette stratégie ne contient pas beaucoup d'énoncés de principe sur l'université, puisqu'elle vise surtout à présenter des moyens à mettre en place pour atteindre les cibles établies dans la stratégie de développement économique *L'Avantage québécois*. La responsabilité sociale de l'université en matière de recherche passe par le biais de l'innovation. Tout d'abord, cette dernière « est la clé du développement économique et social des économies occidentales face aux économies émergentes » (p.5) et elle « est au cœur du développement des économies du savoir. Elle présente un intérêt vital pour l'ensemble de la population en ce qu'elle permet de stimuler la croissance économique et de créer des emplois dans le domaine de la recherche, mais aussi de l'ensemble des secteurs. [...] En somme, l'innovation est devenue la locomotive du développement économique et social du Québec » (p.8). L'innovation et la recherche sont également nécessaires à la « compétitivité de l'économie » (p.7).

Par ailleurs, ce n'est pas le système qui a une responsabilité sociale, mais la science elle-même qui doit être « plus responsable, plus accessible et plus à l'écoute [des] préoccupations socioéconomiques [de la société] » (p.15).

La priorisation des domaines tels que la génomique et les nanotechnologies va également dans le sens de l'amélioration des retombées économiques. C'est « dans un contexte de forte concurrence internationale » que s'inscrit la priorisation des technologies stratégiques, alors qu'elle « exige le renforcement de la base de recherche scientifique et la mise en œuvre d'un système d'innovation performant capable de susciter la participation des entreprises, grandes et petites, de même que celle des centres de recherche et des établissements universitaires » (p.28).

9. *Plan stratégique 2009-2013 (MELS, 2009)*

Le *Plan stratégique 2009-2013* aborde brièvement la question de l'imputabilité et de la responsabilité sociale.

Imputabilité

Un des objectifs de ce plan stratégique est « l'amélioration de la performance et de la reddition de comptes du système d'éducation » (p.11). Il est également question du « déploiement d'un système d'éducation performant. Un tel système doit répondre aux besoins de cette main-d'œuvre et être reconnu internationalement pour la qualité de son enseignement et le développement du savoir qui, tout au long de la vie, permet à chacune et à chacun d'actualiser son potentiel » (p.7). Toujours dans le cadre de la reddition de comptes, « Les universités, les collèges et les commissions scolaires devront témoigner de l'atteinte des objectifs fixés en matière de diplomation, de qualification et de formation continue des jeunes et des adultes, et rendre compte de leur bonne gestion des fonds publics » (p.11).

Responsabilité sociale

La notion de responsabilité sociale de l'université reste vague, et elle est avancée dans l'idée de l'avantage individuelle que la formation peut apporter aux individus:

Favoriser le rehaussement des savoirs contribue à forger le Québec de demain. Pour atteindre ce résultat, les attentes sont élevées, notamment en ce qui a trait à une offre

de formation que nous voulons solide, adaptée aux réalités contemporaines et suffisamment exigeante pour que les élèves, les étudiantes et les étudiants du Québec, et ultimement les travailleuses et les travailleurs, fassent partie de l'élite mondiale (p.9).

4.1.4.2 Synthèse de la troisième mission dans un contexte de mondialisation

Les résultats présentés précédemment révèlent un intérêt marqué pour la troisième mission de l'université. En effet, la troisième mission semble subsumer les deux autres, en ce sens qu'elle va déterminer les finalités qu'on attribue aux missions de formation et de recherche. Dans la synthèse qui suit, nous nous intéresserons justement à l'évolution de certaines composantes associées à cette troisième mission. Nous nous pencherons plus précisément sur la question de la responsabilité sociale de l'université, de l'imputabilité et de la reddition de comptes, de la liberté académique et de l'autonomie de l'université, puis de l'accessibilité. Nous reviendrons sur ces différents points dans la conclusion de la première partie d'analyse.

Responsabilité sociale de l'université

Nous avons d'abord tenté de cibler la nature même de cette troisième mission. Dans les premiers documents, l'université est reconnue pour être un « service public », c'est-à-dire « un bien de la collectivité tout entière qui dépasse toute allégeance à des intérêts privés » (MEQ, 1998, p.21). Plus spécifiquement, il est alors question d'un « contrat social implicite entre les universités et la société » qui se décompose en trois volets : les ressources publiques mises à la disposition des universités, la participation de l'université à la société, et les attentes de la société dont le gouvernement se fait l'interprète (MEQ, 1998, p.22). Les notions de bien commun et de service public, qui seront approfondies en discussion, nous apparaissent être en lien avec une des acceptions de la troisième mission émises dans le cadre conceptuel en rappelant le principe de service à la collectivité.

Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), l'université est encore perçue comme un service public essentiel, alors que « toute la société en bénéficie »; la nature publique du service est également associée à « l'importance du financement que lui accorde le gouvernement » (p.7). La notion de service ou de bien public est toutefois éclipsée de la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b), n'apparaît pas non

plus dans le plan stratégique qui suit, et revient seulement dans le *Plan stratégique 2005-08* (MEQ, 2005). Elle y est présentée dans une optique différente; en effet, le système d'éducation représente un bien public parce que « tous les citoyens et citoyennes peuvent y avoir accès » (p.2), et non parce que tous en bénéficient, comme c'était le cas dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a).

Nous avons observé que l'accent semble être mis sur la notion de « responsabilité sociale » de l'université plutôt que sur le principe du bien commun ou du service public. La notion de responsabilité sociale est d'ailleurs déjà présente dans le document *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998) où elle constitue une des composantes du contrat social liant la société et l'université; elle remplacera éventuellement, dans les prochains documents, l'idée de service public et elle subsume les missions de formation et de recherche. En effet, dans la majorité des documents, plusieurs passages évoquent l'idée que c'est par la formation et la recherche que l'université s'acquitte de sa responsabilité sociale. Ainsi, au chapitre de la formation, l'université a la responsabilité sociale de fournir des travailleurs hautement qualifiés; au plan de la recherche, l'université doit contribuer à faire du Québec une société « à la pointe du progrès » et produire des innovations dans des domaines stratégiques. Dans le corpus, la responsabilité sociale de l'université est clairement enracinée dans le contexte de la mondialisation (*Politique québécoise de financement des universités*, MEQ, 2000b), ou plus précisément de société du savoir (*Politique québécoise à l'égard des universités*, MEQ, 2000a; *Politique québécoise de la science et de l'innovation*, MRST, 2001; *Plan stratégique 2000-03*, MEQ, 2001; *Rapport de la Commission sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*, MEQ, 2003; *Plan stratégique 2009-13*, MELS, 2009); elle doit ainsi répondre aux exigences et aux besoins imposés par ce contexte.

Cet extrait, issu de la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001), résume bien la façon dont l'université peut répondre à ces besoins : en assurant « la formation en nombre suffisant des personnes dont les qualifications répondent aux besoins locaux et régionaux » (p.47), et par la recherche, en répondant « aux besoins concrets et immédiats de la société » (p.65) et en assurant « l'avancement social et économique à plus long terme » (p.65). De plus, la responsabilité sociale de l'université s'étend également à sa contribution pour faire du Québec une « société avancée » et assurer sa « position concurrentielle » sur un « échiquier mondial » (MEQ, 2000a; MRST, 2001; MEQ, 2003). Elle

est dès lors amenée à remplir le rôle de « moteur de développement économique et social ».

Il est à noter que dans le *Plan stratégique 2005-08* (MEQ, 2005), la notion de responsabilité sociale prend une acception beaucoup plus large que dans les autres documents, en faisant référence aux principes de création de richesse, de justice sociale et de démocratie.

Nous pouvons ainsi observer un glissement sémantique qui fait passer l'université d'un statut de service public à l'université endossant une responsabilité sociale. Cette dernière est par ailleurs limitée par les balises imposées par le discours de l'économie du savoir, au même titre que les deux autres missions. Ce glissement nous apparaît fondamental pour la compréhension des finalités de l'université, et nous y reviendrons dans la discussion.

L'imputabilité

La thématique précédente est associée à la question de l'imputabilité. En effet, l'université en tant que service public ou ayant une responsabilité sociale se doit de rendre des comptes à son principal bailleur de fonds, l'État; la reddition de comptes fait d'ailleurs partie du contrat social qui lie la société et l'université. Cette thématique est par ailleurs campée dans les principes inhérents à la nouvelle gestion publique. Il est intéressant de se pencher sur son évolution à travers les documents et sur le sens que prennent les indicateurs prescrits.

Dans *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998), on souligne que la transparence et l'imputabilité sont des attentes que la société a envers les universités. Deux domaines distincts doivent faire l'objet de la reddition de comptes. D'une part la gestion des ressources financières (qui passe alors par la rationalisation de l'offre de programmes qui doit notamment servir à « l'efficacité du système, c'est-à-dire une offre de services de qualité au meilleur coût » (p.49). D'autre part, les résultats en matière de qualité de la formation et d'excellence de la recherche. Les indicateurs proposés sont relatifs aux résultats du système (diplomation, coûts), et sont également en lien avec les attentes exigées par l'économie du savoir, notamment la pertinence des programmes par rapport au marché du travail.

Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités*, le MEQ (2000a) soutient toujours que la reddition de comptes doit porter sur ces deux domaines (la gestion des ressources et la qualité de la formation et de la recherche). Le vocabulaire propre à la nouvelle gestion publique, avec des références aux principes d'efficacité et d'efficacités fait déjà l'objet

d'un recours fréquent; par exemple, la gestion des ressources vise « une offre des services de qualité au meilleur coût » (p.49).

Dans la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b), avec la mise en place des contrats de performance, les attentes en matière d'imputabilité sont toujours relatives à la formation et à la recherche, et à l'utilisation optimale des ressources; nous avons tout de même observé, dans la synthèse de la mission de formation, par le biais des indicateurs qui devaient en évaluer la qualité, le début d'une tendance à s'intéresser davantage à la qualité du système qu'à la formation elle-même.

Cette tendance se poursuit dans *Politique québécoise de la science et de l'innovation*, alors que le MRST (2001) approfondit la description des contrats de performance. Il détermine les indicateurs mesurables pour la formation, la recherche et l'innovation : des indicateurs relatifs à la diplomation, aux investissements en RD, aux subventions obtenues par les chercheurs et aux impacts et rayonnement de leurs travaux, de même que la création des entreprises dérivées. Les intrants autant que les extrants sont pris en compte dans la reddition de comptes, à la différence de ce qui est mis de l'avant dans la nouvelle gestion publique tel que nous l'avons vu dans le cadre conceptuel.

Une des priorités du *Plan stratégique 2000-2003* (MEQ, 2001), est la mise en place d'une gestion plus rigoureuse et plus efficiente des ressources publiques, et la reddition de comptes doit mettre l'accent sur les résultats, l'imputabilité et la transparence de la gestion public. Il s'agit d'un contrat de bonne gestion (et non plus d'un contrat social) dont l'objectif est de s'assurer que « les nouveaux fonds publics aient le maximum de retombées pour la société ». Encore une fois, ces contrats ne visent ainsi pas tant à évaluer la qualité de l'enseignement et de la recherche, mais plutôt à vérifier leurs retombées et l'efficience du système. Il est également question de généraliser une approche axée sur les résultats visant à assurer la « performance des universités ». Ce plan stratégique reprend à l'évidence les termes propres à la nouvelle gestion publique dans son objectif d'accroître l'efficience et l'efficacité du système d'éducation.

Dans la *Politique sur la science et l'innovation* (MRST, 2001), les indicateurs retenus sont relatifs aux résultats obtenus, comme le nombre d'entreprises dérivées créées, et ne sont ainsi plus relatifs à la qualité de l'une ou de l'autre des missions.

Le rapport de la *Commission sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités* (MEQ, 2003) fait état des différents mécanismes d'évaluation de la qualité déjà en place, et il reconnaît aux universités la liberté de déterminer leurs propres mécanismes d'évaluation. Les plans stratégiques qui suivent utilisent eux aussi des indicateurs relatifs aux intrants (surtout relatifs au financement) et aux extrants (notamment les taux de diplomation et le placement étudiant).

La *Stratégie québécoise sur la recherche et l'innovation* (MDEIE, 2006) se concentre quant à elle davantage sur les résultats, par exemple les inventions divulguées, les licences obtenues, et les entreprises dérivées.

Ainsi, nous observons que l'imputabilité et la reddition de comptes empruntent bien la voie tracée par la nouvelle gestion publique en empruntant le vocabulaire qui lui est propre. Toutefois, la plupart des documents s'en distinguent en ce qu'ils utilisent, en plus des résultats, des indicateurs relatifs aux intrants. Ceci n'empêche pas la modification du spectre couvert par la reddition de comptes; elle ne s'intéresse pas à la qualité des missions de recherche et de formation, mais à l'efficience à l'efficacité du système.

Il est toutefois important de noter que, historiquement, l'imputabilité et la reddition de comptes ne sont pas non plus exclusives à la nouvelle gestion publique, et qu'elles étaient en place bien avant l'implantation de cette dernière. En effet, tel que mentionné dans *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998), l'université faisait auparavant déjà « de nombreuses activités d'imputabilité et de transparence liées à son champ de compétence » (p.61). La Loi sur les établissements d'enseignement universitaire leur imposait déjà notamment de soumettre au ministère à chaque année plusieurs renseignements relatifs à leurs activités et à l'utilisation de leurs ressources; chaque établissement devait également présenter à l'Assemblée nationale un rapport annuel sur « le traitement de ses dirigeants, sur son rendement, et sur ses perspectives de développement » (p.61).

