

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

*Implantation et développement
de l'enseignement supérieur
en Abitibi-Témiscamingue*

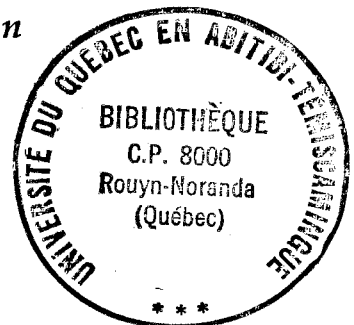
*par
Jacqueline Beauchemin*

*Département d'études en éducation
et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation*

*Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation,
option fondements de l'éducation*

Août 1996

© Jacqueline Beauchemin, 1996





Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	IV
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	VI
SOMMAIRE	VIII
DÉFINITION DES TERMES	XI
REMERCIEMENTS	XVII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	4
Le contexte	4
L'objet et les limites de la recherche : implantation et développement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.....	13
CHAPITRE II	
LE CADRE D'ANALYSE ET LA MÉTHODOLOGIE.....	16
Le modèle d'analyse.....	16
Le choix de la méthodologie	28

CHAPITRE III

LE PORTRAIT SOCIO-ÉCONOMIQUE DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE ET L'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE AVANT L'IMPLANTATION	34
Le portrait socio-économique de l'Abitibi-Témiscamingue.....	34
L'enseignement post-secondaire en Abitibi-Témiscamingue avant 1970	38

CHAPITRE IV

L'IMPLANTATION DE L'UQAT ET LES CARACTÉRISTIQUES DE L'UNIVERSITÉ 1970-1990.....	52
Les débuts de l'enseignement universitaire en 1970.....	52
La « crise » de 1971 et la réorganisation	69
Le développement sous les différents statuts juridiques de 1972 à 1983.....	91
La population étudiante	99
Le corps professoral	108
L'organisation de l'enseignement et les programmes.....	110
Les infrastructures de la recherche	112
Les services à la collectivité	115

CHAPITRE V

LA FORMULATION ET LA REFORMULATION DES OBJECTIFS.....	117
Les objectifs généraux de l'Université du Québec.....	117
les objectifs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et leur évolution.....	121

CHAPITRE VI

L'ÉVALUATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS.....	141
---	-----

CHAPITRE VII

L'UQAT ET LES AUTRES CONSTITUANTES EN RÉGION.....	177
L'université du Québec à Chicoutimi	179
L'université du Québec à Rimouski	189
L'université du Québec à Trois-Rivières.....	199

CHAPITRE VIII

L'UQAT ET DEUX UNIVERSITÉS NORDIQUES.....	215
L'Université de Tromsø, 1972-1980.....	216
L'Université de Norrland	232
CONCLUSION.....	246
BIBLIOGRAPHIE	254

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I	
Évolution des inscriptions UQAT.....	101
TABLEAU II	
Évolution par secteur UQAT.....	102
TABLEAU III	
Répartition des diplômés UQAT.....	103
TABLEAU IV	
Le corps professoral UQAT.....	109
TABLEAU V	
Le corps professoral (suite).....	109
TABLEAU VI	
Évolution des inscriptions UQAC de 1969 à 1989 - session d'automne	183
TABLEAU VII	
Évolution des inscriptions par grand secteur UQAC de 1969 à 1990 - session automne	184
TABLEAU VIII	
Répartition des diplômés en grands secteurs selon le genre - UQAC.....	186
TABLEAU IX	
Évolution des inscriptions UQAR de 1969 à 1989 - session d'automne	193

TABLEAU X

Évolution des inscriptions par grand secteur UQAR de 1969 à 1990 - session automne	194
---	-----

TABLEAU XI

Répartition des diplômés en grands secteurs selon le genre UQAR.....	198
--	-----

TABLEAU XII

Évolution des inscriptions UQTR de 1969 à 1989 - session d'automne.....	201
---	-----

TABLEAU XIII

Évolution des inscriptions par grand secteur UQTR de 1969 à 1990 - session automne	202
---	-----

TABLEAU XIV

Répartition des diplômés en grands secteurs selon le genre UQTR.....	208
--	-----

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AENOQ :	Association des enseignants du Nord-Ouest du Québec
BAEQ :	Bureau de l'aménagement de l'Est du Québec
CDS :	Conseil de développement social
CENOQ :	Centre d'études du Nord-Ouest québécois
CEP :	Certificat d'études pédagogiques
CEQ :	Centrale de l'enseignement du Québec
CEUAT :	Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue
CEUOQ :	Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois
CPP :	Certificat en psychopédagogie
CRÉPUQ :	Conférences des recteurs et des principaux des universités du Québec
DEUOQ :	Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois
ENNOQ :	École Normale du Nord-Ouest québécois
F. M. :	Formation des maîtres
FIR :	Fonds institutionnel de recherche
GERMA :	Groupe d'étude des ressources maritimes
IBC :	Institut des banquiers canadiens
INRS :	Institut national de recherche scientifique
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
PERMAFRA :	Perfectionnement des maîtres en français
PERMAMA :	Perfectionnement des maîtres en mathématiques

PERNO :	Perfectionnement des enseignants du Nord-Ouest du Québec
RIA :	Registered Industrial Accountant ¹
SUNOQ :	Services universitaires du Nord-Ouest québécois
UQAR :	Université du Québec à Rimouski
UQAC :	Université du Québec à Chicoutimi
UQAH :	Université du Québec à Hull
UQAT :	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQTR :	Université du Québec à Trois-Rivières
URDFAT :	Unité de recherche et de développement forestier de l'Abitibi-Témiscamingue

¹ Équivalent de Comptable en management agréé (CMA).

SOMMAIRE

Depuis les années 60, la décentralisation de l'enseignement supérieur est un phénomène qu'on observe dans la société occidentale européenne et américaine. C'est ainsi qu'on a assisté à la création de plusieurs universités régionales dans divers pays et qu'au Québec, dès 1970, l'Université du Québec à Trois-Rivières mettait sur pied un campus à Rouyn en Abitibi-Témiscamingue. Depuis, cette institution a évolué pour devenir en 1983 l'UQAT, constituante autonome du réseau de l'Université du Québec.

Après vingt ans, il nous est apparu intéressant d'analyser l'implantation et le développement de l'UQAT, cette institution établie loin des centres urbains, dans une région où une population restreinte et disséminée sur un immense territoire ne justifiait pas ou peu une telle implantation. Cette recherche a pour objectifs : 1) de combler en partie le vide de recherche historique en regard d'une institution importante de notre région; 2) de démontrer que l'implantation de cette institution dans une région périphérique a contribué de façon significative à la démocratisation de l'enseignement supérieur et à sa plus grande accessibilité ainsi qu'au développement social et culturel de la région.

Cette recherche est descriptive et analytique. Elle comporte deux volets : d'abord l'historique de l'implantation de l'UQAT et ensuite une évaluation de l'atteinte des

objectifs formulés par l'institution au moment de sa création et dans ses premiers plans de développement. En conclusion, nous comparerons l'implantation de l'UQAT et celle des autres constituantes régionales du réseau ainsi que celle de deux autres universités nordiques, Tromsø et Umea.

Nous ferons une étude de cas historique (Bogdan, Robert C., 1982)¹. En effet, nous pensons que l'étude de cas est la stratégie de recherche la plus appropriée à notre objectif qui est de comprendre et d'analyser les processus d'implantation et de développement d'une jeune organisation, donc d'événements récents sur lesquels nous n'avons aucun contrôle en tant que chercheur (Yin, Robert K. 1984).

La documentation sur laquelle nous basons notre recherche comprend surtout des fonds d'archives et des documents administratifs qui nous permettent de retracer l'évolution de l'UQAT depuis son origine. Elle comprend aussi la littérature et les rapports de recherche qui ont tenté de cerner la problématique de l'enseignement supérieur des années 60 à aujourd'hui : Neave, Guy (1976); Cerych, Ladislav et Sabatier, Paul (1986); Coombs, Philip H. (1989); Barnett, Ronald (1990) etc.). À cette documentation s'ajoutent des entrevues avec de nombreuses personnes ayant joué un rôle lors de l'implantation et durant certaines phases du développement de l'institution.

L'hypothèse générale que nous posons est que l'UQAT, en atteignant les objectifs généraux qu'elle s'était fixés, s'est avérée un instrument important de démocratisation et de développement dans une région éloignée des grands centres urbains. Notre cadre

¹ Selon cet auteur, une telle étude est concentrée sur une organisation et son développement dans le temps. Voir R.C. Bogdan. Qualitative Research for Education. Toronto, Allyn and Bacon Inc., 1982, p. 59.

d'analyse s'inspirera des théories d'analyse d'implantation telles qu'appliquées à l'enseignement supérieur par Cerych et Sabatier (1986)¹. Les indicateurs que nous utiliserons pour vérifier notre hypothèse seront en rapport avec les objectifs généraux des plans officiels de développement de l'institution².

Nos analyses et notre démarche évaluative ont démontré que l'UQAT a atteint les objectifs fixés au départ pour cette institution notamment en ce qui concerne le perfectionnement des maîtres et l'éducation des adultes. En outre, nous croyons que depuis vingt ans, l'UQAT a atteint l'excellence dans plusieurs domaines malgré sa petite taille.

¹ L. Cerych, P. Sabatier, (1986). Great Expectations and Mixed Performances. Trentham. Trentham Books Ltd.

² De 1970 à aujourd'hui, l'Université du Québec a dispensé l'enseignement supérieur en Abitibi-Témiscamingue sous différents statuts juridiques. Pour les fins de notre recherche, nous référons aux *Plans de développement* élaborés sans égard aux changements de statuts.

DÉFINITION DES TERMES

L'enseignement supérieur élitiste et de masse

Pour les futurs historiens des systèmes d'enseignement supérieur en Europe occidentale et au Québec, les années 1970 demeureront celles où ces systèmes ont été confrontés au phénomène de l'enseignement supérieur de masse quelque deux ou trois décades après les États-Unis et l'Union soviétique. Il s'agit là d'une évolution importante, peu importe l'interprétation qu'on lui donne et la variété des concepts qu'elle recouvre quant à sa mission, sa forme institutionnelle, ses relations avec le marché et le pouvoir politique. La dimension statistique est quant à elle primordiale quand on oppose enseignement supérieur élitiste et enseignement supérieur de masse¹

C'est en Europe qu'est né le concept d'enseignement supérieur de masse mais ce sont les États-Unis qui ont donné le premier exemple concret de ses possibilités : les causes en remontent au 18^e siècle avec l'avènement de l'enseignement élémentaire offert à tous et

¹ G. Neave. Higher Education in a period of consolidation : 1975-1985. European Journal of Education, vol. 19, no 2, 1984, p. 110.

Cependant, selon Martin Trow¹, l'enseignement supérieur destiné à l'élite continue d'exister malgré la place importante que prend son homologue dit *de masse*. À la diversité des intérêts et des fonctions sociales doit correspondre la diversité de l'enseignement supérieur. En même temps, les institutions d'enseignement supérieur doivent tenir compte des innovations technologiques et de la croissance économique, le corps étudiant tendant à refléter les valeurs et les préoccupations de sa génération et non celles de ses aînés.

La démocratisation et l'accessibilité

Au Québec, en 1979², la Commission d'étude sur les universités pose ainsi le problème de la démocratisation des connaissances :

« À ce propos, on a coutume de dire que tout savoir confère un pouvoir à celui qui le possède, ce qui voudrait dire que ceux qui en possèdent plus sont en situation de supériorité par rapport à ceux qui en ont moins et qu'il en résulte une inégalité, que ce soit entre les hommes, les groupes ou les états. Comme nous postulons que toute inégalité n'est pas inscrite dans la nature même des choses, nous sommes obligés d'expliquer les disparités entre les individus et les groupes par l'inégalité des chances d'accès aux ressources les plus importantes, dont les connaissances³. »

« C'est en ce sens que l'accès à l'université devient un problème social puisque cet accès permet aux individus et aux groupes de profiter de la culture et de la science et d'acquérir un ensemble de connaissances qui auront une incidence sociale, politique et

¹ M. Trow. « Elite Higher Education, an Endangered Species ». *Minerva*, vol.14, no3, automne 1976, pp.356-357.

² Approximativement dix ans après l'avènement de l'enseignement supérieur de masse au Québec.

³ L'Université et la société. Rapport de la Commission d'étude sur les universités. Gouvernement du Québec, mai 1979, p.3.

économique. Une région qui n'a pas sa part de diplômés universitaires est une région gravement défavorisée dans une société comme la nôtre¹. »

Pour les besoins de notre recherche, nous avons décidé de lier cette notion à celle d'accessibilité encore que cette dernière doive, elle aussi, être explicitée et nuancée.

Le terme accessibilité est devenu d'usage courant dans les discussions sur les politiques d'éducation dans les années 1960. L'utilisation de ce terme marque le changement d'attitude en regard du droit à l'éducation qu'on remarque après la deuxième guerre mondiale. Cette nouvelle attitude fut officialisée par l'O.N.U. dans l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par son Assemblée générale le 10 décembre 1948. Cette déclaration spécifie que toute personne a droit à l'éducation, que l'enseignement technique et professionnel sera mis à la disposition générale et que l'enseignement supérieur deviendra accessible à tous sur la base du mérite². Notre définition opérationnelle de l'accessibilité à l'enseignement supérieur sera donc la suivante : « ... possibilité pour quiconque a les aptitudes nécessaires d'accéder aux études universitaires³ ».