La liberté académique et l'autonomie des universités

Le principe de liberté académique évolue lui aussi de façon intéressante au fil des documents, non sans lien avec les deux thématiques précédentes. Dans *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998), la liberté académique fait partie du contrat social qui unit la société et

l'université, alors que le gouvernement reconnaît l'importance de cette liberté académique autorisant « la libre discussion des points de vue ainsi que la remise en question des idées reçues » et qui s'exerce « dans le cadre de l'autonomie de gestion » (MEQ, 1998, p.22). Dès ce premier document, cette liberté académique a un prix à payer, celui de l'imputabilité et de la reddition de comptes.

Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), la fonction critique de l'université est encore reconnue, mais elle s'incarne davantage par un pouvoir d'action plus que par sa fonction critique, comme en témoigne cet extrait : on reconnaît à l'université une « autonomie et un pouvoir d'initiative dans l'organisation de ses activités » (MEQ, 2000a, p.17). Le principe de liberté académique en tant que tel disparaît des documents suivants. En effet, dans la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b), il est plutôt question « d'autonomie d'action », et de « pouvoir d'initiative dans l'organisation des activités de formation et de recherche ». Ici aussi, l'autonomie de l'université semble se limiter aux choix des moyens d'action et de gestion.

Il n'y a aucune mention de ces notions dans le *Plan stratégique 2000-2003* (MEQ, 2001), le *Plan stratégique 2005-2008* (MEQ, 2005), le *Plan stratégique 2009-2013* (MELS, 2009), ni dans la *Stratégie québécoise sur la recherche et l'innovation 2007-2010* (MDEIE, 2006). Dans le rapport de la *Commission sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités* (MEQ, 2003), il est question de « liberté d'expression essentielle à la réalisation de leur mission » (des universités) (p.1) et de « l'autonomie des universités comme première garante des capacités d'adaptation des systèmes d'enseignement supérieur à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques » (p.4). L'autonomie est également relative à la définition des mécanismes d'évaluation de la qualité (p.4).

Ainsi, le principe pourtant fondamental de la liberté académique subit des modulations importantes au fil des politiques. Hormis un retour à une acception plus large dans le rapport de la *Commission sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités* (MEQ, 2003), la liberté académique semble être peu à peu réduite à l'autonomie des universités en matière de gestion et des choix des mécanismes d'évaluation. Il n'est plus question de cette liberté pour permettre aux universités de remplir une certaine fonction critique de la société.

L'accessibilité

L'acceptation de l'idée d'accessibilité connaît elle aussi des variations qu'il importe de soulever. Dès *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998), la notion d'accessibilité dépasse la simple question de l'accès aux études, et touche également l'accès aux ressources pour les étudiants déjà admis à l'université et à l'accompagnement nécessaire pour les mener à la réussite.

La *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a) propose une acception plutôt large en parlant d'accessibilité aux études universitaires pour tous ceux et celles qui en ont les capacités, d'accessibilité géographique, et d'accès à la réussite et au diplôme (avec un accent mis sur l'encadrement pédagogique).

Par contre, la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b) la réduit à son acception géographique, et met l'accent sur l'accessibilité en région.

Dans le rapport de la *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités* (MEQ, 2003), document dans lequel la notion reprend une forme plus large, alors qu'il est toujours question d'accessibilité géographique, mais également d'accessibilité sociale, économique et financière, et de l'accès à des ressources d'encadrement pour les étudiants. Ce dernier aspect prend d'ailleurs la forme d'un service auquel les étudiants sont en droit de s'attendre, ou un service que les universités se doivent d'offrir aux étudiants. On peut dès lors constater un certain glissement de la notion d'accessibilité, qui passe de l'accès aux études, à l'accès à la réussite par le biais de l'accès aux ressources d'accompagnement.

Cette notion est également en lien avec l'importance croissante accordée aux « services aux étudiants », et toutes deux font appel à une certaine forme d'individualisation du service public que pourrait être l'université. En effet, dès la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000b), offrir des services d'orientation aux étudiants devient une des responsabilités de l'université, notamment parce qu'un des objectifs de la mission de formation est l'intégration des étudiants aux marchés du travail. Ensuite, dans le *Plan stratégique 2000-2003*, lorsqu'il est question des « services », il s'agit principalement des « services éducatifs » offerts aux étudiants, ou des services d'aide financière. Il y a ainsi une forme de confusion de la problématique de l'accessibilité avec celle de la réussite.

4.1.5 Synthèse du chapitre

À travers cette première partie d'analyse, nous avons d'abord survolé le contexte dans lequel les documents étudiés ont été publiés. Rappelons que durant les années 1980, le Québec traverse un contexte de crise économique, justifiant les restrictions budgétaires qui n'épargneront pas l'enseignement supérieur. Le gouvernement québécois, dès la décennie des années 1980, s'attend à ce que le système universitaire fasse un effort en matière de rationalisation de l'offre de programmes. Durant les années 1990, suite aux États généraux sur l'éducation, le gouvernement poursuit la réflexion sur l'enseignement supérieur et émet trois priorités : la rationalisation de l'offre des programmes, la définition de nouvelles règles de financement et l'élaboration d'une politique des universités. C'est à ce moment que s'inscrit le début du corpus soumis à l'analyse.

Au sortir de cette mise en contexte, chacune des parties a présenté les résultats par mission, dans la perspective de répondre à la première question de recherche⁴¹. Une synthèse interprétative de chaque mission est ensuite venue proposer une vue d'ensemble de la mission, tout en proposant un éclairage avec les dimensions de la mondialisation. Ces synthèses poursuivaient l'objectif de répondre à la deuxième question de recherche⁴².

Nous proposons dans la partie suivante de revenir sur les points essentiels des synthèses au regard de notre objet de recherche, à savoir l'agencement et la position relative des trois missions ainsi que leurs interactions avec les dimensions de la mondialisation.

4.1.5.1 Le poids relatif des missions

Enseignement et recherche

Tout d'abord, il n'y a pas de remise en question, à travers le corpus, de la pertinence de la présence de l'une ou l'autre des missions de formation et de recherche dans l'enceinte universitaire. Comme nous le verrons dans les prochaines lignes, une certaine variation

⁴¹ Rappelons que cette question s'énonçait ainsi : au Québec, comment les missions de l'université ont-elles évolué dans les documents officiels depuis la première politique des universités?

⁴² Rappelons que cette deuxième question était : comment peut-on interpréter cette évolution dans le contexte de mondialisation tel que décrit par ces mêmes documents officiels?).

s'observe néanmoins dans la prépondérance accordée à l'une ou à l'autre de ces missions selon les différentes politiques.

Dans la mise en contexte présentée en début de chapitre, nous avons vu que la Commission des États généraux tirait la conclusion qu'il fallait accorder plus d'importance à la mission de formation. C'est dans la même voie que s'inscrit *L'université devant l'avenir* (MEQ, 1998) en favorisant, dans la tâche professorale, la formation par rapport à la recherche. Dans la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000a), l'articulation entre les deux missions se traduit par la formation d'une relève de chercheurs (formation à la recherche) et « l'intégration à l'enseignement des méthodes et des résultats de la recherche (formation par la recherche) » (p.27). Les auteurs de la politique considèrent également que les programmes d'études doivent s'alimenter des activités de recherche. Si les auteurs de la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001) reprennent l'idée de l'intégration à l'enseignement des connaissances issues de la recherche, ils favorisent maintenant, dans la tâche professorale, les activités de recherche, de même que la formation aux cycles supérieurs (p.69). Le rapport de la *Commission sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités* (MEQ, 2003) contient quant à lui une simple observation sur l'interrelation entre ces deux missions : « les fonctions d'enseignement, de recherche et de création sont difficilement dissociables, d'autant plus que la vitalité des études avancées repose essentiellement sur les activités de recherche » (p.9). Finalement, les autres documents ne portent pas les marques d'un tel débat pourtant bien réel⁴³.

Le renversement de l'ordonnancement des missions s'observe de façon manifeste dans la *Politique québécoise sur la science et l'innovation* (MRST, 2001). Il est légitime de se

⁴³ Ce débat a en effet été exposé à plusieurs reprises dans les médias au cours des dernières années. Par exemple dans cet article du Devoir qui rapporte l'avis de Jean Bernatchez, professeur-chercheur à l'Université du Québec à Rimouski, opposé à la différenciation entre les universités québécoises :

<http://www.ledevoir.com/societe/education/370243/une-universite-en-region-n-est-pas-une-petite-universite>.

Dans cet autre article, la question de la différenciation des universités est également reliée à l'implosion de la CRÉPUQ :

<http://www.ledevoir.com/societe/education/377068/universites-vers-la-creation-de-deux-reseaux-paralleles>.

Finalement, ce mémoire proposé par le recteur de l'Université de Montréal témoigne également que cette institution, dès 2000, souhaitait quant à elle l'instauration d'une telle différenciation :

<http://recteur.umontreal.ca/fileadmin/recteur/pdf/documents-institutionnels/memoire.pdf>

questionner sur les raisons qui ont inspiré un tel changement de cap. Si le contexte de restrictions budgétaires peut expliquer les priorités relatives à l'efficacité et à l'efficience (comme la rationalisation de l'offre de programmes), il n'apparaît pas être suffisant pour expliquer à lui seul ce retournement; il semble plutôt y avoir un changement idéologique, point sur lequel nous reviendrons discussion. En ce sens, il n'est pas étonnant que la *Politique québécoise sur la science et l'innovation* (MRST, 2001) porte ce changement, alors qu'elle s'inscrit dans la ligne directe de la Stratégie de développement économique du Québec.

Il est également à noter que la mission de recherche est plus susceptible d'être influencée par les priorités fédérales, une bonne part de son financement provenant de ce palier gouvernemental⁴⁴.

La « troisième mission »

Comme nous l'avons observé dans la synthèse qui lui était dédiée, la « troisième mission » n'occupe pas le même statut que les autres missions, en témoignent notamment le fait que certains des éléments qui lui sont relatifs chevauchent les deux autres.

Faisons d'abord un bref retour sur le cadre conceptuel, dans lequel nous soulignons qu'il existe différentes manières d'appréhender la troisième mission. Souvent associée à l'idée de « service à la collectivité », elle peut prendre différentes formes : le « service » peut avoir pour objectif de répondre à un appel économiste et fonctionnel, faisant ainsi de l'université un moteur de développement économique; le service peut également poursuivre l'objectif de rejoindre des groupes qui n'auraient pas accès à l'université, amenant l'université à répondre à l'appel des « laissés-pour-compte ». Il est également possible de penser que, parce que l'enseignement et la recherche sont en eux-mêmes le service à la collectivité par excellence, il n'y a pas lieu de définir une telle troisième mission de façon distincte.

Dans notre corpus, nous avons pu constater que les politiques publiques du Québec n'emploient jamais le vocable de service à la collectivité, mais font plutôt l'usage d'une expression qui s'y apparente, soit celle de « service public »; celle-ci est par ailleurs

⁴⁴ Nous reviendrons sur cet aspect dans la conclusion de la thèse, alors que le fait de ne pas avoir tenu compte des politiques fédérales doit être considéré comme une des limites de notre recherche.

rapidement mise de côté au profit de la notion de responsabilité sociale, dont les contours sont nettement moins précis. Nous avons vu que l'idée dominante partagée par la majorité des documents du corpus est que c'est par la formation et par la recherche que l'université s'acquitte de sa responsabilité sociale; en ce sens, la troisième mission, incarnée par la responsabilité sociale de l'université, subsume les deux autres missions. Cette façon de voir semble rejoindre la dernière acception de la troisième mission évoquée ci-haut, à savoir que si l'enseignement et la recherche représentent en eux-mêmes le service à la collectivité par excellence - ou, le cas échéant, la responsabilité sociale - il n'y a pas lieu de définir une troisième mission distinctement. Toutefois, il demeure essentiel de se pencher sur le sens octroyé à la notion de responsabilité sociale : si c'est par l'enseignement et la recherche que l'université s'acquitte de cette responsabilité, il importe de comprendre en quoi elle consiste pour saisir le sens donné à l'enseignement et à la recherche. La nuance évoquée dans le cadre conceptuel sur la nature même de l'utilité (est-elle sociale ou économique) demeure pertinente. La discussion donnera lieu à une réflexion approfondie sur les deux niveaux complémentaires marqués par ce questionnement, à savoir la nature des missions et la nature des savoirs enseignés et produits.

4.1.5.2 Croisements avec les dimensions de la mondialisation

Dans notre corpus, nous avons pu constater que la responsabilité sociale est plutôt campée dans le contexte de l'économie du savoir. Si les politiques publiques étudiées entretiennent un flou rhétorique autour de cette notion en n'en donnant que peu d'éléments de définition, elles n'en font pas moins un principe omniprésent, qui, par un discours d'impérativité et l'évocation d'une dynamique de concurrence qui lui sont systématiquement associés, vient justifier les orientations proposées en matière d'enseignement et de formation universitaires. Dans les documents du corpus, c'est donc en raison du contexte d'économie du savoir que la responsabilité sociale des universités consiste à former une main-d'œuvre hautement qualifiée et à participer au développement et à la création de connaissances et d'innovations. L'ascendant que le discours de l'économie du savoir opère sur les missions sera repris dans la discussion; son omniprésence a en effet soulevé des questionnements sur la

nature des savoirs et des missions qui sont favorisés dans une telle économie. Comme le soulignent David et Foray (2002) :

De tout temps, la connaissance a été au cœur de la croissance économique et de l'élévation progressive du bien-être social. La capacité à inventer et à innover, c'est-à-dire à créer de nouvelles connaissances et de nouvelles idées, qui sont ensuite matérialisées dans des produits, des procédés et des organisations, a constitué historiquement le carburant du développement. Des organisations et des institutions efficaces dans la création et la diffusion de la connaissance ont toujours existé, depuis les corporations du Moyen Âge jusqu'aux grandes entreprises du début du siècle et depuis les abbayes cisterciennes jusqu'aux académies scientifiques royales qui apparaissent dès le XVIIe siècle. Cependant, l'expression « économie fondée sur la connaissance » vient d'apparaître (p.8).

Si la connaissance et le savoir ont été, historiquement, à la source du développement économique, qu'ont de particulier les savoirs actuels pour que l'on parle « d'économie du savoir »? La discussion approfondira cette réflexion et cherchera à explorer ce qui caractérise les savoirs dans cette économie du savoir, en lien avec les missions de l'université – quelle est, en effet, la nature des savoirs qui sont enseignés et produits par l'université dans le contexte de l'économie du savoir?

Lors de la collecte des données, procéder à une catégorisation ouverte nous a également amenée à nous intéresser aux notions d'imputabilité et de reddition de comptes sous la tutelle de la troisième mission. Ces notions, liées à la dimension politique de la mondialisation et à la nouvelle gestion publique, constituent un autre espace de chevauchement entre les missions qui plaide lui aussi pour la vision d'une troisième mission incarnant l'idée même de la fonction de l'université et venant orienter les deux autres. En effet, les indicateurs utilisés pour la mesure de la qualité de la formation et de la recherche tendent à venir témoigner le souci de l'efficience et de l'efficacité du système, et s'éloignent ainsi de toute définition ou détermination de ce que devrait constituer une formation ou une recherche de qualité. Il nous apparaît clair que c'est ici la présence de la nouvelle gestion publique (NGP) qui se fait sentir, et nul besoin de s'en surprendre puisqu'elle a été introduite officiellement dans l'appareil étatique québécois en 2000 avec la nouvelle Loi sur l'Administration publique, comme nous l'avons souligné dans la mise en contexte en début de chapitre. Les contrats de performance représentaient une matérialisation de la NGP, tout comme le sont les plans stratégiques qui ont suivi, indiquant eux aussi les cibles et indicateurs à atteindre pour

l'ensemble du système. Par ailleurs, le fait que l'on se limite à des indicateurs quantifiables relatifs à l'efficacité et l'efficacités (comme le prescrit la NGP) est susceptible de venir occulter d'autres efforts qui chercheraient à déterminer la qualité des missions de manière descriptive. Un bon exemple est celui de la *Politique sur la science et l'innovation* (MRST, 2001) avec la nuance qui y est faite entre les innovations sociales et technologiques; les indicateurs utilisés ne rendent pas justice à cette nuance et la mettent même de côté. Il en est de même avec les indicateurs pour la formation qui se limitent à des taux de diplomation ou d'insertion professionnelle, et occultent le pan d'une formation culturelle plus globale ou fondamentale qui ne se mesure pas par de tels indicateurs. La même tendance se retrouve dans le *Plan stratégique 2009-2013* (MELS, 2009), avec des indicateurs relatifs à la recherche qui se penchent sur la qualité des infrastructures par le montant accordé à la résorption du déficit d'entretien par mètre carré. Il y a là un caractère doublement indirect : l'indicateur ne porte pas sur la qualité de la recherche, mais sur les infrastructures; or il ne porte pas non plus directement sur la qualité des infrastructures, mais sur le montant investi.

À travers l'acceptation de la troisième mission, nous pouvons également mettre en parallèle les dimensions économique et politique de la mondialisation : certains indicateurs sont utilisés pour mesurer l'atteinte des exigences de l'économie du savoir, comme le nombre d'entreprises dérivées pour observer les retombées de la recherche, ou les taux d'insertion professionnelle pour s'assurer que les objectifs de formation soient au diapason des demandes du marché du travail.

La dimension culturelle semble plus délicate à observer. Nous pouvons néanmoins la voir à travers une forme d'individualisation de la notion de la responsabilité sociale de l'université par différents vecteurs : par les bénéfices de la formation (pour les individus), le principal étant en lien avec l'économie du savoir, soit l'insertion professionnelle. L'individualisation réunit aussi les principes relatifs à la NGP, intéressée par les besoins des usagers, et une partie de la dimension culturelle telle que définie en cadre conceptuel. C'est le cas par exemple de la notion d'accessibilité qui prend le sens de l'accès aux services d'accompagnement et de soutien. Nous pouvons nous demander si cette individualisation des services éducatifs est en lien avec l'abandon de la notion de service ou de bien public.

Nous pouvons ainsi observer que les dimensions de la mondialisation sont transversales aux missions et qu'elles y apportent un éclairage interprétatif pertinent sur leur trame évolutive. Elles permettent de soulever et d'approfondir des questions relatives aux missions de l'université et aux savoirs qui y sont enseignés et produits. Il semble également que ce soit le contexte de mondialisation qui soit invoqué pour justifier les orientations proposées par les politiques. La discussion qui suit sera l'occasion d'approfondir ces différentes questions. Nous nous référerons à nouveau au cadre conceptuel, tout en y ajoutant la contribution d'ouvrages permettant d'explorer les thèmes et concepts que le cadre conceptuel n'aurait pas prévu.

4.2 Discussion

Tel que nous l'avons annoncé dans le chapitre de méthodologie, la discussion sert à répondre à la troisième question de recherche : Qu'est-ce que cela nous apprend sur les finalités de l'université? En phase avec la posture inductive que nous avons adoptée, nous mettrons à contribution de nouveaux concepts enrichissant notre réflexion sur les finalités de l'université québécoise qui ont émergé au cours de notre analyse. La discussion que nous proposons se décline en trois moments : d'abord, nous reviendrons sur le glissement qui s'est opéré, dans les résultats, du concept de service public à la notion de responsabilité sociale. Ensuite, cette réflexion nous amènera à réfléchir sur les répercussions qu'entraîne cette conception sur les savoirs enseignés et produits par l'université. Finalement, notre regard se posera sur les finalités et fonctions de l'université, en opérant un retour sur les modèles d'université proposés dans le cadre conceptuel et qui étaient à la base des tensions dialectiques ayant permis d'opérationnaliser le concept de finalités.

4.2.1 De l'abandon de la notion de contrat social au profit de la responsabilité sociale

Commencer la discussion en revenant sur l'abandon progressif des notions de service public et de bien commun au profit de la notion plus floue de responsabilité sociale de l'université apparaît logique : comme nous l'avons vu précédemment, le sens qui lui y est attribué oriente nécessairement la finalité des missions de formation et de recherche, et elle est

en ce sens fédératrice pour les réflexions qui suivent. L'analyse précédente a fait ressortir une tension dialectique entre les notions de service public et de responsabilité sociale; l'abandon de la première au profit de la seconde représente bien plus qu'un changement de vocabulaire; cette rhétorique floue est porteuse d'une signification fondamentale pour la réflexion sur les finalités de l'université.

Dans le premier document du corpus, l'université, en tant que service public, s'engage dans un contrat social avec la société. L'importance de se pencher sur la question d'un tel contrat social est bien défendue par Kezar (2004) dans cet extrait : « *It matters because the charter is the foundation of the missions and values of institutions of higher education institutions. Changes here affect choices made by all individuals in the system of higher education from policymakers to parents to faculty to students* »⁴⁵ (p.431). En effet, en envisageant le contrat social entre l'université et la société sous l'angle du service public et du bien commun, on lui attribue d'emblée des caractéristiques inhérentes à ces deux notions sociales, situant le débat dans une sphère plus collective.

Ainsi, outre le fait que le service public soit bénéfique à la communauté dans son ensemble, East *et al.* (2004) le définissent ici à travers deux de ses principes fondateurs, à savoir le fait qu'il soit universellement accessible (principe de non-exclusivité) et que sa consommation n'empêche pas les autres de l'utiliser (principe de non-rivalité) :

First, the term is used by economists to contrast a public good with a private good. Unlike private goods, public goods are freely and universally available. They cannot be bought or sold, no one can be excluded from using them, and the use of a public good by one person does not deplete its availability to another [...]. However, the public good can be understood in a broader sense, and in infused with normative overtones. In this sense, a public good is often collective in its provision and considered a "good thing" for society as a whole. In some cases, it can also be bought or sold and potential users can be excluded (East et al., 2004, p.1618).

⁴⁵ Traduction libre : « C'est important parce que le contrat est à la base des missions et des valeurs de l'institution de l'enseignement supérieur. Les changements en ce sens affectent les choix de tous les individus concernés par le système de l'éducation supérieur, des dirigeants politiques, en passant par les parents et les professeurs jusqu'aux étudiants ».

On retrouve également ces deux principes de non-exclusivité et de non-rivalité derrière la notion de bien commun. C'est ainsi que Stiglitz (1999) décrit le bien commun à travers ces deux mêmes principes quant il avance que : « *nonrivalrous consumption – the consumption of one individual does not detract that of another – and nonexcludability – it is difficult if not impossible to exclude an individual from enjoying the good* » (p.308).

Beaucoup considèrent que ces deux principes constituent les piliers fondateurs de l'université et de l'éducation en générale. En effet, plusieurs auteurs (East *et al.*, 2004; Escrigas *et al.*, 2009; Kaul, Grunberg et Stern, 1999; Lucier, 2006; Stiglitz, 1999), appréhendent l'université essentiellement à travers son caractère public, qu'ils considèrent comme un allant de soi. Lucier (2006) illustre ce parti-pris quand il avance que :

Ce n'est pas le statut proprement juridique⁴⁶ qui définit le caractère public d'une activité ou d'une institution, c'est d'abord et avant tout son lien direct avec la poursuite du « bien commun » [...]. Le Bien commun, c'est celui qui appartient à tous, ou qui est au-dessus de tous; c'est le contraire du bien particulier, de ce qui appartient à des groupes particuliers. [...] Parce qu'elle œuvre dans le monde du savoir - sa compilation, son analyse, son développement, sa diffusion - l'Université, quel que soit son statut juridique particulier, est un service à caractère essentiellement public. Elle évolue d'emblée dans l'ordre du Bien commun (p.28).

Toutefois, notre analyse a démontré que ces principes sociaux ont été laissés de côté pour le concept plus flou de responsabilité sociale. Le délaissement d'une conception de l'université comme service public n'est pas banal.

Si l'idée de « service public » est un concept qui a été théorisé et qui implique une certaine conception de ce qu'il comporte (certains droits et obligations, la non-rivalité), la notion de responsabilité sociale est beaucoup plus imprécise, et peut-être ainsi plus malléable – elle peut s'utiliser à toutes les sauces, elle ne fait pas référence à une théorie ou un concept établis. Dans le corpus, elle est orientée en fonction des exigences de l'économie du savoir, et elle implique une obligation d'imputabilité. Cette dernière notion subit elle aussi une

⁴⁶ Lucier (2006) fait référence à l'idée qu'au Québec, les universités ne se situent pas dans le « binôme public-privé, mais dans un modèle mixte proposé par les auteurs du rapport Parent » (p.27).

transformation importante, non sans lien avec le délaissement du principe de contrat social. Le gouvernement n'invite pas les universités à être imputables à travers un contrat social avec la société, mais il leur impose un contrat de performance – qui demeure, malgré l'abandon de l'expression, via les plans stratégiques – appuyé sur les principes de la nouvelle gestion publique.

Le choix d'une notion plus édulcorée comme la responsabilité sociale amène ainsi le débat sur un nouveau terrain. Il n'est question ni de bien public, ni de bien privé, alors que la notion de responsabilité sociale nous éloigne de la conception de l'éducation comme bien commun ou service public. S'il y a bien un bénéfice « collectif » à l'université, celui-ci est calqué sur la nécessité de répondre aux besoins économiques (que ce soit en matière de main-d'œuvre hautement qualifiée, ou par la production d'innovations), en raison du contexte d'économie du savoir. Ainsi, la responsabilité *sociale* prend un sens plutôt *économique*. C'est donc une forme de glissement, ou de confusion entre la société et l'économie que les discours publics opèrent – sciemment ou non.

L'évocation quasi-systématique du contexte d'économie du savoir pour justifier les orientations à donner à cette responsabilité sociale conduit à se pencher sur ce qui caractérise les savoirs dans une telle économie; qu'est-ce qui caractérise, en effet, les savoirs actuels, alors que, tel que le soulignent Laroche (2001), le rapport entre l'économie et le savoir n'est pas chose récente : « Chacune des grandes étapes de l'humanité a été marquée par des avancées dans le domaine du savoir » (p.3). De là la question : « Et si la relation savoir-progrès technologique-accroissement de la richesse forme la trame même de l'histoire humaine, pourquoi aujourd'hui précisément parler de l'économie du savoir? » (p.3).

4.2.2 Quels savoirs?

4.2.2.1 Formation : des savoirs fondamentaux aux savoirs intéressés

L'abandon progressif de la notion de bien public au profit de celle de responsabilité sociale dans la perspective socio-historique qui guide cette recherche s'accompagne par un mouvement parallèle de la formation fondamentale vers une formation plus axée sur les besoins de la main-d'œuvre. Cette évolution laisse paraître un délaissement des savoirs fondamentaux et critiques pour des savoirs spécialisés et techniques.

Pour Kezar (2004), dans le modèle de l'économie du savoir, les étudiants sont perçus comme du capital humain. Ils doivent acquérir les compétences nécessaires pour être compétents sur le marché du travail. Dans une telle économie :

le niveau d'éducation des sociétés et des pays est [...] important pour l'expansion des nouvelles technologies et l'épanouissement de la nouvelle économie. Plus il y a de gens éduqués dans un pays donné, plus il y a de gens capables d'accueillir l'information, de lui donner un sens, et ce faisant d'avoir accès aux savoirs (Laroche, 2001, p.23).