Selon Paul Anisef (1985) il existe deux façons principales de définir l'accès : « 1) examiner la probabilité moyenne pour l'ensemble de la population et 2) insister plutôt sur les variations entre les divers groupes de personnes possédant des

¹ Ibidem, p.3.

² Access to Higher Education. The International Encyclopedia of Higher Education. Tome 2. London, Jossey-Bass Publishers, 1977, p.82.

³ C'est la définition de la Commission d'étude sur les universités (1979) déjà citée.

caractéristiques communes (sexe, langue, état socio-économique) suivant une optique de stratification sociale ». C'est de la première approche que s'inspirera notre démarche pour évaluer l'atteinte de l'objectif d'accessibilité à l'enseignement supérieur¹.

L'enseignement supérieur

Au Québec, il existe deux niveaux d'enseignement supérieur : l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire. Dans notre recherche, ce terme désigne l'enseignement universitaire.

L'Université régionale

C'est l'université située hors des grandes agglomérations urbaines et dont les activités d'enseignement et de recherche s'exercent auprès de collectivités souvent petites et dispersées sur des territoires parfois très étendus².

¹ P. Anisef. L'accessibilité à l'enseignement post-secondaire au Canada. Direction générale de l'Aide à l'éducation. Secrétariat d'état du Canada. 1985, p.8.

² C'est la définition utilisée pour les « universités en région » dans une étude de la Commission de planification de l'Université du Québec, L'Université du Québec et sa présence en région. Québec, PUQ, 1987, p. 9.

La région périphérique

C'est une région à population limitée et de faible densité loin d'un grand centre urbain¹. On appelait ainsi en 1970, la région du Nord-Ouest comprenant les comtés d'Abitibi-Est, Abitibi-Ouest, Rouyn-Noranda et Témiscamingue, aujourd'hui région administrative 08 ainsi que les municipalités de Matagami, Lebel-sur-Quévillon et Chibougamau faisant aujourd'hui partie de la région 10.

¹ Voir Commission d'étude sur les universités : Comité d'étude sur la société québécoise (mai 1979), p. 16 et C. Dugas, Les régions périphériques (1983).

REMERCIEMENTS

Je désire remercier Madame Arlette Joffe-Nicodème qui m'a guidée tout au long de cette recherche.

Je désire aussi remercier tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à ma démarche. Ils sont si nombreux qu'il m'est impossible de les nommer tous. Cependant, je ne peux passer sous silence la précieuse collaboration de Madame Thérèse Cyr, archiviste, ainsi que celle de ses collègues, Mesdames Louise-Hélène Audet et Monique Bernier; de Madame Gisèle Neas, préposée aux prêts inter-bibliothèques et de Madame Suzanne Ménard, responsable de la dactylographie et de la mise en page. Monsieur Jean Turgeon, secrétaire général de l'UQAT, Monsieur Denis Verret, registraire et Monsieur Fernand Bellehumeur, à l'époque directeur de Communication-Québec m'ont aussi fourni beaucoup d'informations.

Que tous et chacun trouvent ici l'expression de ma sincère gratitude.

INTRODUCTION

Le but de cette recherche est de faire l'étude de l'implantation et du développement de l'enseignement supérieur en Abitibi-Témiscamingue. C'est une étude qui n'a jamais été faite de façon exhaustive.

Dans les trente dernières années, l'enseignement supérieur a été l'objet d'une évolution importante. L'université autrefois réservée à une élite s'est démocratisée et est devenue une université de masse. L'accessibilité étant le principal objectif, on a assisté à plusieurs réformes et à la décentralisation des institutions d'enseignement supérieur. En effet, plusieurs universités nouvelles furent implantées en Europe, aux États-Unis et au Canada. C'est ainsi qu'au Québec en décembre 1968, on créa le réseau de l'Université du Québec et que l'Université du Québec à Trois-rivières ouvrit un campus en Abitibi-Témiscamingue en 1970.

Pourtant, malgré l'importance du phénomène, peu d'études spécifiques ont été publiées pour analyser ces réformes et ces nouvelles implantations¹. En 1986, Cerych et

¹ Il y a des exceptions, par exemple Cibois et Markiewicz (1973), Students in Short Cycle Higher Education, France, Great Britain and Yugoslavia. W. Perry (1977), The Open University; H. Cohen (1981), Elusive Reform. The French Universities, 1968-1978.

Sabatier publièrent les résultats de leur recherche : Great Expectations and Mixed Performances, laquelle est une analyse des changements survenus dans le système d'enseignement supérieur en Europe dans les années 1960-1970. L'étude couvre neuf réformes dans sept pays différents et tente de clarifier les effets de ces réformes ainsi que les facteurs les ayant influencées. C'est de cette démarche que nous nous inspirerons lors de notre analyse des effets de la présence de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue de 1970 à 1990. La problématique de cette thèse vient de notre questionnement face à la mission de l'UQAT.

Le premier chapitre pose cette problématique : l'UQAT a-t-elle atteint ses objectifs de départ et quels sont les facteurs ayant joué lors de l'atteinte ou de la non-atteinte des objectifs?

Le chapitre suivant propose comme cadre d'analyse, celui qu'ont utilisé Cerych et Sabatier (1986), lequel s'inspire de la littérature sur l'analyse d'implantation développée en sciences politiques, sociales et organisationnelles. Le troisième chapitre contient le portrait socio-économique de la région et décrit la situation de l'enseignement post-secondaire à la fin des années 60 en Abitibi-Témiscamingue dont le niveau correspondrait à l'enseignement collégial actuel.

Dans le quatrième chapitre, nous ferons l'historique de l'enseignement universitaire en Abitibi-Témiscamingue de 1970 à 1990. Dans le chapitre suivant, nous ferons l'étude des *Plans de développement* de l'Université du Québec pour l'Abitibi-Témiscamingue de 1971 à 1990. Le chapitre VI fera état de l'atteinte ou de l'échec des

objectifs fixés par l'institution ainsi que des facteurs ayant eu un impact sur ces résultats en regard des objectifs de départ.

Dans les derniers chapitres nous ferons d'abord une comparaison entre l'implantation et le développement de l'UQAT et ceux des autres constituantes régionales du réseau et ensuite nous comparerons l'implantation de l'UQAT à celle des deux universités nordiques créées dans un contexte démographique et climatique similaire.

En conclusion, nous tenterons de tirer des leçons et de dégager des pistes de recherche.

-
- l'absence de planification et l'impasse (au moins apparente) quant aux débouchés offerts aux diplômés;
 - l'importance maintenant considérable du financement gouvernemental.

Les demandes accrues de la société et l'explosion des connaissances

À partir des années 60, la société occidentale remet en question le rôle de l'université. Cette remise en question est très visible à travers les contestations étudiantes de la fin des années 60, lesquelles atteignirent un sommet en Europe et même aux États-Unis en 1968. Les étudiants réclamaient la démocratisation des structures et la participation étudiante aux instances décisionnelles.

Et pourtant, le système universitaire américain était à cette époque, engagé depuis longtemps dans une expansion massive et offrait dans l'ensemble d'excellentes conditions de travail et d'étude. Ce n'est pas à ces conditions que la jeunesse américaine en voulait réellement mais au rôle de l'université comme agent de pouvoir. Les étudiants avaient pris conscience des problèmes de l'université liés au rôle de la connaissance dans le fonctionnement de la société, dans sa hiérarchisation et dans son système de pouvoir. Ils succédaient à une génération conservatrice (après-guerre) qui ne s'était pas ou peu posé de questions sur le rôle de l'université et l'utilisation du savoir, mais ils constataient d'une part que le diplôme universitaire ne leur assurait pas à coup sûr un avenir intéressant et d'autre part, ils ne voulaient pas aller se battre au Vietnam. Cette guerre les amena à mettre en cause les liens de l'université et de l'establishment politico-militaire.

En France, la situation était différente puisque le nombre d'étudiants avait triplé en dix ans et que l'organisation ancienne très centralisée avait de la difficulté à

composer avec cette expansion. Un grand nombre d'étudiants devaient vivre dans des conditions peu acceptables pendant leurs études universitaires sans compter un nombre important de jeunes gens qui auraient voulu faire des études supérieures et qui n'y avaient pas accès. Parallèlement, des intérêts personnels étaient en jeu : en France, les maîtres assistants voulaient une meilleure adéquation entre leur statut et les responsabilités qu'ils détenaient, c'est-à-dire une véritable participation au pouvoir. Beaucoup d'ouvrages ont été consacrés aux contestations étudiantes¹ et on peut certainement en conclure que le mouvement étudiant n'était pas seulement une crise de l'université mais une remise en question de son rôle dans la société.

Dans le public, que ce soit ici ou dans le reste du monde occidental, on ne considérait plus l'université comme une sorte de tour d'ivoire, centre privilégié de connaissances auquel seulement une élite avait accès. Dans la plupart des pays, l'université était perçue comme un agent de développement socio-économique. Auparavant, elle avait été un lieu de reproduction de l'héritage socioculturel et de consolidation d'une élite dirigeante. Mais le progrès de la connaissance scientifique et son rôle dans le développement socio-économique faisaient de l'université un lieu de pouvoir politique et un agent de développement socio-économique, parce qu'elle était un centre de production et de diffusion de la connaissance scientifique. Cela était particulièrement vrai aux États-Unis où les universités possédaient (comme aujourd'hui) d'importants centres de recherche.

¹ C. Jencks, D. Riesman. The Academic Revolution, New York, Doubleday & Co. Inc., 1969. Voir aussi : A. Touraine, Université et société aux États-Unis; J. Chalendar, Une loi pour l'Université. Paris, Desclée de Brower, 1970; S. L. Hallek, Why Students Protest. Dir. Mc Guigan, Gerald F. Toronto, Methuan Pub, 1968.

Dans les autres pays du monde occidental où la recherche technologique n'était pas concentrée dans les universités, l'impact considérable des connaissances scientifiques sur le développement de la technologie faisait quand même percevoir l'université comme un agent de développement socio-économique important. En Europe comme au Québec, les citoyens des régions rurales et semi-urbaines réclamaient la décentralisation pour un plus grand pouvoir sur les décisions affectant le développement socio-économique de leur milieu de vie. Ils firent des pressions auprès de leurs élus politiques pour obtenir dans chaque région une institution d'enseignement supérieur. Ils étaient convaincus qu'il en résulterait une hausse de la scolarité générale et une nette amélioration de la formation professionnelle. Un tel apport au réservoir des ressources humaines devrait, croyaient-ils, avoir un impact positif sur le développement socio-économique de la région. De plus, chaque nouvelle institution amènerait avec elle des retombées économiques directes sous forme de dépenses par le personnel en place sans compter les effets multiplicateurs des dollars dépensés.

Au Québec, la décentralisation était souhaitée aussi pour des raisons politiques. L'idée était très populaire dans les régions puisqu'elle aurait permis de donner des postes dans les nouvelles universités aux jeunes Québécois qui étaient allés étudier à l'étranger et qui étaient revenus titulaires de Ph.D.

Sans entrer dans des considérations aussi particulières, le rapport de la Commission Deschênes va dans le même sens. « C'est ainsi que nous touchons à la double finalité de l'université moderne : d'une part recherche et diffusion de la connaissance;

d'autre part service de la société. L'université devra viser à atteindre cette double finalité ou elle ne sera pas¹. »

Cependant la reconnaissance de ce rôle laisse la porte ouverte au questionnement. L'université doit-elle s'intégrer au milieu et devenir un de ses moteurs de développement comme le veulent les dirigeants de l'Université du Québec, ou doit-elle refuser ce rôle de partenaire pour s'en tenir à un rôle d'analyse et de critique quant à la structure et au développement de la société? Ou encore, doit-on concevoir les services à la communauté comme les retombées naturelles de l'enseignement et de la recherche sans implication directe de l'université dans son milieu d'insertion?

L'éclatement des populations étudiantes

Après la deuxième guerre mondiale, on assista à une expansion numérique importante des clientèles universitaires. Aux États-Unis, le nombre des étudiants est passé de 1,6 million en 1940 à 3,7 millions en 1960 et 7,8 millions en 1969². Au Canada, la population étudiante universitaire tripla entre 1940 et 1960 : 37 269 étudiants à temps complet en 1940 et 114 000 en 1960³. Dans les deux pays, la présence de vétérans des forces armées contribua à cette augmentation.

¹ Commission conjointe du Conseil et de l'Assemblée universitaire. Université de Montréal, 1969, p. 30.

² A. Touraine. Université et société aux États-Unis. Paris, Editions du Seuil, 1972, p. 179-189.

³ M. Polèse, et J. Léger. L'impact des universités sur le développement régional, p. 13.

Au Québec, deux facteurs étaient surtout à l'origine de l'explosion des demandes : les études collégiales gratuites et le démantèlement des écoles normales. Ce dernier événement faisait suite aux recommandations du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dite Commission Parent, à l'effet que la formation des maîtres se fasse à l'université¹.

À la demande accrue de places universitaires, se joignait une volonté gouvernementale de faciliter l'accès aux études supérieures. En effet, les élites québécoises de l'époque constataient l'écart considérable qui existait entre les populations francophone et anglophone qui fréquentaient l'université. Si on consulte les statistiques de 1967, on constate que 3,2 % des 18-24 ans de la population francophone québécoise étaient inscrits à l'université au niveau du premier cycle alors que le taux de la population anglophone du même groupe était de 14,3 %². Des facteurs historiques étaient responsables de cette disparité. Quoiqu'il en soit, au Québec on était conscient de la nécessité de réduire l'écart qui séparait les clientèles universitaires francophone et anglophone ainsi que celui qui existait entre l'Ontario et le Québec dans le même domaine.

Parallèlement à l'augmentation numérique de la clientèle, on assistait à l'augmentation de la proportion d'étudiants à temps partiel. On peut retracer l'origine de ce phénomène à la venue des vétérans à l'université après la deuxième guerre

¹ Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963-1966. Tome 2, p. 273. Notons que le même rapport prévoyait des centres universitaires dans différentes régions du Québec, mais non en Abitibi-Témiscamingue.

² Source : M. Robillard,, Les clientèles universitaires du Québec, évolution passée et perspectives d'avenir, 1966-1990. Vice-présidence à la planification. Université du Québec, 1976

mondiale. Ce nouveau type d'étudiants contribua à changer l'atmosphère du campus. Ces jeunes hommes avaient connu la guerre et plusieurs d'entre eux étaient des chefs de famille. Ils constituèrent les premiers groupes *d'adultes* à envahir les bancs de l'université. Leur présence transforma le corps étudiant traditionnellement jeune, à peine sorti des « high schools » et des collèges. Jusqu'ici, les campus avaient été des oasis où pendant quatre ans, des jeunes gens subissant peu de contraintes et ayant des préoccupations surtout intellectuelles, se préparaient à intégrer le marché du travail.

La présence d'adultes ayant des responsabilités et des préoccupations différentes marqua le début d'une évolution de la clientèle étudiante qui s'est poursuivie jusqu'à aujourd'hui où beaucoup d'adultes étudient dans les universités, souvent à temps partiel. Quant aux débouchés sur le marché du travail, la Commission Deschênes reconnaissait, en 1969, une absence de planification dans l'enseignement supérieur en général. À cette époque, la majorité des étudiants semblaient demander que les universités structurent leurs programmes en fonction de ce marché, exercice difficile pour ces dernières si elles voulaient sauvegarder l'intégrité de leurs finalités.

L'importance considérable du financement gouvernemental

Les gouvernements modernes sont devenus la principale source de financement de l'enseignement supérieur à mesure que le système passait de l'élitisme à une plus grande accessibilité. Depuis les années 70, le financement gouvernemental est de l'ordre des 80 % au Québec, au Canada, aux États-Unis et en Europe si on excepte certaines universités prestigieuses où les frais de scolarité et les exigences d'admission

extrêmement élevées ne permettent qu'à une élite d'y accéder¹. Ce financement gouvernemental important, par ailleurs justifié, compte tenu de l'importance de l'enseignement supérieur dans la société actuelle, comporte des dangers.

Dès 1974, Martin Trow² signale le danger d'interférence gouvernementale dans l'autonomie des institutions d'enseignement supérieur lors de l'allocation et de l'utilisation des fonds, étant donné l'augmentation constante des coûts et le fait que le système d'enseignement supérieur a des conséquences sur un éventail de plus en plus large d'activités sociales, politiques et économiques. C'est une situation avec laquelle les universités allaient devoir composer.

¹ C. Bélanger. Le cas des petites universités canadiennes. La Revue canadienne d'enseignement supérieur vol. 19, no 2, pp.13-22.

² M. Trow. Comparative Perspectives on Higher Education Policy in the U.K and the U.S.A. Oxford Review of Education. V14, n1, 1988, p. 84

La situation au Québec

À cette problématique générale s'ajoutait au Québec, le passage de l'université religieuse à l'université civile¹. Il y avait donc un changement d'optique et des structures à refaire en tenant compte du désir de plus grande participation de la base exprimé pendant les contestations étudiantes. La société québécoise avait elle-même beaucoup évolué pendant les années 60. La jeunesse paraissait plus autonome face à la génération précédente : l'emprise de la famille et de la religion était moins forte.

C'est dans ce climat général que le ministère de l'Éducation créa en 1968 le réseau de l'Université du Québec, lequel amena l'enseignement supérieur dans les régions périphériques. Il s'agissait d'une nouvelle forme d'université, en réponse à l'opinion publique qui prônait la décentralisation des services de l'enseignement supérieur en vue du développement régional. En effet, en 1968 plusieurs groupes, comités et organismes divers existaient déjà en vue de l'organisation d'universités ou de centres universitaires en périphérie. À Rimouski, un comité provisoire du Centre d'études universitaires avait fait parvenir au Ministère un important mémoire de planification. À Chicoutimi, le groupe St-Thomas était actif depuis plusieurs années et avait transmis dans le même but des mémoires en 1966 et 1967. À Trois-Rivières, il existait déjà un Centre des études universitaires depuis 1961².

¹ L'Université de Montréal obtint une charte civile en 1967 et l'Université Laval, en 1970.

² Voir Premier rapport du groupe « Recherche et développement » au Ministre de l'éducation. Québec, 15 janvier 1968.

La situation en Abitibi-Témiscamingue

En Abitibi-Témiscamingue, les besoins en formation et perfectionnement des maîtres, en formation professionnelle, ainsi que la conviction qu'un centre universitaire serait un agent important de développement socio-économique, incitèrent une élite restreinte à faire des pressions pour qu'un tel centre soit implanté dans la région. Ces pressions furent de courte durée mais couronnées de succès, comme on pourra le constater dans la partie historique de la présente recherche.

L'OBJET ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE : IMPLANTATION ET DÉVELOPPEMENT DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

L'objet de notre recherche est l'étude de l'implantation et du développement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (1970), c'est-à-dire de l'émergence des services universitaires régionaux jusqu'à leur évolution en une université à part entière en 1983 et leur développement jusqu'en 1989. Notre champ de recherche couvrira une période de vingt ans.

Notre question principale sera la suivante : « Après vingt ans, l'Université du Québec a-t-elle atteint en Abitibi-Témiscamingue les objectifs qu'elle s'était fixés dans ses *Plans de développement* de 1971 à 1990? » En corollaire, nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes : « Quels ont été les facteurs qui ont influencé l'atteinte ou la non-atteinte des objectifs? » et « l'Université du Québec a-t-elle réussi à atteindre en Abitibi-Témiscamingue les grands objectifs d'accessibilité et de démocratisation recherchés par le monde de l'enseignement supérieur dans les années 70? » Nous n'aborderons pas le plan organisationnel qui a d'ailleurs été traité par Luc Bergeron

(1991) dans une thèse ayant pour sujet les caractéristiques du fonctionnement administratif des constituantes du réseau uquiste¹.

Par ailleurs, il est certain que le volet évaluatif de notre recherche devra tenir compte de la dichotomie apparente qui existe entre la mission traditionnelle de l'université et sa mission de développement régional. Cependant, l'objet de notre étude n'est pas d'approfondir le concept d'université régionale. Un projet de recherche sur l'université régionale a d'ailleurs déjà été déposé par Paul-André Martin à l'Université de Montréal (1987).

Le ministère de l'Éducation a choisi la création du système de l'Université du Québec et la mise sur pied de petites universités dans les régions périphériques pour répondre aux besoins d'enseignement supérieur de la population. D'autres options auraient été possibles et l'impact de cette décision sur le développement régional reste à évaluer.

L'organisation de la recherche

Notre recherche comporte deux volets précédés d'un portrait socio-économique de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'enseignement post-secondaire avant 1970 :

- Une étude historique de l'émergence et du développement des services universitaires en Abitibi-Témiscamingue de 1970 à 1990;

¹ L. Bergeron, Les caractéristiques du fonctionnement administratif du système de l'Université du Québec. Thèse de doctorat. Université de Montréal, 1991.

-
- Une étude des objectifs de l'institution et une évaluation de l'atteinte de ces objectifs ainsi que des facteurs qui en ont influencé les succès et les échecs. Cette étude sera précédée d'un rappel des objectifs du réseau de l'Université du Québec.

La première étape sera basée sur des documents d'archives, des documents administratifs et des entrevues. Dans la deuxième étape, nous étudierons les objectifs de l'institution de 1971 à 1990 à partir des *Plans de développement* de l'institution. Ensuite, nous évaluerons l'atteinte des objectifs selon les manifestations et résultats qu'on a pu observer sur une période de vingt ans, soit de 1970 à 1990.

En conclusion, nous analyserons les facteurs qui, à notre avis, ont joué un rôle dans l'atteinte des résultats et nous ferons des comparaisons entre l'implantation de l'UQAT et celle d'autres constituantes du réseau ainsi que celle des deux universités nordiques déjà citées.

CHAPITRE II

LE CADRE D'ANALYSE ET LA MÉTHODOLOGIE

LE MODÈLE D'ANALYSE

Notre recherche ayant pour objet une institution universitaire publique, notre méthodologie sera fondée sur le schème analytique élaboré par Cerych et Sabatier¹ pour étudier les réformes de l'enseignement supérieur ayant eu lieu en Europe à la fin des années 60 et les années 70. En effet, l'Université du Québec créée par une loi gouvernementale a été la première université québécoise à ne pas appartenir au secteur privé et de ce fait, s'apparente aux institutions et réformes européennes étudiées par Cerych et Sabatier.

Ces deux chercheurs ont été les premiers à appliquer systématiquement les théories d'analyse d'implantation (implementation analysis) à l'enseignement

¹ L. Cerych et P. Sabatier. Great Expectations and Mixed Performance. Trentham, Trentham Books Ltd., 1986.

supérieur. Ces théories relativement récentes, développées en économie, en sciences politiques et en théories organisationnelles ont pour but d'examiner le degré d'atteinte des objectifs de politiques et de programmes ainsi que les causes des succès et des échecs constatés. Nous verrons comment elles ont évolué dans la mesure où cela intéresse notre cadre d'analyse.

Le premier ouvrage majeur sur les théories d'analyse d'implantation est celui de Pressman et Wildavsky (1973)¹ qui étudient l'implantation dans le domaine des politiques gouvernementales et de l'ordre public. Ils définissent ainsi « implementation » : to carry out, accomplish, fulfill, produce, complete². Nous avons choisi de traduire le terme « implementation » par « implantation » de préférence à « mise en oeuvre ». En cela, nous nous inspirons du Grand Robert (1985) qui donne la définition suivante du mot implantation (sens courant) : action d'introduire et de faire se développer d'une manière durable dans un nouveau milieu. D'autre part, l'expression « théorie d'analyse de mise en oeuvre » nous apparaissait assez lourde.

Pressman et Wildavsky établissent une différence entre politiques et programmes : les premières impliquant des théories implicites ou explicites constituent des hypothèses où on retrouve les conditions initiales et les conséquences prévues reliées par une chaîne de causalité; les programmes rendent les théories opérationnelles en les transformant en actions gouvernementales ou autres. On peut considérer l'implantation comme un processus d'interaction entre la mise en place des objectifs et les actions orientées vers leur accomplissement. L'implantation suppose donc l'habileté à créer des

¹ A. Wildavsky, et J. F. Pressman. Implementation. Berkeley, University of California Press, 1973.

² Ibidem p. xiii.

liens dans la chaîne causale entre politiques et programmes. Cependant, il arrive souvent que lors de la mise en application d'un programme, les circonstances changent et les objectifs évoluent; au milieu de l'action, la distinction entre conditions initiales et chaîne causale peut s'éroder et les acteurs de l'implantation doivent donc en tenir compte. D'autre part, on peut dissocier politique et implantation pour fins de discussion, mais non pour fins d'analyse, le but de cette dernière étant d'établir un rapport entre les deux.

En 1976, Williams¹ fait remarquer l'importance de déterminer si une implantation a eu lieu ou non en évaluant le degré de correspondance entre les changements organisationnels désirés (outputs) et ceux qui ont été atteints². En outre, selon lui, tout nouveau programme repose sur une théorie et il faut distinguer entre un échec causé par la faillite d'une théorie (le processus n'a pas donné les effets désirés) et un échec dû au fait que le processus causal n'a pas été activé (faillite du programme). Il amène aussi le concept très large de spécification, lequel peut inclure ce qui doit être fait, comment cela doit être fait, les changements organisationnels attendus et les objectifs spécifiques et mesurables. Ce concept est le lien déterminant entre la théorie et son implantation. Williams définit le succès de l'implantation comme un stade intermédiaire dans un processus qui se dirige vers des objectifs qui vont en s'améliorant. Il souligne que l'analyse d'implantation doit considérer la clarté, la précision, l'ampleur et la rationalité de la politique préliminaire. Elle doit ensuite étudier la capacité technique

¹ W. Williams. *Implementation Analysis and Assessment* dans *Social Program Implementation* édité par Walter Williams. New York, Academic Press, 1976.p. 273.

² Ibidem, p. 274. Cet auteur différencie ainsi « output » et « outcome » le premier terme s'appliquant aux changements organisationnels et le dernier s'appliquant aux changements de statut ou de comportement des participants.

à implanter, la faisabilité politique et les stratégies techniques et politiques de mise en oeuvre.

L'implantation peut être étudiée d'un point de vue organisationnel (organisation ayant les habiletés techniques et administratives nécessaires à l'atteinte d'objectifs spécifiques) ou dans une perspective de facteurs motivationnels et de relations interpersonnelles. Cette dernière remarque peut être mise en relation avec les approches *Top-Down* et *Bottom-Up* dont nous discuterons dans les prochaines pages.