Il est question ici de savoirs tacites. Selon Laroche (2001),

Le **savoir tacite**, sous la forme des compétences nécessaires au traitement du savoir codifié, est plus important que jamais sur les marchés du travail. Le savoir codifié peut être considéré comme le matériau à transformer, et le savoir tacite, en particulier le savoir-faire, comme l'outil permettant le traitement de ce matériau. Les capacités qui permettent de sélectionner l'information utile et de rejeter celle qui ne l'est pas, de reconnaître les modèles d'information, d'interpréter et de décoder l'information, ainsi que d'acquérir de nouvelles compétences ou d'en oublier d'autres qui n'ont plus cours, sont de plus en plus demandées (p.14).

La tendance à privilégier la spécialisation des formations observées dans le corpus semble également répondre à cet appel pour une formation qui mobilise des savoirs tacites. Cette tendance est associée à l'évocation du discours de l'économie du savoir, invoqué comme justification. La rhétorique floue entourant cette notion – rappelons qu'elle n'est jamais clairement définie dans les documents du corpus – permet de l'invoquer pour justifier une chose et son contraire.

Le discours évoquant la nécessité pour la formation de répondre aux besoins du marché du travail vient mettre de côté la fonction critique des savoirs que l'université pourrait transmettre. Cette fonction critique est pour certains un trait essentiel de l'activité scientifique et « une critique des réalités, des décisions et des structures faites au nom et à la lumière des valeurs intrinsèquement liées à l'activité universitaire même » (Lucier, 2006, p.80). Toujours selon Lucier (2006), cette fonction de critique est en lien direct avec les libertés : « Ainsi, pour exercer la fonction critique inhérente à la démarche universitaire, il faut en avoir la liberté, privilège qui est fondamentalement un devoir » (p.81). Or dans l'économie du savoir, ce n'est pas la vérité qui rend libre, c'est le pouvoir d'action.

4.2.2.2 Recherche : des savoirs désintéressés aux innovations technologiques

Le mouvement qui transforme les savoirs issus de la formation fondamentale vers des savoirs plus techniques et spécialisés, axés sur les besoins de la main d'œuvre, se constate également dans l'évolution de la mission de recherche des universités. En effet, on remarque une évolution des savoirs de la recherche vers des innovations techniques, qui répondent eux aussi à l'appel pour une utilité économique. Il s'est opéré ici aussi un glissement sémantique digne d'intérêt : celui qui se produit de la recherche à l'innovation.

La recherche perd en effet de son importance au profit des innovations auxquelles elle mène. Nous retrouvons ici une des mises en tension présente dans le cadre conceptuel : bien loin de la quête de la recherche désintéressée, la recherche et l'innovation poursuivent ici un objectif d'utilité. S'il est vrai que la notion d'innovation sociale n'est pas totalement évacuée, elle est toutefois bien mal arrimée à ce qui est préconisé et mis en place. Ce qui ressort surtout, c'est l'importance économique des innovations. Il y a un double discours peu fluide.

Un autre glissement s'observe également. Dans le premier document, les auteurs insistent sur l'importance d'une recherche qui soit contextualisée (selon l'idée de Limoges, 1996; voir la page 132). Cette idée est constatée par plusieurs autres auteurs, qui parlent également du modèle inversé de la recherche : plutôt que de provenir seulement des intérêts des chercheurs, la recherche doit provenir des problèmes de terrain. Rappelons que Limoges (1996) cherchait à sortir de l'opposition recherche fondamentale – recherche appliquée, mais que le corpus abandonne cette nomenclature pour revenir à la notion de recherche appliquée, et que les indicateurs qui devraient témoigner de la qualité de cette recherche sont orientés vers les retombées.

Dans nos résultats (autant par la présentation des résultats de la mission de recherche qu'avec le croisement des dimensions de la mondialisation), nous constatons que la recherche est davantage axée sur le développement et la croissance économique par le biais de la production des biens matériels et services commercialisables. Ces principes fondamentaux dans notre système ont amené la création des BLEU, CLT, VRQ, etc.

La place que prend l'innovation vient corroborer cette idée. Comme nous l'avons vu dans les résultats, l'innovation, par définition, doit être utile et commercialisable (notamment depuis qu'il n'est plus question d'innovation sociale). Elle fait partie du système économique,

et entre dans le jeu de l'offre et de la demande selon les modèles cités plus haut. Une certaine tension existe quand même entre l'utilité sociale et l'utilité économique de l'innovation – le social n'étant pas non plus totalement évacué -, mais persiste une nette prédominance économique. Nous avons vu également un amoindrissement de la distinction entre science et technologie, et il y aurait un maillage de plus en plus serré entre la science et l'économie.

Par la production d'innovations commercialisables et la mise en place des bureaux de liaison entreprises-universités et autres incubateurs, certains y voient la transformation du rôle de l'université qui adopte de plus en plus celui de l'industrie, car selon eux :

le rétrécissement des frontières entre recherche fondamentale et recherche appliquée, l'orientation « utilitariste » de la recherche, le développement de bureaux d'interface (BLEU), la création d'incubateurs et d'entreprises dérivées vont dans le sens d'un *ethos* entrepreneurial. Il est clair, toutefois, que les universités publiques dépendent toujours, par rapport à la plus grande partie de leurs budgets, de l'État et, en ce sens, elles lui sont soumises hiérarchiquement (Crespo, 2003, p.391).

Ici aussi, l'université perd son rôle de critique de la société, et doit s'adapter à la réalité « imposée » par l'économie du savoir. Or, comme le précise Laroche (2001) :

Il est difficile de **mesurer l'apport de la connaissance scientifique**⁴⁷ à l'économie pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce que la plupart des connaissances scientifiques sont librement divulguées, il est malaisé de retrouver la trace de leur utilisation et, par conséquent, des avantages qu'elles procurent dans la conduite des activités économiques privées. Deuxièmement, les résultats de l'investigation scientifique ouvrent des possibilités plutôt qu'elles ne sont directement applicables aux fins de l'innovation technologique, ce qui obscurcit encore la trace de leurs effets positifs. En troisième lieu, les connaissances scientifiques nouvelles peuvent économiser des ressources qui auraient été sinon investies dans l'exploration d'impasses scientifiques ou techniques, mais ces économies de ressources ne donnent lieu à aucun constat. C'est pourquoi l'analyse des coûts et des avantages, l'une des méthodes privilégiées de l'évaluation des investissements publics, conduira vraisemblablement à sous-estimer les avantages de la recherche scientifique (p.27).

Il y a ainsi un choix idéologique dans l'orientation de la recherche et de l'innovation pour répondre aux exigences de l'économie du savoir, et dans l'idée qu'elle doit concourir au positionnement de la société sur l'échiquier mondial. Il y a ici aussi un glissement qui confond

⁴⁷ En gras dans le texte.

la société et l'économie. Nous avons vu dans les résultats que certains avancent que l'université est également en compétition avec d'autres organisations de production du savoir (les entreprises en recherche et développement, les organisations gouvernementales), et qu'elle doit en ce sens être plus efficace et efficiente. Ce fait pourrait pourtant amener un argument bien différent, comme l'avance Pichette (1977), à savoir que « L'université constitue le seul endroit dans lequel on pratique encore la recherche fondamentale, avec ce qu'elle implique de créativité, de prospectives et d'inventivité » (p.59), et qu'il importe plus que jamais qu'y soit préservé une telle recherche inspirée par une université ayant un rôle de critique social.

4.2.3 Finalités et missions de l'université : ruptures et continuités

4.2.3.1 Le continuum et l'évolution de la définition même de l'université.

Les transformations successives qui affectent les différentes missions de l'université (le contrat social, la recherche et la formation) entraînent une évolution de la définition même des universités. Ainsi, l'université n'est pas imperméable au mouvement de balancier insufflé par l'économie du savoir et qui affecte ses missions, et l'éloigne d'une quête de vérité et de la mise en valeur de l'enseignement et de la recherche des savoirs désintéressés, tels qu'ils étaient mis de l'avant dans le modèle allemand. Même le principe de liberté académique, ancré dans l'idéal allemand, se voit muter; la liberté académique pourrait notamment s'incarner par la liberté de choix dans les objets et méthodes de recherche – nous avons vu dans le corpus que de tels choix sont plutôt contraints; par ailleurs, la liberté académique était définie comme nécessaire à l'université pour exercer sa fonction critique, comme le souligne ici Lucier (2006) : « Ainsi, pour exercer la fonction inhérente à la démarche universitaire, il faut en avoir la liberté, privilège qui est fondamentalement un devoir » (p.81) ; on observe pourtant qu'elle tend à être limitée à la liberté dans la gestion des activités, laquelle se contrôle par le biais de l'imputabilité. Cela n'est pas sans rappeler, comme nous le notions précédemment, le passage d'un contrat social à un contrat d'efficience et d'efficacité dont elle doit faire la preuve.

Les politiques publiques définissent ainsi une université qui se rapproche des modèles américain et entrepreneurial, et qui s'éloigne des idéaux incarnés par le modèle allemand.

Nous pouvons ainsi la rapprocher de la fonction adaptative de l'université américaine : sur le plan de la formation, la spécialisation des formations mise de l'avant dans les politiques publiques parle clairement d'une meilleure adéquation aux besoins du marché du travail (tant sur le plan des savoirs à acquérir que sur celui des domaines ou secteurs à prioriser). S'il n'est pas d'hier que l'université forme les travailleurs de demain, Love (2008) apporte une nuance fondamentale : « *There is of course an important distinction to be made between an educational sector that is supported by and feeds into the economy, and one that is governed by the ideals of the economic sector* »⁴⁸ (p.17). La fonction adaptative héritée du modèle américain est poussée dans les filets de l'adaptation aux desiderata du marché. Selon Kezar (2004), « *higher education has always served the labor market to some degree, but the production of highly skilled workers was never its primary goal* »⁴⁹ (p.437). Dans le même ordre d'idée, Tierney (2004) avance ceci : « *Education, rather than being seen as a vehicle to move individuals out of the lower class, is a training agent for business and industry [...]* »⁵⁰ (p.16). Il y a là une position idéologique que dans laquelle les politiques s'engagent. Cette fonction adaptative est également présente sur le plan de la recherche : elle doit s'adapter au marché par les domaines à privilégier. Comme le souligne Baillargeon (2011), « la fonction adaptative de l'université l'amène à se contenter de réagir ou de répondre à ce qui est attendu d'elle, et non plus à façonner l'avenir » (p.65).

4.2.3.2 La question centrale de l'utilité sociale versus l'utilité économique

Cette fonction adaptative de l'université est en lien direct avec une notion centrale et pourtant idéologique : la question de l'utilité. Ainsi, il appert que les finalités universitaires découlent de l'orientation que l'on accorde à cette notion d'utilité.

⁴⁸ Traduction libre : « Une importante distinction est à faire entre un secteur éducatif supporté et nourri par l'économie, et un secteur éducatif gouverné par les idéaux du secteur économique ».

⁴⁹ Traduction libre : « L'enseignement supérieur a toujours servi le marché du travail d'une certaine façon, mais la production de travailleurs hautement qualifiés n'a jamais été son but premier ».

⁵⁰ Traduction libre : « L'éducation, plutôt qu'être perçue comme un vecteur de mobilité sociale, est un agent de formation pour les entreprises ».

L'exploration des modèles d'université avait fait ressortir que l'université peut concourir à la transmission et la création de savoirs s'étendant sur un continuum : des savoirs désintéressés aux savoirs intéressés. L'exploration de la troisième mission a apporté cette nuance importante pour la notion d'utilité : nous avons en effet proposé une distinction entre utilité sociale ou économique.

L'utilité privilégiée (en lien avec la fonction adaptative évoquée précédemment) est idéologique. Un des auteurs sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour faire cette distinction sociale-économique, Pichette (1977), déplore que dans le service à la collectivité, l'utilité soit « réduite aux milieux professionnels, économiques, politiques et technocratiques » (p.35). Il constate l'entrée de l'université dans « l'âge de l'utilitarisme social et économique » (p.43). Selon lui, l'université aurait de plus en plus pour fonction prioritaire de former des « spécialistes, des techniciens et des professionnels des champs qui lui sont et seront déterminés par d'autres « lois » que les lois internes de la science et de la technique » (p.44). Pichette (1977) déplore finalement que l'université réponde désormais à la mission sociale « par la production de programmes et de formation et de perfectionnement professionnels et techniques requis. Par le processus de la promotion individuelle, de la qualification des individus que l'université s'acquitte principalement de sa mission sociale » (p.46).

L'université peut également être amenée à devenir entrepreneuriale par les savoirs auxquels elle vise à former, par exemple par le biais des formations courtes et de la formation continue mises de l'avant, alors qu'il y a là une façon de séduire un nouveau public étudiant, par l'offre de formation aux individus et aux milieux de travail. Limitée par des conditions budgétaires délicates, l'université est contrainte de se tourner vers d'autres sources de financement; la course aux formations courtes et la formation continue devient alors un terrain fertile. Sur le plan de la recherche, la fonction entrepreneuriale est beaucoup plus évidente, avec l'accent qui est sur la commercialisation des résultats de la recherche, sur les bureaux de liaison entreprises-université, les centres de liaisons et de transfert.

Parce que les savoirs sont enracinés dans la conception de l'économie du savoir, on justifie une utilité calquée sur les besoins de cette économie, mais elle pourrait tout aussi bien être déterminée par sa fonction critique et son apport social.