De son côté, Paul Berman (1980)¹ présente deux stratégies d'implantation :

- l'implantation programmée, laquelle présume que les problèmes d'implantation peuvent être rendus tolérables ou éliminés en programmant soigneusement et explicitement les procédures d'implantation.
- l'implantation adaptative selon laquelle l'exécution de la politique peut être améliorée si les procédures de départ sont adaptées aux décisions et aux événements à mesure qu'ils se déroulent.

Les théories de Berman intéressent notre cadre d'analyse parce qu'il met les deux approches en relation avec cinq paramètres ou dimensions de la politique à implanter :

- l'ampleur du changement (mineur ou majeur);
- la validité de la technologie ou théorie;
- l'entente générale des membres de l'équipe d'implantation sur les objectifs et les moyens à utiliser (conflits mineurs ou majeurs);

¹ P. Berman. Thinking about Programmed and Adaptive Implementation : Matching strategies to situations dans Why Policies Succeed or Fail édité par Helen M. Ingram et Dean E. Mann. Beverly Hills, Sage Publications, 1980.

- la structure institutionnelle (coordination serrée ou lâche);
- la stabilité de l'environnement (stable ou instable).

Certaines de ces catégories sont en effet reprises par Sabatier et Cerych et feront partie de notre cadre d'analyse.

En 1981, beaucoup d'études avaient été faites sur le processus d'implantation des politiques publiques. Cependant, il n'existait aucun consensus quant à un cadre d'analyse général qui guiderait les recherches dans ce domaine ni même une liste des variables pertinentes à inclure dans ce type de recherche. C'est alors que Mazmanian et Sabatier¹ tentent d'élaborer un modèle conceptuel général du processus d'implantation. Ils définissent l'implantation comme la mise en oeuvre d'une décision légale : « Implementation is the carrying out of a basic policy decision, usually made in a statute² ». Idéalement, cette décision identifie le ou les problèmes, stipule les objectifs à atteindre et structure le processus d'implantation. Selon eux, le rôle crucial de l'analyse d'implantation est d'identifier les facteurs qui affectent l'accomplissement des objectifs pendant tout le processus.

Mazmanian et Sabatier donnent une liste de six conditions, qui, si elles sont présentes devraient permettre l'atteinte des objectifs prévus par une loi ou une politique :

1. Des objectifs clairs;
2. Une théorie logique du processus causal permettant d'atteindre les objectifs;

¹ D. A. Mazmanian et P. A. Sabatier, éditeurs. Effective Policy Implementation. Lexington, Lexington Books, 1981.

² Ibidem, p.5

-
3. Un processus d'implantation structuré de façon à maximiser le support des acteurs et des groupes-cibles;
 4. L'engagement et l'habileté des gestionnaires responsables de l'implantation;
 5. Le support du milieu social et des autorités politiques;
 6. Une certaine stabilité des conditions politiques et socio-économiques qui ne mèneront pas à l'émergence de politiques conflictuelles ni à la perte du support politique et qui continuent de rendre pertinente la théorie causale.

L'approche *Top-Down* et *Bottom-Up*

Des critiques ont été formulées envers l'approche de Mazmanian et Sabatier reprise par ce dernier dans ses travaux avec Cerych. En effet, cette approche qualifiée de *Top-Down* est critiquée par les tenants de l'approche *Bottom-Up*¹ parce qu'elle part de la perspective des décideurs et tend à négliger les autres acteurs. Cette méthodologie, disent ses opposants présume que les décideurs sont les acteurs-clés et ignore les initiatives stratégiques des bureaucrates et des acteurs locaux. Ces derniers ainsi que les groupes-cibles peuvent d'ailleurs utiliser des stratégies pour contourner la politique à implanter et arriver à des buts plus personnels.

L'approche *Top-Down* part d'une décision et est centrée sur l'atteinte des objectifs ainsi que sur les facteurs qui en sont responsables. L'approche *Bottom-Up* commence par identifier le réseau d'acteurs impliqués dans les services à donner dans une ou plusieurs aires locales et leur demande quels sont leurs objectifs, leurs stratégies, leurs activités et

¹ Les principaux tenants de cette approche sont Hjern et Hull (1982); Hanf (1982); Barrett et Fudge (1981); Elmore (1979).

leurs contacts. On utilise ensuite ces contacts pour développer une technique de réseau qui vise à identifier les acteurs locaux, régionaux et nationaux impliqués dans la planification, le financement et l'exécution des programmes. Tout ceci devient un mécanisme qui part de la base pour aboutir au sommet, c'est-à-dire aux décideurs.

Il est certain que l'approche de Mazmanian et Sabatier a pour point de départ les objectifs stipulés d'une politique ou d'un programme mais elle n'est pas centrée uniquement sur les décideurs. Plusieurs éléments de leur cadre d'analyse visent les acteurs et les groupes-cibles, entre autres : la pertinence de la théorie causale, le degré d'implication des individus responsables de la mise en oeuvre et le changement des conditions socio-économiques environnantes.

D'autre part, les approches *Bottom-Up* centrées sur les perceptions et les activités des participants ne sont pas reliées à une théorie explicite des facteurs sociaux, économiques ou légaux qui sous-tendent les perceptions, les ressources et la participation des acteurs.

En outre, on n'a pas réussi encore à établir de relation claire entre le processus d'implantation et le succès de l'implantation comme le démontrent plusieurs études de cas, notamment celle de Jan-Erik Lane¹. En 1984, Cerych² qui a travaillé avec Paul Sabatier³ à l'analyse comparative de plusieurs réformes européennes en enseignement

¹ J. E. Lane, Creating the University of Norrland. OCDE, 1983.

² L. Cerych. The Policy Perspective dans Perspectives on Higher Education édité par Burton R. Clark. Berkeley, University of California Press, 1984.

³ L. Cerych. et P. Sabatier. Great Expectations and Mixed Performance. Trentham, Trentham Books, 1986.

supérieur, fait le point sur *the implementation analysis* en relation avec l'enseignement supérieur : selon lui, ce type d'analyse peut contribuer de façon importante à la compréhension de l'enseignement supérieur en particulier des processus de changement et de résistance au changement :

« In concrete terms, such analysis means essentially an assessment of the extent to which policy objectives have been achieved, the reasons explaining their achievement, non achievement, or distortion of original goals, as well as an assessment of the unintended effects of a given policy¹. »

En bref, ce type d'analyse permet d'estimer jusqu'à quel point les objectifs ont été atteints, les facteurs sous-tendant les succès et les échecs, la distorsion possible des objectifs originaux ainsi que les effets obtenus mais non recherchés, certains d'entre eux étant souhaitables et d'autres pervers.

Cerych note qu'il existe une relation étroite entre l'analyse d'implantation (« *implementation analysis* ») et l'histoire. En effet, dit-il, plusieurs des facteurs qui jouent un rôle lors de l'implantation d'une politique sont le résultat d'un développement historique : les attitudes envers l'autorité centrale, le statut des groupes sociaux. La dynamique entre le centre et la périphérie, le concept d'autonomie locale sont tous plus ou moins hérités du passé².

Dans sa démarche analytique, Cerych tente de répondre à deux questions : premièrement, l'implantation de politiques en enseignement supérieur est-elle

¹ L. Cerych, *The Policy Perspective*, p. 234.

² Curieusement, dans leur analyse des réformes européennes en enseignement supérieur, on remarque que Cerych et Sabatier n'ont pas fait une place très large au contexte social de chaque pays (hérité du passé dans une certaine mesure).

fondamentalement différente de celle d'autres politiques publiques? Ensuite, l'analyse d'implantation des réformes en enseignement supérieur peut-elle apporter une contribution particulière à la théorie d'analyse d'implantation?

Il faut d'abord remarquer les problèmes particuliers posés par l'implantation de politiques ou de réformes de l'enseignement supérieur par rapport à d'autres milieux. En effet, l'enseignement supérieur est un système complexe caractérisé par le grand nombre d'acteurs autonomes et la diffusion de l'autorité dans toute la structure. Dans un tel système le corps professoral, c'est-à-dire la base a beaucoup d'importance. Cerych note aussi l'ambiguïté des buts et fonctions de l'université moderne, depuis les années 60. En effet, l'université ne traite plus seulement des connaissances; elle doit être, selon certains, un agent actif d'égalisation sociale et un pôle de développement régional. Ces objectifs nouveaux ne sont généralement pas intégrés dans les textes officiels mais pour plusieurs ils sont implicites même s'ils ne font pas consensus.

Par ailleurs, Mazmanian et Sabatier avaient identifié les facteurs qui, selon eux, affectent l'atteinte des objectifs dans le processus d'implantation. Cerych apporte certains changements à leur modèle conceptuel. Au chapitre des objectifs, il suggère que l'analyse d'implantation ne considère au début que les objectifs adoptés formellement par une loi ou un décret sans les justifier. Ainsi, l'analyse demeure neutre et les termes *succès* et *échecs* peuvent être utilisés sans juger de leur désirabilité ou de leurs mérites intrinsèques. Cependant, le questionnement des objectifs et leur interprétation divergente deviennent souvent des facteurs importants dans le processus d'implantation et doivent donc être pris en considération plus tard pendant l'analyse. D'autre part, il est difficile de séparer l'implantation de la formulation des objectifs, cette dernière se faisant généralement en plusieurs étapes sans compter que les objectifs peuvent être formulés délibérément avec ambiguïté.

Quant à la théorie sous-tendant le processus causal, Cerych constate que des hypothèses erronées peuvent mener à une théorie erronée, et que l'évaluation devrait être partie intégrante d'une implantation. Il se demande aussi si la centralisation ou décentralisation du système d'enseignement supérieur a un impact sur le processus de mise en oeuvre.

Cependant l'apport le plus important de Cerych au modèle proposé par Mazmanian et Sabatier est la place qu'il accorde dans l'implantation aux dimensions du changement recherché, soit la profondeur, l'étendue et le niveau. La profondeur du changement indique le degré d'atteinte aux valeurs et règles existantes.

L'étendue du changement réfère au nombre de sphères visées. Des modifications pourraient être introduites à la fois aux politiques d'admission, aux qualifications exigées des enseignants et aux structures internes où un changement pourrait viser un nombre limité de sphères (possiblement en profondeur). Le niveau de changement indique la cible de la réforme : le système en entier, une institution, un groupe d'institutions, etc.

En 1986, Cerych et Sabatier¹ publient une analyse des réformes dans l'enseignement supérieur pendant les années 60 et 70 en Europe dans le but de découvrir si les grands objectifs prévus par ces réformes ont été atteints, et quels ont été les facteurs ayant eu un impact sur les succès et les échecs. Pour ce faire, ils décident d'appliquer à l'enseignement supérieur les théories d'analyse d'implantation.

¹ L. Cerych, P. et Sabatier. Great Expectations and Mixed Performance. Trentham, Trentham Books Ltd., 1986.

Dans l'exposé de leur cadre analytique, ils identifient les stades de l'implantation d'une politique ou d'un programme, le but majeur de l'analyse d'implantation et les variables qui peuvent affecter le processus d'implantation et l'atteinte des objectifs recherchés. Ils discutent d'abord des relations qui existent entre les trois stades majeurs qui existent théoriquement lors de l'implantation d'une politique publique : la formulation de la politique et la décision légale; la mise en oeuvre; la reformulation de la politique en réaction à de premières évaluations et à un changement des conditions environnantes. Ils examinent ensuite le but majeur de l'analyse d'implantation : cerner l'ampleur et la signification des objectifs atteints et les raisons de succès ou d'échec d'un programme ou d'une politique. Ceci implique une analyse de la cohérence et de l'importance des changements envisagés dans le programme (tels que stipulés dans les documents officiels) et une comparaison entre les objectifs stipulés et les résultats obtenus intentionnellement ou non. Notre démarche suivra ce modèle.

Les auteurs présentent ensuite une série de variables importantes affectant l'atteinte des objectifs et le processus d'implantation en général :

- Le degré, le niveau et la profondeur du changement recherché. En effet, il est normal qu'un changement qui porte atteinte aux valeurs génère plus de résistance qu'un changement mineur;
- La clarté et la cohérence des objectifs. Ce facteur est important pour deux raisons. D'abord, il est évident que des objectifs clairs et cohérents constituent une base parfaite pour l'évaluation. Ensuite, des objectifs précis, par ordre de priorité, deviennent une excellente source d'arguments pour les supports de la politique. De plus, la précision des objectifs stipulés permet d'estimer facilement la distance qui les sépare des résultats obtenus et ces constatations peuvent être utilisées pour obtenir des ressources légales ou financières

additionnelles. Cependant, l'ambiguïté des objectifs est quelquefois le prix à payer pour obtenir un consensus au stade de la formulation. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà dit, cette dernière se fait en plusieurs phases et les priorités varient en cours d'action;

- La pertinence de la théorie causale qui sous-tend le processus par lequel les objectifs sont atteints. Pour que les objectifs soient atteints, il est important que les liens de causalité soient compris et que les fonctionnaires responsables de l'implantation d'un programme aient juridiction sur suffisamment de moyens pour rendre possible l'atteinte des objectifs. Ces deux conditions constituent les éléments d'une théorie causale valide¹. Malheureusement, il arrive que la théorie causale soit erronée, ce qui donne naissance à une politique erronée.
- Les ressources financières suffisantes. Il s'agit d'un facteur important surtout dans le cas d'une nouvelle institution;
- Le degré d'implication des acteurs responsables de la mise en oeuvre;
- Le degré d'implication des autorités politiques et des groupes-cibles;
- Les changements des conditions socio-économiques affectant la priorité des objectifs et la théorie causale.