4.2.3.3 Par-delà les dichotomies induites par l'économie du savoir

Tout cela représente des mises en tension : des positions idéologiques (ou politiques) sont prises pour favoriser l'une ou l'autre. Il est toutefois possible de penser que la mission publique de l'université pourrait inclure tout cela. C'est du moins ce qu'estiment East *et al.* (2004) quand ils avancent que la mission publique de l'université inclut d'offrir une éducation qui outille les étudiants à des professions publiques; de nourrir le débat dans la sphère publique et de préparer les citoyens à y participer; de produire des nouvelles technologies et innovations; et faire avancer la mobilité sociale (p.1619).

Ainsi, derrière cette apparente tension entre les notions de contrat social et de responsabilité sociale, on peut s'interroger sur une éventuelle complémentarité de ces deux approches. En effet, le rattachement de l'université à la chose sociale/publique, telle que conçue à travers le contrat social, ne doit pas faire oublier certains bénéfices sur un plan davantage individuel, et la question des bénéfices de l'université se pose également sur un plan plus personnel. En ce sens, la conception fonctionnaliste du capital humain selon laquelle « qui s'instruit s'enrichit » et dont nous percevons quelques échos dans le corpus, résume bien en quoi l'éducation peut servir le bien particulier (l'individu « éduqué » bénéficie d'un meilleur niveau de vie).

Selon ce même ordre d'idée, l'éducation pourrait être vue comme servant à la fois le bien public et le privé, et plutôt que d'envisager une mise en tension entre ces deux « biens » (doit-elle servir l'un plus que l'autre?), on pourrait davantage mettre l'accent sur la quête d'un équilibre entre les deux. Comme le soulignent Carnoy, Froumin, Loyalka et Tilak (2014) :

What is public and private in education is a political–social construct, subject to various political forces, primarily interpreted through the prism of the state. Mediated through the state, this construct can change over time as the economic and social context of higher education changes (p.359).

Ajoutons enfin que la formation dans des domaines spécialisés n'est pas nécessairement opposée à la transmission de savoirs dits fondamentaux; que les besoins en matière de main-d'œuvre soient plus spécifiques, ou qu'ils nécessitent plus de connaissances technologiques, ne devrait pas nécessairement mener à mettre de côté une formation polyvalente et fondamentale. Comme le souligne Lucier (2006),

Il [n'est] donc pas question d'assimiler formation fondamentale et formation générale. [...] même lorsqu'on est en spécialisation, voire en spécialisation professionnelle, la formation suivant la scolarité obligatoire doit dépasser le survol et l'assimilation des contenus pour rejoindre les fondements et les méthodes elles-mêmes (p.41).

En partant de l'idée que l'économie du savoir est un discours utilisé pour justifier voire imposer les orientations au système d'éducation, lesquelles orientations sont présentées comme inéluctables (mais ne le sont pas), cela nous mène à penser que ces orientations sont de nature idéologique. Il serait dès lors possible d'imaginer que les politiques publiques puissent prendre une autre voie. On pourrait d'abord considérer l'idée de mettre de l'avant une démocratie du savoir (« *knowledge democracy* »), plutôt qu'une économie du savoir (« *knowledge economy* »), et voir comment l'université pourrait y contribuer, en mettant de l'avant un discours qui fait appel aux solidarités, à une « réelle » ouverture sur le monde, celle-là plus sociale et plus conscientisée. Selon l'interprétation qui est faite du contexte dans lequel nous évoluons, la nature des savoirs diffère forcément. Dans la démocratie du savoir, il est question d'un savoir « transformateur » (« *transformative knowledge* »), qui fait appel aux solidarités plutôt qu'aux compétitions.

Aussi, nous clorons ce chapitre de discussion par une ouverture proposée par Edgar Morin, qui sort des oppositions stériles pour rassembler des courants de pensées qui peuvent *a priori* paraître irréconciliables : « il s'agit de remplacer une pensée qui sépare et qui réduit par une pensée qui distingue et qui relie. Il ne s'agit pas d'abandonner la connaissance des parties pour la connaissance des totalités, ni l'analyse pour la synthèse; il faut les conjuguer » (p.48).

Chapitre 5 - Conclusion

Rappelons que cette thèse poursuivait l'objectif général de mettre au jour l'évolution des finalités de l'université dans un contexte de mondialisation. Elle visait à répondre à trois questions spécifiques de recherche :

1. Au Québec, comment les missions de l'université ont-elles évolué dans les documents officiels depuis la première politique des universités?
2. Comment peut-on interpréter cette évolution dans le contexte de la mondialisation tel que décrit par ces mêmes documents officiels?
3. Qu'est-ce que cela nous apprend sur les finalités de l'université?

Pour y arriver, nous avons procédé à une analyse de contenu des politiques publiques québécoises s'intéressant aux universités. Dans ce dernier chapitre, nous reviendrons d'abord sur l'état de connaissances, c'est-à-dire sur les constats établis en problématique, pour voir comment notre recherche s'y situe et ce qu'elle a pu apporter à ces écrits. Nous nous pencherons ensuite sur les qualités heuristiques de notre cadre conceptuel. Finalement, la dernière partie fera ressortir les limites et perspectives de notre recherche.

5.1 Retour sur l'état de connaissances

L'état de connaissance sur les relations entre la mondialisation et l'enseignement supérieur présenté dans le chapitre de la problématique a fait ressortir la façon dont ces relations sont appréhendées dans la littérature scientifique.

Nous avons d'abord vu que l'enseignement supérieur est envisagé comme un service dans un marché mondial, notamment caractérisé par la privatisation et la libéralisation, tout cela imposant également une dynamique de compétition entre les établissements. Notre recherche permet de constater que le corpus reprend bien ces arguments et cette réalité. Bien que le système universitaire québécois ne fasse pas partie d'un marché mondial à proprement parler (des lois empêchent les établissements étrangers ne peuvent s'implanter au Québec), la dynamique de concurrence n'en demeure pas moins évoquée à maintes reprises dans les documents du corpus. La dynamique de concurrence est évoquée sur trois tableaux différents.

D'abord, les universités québécoises doivent être parmi les meilleures au monde (mais les meilleures dans quoi? pourquoi? Les politiques ne précisent pas les raisons de cela). Ensuite, cette dynamique de concurrence est mentionnée dans la quête pour attirer le plus d'étudiants étrangers possibles. Finalement, elle se traduit sur autre plan, soit sur le rôle de l'université elle-même dans son apport au développement économique, notamment par la recherche, alors qu'elle doit contribuer à consolider la position concurrentielle du Québec sur un échiquier mondial. Si, dans la littérature scientifique, la dynamique de concurrence est relative au contexte de dérégulation du marché, dans notre corpus, elle est plutôt amenée par un discours, une idéologie, celle de l'économie du savoir.

Malgré les lois québécoises et canadiennes qui peuvent prévenir la libéralisation du système universitaire, certaines caractéristiques inhérentes au marché peuvent se faire sentir localement. Une tendance s'installe par exemple chez les universités canadiennes anglophones pour le recours à des professionnels qui ont le mandat de recruter des étudiants à l'étranger. Selon un rapport du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2013), la tendance viendrait de l'Australie, un pays dont les universités sont largement dépendantes des revenus apportés par les étudiants étrangers, comme nous l'avons vu dans le chapitre de problématique. Là-bas, des processus réglementaires ont été mis en place pour prévenir délits ou abus (sur, par exemple, les rémunérations des recruteurs, ou les montants qu'ils peuvent demander aux étudiants), contrairement à ici, alors qu'aucune loi fédérale n'encadre le recours à de tels agents de recrutement. Au Canada, selon le CMEC (2013), les étudiants étrangers auraient engendré en 2010 une contribution de 6.9 milliards de dollars à l'économie canadienne (p.4). Il est par ailleurs intéressant de savoir que, aux États-Unis, le recours aux recruteurs est non seulement une pratique controversée, mais qu'elle est également illégale sur le marché intérieur (p.4). Si le Québec fait exception à cette réalité canadienne anglo-saxonne en raison de sa situation linguistique, la situation n'en demeure pas moins préoccupante, et nous pouvons aisément imaginer qu'elle soit amenée à être changée dans un avenir rapproché;

pensons par exemple aux débats récents sur les modifications à apporter aux ententes historiques avec la France⁵¹.

Ensuite, la problématique faisait état de la tendance à la centralisation/décentralisation : elle s'observe par certains principes de la nouvelle gestion publique (NGP) appliqués ici. La NGP étant appliquée à l'appareil étatique québécois, nous avons vu qu'elle est venue moduler le contenu de la reddition de comptes; elle vient par le fait- même teinter le rôle de l'État, qui prend les habits d'un régulateur externe. Avec ce rôle de régulateur découlant de la NGP, cette double tendance à la centralisation/décentralisation est bien présente.

Nous évoquons également l'idée que les finalités de l'université devraient être définies en amont. Il y a en effet une certaine logique à penser le pourquoi avant le comment. Or, la place croissante accordée, dans le discours des politiques publiques, aux fonctions adaptative et entrepreneuriale laisse plutôt entendre que les politiques publiques s'attendent à ce que l'université réagisse ou réponde à ce qui est attendu d'elle, et non à ce qu'elle façonne l'avenir (Baillargeon, 2011, p.65). L'université semble faire de moins en moins partie de la politique sociale, et de plus en plus un sous-secteur de l'économie, comme le soulignait Dodds (2008) – les résultats de notre recherche vont en ce sens. Or, la question des finalités n'est pas tellement explorée dans la littérature scientifique.

Une autre des lacunes constatées au sein de la littérature scientifique consistait en ce qu'elle se penche principalement sur la mondialisation de façon parcellaire, en priorisant généralement la dimension économique; par ailleurs, les écrits qui relient l'éducation supérieure et la mondialisation le font dans une perspective des impacts de la seconde sur la première. Toutefois, nous avons considéré que la mondialisation étant un concept volatile et peu circonscrit, il est difficile de concevoir la relation entre elle et l'université en termes de cause à effets.

⁵¹ C'est article du journal Le Devoir décrit les modifications récentes qui ont été apportées à ces ententes, notamment sur le plan des droits de scolarité exigés de ces étudiants : <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/431802/premier-cycle-universitaire-les-francais-paieront-trois-fois-plus-cher-pour-etudier-au-quebec>

5.2 Retour sur l'analyse du corpus et le cadre conceptuel

C'est pour répondre à ces lacunes que nous avons opté pour un cadre conceptuel ouvert et temporaire. Le recours au cadre socio-historique nous a permis de sortir des approches plus thématiques qui tendent à opposer sémantiquement différents courants de pensée ou différentes appréhensions de la mondialisation et du rôle des universités. Cette approche a permis également de tenir compte de l'évolution dans l'acception que les politiques publiques ont pu faire des deux objets constituant notre topique, dans une perspective dynamique. Nous avons ainsi pu sortir des cadres usuels plutôt binaires, et, par-delà les divergences apparentes d'une approche thématique, nous avons pu souligner les convergences, ce qui est plus fertile.

Ainsi, s'inscrivait aussi dans une posture inductive et visant à laisser ouvertes les possibilités de définitions de la mondialisation dans les politiques publiques, l'analyse nous a permis de constater la présence des trois dimensions de la mondialisation. La dimension économique est surtout représentée par le discours de l'économie du savoir. Nous avons également constaté une rhétorique floue autour de cette notion pourtant centrale. La dimension politique est elle aussi bien présente, surtout par le biais de la nouvelle gestion publique. Elle confère à l'État un rôle de régulateur et brime d'une certaine façon l'autonomie des universités, telle qu'entendue traditionnellement, pour la confiner à une liberté en matière de gestion. La dimension culturelle finalement s'observe à travers une forme d'individualisation des services, et une perte aussi de l'idée de transmission des savoirs et traditions culturelles.

Aborder la question des finalités de l'université par un cadre sociohistorique des modèles d'université pour faire ressortir des tensions dialectiques, et pour faire ensuite ressortir la façon dont les politiques publiques se positionnent par rapport à ces objets s'est avéré également pertinent. Toujours en phase avec la posture inductive, ces objets de tension ont fourni des balises pour observer les finalités de l'université. Ainsi, nous avons pu voir que les missions occupent une place particulière les unes par rapport aux autres, une observation fondamentale pour la suite des choses. D'abord, ce cadre ouvert nous a amenée à constater que la troisième mission fédère en quelque sorte les deux autres, ce qui vient expliquer les chevauchements observés en analyse. Ensuite, ce cadre nous a permis d'appréhender la nature et le sens donnés à ces missions, ceux-ci nous permettant ultimement de plonger dans la

question des finalités de l'université. Le croisement de ces deux objets nous a permis de voir que de nombreuses orientations sont campées dans ce qui est défini ou associé aux dimensions de la mondialisation.

Toutefois, les choix méthodologiques et conceptuels que nous avons faits impliquent des limites qu'il importe de souligner afin de paver la voie à de futures recherches qui sauraient éviter ces limites.

5.3 Limites et prospectives

Tout d'abord, plusieurs concepts émergents nécessiteraient un traitement plus approfondi et faire l'objet de recherche spécifique. C'est notamment le cas de la valorisation des résultats de la recherche, de la question des brevets et de la propriété intellectuelle. Les modèles de production de la connaissance mériteraient également une étude plus approfondie. En effet, la discussion révèle que leur apport aurait certainement éclairé la discussion. Par exemple, les modèles et systèmes de production de la connaissance, que nous avons présentés en annexe 3, et l'exploration plus approfondie de celui ou ceux qui sont adoptés au Québec ou au Canada serait pertinente. Leur étude permettrait également de mettre en relief l'interaction du système universitaire de recherche avec d'autres acteurs, comme les industries et l'État. Ces modèles fourniraient également des outils pertinents pour explorer les modifications dans le rôle occupé par chacun des acteurs.