¹ Ibidem, p15.

LE CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE

Le but de la recherche

Le but de notre recherche est d'étudier l'implantation et le développement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue sous ses différents statuts pour en arriver à l'évaluation de l'atteinte des objectifs qu'elle s'était fixés.

La nature de la recherche

Il s'agit d'abord d'une étude de cas historique rassemblant les données qui nous permettront de répondre à trois questions :

- Quels étaient les objectifs visés?
- Ont-ils tous été atteints?
- Quels sont les facteurs responsables des succès et dans certains cas des échecs?

La perspective théorique du cadre d'analyse

Nous avons choisi la perspective théorique de Cerych et Sabatier parce que la création de l'Université du Québec est le résultat d'un programme gouvernemental basé sur une loi. Notre choix est basé en partie sur l'approche *Top-Down* qui part d'une décision et est centrée sur l'atteinte des objectifs. Mais il a surtout été motivé par la composition de ce cadre d'analyse, lequel comprend une série de variables en rapport avec les conditions généralement nécessaires à l'implantation efficace d'objectifs officiels.

La théorie comprend les éléments suivants :

1. La définition de l'implantation par stades :
 - la formulation de la politique et la décision légale;
 - la mise en oeuvre;
 - la reformulation de la politique;
2. L'analyse d'implantation dont le but majeur est d'évaluer l'ampleur et la signification des objectifs atteints ainsi que des facteurs responsables des succès et des échecs.
3. Les variables importantes affectant le processus d'implantation et l'atteinte des objectifs.

Les étapes de la méthodologie

1. L'historique de l'implantation et du développement de l'institution à travers ses différents statuts juridiques.
 - L'étude des recommandations du rapport Parent concernant l'enseignement supérieur et la création du réseau de l'Université du Québec.
 - La cueillette des données historiques en rapport avec l'implantation et le développement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
2. L'énoncé et l'analyse des objectifs généraux de l'Université du Québec ainsi que de ceux de l'UQAT :
 - Les documents préparatoires à la création du réseau UQ;
 - La loi de l'Université du Québec;
 - X Les objectifs du réseau de l'U.Q.
 - Les plans de développement de l'UQAT.

3. L'évaluation de l'atteinte des objectifs

- L'animation socioculturelle :

- La liste des manifestations et des équipements culturels entre 1969 et 1989;
- Les interventions de l'université dans ce domaine;

Nos estimations quant à l'impact de l'université sur le développement des infrastructures et des activités culturelles seront surtout qualitatives étant donné l'objet à évaluer.

- Les champs d'activités privilégiés à double orientation :

- L'éventail des programmes d'études;
- Les montants des subventions de recherche et domaines priorités;
- Les services offerts à la collectivité selon les rapports annuels de l'Université du Québec.

- L'importance de l'éducation permanente

Les statistiques concernant :

la clientèle:

- les groupes d'âge
 - les étudiants à temps partiel
 - le nombre de diplômés adultes
 - l'augmentation de la scolarité des enseignants en exercice
 - l'augmentation de la scolarité générale
 - l'augmentation du nombre d'étudiants universitaires originaires de la région
- Le statut des étudiants à temps partiel et l'intégration à la clientèle régulière.

- La décentralisation :

- Le rapport du service des télécommunications;
- L'inventaire des services offerts dans les sous-centres.

4. L'analyse des facteurs pouvant affecter le processus d'implantation et leur impact sur l'atteinte des objectifs de l'UQAT :

- La clarté et la stabilité (« consistency ») des objectifs officiels;
- Le degré de changement envisagé dans un système;
- La pertinence de la théorie causale sous-tendant la réforme;
- Des ressources financières adéquates;
- Le degré d'implication des fonctionnaires du ministère de l'Éducation et des individus oeuvrant dans l'institution concernée;
- Le degré d'implication des élus politiques, des fonctionnaires ayant un pouvoir décisionnel et des groupes-cibles à l'extérieur de l'institution;
- Les changements dans les conditions économiques et sociales affectant la priorité des objectifs ou les hypothèses sur lesquelles sont basés le programme ou la réforme.

À cette étape de notre recherche, nous analyserons l'impact de ces facteurs sur l'atteinte des objectifs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, c'est-à-dire sur les succès et les échecs après vingt ans.

5. La comparaison de l'implantation de l'UQAT, avec celle des autres constituantes régionales du réseau en excluant l'UQAH parce que cette constituante a déjà fait partie de la même entité juridique que l'UQAT actuelle ainsi que de deux universités nordiques européennes : Tromsø et Umea.

6. Conclusion générale

Nos sources comprennent :

- Les documents constitutifs avec annexes, c'est-à-dire les documents légaux et officiels. Nous avons consulté les fonds d'archives de :

-
- Les archives nationales du Québec à Rouyn-Noranda;
 - L'Université du Québec à Trois-Rivières;
 - L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue;
 - Le Collège de l'Abitibi-Témiscamingue;
 - L'Université de Montréal.
- Nos sources écrites comprennent aussi les documents administratifs que nous avons trouvés au siège social de l'Université du Québec et à l'UQAT notamment les *Plans de développement* de 1971 à 1989. Ces pièces nous permettent de retracer le cheminement officiel de l'institution.
- Nous avons aussi consulté une documentation de type informatif : comptes rendus, lettres, télégrammes, rapports annuels, articles de journaux locaux (La Frontière et L'Écho) qui nous aident à mieux comprendre les événements.

Les documents d'archives étant relativement récents, l'opération dite de critique historique des sources écrites n'a pas été nécessaire. Il nous a surtout fallu rassembler et choisir les documents pertinents sur lesquels reposent les faits que nous avons, soit cités en narration, soit intégrés à des tableaux statistiques.

- Les sources orales

Nos sources orales consistent en des entrevues individuelles avec des acteurs de premier plan au moment de l'implantation des services universitaires en Abitibi-Témiscamingue et au moment de la crise de 1971 concernant le mode organisationnel, le régime pédagogique, les programmes et la clientèle.

Parmi les personnes interviewées, nous retrouvons : des administrateurs du projet de perfectionnement des enseignants de la région du Nord-ouest (PERNO), des

professeurs et des cadres supérieurs de l'université ainsi que des gens du milieu impliqués à divers niveaux dans la venue de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ces entrevues nous sont apparues importantes à cause des interprétations parfois contradictoires données aux mêmes événements et qui deviennent un des facteurs alimentant l'explication historique.

CHAPITRE III

LE PORTRAIT SOCIO-ÉCONOMIQUE DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE ET L'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE AVANT L'IMPLANTATION

LE PORTRAIT SOCIO-ÉCONOMIQUE DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

La population

En 1969, la région d'Abitibi-Témiscamingue comptait 161 186 habitants¹. C'était une des régions administratives parmi les plus vastes au Québec : approximativement 56 000 milles carrés.

¹ Les chiffres cités sont tirés des statistiques de l'Annuaire du Québec, ministère de l'Industrie et du Commerce, Gouvernement du Québec, 1971. À cette époque, l'Abitibi-Témiscamingue était appelée Nord-Ouest québécois. C'est par un décret du 3 juin 1981 (no 1493-81) que la région administrative du Nord-Ouest québécois prend le nom d'Abitibi-Témiscamingue.

La population était dispersée dans 72 municipalités avec un taux d'urbanisation de 53 % seulement. Rouyn-Noranda et Val-d'Or étaient les agglomérations les plus importantes avec des populations d'environ 30 000 habitants à Rouyn-Noranda et de 18 000 à Val-d'Or.

C'était une population jeune. 60,6 % des habitants avaient moins de vingt-cinq ans et 43,3 % moins de quinze ans¹. La population était peu scolarisée : 10,76 % de non scolarisés au Nord-Ouest contre 6,41 % au Québec; 2,61 % de personnes ayant un cours universitaire contre 5,24 % au Québec². Une majorité des enseignants eux-mêmes n'avaient pas les qualifications légales.

Comme aujourd'hui, la région était reliée au reste de la province par la route Val-d'Or-Mont-Laurier. À cause des frontières ontariennes toutes proches, Rouyn-Noranda se trouve à distance presque égale de Montréal, Ottawa et Toronto³. À partir de 1957, Air Canada relie la région à ces trois villes.

La presse et les télécommunications

En 1970, quatre hebdomadaires étaient publiés dans la région : L'Écho abitibien de Val-d'Or; The Val-d'Or Star de la même ville; La Frontière de Rouyn et le Rouyn-

¹ G. Carle, L'aménagement social du territoire dans une région, École nationale de la Santé publique, Rennes 1967-1968.

² Nord-Ouest du Québec, dossier social préparé par le Conseil de développement social du Nord-Ouest inc., juin 1970, p.88.

³ Rouyn -Noranda est située approximativement à 640 kilomètres de Montréal.

Noranda Press. Cependant, on pouvait acheter le jour même les grands quotidiens de Montréal et de Toronto, acheminés par avion.

La région n'avait et n'a toujours aujourd'hui qu'un seul poste de télévision CKRN-TV. Il y avait une station radiophonique par ville d'importance : Rouyn, Val-d'Or, La Sarre, Amos et Ville-Marie.

Les ressources et l'industrie

L'Abitibi-Témiscamingue est une région de mines, de forêts et d'agriculture. L'industrie secondaire y occupe peu de place.

L'activité manufacturière de la région était et est encore aujourd'hui reliée directement aux ressources naturelles : sciage du bois; pâtes et papiers; fonte et affinage des métaux. Il existe toutefois une industrie des aliments et boissons reliée au marché de consommation locale. Dans ce groupe l'industrie laitière occupe une place prépondérante.

Le secteur tertiaire fournit le plus grand nombre d'emplois, soit 51,4 % en 1961. Au plan régional, le taux de chômage était élevé : 12,5 % pendant 1969 et 16,1 % au cours du premier semestre de 1970¹.

¹ Résumé de l'esquisse du plan, O.P.D.Q., Gouvernement du Québec, décembre 1971.

Les services sociaux et de santé; l'éducation

Il y avait suffisamment d'hôpitaux et les services sociaux se comparaient à ceux du reste de la province quant aux allocations per capita des personnes dans le besoin. Mais les ressources professionnelles étaient déficientes : « Un travailleur social par 10 000 habitants. Un omnipraticien par 6 200 habitants, un orthopédiste par 80 000 habitants, un chirurgien général par 15 000 habitants et à peu près pas d'autres spécialistes¹. » De plus, le Nord-Ouest aurait eu besoin de 177 infirmières et de 94 auxiliaires en nursing pour répondre aux besoins².

En résumé, la région de l'Abitibi-Témiscamingue qu'on appelait Nord-Ouest québécois en 1970 était vaste et peu peuplée. 30 % de la population habitait deux agglomérations : Rouyn-Noranda et Val-d'Or. Le reste de la population était dispersé dans des villes, des villages et des « rangs ». L'économie dépendait surtout des industries primaires, de l'agriculture et du secteur des services. L'industrie de type secondaire était quasi-inexistante. La population était jeune et les besoins en éducation étaient grands. Les enseignants avaient besoin de services de perfectionnement. Les services sociaux et hospitaliers manquaient de personnel spécialisé. La recherche dans ces domaines était insuffisante à cause du manque de ressources humaines. La grande majorité des hommes d'affaires avaient été formés sur le terrain.

¹ Nord-Ouest du Québec, dossier social, préparé par le Conseil de développement social du Nord-Ouest inc., juin 1970, p88.

² Ibidem.

Dans ce contexte de besoins de formation et de perfectionnement évidents joint à l'éloignement des grandes universités, la venue, dans la région, de l'Université du Québec en 1970 a été un événement marquant.

L'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE AVANT 1970

On se rappelle que le rapport Parent (1964) avait recommandé que la formation des maîtres se fasse à l'université. Après la création du réseau de l'Université du Québec en 1968¹, le ministère de l'Éducation décida de fermer les Écoles normales de la région et d'intégrer la formation des maîtres au niveau universitaire.

Pour ce faire, le Ministère mit sur pied la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres dont nous parlerons en détail plus loin dans ce chapitre.

Les institutions existantes

Avant l'implantation de services universitaires organisés en Abitibi-Témiscamingue (septembre 1970), la région du Nord-Ouest possédait quatre institutions d'enseignement post-secondaire : un Cégep à Rouyn, le Collège du Nord-Ouest; un Collège

¹ À ce moment, le réseau de l'Université du Québec ne prévoyait pas de campus en Abitibi-Témiscamingue.

classique à Amos¹; une école normale d'état à Rouyn : l'École normale du Nord-Ouest québécois (ENNOQ)² ainsi qu'une école d'infirmières³.

Le Collège du Nord-Ouest comptait 810 étudiants inscrits le 30 septembre 1969. Au secteur général, on dispensait les programmes préparant aux études universitaires en sciences de la santé, sciences pures et appliquées, sciences humaines, sciences de l'administration, arts plastiques et lettres. Les étudiants déjà inscrits au baccalauréat ès arts étaient admis à y continuer leurs études. Le secteur professionnel offrait un enseignement dans 11 programmes : techniques infirmières; techniques forestières; techniques du bâtiment et des travaux publics; électrotechnique; technologie minérale; techniques d'éducation spécialisée; techniques d'assistance sociale; bibliotechnique; techniques de la documentation; techniques administratives; informatique.

À l'ENNOQ, en 1969-1970, on dispensait sur les deux campus d'Amos et de Rouyn les cours de formation des maîtres conduisant à l'obtention du brevet A, option élémentaire ou option secondaire (15 ans de scolarité). Les brevets B et C disparurent. Il y avait 138 étudiants à Rouyn et environ 190 à Amos. Au Collège d'Amos, on dispensait les cours conduisant au baccalauréat ès arts et les cours de Collège I.

¹ Le Cégep de Rouyn avait remplacé en 1967 le Collège classique fondé par les Pères Oblats et le Collège d'Amos avait remplacé en 1969 le Séminaire diocésain d'Amos.

² L'E.N.N.O.Q. résultait de la fusion des effectifs étudiants de l'École Normale de Rouyn (filles) qui disparut en tant qu'entité juridique avant septembre 1969 et de ceux de l'École Normale d'Amos (garçons) qui devint l'ENNOQ en 1969-1970.

³ L'école d'infirmières disparut en 1967 et le Cégep prit la relève au moyen de son programme de techniques infirmières.

De plus, la région comptait environ 650 étudiants universitaires répartis surtout dans les différentes universités du Québec et l'Université d'Ottawa. Cependant, ce chiffre comprend les 116 étudiants inscrits au brevet A à l'École normale d'Amos.

Le perfectionnement des enseignants et le projet de perfectionnement des enseignants du Nord-Ouest québécois (PERNO)

Le règlement no 4 approuvé par l'arrêté-en-conseil no 592 du 30 mars 1966 constitua l'instrument-clé de la redéfinition de la profession d'enseignant au Québec¹. L'exigence de 14 ans de scolarité amena beaucoup d'enseignants à s'inscrire à des cours de perfectionnement.

En effet, en 1968-1969, le pourcentage d'enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue n'ayant pas la scolarité exigée par le ministère de l'Éducation était de 63 %². Et si l'on en juge par les statistiques du ministère citées dans le rapport du comité de PERNO³, les besoins de formation se situaient surtout chez les enseignants du primaire, les chiffres indiquant pour ce niveau un pourcentage d'enseignants qualifiés de l'ordre de 10 % alors que ce pourcentage était de plus de 60 % au niveau secondaire.

En Abitibi-Témiscamingue, parallèlement à la formation des futurs maîtres qui se donnait dans les écoles normales avant 1969, le perfectionnement des enseignants en

¹ Voir Audet, Louis-Philippe (1971), Histoire de l'enseignement au Québec, 1840-1971, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Ltée, p.460.

² Projet CAPIEQ. Université Laval, p68.

³ Rapport du Comité pour l'élaboration du projet PERNO, Montréal, juin 1968. Voir annexe A.

exercice était d'une certaine façon assuré par le Service de l'Éducation des adultes du Collège de Rouyn affilié à l'Université de Montréal. Les enseignants s'inscrivaient à des cours de formation générale à l'intérieur du programme du baccalauréat ès arts pour adultes. Il ne se donnait pas de cours de pédagogie au Collège.

Cependant, un arrêté-en-conseil du 19 mars 1969 créa le projet PERNO (Perfectionnement des enseignants du Nord-Ouest québécois). Ce projet résultait d'une entente entre le ministère de l'Éducation (MEQ), le Cégep de Rouyn-Noranda, l'Université de Montréal et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). PERNO qui devait durer jusqu'au 31 juillet 1975, prenait en charge le perfectionnement des maîtres de tout le Nord-Ouest avec pour objectif majeur d'assurer sur place une hausse globale de la scolarité des maîtres. En termes opérationnels, PERNO devait introduire dans le cycle universitaire (licences d'enseignement) les enseignants à qui on avait accordé les équivalences nécessaires et intégrer les autres enseignants au cycle des études du Cégep.¹ Notons que le Collège de Rouyn dispensait déjà les cours conduisant à un baccalauréat ès arts par son Service de l'Éducation des adultes dont les diplômes étaient décernés par la Faculté des Arts de l'Université de Montréal. Avant l'arrivée de PERNO, beaucoup d'enseignants suivaient ces derniers cours pour se perfectionner.

L'entente PERNO signée le 2 juin 1969 par les quatre organismes cités plus haut formulait pour ce projet les objectifs suivants :

L'opération a pour but :

¹ Ibidem.

« a) de fournir aux enseignants le complément de formation jugé nécessaire et utile pour répondre aux besoins de l'évolution du système scolaire de la région;

b) d'expérimenter un système de perfectionnement des enseignants dans une région éloignée, compte tenu des recherches à entreprendre sur les modalités de la mise en place d'un tel système et compte tenu également de la participation des enseignants¹. »

En outre, ce comité avait mis sur pied une structure fonctionnelle pour sensibiliser les enseignants et les Commissions scolaires aux problèmes reliés au perfectionnement des maîtres dans la région.

Le 27 octobre un service de secrétariat était établi à Rouyn afin de constituer les dossiers des candidats au perfectionnement. Le directeur général venait de l'Université de Montréal et oeuvrait à Rouyn deux ou trois jours par semaine. C'est ainsi que l'Université de Montréal se trouva engagée dans le perfectionnement des maîtres de l'Abitibi-Témiscamingue. Quand elle se retira de la région, elle avait fait l'étude d'environ 1 000 dossiers d'enseignants en exercice intéressés à compléter leurs études et à obtenir des licences d'enseignement². On verra dans les pages suivantes, en étudiant le mandat et le rôle du comité de régie, que l'Université de Montréal n'eut plus tard d'autre choix que de se retirer de l'entente PERNO.

¹ Projet d'entente PERNO, 2.

² Monsieur Claude Blain, directeur général de PERNO et représentant de l'Université de Montréal démissionna le 26 mars 1970 et dès avril 1970 la dite Université accepta de se retirer progressivement de l'entente, en faveur de l'Université du Québec à Trois-Rivières comme on peut le constater en lisant le procès-verbal du Comité directeur provincial de PERNO daté du 6 avril 1970.

Si on fait le bilan de l'opération PERNO, on peut affirmer que l'objectif majeur du projet qui était d'assurer une hausse globale de la scolarité des maîtres du Nord-Ouest a été atteint. En effet, l'Université du Québec y remplaça l'Université de Montréal et dès juillet 1970, les enseignants en exercice assistaient aux cours de l'éducation des adultes offerts par l'UQTR¹ à Rouyn, Amos et La Sarre, et en septembre 1970, ils formaient la majorité des étudiants à temps partiel en éducation². On peut d'ailleurs affirmer que sans le travail de PERNO, la mise sur pied en quelques mois d'un campus universitaire en Abitibi-Témiscamingue aurait été impensable.

Cependant, les objectifs de recherche du projet qui visaient le renouvellement des méthodes pédagogiques à l'intérieur de services de perfectionnement offerts aux éducateurs, le plus près possible des localités où ils travaillent, n'a pas été atteint. La clientèle de PERNO a tout simplement été absorbée par les services universitaires de l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le Nord-Ouest.

¹ Ces inscriptions massives en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières étaient le résultat direct du travail fait à l'intérieur de PERNO.

² Voir Annexe ^{A.} B pour tableaux concernant la scolarité des maîtres en 1969 et ~~1989~~.

La mission de coordination des institutions de formation des maîtres¹

Le mandat

Dans son premier rapport, la Mission de coordination des institutions de formation décrit ainsi le mandat qui lui avait été donné :

« Le mandat confié à la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres dans le cadre des universités et des collèges d'enseignement général et professionnel, portait spécifiquement sur la localisation et l'identification des institutions désormais appelées à s'occuper de la formation des maîtres. À la lumière de politiques et de principes généraux, le travail de la Mission consistait à situer ces institutions en fonction d'un contexte régional. Cette régionalisation devait amener la Mission à tenir compte des problèmes particuliers de certaines régions éloignées du Québec, notamment la région de l'Outaouais et celle de la Gaspésie et du Bas-du-Fleuve². »

Le 11 avril 1969, la Mission rencontre à Montréal des représentants de la direction, des professeurs et des étudiants des Écoles normales d'Amos et de Rouyn et met sur pied un comité de travail dans le Nord-Ouest³.

Pour faire suite au travail du comité, la Mission recommande au Ministre que l'École normale de Rouyn disparaisse en tant qu'entité juridique et que l'École normale d'Amos devienne l'École normale du Nord-Ouest québécois (ENNOQ) située à Rouyn⁴.

¹ Voir annexe A

² Premier rapport de la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres au Ministre de l'Éducation, février 1969.

³ Voir annexe A

⁴ Voir annexe A

Ces recommandations furent mises à exécution dès septembre 1970. Amos avait exercé jusque là un certain leadership en éducation dans la région. En effet, cette municipalité avait été la première à offrir dans la région la formation des maîtres ainsi que le cours classique aux garçons et aux filles¹. À partir de 1968, avec l'ouverture du Cégep à Rouyn suivie de l'implantation de l'ENNOQ, et de l'Université du Québec dans la même ville, ce fut cette dernière qui prit le leadership. Les raisons qui présidèrent à ces changements étaient d'ordre démographique et géographique. En effet, Rouyn jumelée à Noranda, municipalité voisine, comptait une population de 30 000 habitants, alors qu'Amos n'avait que 4 000 habitants, ce qui impliquait des infrastructures plus importantes à Rouyn. De plus, cette dernière était le centre géographique des municipalités importantes de la région soit Amos, La Sarre, Val-d'Or, Rouyn et Ville-Marie.

Le comité de régie

À la suite de ces recommandations, le 15 septembre 1969, Jean-Guy Cardinal, ministre de l'Éducation, écrit au Père Joseph C. Lainesse, principal de l'École normale Notre-Dame de Grâce de Rouyn pour lui proposer la création d'un comité de régie². Ce comité de régie aurait pour mandat général de mettre en oeuvre les recommandations de la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres pour la région. Le

¹ Le cours classique pour les filles s'arrêtait après la 11e année, c'est-à-dire quatre ans avant le baccalauréat.

² Voir annexe A Lettre de Jean-Guy Cardinal.

comité aurait l'autorité pédagogique et il devrait, selon la recommandation numéro 4, voir à l'intégration de tous les cours de formation des maîtres sur un seul campus¹.

Cette recommandation comportait certains dangers parce qu'elle ouvrait la porte à l'isolement des étudiants en formation des maîtres. En effet, il n'aurait pas été souhaitable que tous les candidats à l'enseignement se retrouvent dans la même faculté ou le même module. Une telle option aurait pu engendrer une certaine homogénéité incompatible avec une formation pluraliste sur laquelle doit s'exercer l'esprit critique des futurs maîtres.

À la fin de mars 1970, le comité de régie remit son rapport final au Ministre et formula ses recommandations². Le comité recommandait que l'UQTR crée un campus à Rouyn et devienne l'institution responsable de tous les services universitaires dans le Nord-Ouest. Cette recommandation rendait assez ambiguë la situation de l'Université de Montréal dans PERNO et amena finalement cette institution à se retirer du projet au profit de l'UQTR.

On peut se demander aujourd'hui pourquoi l'Université de Montréal s'était engagée en 1969 dans le projet PERNO au moment où se créait le réseau de l'Université du Québec avec ses constituantes en région? Probablement parce que, à ce moment, la planification du réseau de l'Université du Québec ne prévoyait pas d'implantation de services universitaires en Abitibi-Témiscamingue.

¹ Ibidem.

² Voir annexe A, les recommandations extraites du rapport final du comité de régie.

On peut aussi se demander pourquoi l'Université de Montréal, partie prenante de PERNO et déjà engagée dans le processus de perfectionnement des maîtres en exercice du Nord-Ouest, n'a pas été invitée par le Ministre à siéger au comité de régie. Le perfectionnement des maîtres en exercice n'était pas non plus mentionné dans le mandat du comité de régie. Et pourtant on pouvait prévoir que la mise sur pied d'une structure universitaire responsable de la formation des maîtres dans le Nord-Ouest aurait des répercussions évidentes sur PERNO.

On peut se poser aussi la question à savoir pourquoi le comité de régie a choisi une constituante de l'Université du Québec pour la prise en charge des cours post-collégiaux de la formation des maîtres dans la région du Nord-Ouest québécois, alors que l'Université de Montréal oeuvrait déjà dans la région au perfectionnement des maîtres en exercice au moyen du projet PERNO. De fait, l'Université de Montréal avait déjà fait une étude sérieuse des dossiers d'approximativement 1 000 enseignants en exercice¹.

Les raisons véritables de ce choix ne sont pas faciles à déterminer. En étudiant les documents pertinents de l'époque, on voit que le comité de régie a rencontré monsieur Maurice Labbé, vice-recteur de l'Université de Montréal, le 12 décembre 1969. Pendant cette rencontre, monsieur Labbé demanda au président du comité de régie d'exprimer clairement les désirs du dit comité dans une lettre envoyée à l'Université de Montréal et demandant à celle-ci de faire une proposition quant à l'établissement dans le Nord-

¹ Dans le procès-verbal de la réunion du Comité directeur provincial de PERNO du 13 mars 1970, le directeur général mentionne qu'il y avait à cette époque 1 128 dossiers au secrétariat.

Quest d'une institution quelconque ayant des liens juridiques avec l'Université de Montréal¹.

Le comité de régie n'écrivit pas ce type de lettre mais une autre dans laquelle il informait monsieur Labbé qu'il avait conclu une entente de principe avec l'Université du Québec et sa constituante de Trois-Rivières aux fins de pourvoir à l'enseignement universitaire pour la région du Nord-Ouest québécois. Le signataire de la lettre, monsieur Jean-Bernard Guindon, président du comité de régie, demandait à monsieur Labbé une rencontre avec lui et monsieur Gilles Boulet, directeur de l'Université du Québec à Trois-Rivières².