Par ailleurs, une autre limite de notre recherche repose sur le fait qu'elle ne tient pas compte du palier fédéral, qui finance pourtant une bonne partie de la recherche. Rappelons en ce sens que le gouvernement fédéral favorise la contribution des chercheurs contribuent au système national d'innovation, ce qui place la recherche universitaire dans une position d'ajustement aux priorités nationales et industrielles (Crespo, 2003, p.386), et qu'Industrie Canada « s'intéresse beaucoup à la commercialisation de la propriété intellectuelle universitaire et gouvernementale » (Crespo, 2003, p.386). En ce sens, une prochaine recherche pourrait ainsi s'intéresser aux tensions dialectiques existant dans les politiques fédérales, aux finalités de la recherche universitaire qui y sont mises de l'avant.

Notre recherche, parce qu'elle se penche uniquement sur les politiques publiques (analyse du discours), ne tient pas ou ne rend pas compte des systèmes d'action ou luttes de pouvoir qui s'y sont jouées (analyse des politiques publiques de type gouvernementique), comme par exemple les débats qui ont entouré l'élaboration des politiques. Ainsi cette recherche passe délibérément plusieurs sujets sous silence. Pensons à l'opposition que le milieu universitaire a eue face aux documents de consultation émis suite aux États généraux, ou face à l'instauration des contrats de performance. Notre recherche ne tient également pas compte de la façon dont l'application de ces politiques est négociée au sein même des universités. Or, on peut supposer qu'il existe des débats, conflits, ou divergences sur de nombreux plans : entre les universités, selon les disciplines, selon les individus. Plusieurs recherches vont d'ailleurs en ce sens et font état d'une certaine dissension dans les rangs universitaires. C'est le cas de cette étude menée par Llobera *et al.* (2009), qui a fait ressortir que plusieurs acteurs universitaires à travers le monde souhaitent porter d'autres priorités à l'agenda que celles mises de l'avant dans les documents ministériels :

The results of a Delphi study to 214 experts from 80 countries show that the majority of experts worldwide agree that higher education should play an active role in human and social development (Llobera et al. 2008). The experts who were invited to participate in this study include higher education specialists; rectors and other university employees; public policy makers; and members of civil society involved in various different areas of development. The results of this study show noticeable agreement on the priority challenges that human and social development poses for higher education, particularly within each region. The main challenges identified as priorities include poverty reduction, sustainable development, the inclusion of critical thinking and ethical values in the globalization process, and the improvement of governability and participative democracy.

Cette étude suggère que les tendances prises par les politiques publiques observées en analyse sont susceptibles de trouver peu d'échos dans les rangs universitaires. Plusieurs interprétations peuvent venir nuancer cette affirmation. On peut en effet supposer que les politiques sont peu fédératives et peu suivies; ou encore sont-elles si peu ancrées dans la réalité qu'elles sont inapplicables. Dans les deux cas, le constat se révèle fort inquiétant et ouvre la possibilité d'explorer de nouvelles pistes de recherche. Ainsi, il serait intéressant de questionner la perception qu'ont les acteurs universitaires des orientations émises dans ces politiques, afin de

voir si ces dernières reflètent des préoccupations du milieu. Il serait également pertinent d'analyser si et comment ces politiques sont appliquées dans les milieux universitaires pour mieux comprendre leur emprise sur la réalité des milieux.

Bibliographie

- Antonin, C. (2013). Après le choc pétrolier d'octobre 1973, l'économie mondiale à l'épreuve du pétrole cher. *Revue internationale et stratégique*, 3(9), 139-149.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Astiz, M.F., Wiseman, A.W., et Baker, D.P. (2002). Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. *Comparative Education Review*, 46 (1), 66-88.
- Baillargeon, N. (2011). *Je ne suis pas une PME. Plaidoyer pour une université publique*. Montréal : Les Éditions poètes de brousse.
- Banque mondiale (2003). *Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Rapport de la Banque mondiale. Traduction de *Constructing Knowledge Societies*. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barré, O. et Guignier, A. (2005). Le visage culturel de la mondialisation : un combat inégalitaire? Fondements philosophiques et perspectives légales ». *Horizons philosophiques*, 15(2), 31-45.
- Becker, G. (2006). The Age of Human Capital. Dans H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough, et A.H. Halsey (dir.), *Education, Globalization and Social Change*. New York: Oxford University Press, p.292-294.
- Bernatchez, J. (2009). *Référentiels et dynamiques des politiques publiques de l'organisation de la recherche universitaire au Québec*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval. Repéré à www.theses.ulaval.ca/2009/26059/26059.pdf
- Bernatchez, J. (2010). La valorisation commerciale de la recherche universitaire. Principes, modalités et enjeux d'éthique publique. *Éthique publique*, 12(1). doi : 10.4000/ethiquepublique.262
- Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde. L'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : VLB Éditeurs.
- Bertrand, D. et Rhéaume, D. (1999). Balises pour une politique générale de l'État québécois en matière universitaire. Dans P. Beaulieu et D. Bertrand (dir.), *L'État québécois et les universités. Acteurs et enjeux* (p.7-34). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Blais, M. et Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

- Brossard, O. (2010). 1929, la crise qui changea la face du capitalisme. *Sciences Humaines. Hors-série Spécial no11 : La grande histoire du capitalisme*, Mai-juin 2010, p.44-45.
- Brown, P., Lauder, H., et Ashton (2008). Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy. *European Educational Research Journal*, 7(2), 131-156.
- Burbules, N.C. et Torres, C.A. (2000). *Globalization and Education: critical perspectives*. New York: Routledge.
- Castells, M. (1998). *La société en réseaux. L'ère de l'information*. Paris : Fayard.
- Charle, C. et Verger, J. (2007). *Histoire des universités*. Paris : Presses de l'université de France.
- Clark, B.R. (1998a). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways for Transformation*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Clark, B.R. (1998b). The Entrepreneurial University : Demand and Response. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 5-16.
- Corbo, C. et Ouellon, M. (2001). *L'idée d'université. Une anthologie des débats sur l'ES au Québec de 1770 à 1970*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Crespo (2003). Une nouvelle révolution universitaire?: l'échange des rôles de la triade « université-entreprise-État ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 375-396. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/011038ar>
- Dale, R. (2000). Globalization and Education : Demonstrating a « Common World Educational Culture » or Locating a « Globally Structured Educational Agenda »? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- David, P.A. et Foray, D. (2002). *An introduction to the economy of the knowledge society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- DeLaVega, X. (2010). Les prémisses de la Pax americana. *Sciences Humaines. Hors-série Spécial no11 : La grande histoire du capitalisme*. Mai-juin 2010, p.48-49.
- Delegation of the United States (2000, décembre). *Communication from the United States – Higher (tertiary) Education, Adult Education, and Training*. Communication présentée lors d'une séance extraordinaire du Conseil du commerce des services l'Organisation mondiale du commerce.
- De Senarclens, P. (2003). *Critique de la mondialisation*. Paris : Presses de Sciences Po.
- De Senarclens, P. (2005). *La mondialisation. Théories, enjeux et débats*. 4^e édition. Paris : Armand Colin.

- De Visscher, C. et Varone, F. (2004). La nouvelle gestion publique « en action ». *Revue internationale de politique comparée*, 11(2), 177-185.
- Deschenaux, F. et Bourdon, S. (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0*. Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.
- Dodds, A. (2008). How does globalisation interact with higher education? The continuing lack of consensus. *Comparative Education*, 44(4), 505-517.
- Doray, P. et Pelletier, P. (1999). Chapitre 2 : Les politiques publiques et l'université : quelques points de repère historiques (1960-1998). Dans P. Beaulieu et D. Bertrand (dir.), *L'État québécois et les universités. Acteurs et enjeux* (p.36-64). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- East, L., Stokes, R. et Walker, M. (2004). Universities, the public good and professional education in the UK. *Studies in Higher Education*, 39(9), 1617-1633. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.801421>
- Escrigas, C., Lobera, J. et l'équipe éditoriale (2009). New dynamics for social responsibility. Dans Global University Network for Innovation (GUNI), *Higher Education at a Time of Transformation. New Dynamics for Social Responsibility*. Basingstoke : Palgrave Macmillan Editions.
- Etzkowitz, H. (1997). Chapter 13 – The Entrepreneurial University and the Emergence of Democratic Corporatism (p.141-152). Dans H. Etzkowitz et L. Leydesdorff (dir.), *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London : Cassell Academic.
- Etzkowitz, H. (2012). Chapter 1 : Normative change in science and the birth of the triple helix. Dans J. Dzisah et H. Etzkowitz (dir.), *The Age of Knowledge : the Dynamics of Universities, Knowledge and Society*. Boston : Brill.
- Etzkowitz, H. et Leydesdorff, L. (1997). Introduction : Universities in the Global Knowledge Economy (p.1-8). Dans H. Etzkowitz et L. Leydesdorff (dir.), *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London : Cassell Academic.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université... et autres essais d'épistémologie politique*. Québec : Nuit blanche éditeur.
- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation. *Le seuil. Actes de la recherche en sciences sociales* (148), 3-7.

- Gingras, F.P. et Côté, C. (2010). La sociologie de la connaissance. Dans B. Gauthier (dir). *La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.19-50). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gjerding, A.N., Wilderom, C.P.M., Cameron, S.P.B., Taylor, A., et Scheunert, K.J. (2006). L'université entrepreneuriale : vingt pratiques distinctives. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 3(18). Repéré à <http://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2006-3-page-95.htm>
- Gohier, C. (2002a). Les finalités de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 30(1). Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=6#.U9qutPI5OL0>.
- Gohier, C. (2002b). L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie*, XXX(1). Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=6#.VI302NIve1s>.
- Groupe de travail sur le financement des universités (GTFU, 1997). *Rapport du Groupe de travail sur le financement des universités*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., et Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Oxford: IAU Press.
- Jeannesson, S. (2014). *La guerre froide*. Paris : Édition la Découverte.
- Julien, P.A. (2004). Actionnabilité de la recherche universitaire : du temps long au temps allongé. Le cas de la Chaire Bombardier. *Revue internationale P.M.E. économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, 17(3-4), 69-94.
- Kaul, I., Grunberg, I. et Stern, M.A. (1999). *Global public goods. International cooperation in the 21st century*. New York : The United Nations Development Programme, Oxford University Press.
- Kezar, A.J. (2004). Obtaining Integrity? Reviewing and Examining the Charter between Higher Education and Society. *The Review of Higher Education*, 27(4), 429-459.
- Landry, R. (1997). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 329-356). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laroche, G. (2001). *Économie du savoir : mythe ou réalité?* Québec : Centre d'étude sur l'emploi et la technologie (CETECH).
- Lauder, H.; Brown, P.; Dillabough, J.-A. et Halsey, A.H. (2006). Introduction : The Prospects for Education : Individualization, Globalization, and Social change. Dans H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough et A.H. Halsey (dir.). *Education, Globalization and Social Change* (p.1-70). New York : Oxford University Press.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal : Guérin.

- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2008). Les finalités en éducation : les discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. Dans D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »* (p.54-72). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lesemann, F. (2003). La société des savoirs et la gouvernance : la transformation des conditions de production de la recherche universitaire. *Lien social et Politiques*, (50), 17-37. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/008277ar>
- Lessard, C. (1998). *Globalisation et éducation*. Conférence d'ouverture du forum Éducation et Développement, 27 mars 1998, Université de Montréal. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Lessard_A1998_01.html
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, no 139, p.131-154.
- Limoges, C. (1996). L'université à la croisée des chemins : une mission à affirmer, une gestion à réformer. Actes du colloque ACFAS, CSÉ, CST, 1996, *Le lien formation-recherche à l'université : les pratiques d'aujourd'hui*.
- Llobera, J., Escrigas, C. et l'équipe éditoriale (2009) *The glocal university: new roles and emerging challenges for human and social development*. Repéré à : <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/the-glocal-multiversity-new-roles-and-emerging-challenges-for-human-and-social-development>.
- Love, K. (2008). Higher Education, Pedagogy and the « Customerisation » of Teaching and Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 15-34.
- Lucier, P. (2006). *L'université québécoise: figures, missions, environnements*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Lundvall, B.A. (2010). *National Systems of Innovation : Toward a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London, New York : Anthem Press.
- Marginson, S. et Van der Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*. Education Working Paper no. 8. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Marginson, S. et Van der Wende, M. (2009). Chapter 1 - The New Global Landscape of Nations and Institutions. Dans Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Higher Education to 2030* (p.17-62). Paris : Center for Educational Research and Innovation.
- Maroy, C. (2011). Communications libres. *Mondialisation et politiques éducatives*. Montréal.

- Martin, E. et Ouellet, M. (2010). *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*. Montréal : Institut de recherche et d'informations socio-économiques.
- Massy, W.F. (2004). Markets in higher education: do they promote internal efficiency? Dans P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill et A. Amaral (dir.), *Markets in higher education. Rhetoric of reality?* (p. 13-35). London : Kluwer Academic Publisher.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G.M. et Ramirez, F.O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/10.1086/231174>
- Milot, P. (2003). La reconfiguration des universités selon l'OCDE. Économie du savoir et politique de l'innovation. *Le Seuil. Actes de la recherche en sciences sociales*, no 148, p.68-73.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE, 2005). *L'avantage québécois. Stratégie gouvernementale de développement économique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Nayyar, D. (2008). Globalization : What does it mean for higher education ? Dans L.E. Weber et J.J. Duderstadt (dir.), *The Globalization of Higher Education* (p.3-14). London : Economica.
- Nussbaum, M. (2010, 24 au 30 juin). Où va l'Université? L'éducation victime de l'économie. *Courrier International*, No. 1025, p.32-34.
- Olssen, M. (2006) Neoliberalism, Globalization, Democracy : Challenges for Education. Dans Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A. et Halsey, A.H. *Education, Globalization and Social Change* (p.261-287). New York: Oxford University Press.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1996). *L'économie fondée sur le savoir*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2007). *Enseignement supérieur et régions. Concurrence mondiale, engagement local*. Paris : OCDE.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2011). *Regards sur l'éducation – 2011 – indicateur C3 « Qui étudie à l'étranger et où? »*. Paris : OCDE.

Perspective Monde. En ligne :

<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMEve?codeEve=520>

Peters, G. (2014). Nouveau management public (*new public management*). Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, 4^e édition. Paris : Les Presses Science Po.

Pichette, M. (1977). *L'université pour qui? À propos de la mission de service à la collectivité de l'université*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Service de l'éducation permanente.

Picon, D. (2010, mai-juin). Entretien avec Robert Boyer. « La crise actuelle, une conséquence de la déréglementation financière. *Sciences Humaines. Hors-série Spécial no11 : La grande histoire du capitalisme*, p.60-61.

Ratel, J.-L. (2005). *Les contrats de performance et les universités québécoises : une orchestration étatique de la subordination du champ universitaire aux règles du jeu économique*. Mémoire de maîtrise, université de Montréal, 121 p.

Rebérioux, A. (2010, mai-juin). L'émergence du capitalisme actionnarial. *Sciences Humaines. Hors-série Spécial no11 : La grande histoire du capitalisme*, p.64-65.

Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-Lévy.

Roberston, S.L., Bonal, X. et Dale, R. (2006). GATS and the Education Service Industry : The Politics of Scale and Global Reterritorialization. Dans H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough et A.H. Halsey (dir.). *Education, Globalization and Social Change* (p.228-246). New York : Oxford University Press.

Rocher, G. (2000). Hégémonie, fragmentation et mondialisation de la culture. *Horizons philosophiques*, 11(1), 125-134.

Rocher, G. (2001). La mondialisation : un phénomène pluriel. Dans D. Mercure (dir.), *Une société-monde ? Les dynamiques sociales de la mondialisation*, Bruxelles : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/89/0046.pdf?sequence=1>

Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (Éd.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. 5^e édition. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ségal, A. (1997). *L'université ou le savoir comme enjeu social*. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.sea.uni>

- Singh, M., Kenway, J. et Apple, M.W. (2005). Globalizing education : perspectives from above and below. Dans M.W. Apple, J. Kenway et M. Singh (dir.), *Globalizing Education. Policies, Pedagogies and Politics* (pp.1-29). New York : Peter Lang.
- Sotiris, P. (2010). Theorizing the Entrepreneurial University: Open questions and possible answers. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), p.112-126.
- Stiglitz, J.E. (2002). *La grande désillusion*. Paris : Fayard.
- Stiglitz, J.E. (1999). Knowledge as a global public good. Dans I. Kaul, I. Grunberg, et M.A. Stern (dir.). *Global public goods. International cooperation in the 21st century* (p.308-325). New York : The United Nations Development Programme, Oxford University Press.
- St-Germain, M. (2001). Une conséquence de la nouvelle gestion publique : L'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et francophonie*, 29(2). Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=7>
- Teixeira, P., Jongbloed, B., Amaral, A. et Dill, D (2004). Introduction. Dans P.Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill et A. Amaral (dir.), *Markets in higher education. Rhetoric of reality?* (pp. 1-12). London : Kluwer Academic Publisher.
- Tierney, W. (2004). Globalization and Educational Reform: The Challenges Ahead. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(5), 5-20. Repéré à <http://jhh.sagepub.com/content/3/1/5>
- Torres, C.A. (2002). The State, Privatisation and Educational Policy : a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications. *Comparative Education*, 38(4), 365-385.
- Torres, C.A. et Rhoads, R.A. (2006). Introduction : Globalization and higher education in the Americas. Dans R.A. Rhoads et C.A. Torres (dir.), *The University, State and Market : The political economy of globalization in the Americas* (p.3-38). Stanford: Stanford University Press.
- Treillet, S. (2010, mai-juin). L'ère du développement. *Sciences Humaines. Hors-série Spécial no11 : La grande histoire du capitalisme*, p.58-59.
- Trottier, C., Bernatchez, J.; Fisher, D. et Rubenson, K. (2014). Public Postsecondary Education Policies in Quebec: A Case Study. Dans D. Fisher, K. Rubenson, T. Shanahan, et C. Trottier (dir.). *The development of postsecondary education s ystems in Canada : a comparison between British Columbia, Ontario, and Quebec, 1980-2010*. Montreal : McGill-Queen's University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2004). *Convention sur la protection des contenus culturels et des expressions artistiques*, Paris : UNESCO.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2006). *Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education*. Paris: UNESCO.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Haeperen, B. (2012). Que sont les principes du New Public Management devenus? Le cas de l'administration régionale wallonne. *Reflets et perspectives de la vie économique, LI(2)*, p.83-99.
- Verger, J. (1997). *L'essor des universités au XIIIe siècle*. Collection Initiations au Moyen Âge. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Verger, J. (2007). *Les université au Moyen Âge*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vorley, T. et Nelles, J. (2008). (Re)conceptualiser l'université. Le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la « Troisième mission ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 20(3)*. <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v20-art25-fr>
- Warnier, J.-P. (2010). *La mondialisation de la culture*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ziguras, C. (2005). International trade in higher education services: governing the liberalization and regulation of private enterprise. Dans M.W. Apple, J. Kenway et M. Singh (dir.), *Globalizing education. Policies, pedagogies and politics* (p.93-112). New York : Peter Lang Publishing.

Annexe 1 – Catégories et sous-catégories ayant servi à la codification

Catégories	Sous-catégories
Mission de formation	Caractéristiques générales de la formation Contenus de formation et programmes d'études Exigences pour le corps professoral Objectifs généraux de formation Qualité de la formation/qualité du système Rôle de la formation Axes d'intervention
Mission de recherche	Considérations contextuelles Rôle de la recherche Partenariats Caractéristiques de la recherche Valorisation et retombées des résultats de la recherche Innovation Capacité concurrentielle des universités Formation d'une relève scientifique Secteurs prioritaires Financement de la recherche
Troisième mission	Ressources et autonomie des universités Orientation et régulation Accessibilité Responsabilité sociale de l'université Gestion et imputabilité

Annexe 2 – Le corpus d’analyse

Ministère de l’Éducation du Québec (MEQ) (1998). *L’université devant l’avenir : perspectives pour une politique gouvernementale à l’égard des universités québécoises. Document de consultation.*

Ministère de l’Éducation du Québec (MEQ) (2000a). *Politique québécoise à l’égard des universités.*

Ministère de l’Éducation du Québec (MEQ) (2000b). *Politique québécoise de financement des universités.*

Ministère de l’Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Plan stratégique 2000-2003.*

Ministère de l’Éducation du Québec (MEQ) (2003). *Rapport de la Commission sur la qualité, l’accessibilité et le financement de l’université.*

Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2005). *Plan stratégique 2005-2008.*

Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Plan stratégique 2009-2013.*

Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MRST) (2001). *Politique québécoise de la science et de l’innovation.*

Ministère du Développement Économique, de l’Innovation et de l’Exportation (MDEIE, 2006). *Stratégie québécoise de la recherche et de l’innovation.*

Annexe 3 – Les systèmes de production de la connaissance

Il est possible de voir poindre dans la trame évolutive des missions et dans le croisement avec les dimensions de la mondialisation, l'émergence de trois modèles d'organisation de la recherche. Certains auteurs en parlent comme des « réseaux de recherche » ayant porté « les réflexions relatives à une nécessaire réorientation des pratiques de recherche universitaire » (Lesemann, 2003, p.26), alors que pour d'autres, il s'agit de « trois modèles pour expliquer les relations socio-économiques dans l'infrastructure de production » de la connaissance (Leydesdorff et Etzkowitz, 2000, p.135), ou de « modèles d'organisation de la recherche universitaire » (Bernatchez, 2010, p.55). Tous traitent néanmoins de la même chose, c'est-à-dire de réflexions portant sur la recherche universitaire (son rôle dans l'économie et le rôle de l'université) et ils sont tous les trois associés au contexte d'économie du savoir. Ces trois modèles sont : la thèse de Gibbons, Limoges, Nowothny, Schwartzman, Scott et Trow (1994) sur les modes de production de la connaissance (modes 1 et 2), le modèle des systèmes nationaux d'innovation (SNI) de Lundvall (1992 et 2010), et le modèle de la triple hélice d'Etzkowitz et Leydesdorff (1997). Au Québec, selon Lesemann (2003, p. 26) et Bernatchez (2010, p.64-65), l'influence de ces trois modèles se fait sentir.

Modes 1 et 2

Dans leur modèle, Gibbons, Limoges, Nowothny, Schwartzman, Scott et Trow (1994) décrivent deux modes de production de la connaissance, arguant que la production actuelle (mode 2) ne répond plus à un modèle traditionnel linéaire (mode 1). Ainsi, dans le mode 1, les thèmes qui font l'objet de recherche sont déterminés en fonction des intérêts des universitaires, dans le cadre d'une division disciplinaire et homogène des connaissances et sous une organisation plutôt hiérarchique (Crespo, 2003, p.389; Gibbons *et al.*, 1994, p.vii et 3; Lesemann, 2003, p.27). En contrepartie, dans le mode 2, les problèmes de recherche émergent de leur contexte d'application, dans un cadre transdisciplinaire et hétérogène, et au sein d'une organisation dite non-hiérarchique (Crespo, 2003, p.389; Gibbons *et al.*, 1994, p.3; Lesemann, 2003, p.27). Si, dans le mode 1, l'évaluation de la recherche se fait par les pairs, elle repose plutôt sur une forme d'imputabilité sociale dans le mode 2, comme Gibbons *et al.* (1994) le

soulignent dans ce passage : « *Mode 2 is more socially accountable and reflexive. It includes a wider, more temporary and heterogeneous set of practitioners, collaborating on a problem defined in a specific and localised context* »⁵² (p.3). À noter que le contexte d'application est fondamental dans le mode 2, et c'est pourquoi les auteurs parlent de recherche contextualisée, expression que l'on retrouve d'ailleurs dans le premier document de notre corpus d'analyse (MEQ, 1998, p.42). Dans un article écrit deux ans après l'ouvrage de référence de Gibbons et ses collègues (1994), Limoges (1996) décrit plus spécifiquement ce qu'il entend par la recherche contextualisée :

La recherche en situation de contextualisation ne cesse de résoudre des problèmes théoriques, fondamentaux si l'on veut, mais dans une visée de réalisations pratiques. La dynamique du marché économique n'explique pas tout ici. La demande sociale en est un moteur au moins aussi important. La contextualisation implique aussi que de nouveaux partenaires sociaux deviennent plus fréquemment et plus intensément parties à la mise en forme des programmations de recherche [...]. Il ne s'agit pas de transférer à des utilisateurs à identifier ensuite des résultats produits en milieu de recherche; il s'agit plutôt de recherches qui trouvent une destination sociale parce que, dès l'origine et tout au cours de la conduite du travail, sont impliqués la variété des acteurs sociaux intéressés (p.15).

Pour Limoges (1996), il importe d'ailleurs de faire une distinction entre la recherche contextualisée et la recherche appliquée : « La recherche contextualisée n'est pas nécessairement de la recherche d'applications à court terme et n'exclut nullement – elle peut au contraire appeler – le développement de vigoureux programmes de recherche générique » (p.16), et d'ajouter que l'on « fait fausse route quand on évalue la pertinence de l'activité de recherche universitaire au seul étalon de l'incorporation de ses résultats dans des innovations » (p.15). Il spécifie également que :

[...] la recherche contextualisée n'est pas synonyme de recherche appliquée de routine, d'effort intellectuel de second ordre. La recherche contextualisée, parce qu'elle est presque toujours nécessairement transdisciplinaire (ses problèmes ne sont pas issus des matrices disciplinaires), engage à des collaborations poussées avec des acteurs hétérogènes aussi bien quant à leur formation, qu'à leurs intérêts et leurs visées (p.17).

⁵² Traduction libre: « Le mode 2 est plus socialement redevable et réflexif. Il inclut un réseau temporaire et hétérogène de praticiens collaborant sur un problème défini dans un contexte spécifique et ciblé ».

Par ailleurs, il est intéressant de noter, comme Milot (2003) le rapporte, que cette théorie des modes de production des connaissances a été introduite à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) par Gibbons lui-même. L'OCDE reprend notamment l'idée que la recherche doit émaner des milieux, et non plus seulement provenir des intérêts de recherche des universitaires.

On retrouve ainsi dans ce modèle ce que Crespo (2003) appelle le « système inversé », c'est-à-dire un « modèle inversé de la relation traditionnelle du processus linéaire d'innovation : de l'université vers l'industrie » (p.380). Bernatchez (2010) souligne que ce nouveau modèle de fonctionnement de la recherche a émergé durant les années 1980, dans l'optique d'éloigner les universités de la métaphore qui les décrit comme une tour d'ivoire (p.56). Bernatchez (2010) relie directement l'émergence de ce modèle au phénomène de la mondialisation (mais lui considère surtout la dimension économique de la mondialisation) et à la notion d'économie du savoir telle que promulguée par l'OCDE dans son papier de 1996. À noter que ce sont aussi les années 1980 qui ont vu monter la mode de la nouvelle gestion publique et les orientations qu'elle a imposées à l'imputabilité. La théorie des modes de production de la connaissance, avec son évaluation « mixte », ne saurait être étrangère à cette idée.