D'ailleurs, dès novembre 1969³, le comité de régie avait déjà décidé d'inviter monsieur Pierre Martin du Service de la planification de l'Université du Québec, à le rencontrer pour discuter de la possibilité de création d'une École supérieure intégrée à l'Université du Québec, et en décembre 1969, monsieur Jean-Paul Perreault, conseiller technique au même Service de planification avait présenté un rapport sur le Nord-Ouest et l'Outaouais⁴. On peut conclure qu'une constituante de l'Université du Québec ayant des objectifs de décentralisation et une structure appropriée pouvait mieux répondre aux besoins d'enseignement supérieur de la région que l'Université de Montréal. Mais, il est

¹ Procès-verbal de la réunion du comité de régie, 12 décembre 1969.

² Lettre du comité de régie à monsieur Maurice Labbé, 21 février 1970.

³ Procès-verbal de la réunion du comité de régie, 28 et 29 novembre 1969.

⁴ Cf : Filières du Bureau de l'information : Université 70-71, numéro 11.

possible que certaines personnes du milieu aient choisi l'Université du Québec en pensant à leur promotion personnelle.

Quoi qu'il en soit, lorsqu'en 1970 l'Université du Québec à Trois-Rivières commença à dispenser des services universitaires en Abitibi-Témiscamingue, les enseignants en exercice inscrits au projet PERNO se retrouvèrent aux mêmes cours que les étudiants inscrits en F. M. (formation des maîtres) ou inscrits aux autres baccalauréats. L'Université du Québec à Trois-Rivières ne fit pas de différence entre les étudiants réguliers et les étudiants de PERNO. Ceux-ci suivaient la formule traditionnelle et se rendaient régulièrement à leurs cours. Il n'y eut pas non plus de ghetto pour les futurs maîtres. Ceux-ci étaient majoritairement inscrits au module des sciences de l'éducation dans les différents programmes de baccalauréats en enseignement. Mais certains futurs enseignants choisissaient un autre cheminement et obtenaient un baccalauréat spécialisé en lettres, en sciences ou en administration qu'ils complétaient par un certificat en psychopédagogie.

Au plan administratif, après que l'Université de Montréal se fut retirée du projet¹, l'Université du Québec à Trois-Rivières ayant signé une entente avec les autres parties : MEQ, CEQ et le Cégep de Rouyn-Noranda², la subvention prévue par PERNO pour l'Université de Montréal fut versée à l'Université du Québec à Trois-Rivières et fit

¹ Voir lettre du Ministre de l'Éducation à Alphonse Riverin, datée du 22 avril 1970, où le Ministre l'informe que l'Université de Montréal consentirait à se retirer de l'entente PERNO.

² Voir Annexe III de l'entente PERNO, Archives Collège Abitibi-Témiscamingue, Boîte 31D 34J. Voir aussi Arrêté en conseil du 21 avril 1971 et deuxième entente PERNO signée par les quatre parties du 14 mai au 14 juillet 1971.

partie du financement des services universitaires dans le Nord-Ouest¹. Monsieur Paul Beaubien, administrateur-délégué de l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le Nord-Ouest succéda à monsieur Claude Blain au poste de directeur général de PERNO.

Conclusion

En 1970, on peut résumer ainsi la situation existant en Abitibi-Témiscamingue en rapport avec une clientèle universitaire éventuelle dans la région : Le règlement no 4 exigeait 14 ans de scolarité chez les enseignants et plus de 60 % d'entre eux possédaient un brevet B (13 ans de scolarité) ou moins. Sur cette base, le projet PERNO avait déjà fait l'étude d'approximativement 1 100 dossiers d'enseignants en exercice ayant des besoins de perfectionnement. On pouvait donc prévoir une clientèle nombreuse en perfectionnement des maîtres. D'autre part, la fermeture des Écoles normales forçait les étudiants en formation des maîtres à s'inscrire à l'université.

Les milieux d'affaires avaient de grands besoins de formation en administration et les milieux des services sociaux et de santé faisaient état de besoins en praticiens qui interviendraient auprès de la population et se pencheraient en même temps sur les problématiques régionales. De plus, 948 étudiants étaient inscrits au Cégep à Rouyn en 1969-1970² alors que plus de 500 étudiants de la région « s'exilaient » pour recevoir une formation universitaire. On pouvait présumer que ces nombres seraient au moins

¹ Joseph C. Lainesse était à la fois directeur de l'Éducation permanente des services universitaires dans le Nord-Ouest et adjoint-exécutif de PERNO.

² Source : Statistiques publiées en 1977 par la Direction régionale du ministère de l'Éducation et donnant ces chiffres pour 1969-1970.

maintenus dans l'avenir et que certains individus choisiraient de faire leurs études dans la région, si on leur offrait des options intéressantes.

Bref, les futurs services universitaires en Abitibi-Témiscamingue étaient donc assurés dès le départ d'une large clientèle à temps partiel dont les dossiers étaient déjà ouverts; de quelques centaines d'étudiants à temps complet en formation des maîtres; et d'autres étudiants à temps partiel si on offrait des cours en administration, ainsi qu'en sciences sociales et sciences de la santé.

CHAPITRE IV

L'IMPLANTATION DE L'UQAT ET LES CARACTÉRISTIQUES DE L'UNIVERSITÉ 1970-1990

LES DÉBUTS DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE EN 1970

L'Université du Québec a été créée par une loi (décembre 1968) et le groupe « Recherche et développement » avait déjà donné au début de la même année, un aperçu du rôle que devait jouer, par ses constituantes, cette première université publique au Québec, soit assurer la formation des maîtres et apporter une contribution importante au développement de l'ensemble du Québec par la décentralisation géographique des services de l'enseignement supérieur. Cependant, la constituante d'Abitibi-Témiscamingue n'a d'abord été que le campus d'une autre constituante.

En effet, le ministre Jean-Guy Cardinal demanda le 22 avril 1970¹ au président de l'Université du Québec de prendre les dispositions nécessaires pour que l'Université du

¹ Lettre de Jean-Guy Cardinal à Alphonse Riverin, 22 avril 1970.

Québec prenne, par sa constituante de Trois-Rivières, la responsabilité de la formation des maîtres à Rouyn en septembre 1970. Le Ministre de l'Éducation avait dans la même lettre demandé à l'Université du Québec de prendre la relève de l'Université de Montréal dans le projet de perfectionnement du Nord-Ouest communément appelé PERNO.

Le 5 mai 1970, la Commission des études de l'Université du Québec à Trois-Rivières procéda à l'intégration des étudiants des Écoles normales de Rouyn et d'Amos. Cette intégration devait au départ se limiter à la formation des étudiants-maîtres et au perfectionnement des maîtres au niveau des baccalauréats d'enseignement. On verra, cependant, que dès septembre 1970 les Services universitaires du Nord-Ouest québécois (SUNOQ) offrirent des programmes non seulement en formation des maîtres, mais en sciences humaines, en sciences de l'administration et en sciences pures et appliquées.

L'annonce officielle de l'ouverture d'un campus universitaire à Rouyn eut lieu le 12 juin 1970 et l'université donna des cours aux maîtres en exercice à partir du 6 juillet 1970 à Rouyn, Amos et La Sarre. Ces cours constituent les débuts de l'enseignement universitaire de l'Université du Québec dans le Nord-Ouest. C'est l'embryon qui devint en 1983, après plusieurs changements de statuts juridiques, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Pendant tout le temps que dura le travail du comité de régie formé d'ailleurs majoritairement de personnes de la région¹, la population du Nord-Ouest n'était pas demeurée indifférente à l'implantation de services universitaires chez elle. Déjà, en

¹ Voir Annexe A, lettre de Jean-Guy Cardinal à Joseph-C. Lainesse, 15 septembre 1969.

1969, l'Association des enseignants du Nord-Ouest du Québec (AENOQ), les Écoles normales et le Cégep étaient intervenus auprès du Ministre de l'Éducation en se prononçant en faveur d'une structure universitaire dans le Nord-Ouest.

Au printemps 1970, la plupart des organismes de la région incluant les syndicats, avaient formé un comité d'accueil et de promotion qui joua auprès de la population un rôle de sensibilisation à la nécessité de services universitaires, tout en se faisant le porte-parole des gens du Nord-Ouest auprès des autorités pour exprimer fortement leur désir de posséder de tels services. L'action de ce comité ne fut pas étrangère à la décision du Ministre lorsque ce dernier demanda à l'Université du Québec de venir implanter des services au Nord-Ouest¹.

Lorsque les services universitaires avaient débuté en juin 1970, le comité d'accueil et de promotion n'avait pas participé à leur organisation de façon significative, mais il était demeuré très attentif à leur évolution pendant la première année d'opération par le truchement de ses organismes. L'Association des enseignants du Nord-Ouest québécois, très impliquée dans PERNO, s'était particulièrement intéressée aux réponses données par l'Université du Québec au perfectionnement des enseignants, aux cours enregistrés sur bandes magnétoscopiques et au projet d'intégration des stages; le Conseil économique régional du Nord-Ouest québécois et le Conseil de développement social (CDS) se sont surtout intéressés à l'université comme agent de développement du milieu.

Si on relit les journaux de l'époque, on se rend compte que la venue de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue est le résultat des pressions d'un petit groupe

¹ Voir *Plan de développement*, avril 1971.

d'éducateurs appuyés par les organismes régionaux déjà mentionnés. Avant l'installation de fait des services universitaires à l'été 1970, les quelques articles publiés dans les deux hebdomadaires principaux : « La Frontière » de Rouyn et « L'Écho » de Val-d'Or s'inquiètent surtout de l'impact de ces services sur le projet PERNO. La question qu'on se pose est la suivante : l'arrivée des services universitaires permanents de l'Université du Québec met-elle en danger le travail déjà amorcé par PERNO avec l'Université de Montréal pour le perfectionnement des maîtres? Il n'y a pas trace de grand débat populaire sur l'université et son rôle en région. Il s'agit plutôt d'un débat entre gens impliqués dans l'un ou l'autre projet.

Voici ce qu'on lit dans *La Frontière* en mars 1970 :

« L'on sait que le comité de régie est à mettre sur pied à Rouyn un Centre universitaire rattaché à l'Université du Québec. Par ce dernier palier, le système scolaire de la région est complété et les étudiants pourront faire sur place leurs études universitaires¹. »

« Malgré ces avantages indéniables pour la région du Nord-Ouest québécois, des rumeurs ont été répandues laissant entendre que la présence d'un établissement universitaire permanent dans la région nuirait au perfectionnement des enseignants et empêcherait la réalisation de l'opération P.E.R.N.O.² »

Dans les faits, comme on l'a déjà dit, l'Université de Montréal se retira du projet PERNO et son mandat dans ce projet fut assumé par l'UQTR avant le début des cours de perfectionnement à l'été 1970.

¹ *La Frontière*, Le comité de régie et PERNO, mars 1970.

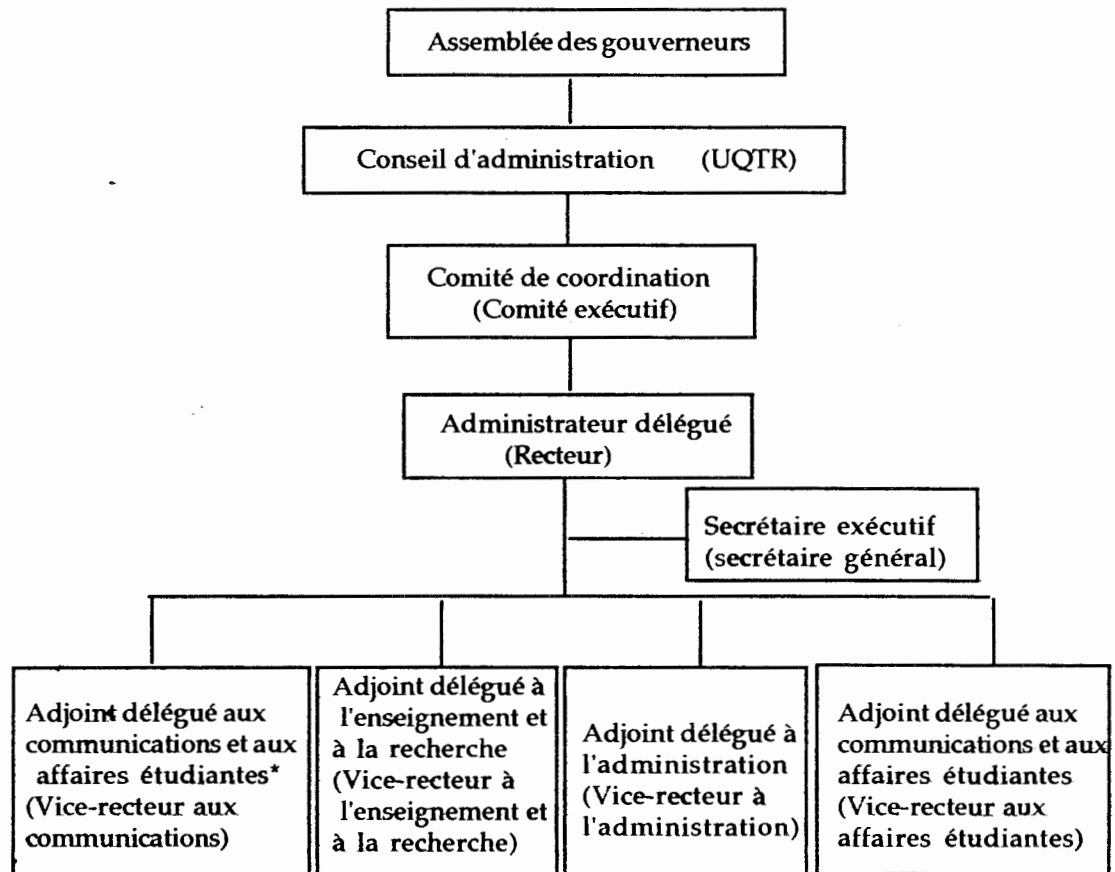
² *Ibidem*.

L'organisation

Voici l'organigramme général dans lequel se situaient les Services universitaires dans le Nord-Ouest du Québec en 1970 :

ORGANIGRAMME GÉNÉRAL¹

1970-1971



* La même personne dirigera les deux bureaux.

¹ Cet organigramme est un exemple d'une certaine incohérence administrative existant sur le campus en 1970-1971 : on y retrouve deux adjoints délégués aux communications et aux affaires étudiantes. De plus, selon monsieur Fernand Bellehumeur, un des cadres adjoints désignés dans cet organigramme, ce dernier ne rendait pas compte de la réalité des fonctions occupées par les cadres.

Après cinq mois d'opération, l'administrateur-délégué lui-même définissait ainsi le statut des Services universitaires dans le Nord-Ouest du Québec par rapport à l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi que le rôle de l'administrateur-délégué :

« Le campus du Nord-Ouest se situe dans un état de dépendance vis-à-vis l'Université du Québec à Trois-Rivières. De fait, cette dépendance est double. D'une part, sur le plan académique (sic) de la Commission présidée par madame Livia Thur, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche; d'autre part, nous dépendons du conseil d'administration, présidé par le recteur lui-même. En d'autres termes, le rôle de l'administrateur-délégué, ici à Rouyn, est un rôle exécutif et décisionnel par délégation de l'autorité du recteur et du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche¹. »

On voit donc par l'organigramme et par la mise au point de Paul Beaubien que la structure de gestion était de type vertical et que l'autorité officielle aux plans administratif et académique était concentrée dans les mains d'une seule personne : l'administrateur-délégué.

En effet, les cinq cadres, collaborateurs immédiats de Monsieur Beaubien étaient des adjoints et un secrétaire exécutif n'ayant au surplus pas de statut académique. Ce fait n'empêchait pas les Services universitaires dans le Nord-Ouest du Québec de fonctionner comme une « mini-constituante » de l'Université du Québec avec des structures ressemblant fort à celles des constituantes du réseau, mais le conseil d'administration et la Commission des études étaient situés à Trois-Rivières. Ceci impliquait que les politiques de développement, dans le Nord-Ouest, étaient jusqu'à un certain point tributaires des réglementations et des intérêts de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

¹ Rapport de Paul Beaubien, 29 octobre 1970.

Les structures

Voici ce que dit Paul Beaubien au sujet du module :

« Il regroupe les étudiants par programmes, il n'est pas d'abord un organisme, mais une activité; activité faite d'encadrement d'étudiants et de recherche commune à l'intérieur d'une discipline. Le principe qui justifie l'existence du module, c'est justement cette activité qui consiste pour les professeurs à donner aux étudiants, non pas tellement un ensemble de connaissances qu'une structure de pensée à l'intérieur d'une discipline donnée¹. »

Donc, formé du directeur nommé par l'administrateur-délégué, de deux professeurs élus et de deux étudiants élus, le conseil du module dirige et anime l'activité modulaire. Il impose les règles académiques particulières du module; il étudie l'application des programmes universitaires et leurs résultats. Le directeur du module coordonne, suscite et oriente l'activité modulaire sans la diriger puisque le conseil du module doit être l'autorité modulaire².

Quant au secteur, on le définit ainsi :

« Le secteur, c'est d'abord le groupement des professeurs d'une même discipline à l'extérieur de l'activité d'enseignement. Son activité en est d'abord une de recherche³. »

« L'activité du secteur se caractérise par cet effort de réflexion et de recherche en vue d'établir une relation dynamique avec le milieu socio-économique, afin d'y apporter une contribution proprement universitaire⁴. »

1 Ibidem.

2 Ibidem.

3 Ibidem.

4 Ibidem.

On voit ici clairement défini, le rôle de service à la collectivité qu'entendent se donner les Services universitaires dans le Nord-Ouest québécois.

Pour ce qui est du département, il regroupe tous les professeurs du centre et a la responsabilité d'assurer les enseignements selon des modes pédagogiques diversifiés. Le directeur du département est un professeur nommé par la Commission des études qui est responsable du fonctionnement du département ainsi que de la préparation et de l'administration de son budget¹.

« L'assemblée départementale, composée de l'ensemble des professeurs rattachés à un département, est l'organisme qui, dans les limites de sa juridiction, adopte les politiques générales du département. Le directeur est responsable de l'application de ces politiques². »

Le corps professoral

Lorsque l'université ouvrit ses portes en septembre 1970, le corps professoral comptait 20 membres dont huit coopérants français. La majorité des professeurs venaient de l'École normale du Nord-Ouest. À ce nombre, s'ajoutaient les chargés de cours (professeurs rémunérés au cours sur une base forfaitaire) en provenance de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec à Trois-Rivières et d'ailleurs. Les qualifications académiques du corps professoral sont énumérées dans le tableau no IV.

¹ Voir article 14 du règlement général 19A, Université du Québec.

² Direction des études universitaires du Nord-Ouest québécois, structures administratives et fonctionnelles, 18 avril 1973, P 21/21/696.

Les comités universitaires

Pour évaluer les besoins de la collectivité, on mit sur pied onze comités universitaires locaux composés de personnes du milieu dont le rôle était de déterminer les besoins et de les faire connaître à l'université, de promouvoir les services universitaires, de participer à leur organisation locale et de faire connaître les réactions de la population face aux services offerts. Un des membres du comité assurait la liaison entre l'université et le milieu.

Les programmes

En 1970-1971, les Services universitaires du Nord-Ouest québécois offraient à leur clientèle des programmes en sciences de l'éducation, en sciences humaines, en sciences de l'administration et en sciences pures et appliquées.

Avec le temps les brevets devaient disparaître, mais on comprend que le ministère de l'Éducation, en fermant les Écoles normales, avait garanti aux étudiants-maîtres et aux enseignants en exercice qu'ils pourraient terminer les programmes dans lesquels ils étaient engagés et obtenir les diplômes qui s'y rattachaient. On continuait donc d'offrir les brevets gouvernementaux suivants : brevets A, brevets B, brevets d'enseignement spécialisé ainsi que les cours de FM-II. On offrait le certificat d'études pédagogiques (CEP) et le certificat en psychopédagogie (CPP)¹. De même qu'au ministère de

¹ Rapport annuel du directeur général des Services universitaires du Nord-Ouest québécois, 1970-1971, p.172.

l'Éducation et dans les syndicats, la liquidation des brevets était une préoccupation constante de l'université comme en fait foi le Rapport du comité sur les régions périphériques à l'Assemblée des Gouverneurs¹. La question des équivalences dans le cas des brevets posait des problèmes cruciaux. D'autre part, l'analyse faite par PERNO des qualifications des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue avait révélé un manque important à ce niveau². Il fallait donc perfectionner les maîtres en exercice et en former de nouveaux.

En conséquence, le module des sciences de l'éducation offrit des baccalauréats spécialisés (3 ans) en enseignement élémentaire et en enseignement en enfance inadaptée; les cours de pédagogie requis dans différents baccalauréats d'enseignement : éducation physique, enfance inadaptée, enseignement secondaire. Le module ouvrit aussi des baccalauréats spécialisés en sciences de l'éducation : administration scolaire et enfance inadaptée. Pour la première fois, la possibilité était offerte aux étudiants-maîtres de recevoir dans leur région la formation qui leur permettrait de devenir des enseignants spécialisés dans les différentes disciplines du cours secondaire.

Finalement, en 1970-1971, le module des sciences de l'éducation dispensa aux étudiants à temps complet 11 cours différents à la session d'automne et 12 à la session d'hiver. Les effectifs à temps complet étaient concentrés à Rouyn, mais des cours étaient donnés aux étudiants à temps partiel dans 11 sous-centres de la région. Le module des sciences humaines comportait quatre baccalauréats spécialisés en enseignement

¹ Rapport du comité sur les régions périphériques à l'Assemblée des Gouverneurs, 24 mai 1972.

² Voir : Qualifications en années de scolarité du personnel enseignant, Annexe B

secondaire : français, anglais, géographie, histoire et cinq autres baccalauréats spécialisés : lettres (études québécoises); histoire; géographie; langues modernes.

Les cours de sciences administratives répondaient à des besoins exprimés par la population; 278 cadres et employés du secteur privé et du secteur public s'y étaient inscrits dès septembre 1970¹. À cette époque, le module des sciences de l'administration n'offrait que des certificats (10 cours de trois crédits représentant une année universitaire à temps complet). Ces certificats étaient offerts en sciences de l'administration et en sciences comptables. Tous les étudiants étaient à temps partiel et Rouyn cumulait le plus grand nombre de cours. À partir de l'automne 1971, les étudiants purent s'inscrire à temps complet.

Le module des sciences pures et appliquées offrait des baccalauréats spécialisés en biologie, chimie, mathématiques et physique et des baccalauréats d'enseignement secondaire dans les mêmes disciplines. Ce module offrait aussi des cours de niveau collégial. En septembre 1970, 42 cours furent offerts. L'année suivante on en offrait 60. Une banque de cours aussi importante était un choix ambitieux pour une jeune institution située de surcroît dans une région où la population totale n'atteignait pas 175 000 habitants. Il semble que l'administrateur-délégué assisté de ses adjoints ait été responsable de ce choix, guidé par la nécessité de diversifier les programmes d'études et de déconcentrer les activités pour répondre aux besoins de la population dispersée sur un immense territoire et n'ayant jamais possédé d'institutions d'enseignement supérieur.

¹ Voir Annexe B, Tableau clientèle 1970-1971.

Comme on le sait, le mandat reçu en avril du Ministre de l'Éducation se limitait à la formation et au perfectionnement des maîtres. Cependant, pour l'administrateur-délégué, le perfectionnement et la formation des maîtres ne pouvaient se donner de façon unilatérale. Il expliqua ainsi sa position quant à la diversification des programmes :

« Il est difficile, à cause de la complémentarité des programmes, de penser qu'il était possible de dispenser des baccalauréats d'enseignement sans ouvrir, de façon parallèle, les baccalauréats spécialisés; ce qui a été fait¹. »

Cette position était très défendable : idéalement, une université qui dispense des baccalauréats d'enseignement et des baccalauréats spécialisés dans les mêmes disciplines s'assure un professorat compétent. En pratique, dans le Nord-Ouest, cette politique s'avérait coûteuse, car 60 % des cours regroupaient moins de 10 étudiants². Les Services universitaires dans le Nord-Ouest du Québec se retrouvaient devant un dilemme. D'un point de vue administratif, il y avait trop de cours et de programmes par rapport au volume de la demande, ce qui impliquait une hausse des coûts. Cependant, pour répondre aux besoins diversifiés et réels de la communauté, il fallait un large éventail de cours et de programmes. Pour ce qui est de la décentralisation des cours qui se donnaient dans onze sous-centres, la géographie régionale, la volonté de rendre l'enseignement supérieur accessible à tous et la spécialisation des programmes de perfectionnement des maîtres sont à l'origine de cet aménagement³.

¹ Rapport à l'Assemblée des Gouverneurs sur le Nord-Ouest, 15 mars 1971.

² Rapport du comité sur les régions périphériques à l'Assemblée des Gouverneurs, 24 mai 1972.

³ Rapport à l'Assemblée des Gouverneurs sur le Nord-Ouest, 15 mars 1971.

Quoi qu'il en soit, cette large banque de cours dans une région relativement pauvre en ressources humaines et autres avait des effets positifs en ce qu'elle stimulait la créativité du corps professoral. Mais les effets négatifs étaient encore plus importants. La diversité des cours par rapport au nombre restreint de professeurs sur place imposait à ces derniers une polyvalence incompatible avec le développement d'une discipline en particulier. Le nombre important de programmes allié au petit nombre d'étudiants potentiels risquait de provoquer une certaine baisse des seuils d'admission, toutes choses qui à long terme influenceraient négativement la qualité de l'enseignement.

Par ailleurs, l'Université du Québec s'était donné le rôle d'agent de développement dans une région culturellement pauvre et elle ajouta des cours très variés pour répondre aux besoins des clientèles autres que les enseignants. De la sorte, l'université déborda le cadre de la formation des maîtres. Quelquefois les cours de l'Éducation permanente du Cégep et de l'université étaient presque similaires¹. Toutes ces considérations amenèrent la direction des Services universitaires dans le Nord-Ouest du Québec à rationaliser la banque de cours et à sabrer dans les programmes, ce qui fut fait pour l'année académique 1972-1973.

La population étudiante

Pendant la session 1970-1971, 202 étudiants dont 110 normaliens étaient inscrits à temps complet et 631 à temps partiel, pour un total de 833 inscriptions. À la session suivante, le nombre total d'inscriptions passa à 920, les 110 normaliens provenant des

¹ Ibidem.

Écoles normales d'