Comme nous le verrons dans les prochaines lignes, les deux autres types d'analyse (le modèle des systèmes nationaux d'innovation et celui de la triple hélice) s'appuient eux aussi sur le principe d'une recherche dont les objets/sujets émanent « de la base », mais certaines nuances sont à apporter.

Le système national d'innovation (SNI)

Nous retrouvons dans le corpus des traces du modèle des systèmes nationaux d'innovation⁵³. Ce modèle est lui aussi mis de l'avant par l'OCDE :

⁵³ Dans la *Politique québécoise de la science et de l'innovation* (MRST, 2001), l'université fait partie du système plus large de la recherche et de l'innovation; puis dans la *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2007-2010*, le gouvernement fait directement référence à la théorie des systèmes d'innovation (MDEIE, 2007, p.16).

Le modèle théorique proposé par l'OCDE pour stabiliser le financement du « système scientifique » de chacun des pays membres est fondé sur le concept de « systèmes nationaux d'innovation » élaboré au milieu des années 1980 et intégré au lexique des rapports de l'OCDE depuis le début des années 1990 par certains de ses consultants les plus influents (Milot, 2003, p.69).

Lundvall (2010) est l'un des principaux auteurs à avoir publié sur ce modèle. Les explications qu'il en offre s'appuient sur les travaux non-publiés de son professeur Christopher Freeman, économiste à l'Université d'Aalborg.

De manière générale, Lundvall (2010) définit le SNI comme suit :

*[...] a system of innovation is constituted by elements and relationships which interact in the production, diffusion and use of new, and economically useful, knowledge and that a national system encompasses elements and relationships, either located within or rooted inside the borders of a nation state*⁵⁴ (p.2).

Ce modèle évolue dans le contexte l'économie du savoir, comme le précise Lundvall dans ce passage : « [...] it is assumed that the most fundamental resource in the modern economy is knowledge and, accordingly, that the most important process is learning »⁵⁵ (p.1).

Deux catégories d'éléments constituent le SNI : les innovations et les acteurs. D'abord, selon Lundvall (2010), l'innovation est un phénomène omniprésent dans l'économie moderne : « In practically all parts of the economy, and at all times, we expect to find on-going processes of learning, searching and exploring, which result in new products, new techniques, new forms of organisation and new markets »⁵⁶ (p.8-9). L'innovation peut émerger dans le SNI parce qu'elle consiste en un phénomène social, issu des rétroactions et ajustements continus entre les expériences quotidiennes des travailleurs et les milieux de recherche et développement, les deux s'influençant mutuellement (p.10). Campée dans le principe économique du jeu de l'offre

⁵⁴ Traduction libre : « un système d'innovation est constitué d'éléments et des relations qui interagissent avec la production, la diffusion et l'utilisation d'un savoir nouveau et économiquement utile, et inclut des éléments et des relations qui sont situés ou ancrés à l'intérieur des frontières d'un État-nation ».

⁵⁵ Traduction libre : « Il est entendu que la ressource fondamentale de l'économie moderne soit le savoir et que par ce fait, le processus le plus important soit l'apprentissage.

⁵⁶ Traduction libre : « Dans pratiquement toutes les sphères de l'Économie, et de tout temps, nous nous attendons à trouver des processus continus d'apprentissage, de recherche et d'exploration, qui résultent en de nouveaux produits, de nouvelles techniques et de nouvelles formes d'organisation et de nouveaux marchés ».

et de la demande, l'innovation n'est pas un processus simplement linéaire émergeant de la demande, mais elle consiste plutôt en un processus interactif, pouvant émerger par l'interaction entre l'offre et la demande (Lundvall, 2010, p.325). Ce modèle présente ainsi l'innovation comme étant le résultat de l'interaction entre le *technology-pull* et le *demand-push*.

La deuxième catégorie d'éléments est incidemment constituée par les acteurs du SNI, que Lundvall (2010) nomme aussi le « *institutional set-up* ». Dans le SNI, le groupe des acteurs est composé de toutes les constituantes de la structure économique et institutionnelle qui sont touchées par la recherche et l'exploration. Sont ainsi à considérer les systèmes de production, de marketing, de financement qui représentent des sous-systèmes du système national. Il faut donc comprendre que ce modèle ne se limite pas aux entreprises de recherche et développement (R-D) ou aux universités, qui en constituent elles aussi des sous-systèmes. Lundvall (2010) propose également des orientations générales pour guider l'élaboration d'indicateurs de la performance des SNI. Selon lui, les plus pertinents sont ceux qui s'attardent à l'efficience et l'efficacité de la production, la diffusion et l'exploitation du savoir dit économiquement utile (p.6). Les dépenses en R-D par rapport au PIB constituent un indicateur traditionnellement utilisé mais insuffisant, puisqu'elles ne représentent qu'un intrant parmi d'autres qui auraient l'avantage de donner un portrait plus global et pertinent de la situation. Lundvall (2010) suggère d'intégrer également des indicateurs relatifs aux extrants, comme les brevets ou la proportion de produits mis en circulation. Toutefois, selon lui, le choix des indicateurs dépend du contexte de chaque État, et il se garde bien de recommander des indicateurs particuliers.

Lundvall (2010) avance que le modèle des SNI a été interprété à tort depuis les premières publications qui lui ont été consacrées. La version originale, dite large (*broad*), inclut tous les acteurs impliqués dans la structure économique et institutionnelle (ce qu'il appelle le *institutional set-up* comme nous l'avons vu ci-haut), alors que la mauvaise interprétation, dite fermée (*narrow*), ne regroupe que les organisations et institutions impliquées dans la recherche et le développement, c'est-à-dire les universités, les entreprises spécialisées en R-D ou en technologie et les organisations gouvernementales.

Selon Lundvall, l'interprétation dite fermée est adoptée par les deux autres théories – celle des modes de production de connaissance de Gibbons et ses confrères et celle du modèle de la triple hélice que nous présentons dans les prochaines lignes.

Modèle de la triple hélice

Le troisième modèle d'organisation de la recherche présent dans notre corpus est celui de la triple hélice, élaboré par Etzkowitz et Leydesdorff (1997; Leydesdorff et Etzkowitz, 2000; Etzkowitz, 2012). Ce modèle s'appuie sur la métaphore de l'ADN et ses trois spirales, chacune des branches représentant un des acteurs du « régime d'innovation », c'est-à-dire l'université, l'industrie et l'État. Les concepteurs de ce modèle se sont particulièrement intéressés aux interactions qui surviennent entre ces trois acteurs.

Si Lundvall (2012), comme nous l'avons vu précédemment, critique le modèle de la triple hélice parce qu'il s'appuie sur la définition dite fermée du principe de SNI (p.318), Leydesdorff et Etzkowitz (2000) croient plutôt que leur modèle améliore le précédent en faisant de la « fonction gouvernementale » une variable centrale (p.136).

Le modèle de la triple hélice repose, à l'instar du SNI, sur l'idée que les interactions entre l'offre et la demande permettent aux innovations d'émerger : « *Linear model of « demand pull » or « technological push » have been superseded by evolutionary models that analyse the developments in terms of networks* »⁵⁷ (p.3-4). Les deux modèles s'inscrivent d'ailleurs dans des théories propres à l'économie, et leur émergence est campée dans le contexte de l'économie du savoir. En effet, selon Etzkowitz et Leydesdorff (1997), la rapidité dans la production des nouvelles connaissances, la diminution des ressources allouées pour les entreprises en recherche et développement (R-D) et la compétition croissante pour les compétences et autres intrants nécessaires à l'innovation sont autant de raisons qui ont mené à la nécessité de repenser les modèles de production d'innovation (p.2). Ces éléments de contexte auraient notamment entraîné des changements dans les interactions entre les trois

⁵⁷ Traduction libre : « Le modèle linéaire de « *demand pull* » ou de « *technological push* » a été supplanté par des modèles évolutifs qui analysent les changements en termes de réseaux ».

acteurs de la triple hélice, les amenant non seulement à interagir davantage entre eux, mais également à adopter le rôle des uns et des autres.

Ainsi, les industries seraient de plus en plus amenées à adopter des valeurs propres à l'université, par exemple en partageant tout en protégeant le savoir produit (Etzkowitz et Leydesdorff, 1997, p.3), en créant des programmes ou établissements de formation de niveaux techniques et intellectuels supérieurs comme l'Université Motorola (Etzkowitz, 1997, p.142), ou tout simplement par le seul fait de valoriser la recherche et le développement (Crespo, 2003, p.390). Le gouvernement, de son côté, serait amené à prendre le rôle de l'industrie en offrant des incitatifs aux universités afin qu'elles dépassent leur rôle traditionnel de formation et de recherche pour contribuer de manière plus directe à la production de biens (Etzkowitz et Leydesdorff, 1997, p.3), ou, comme l'écrit Crespo (2003), en appuyant « ces développements au moyen de programmes de financement et de changement dans la régulation » (p.390). Finalement, l'université est quant à elle amenée à adopter le rôle de l'industrie en collaborant à la mise sur pied de sociétés dérivées dans ses incubateurs (Crespo, 2003, p.390; Etzkowitz, 1997, p.142) et devient ainsi un partenaire égal aux deux autres dans le système d'innovation (Etzkowitz et Leydesdorff, 1997, p.3). Comme en témoigne le passage suivant, c'est dans la promotion et la création d'innovations technologiques que les trois acteurs sont égaux : « *Academic scientists increasingly take account of the economic value of research findings as the university moves into a more central institutional position in society as an equal partner with industry and government in effort to promote technological innovation* »⁵⁸ (Etzkowitz, 2012, p.12).

En s'attardant plus particulièrement au rôle de l'université dans le modèle de la triple hélice, on constate ainsi que la nouvelle fonction qu'elle est amenée à occuper est entrepreneuriale, alors qu'elle est poussée à participer davantage au développement économique. Selon les concepteurs du modèle, ce rôle serait d'ailleurs de plus en plus accepté dans la communauté universitaire elle-même, comme en témoigne le passage suivant :

⁵⁸ Traduction libre : « Les scientifiques universitaires prennent de plus en plus en considération la valeur économique des résultats de la recherche à mesure que l'université devient une institution centrale dans la société comme partenaire égal à l'industrie et au gouvernement dans la promotion de l'innovation technologique ».

*[...] the university is increasingly being viewed as the institution capable of taking up, in addition to its traditional roles of knowledge production, preservation, and transmission, the task of socio-economic development and regional innovation. This ambitious mandate is derived from the growing awareness that productivity and global competitiveness are based on the constant production, mobilization and generation of both new and reformulated knowledge*⁵⁹ (Etzkowitz, 2012, p.2).

Ainsi, dans le modèle de la triple hélice, le rôle entrepreneurial de la recherche universitaire n'est non seulement pas remis en cause, mais il serait de moins en moins contesté chez les universitaires eux-mêmes alors que s'opère une sorte de changement dans les normes et mentalités, voire dans l'éthos universitaire, et qu'il est maintenant acceptable de faire de la « science entrepreneuriale » (Etzkowitz, 2012, p.11 et 22). L'introduction, parmi les missions de l'université, de ce rôle entrepreneurial, correspond pour les concepteurs du modèle, à une nouvelle « révolution académique » (Etzkowitz, 1997, p.145)⁶⁰.

S'il existait auparavant une séparation entre les pratiques commerciales et les pratiques académiques, la deuxième révolution académique aurait permis le maillage entre la science et l'économie (Etzkowitz, 2012, p.22). En somme, pour les concepteurs de la triple hélice, la deuxième révolution académique témoigne du rapprochement et des interconnexions croissantes entre les sphères de l'économie et de la science, autrefois distinctes (Etzkowitz et Leydesdorff, 1997, p.2; Etzkowitz, 2012, p.11 et 22).

Si, tel que mentionné au début de cette annexe, l'influence de ces trois modèles se fait sentir au Québec, nous pouvons nous demander quels aspects de ces modèles sont présents dans le corpus.

⁵⁹ Traduction libre : « [...] l'université est de plus en plus envisagée comme une institution capable de prendre, en plus de ses rôles traditionnels de production, préservation et de transmission du savoir, la fonction de développement socioéconomique et d'innovation régionale. Ce mandat ambitieux trouve son origine dans la prise de conscience que la productivité et la compétitivité globale prennent appui sur la production constante, la mobilisation et la création de savoir autant nouveau que révisé ».

⁶⁰ Etzkowitz (1997 et 2012) avance que le monde académique a traversé deux grandes révolutions. La première correspond à l'introduction de la recherche comme mission de l'université, à travers les changements apportés avec l'université allemande de von Humboldt (Crespo, 2003, p.380; Etzkowitz, 1997, p.145; Etzkowitz, 2012, p.29), et la deuxième est l'avènement de cette mission entrepreneuriale.

Selon Lesemann (2003), la théorie des modes de production de la connaissance de Gibbons et ses confrères (1994) serait la plus influente au Québec, notamment en raison de la présence, parmi ses théoriciens, de Camille Limoges, qui fut sous-ministre de la Recherche, de la Science et de la Technologie de 1983 à 1987, président du Conseil de la Science et de la technologie en 1997, puis à nouveau sous-ministre de la Science et de la Technologie au début des années 2000 (Lesemann, 2003, p.26). Il est toutefois possible que cette influence se soit diluée depuis le début des années 2000 et que l'un ou l'autre des autres modèles ait pris le dessus. Une recherche s'intéressant à cette question serait des plus pertinentes.

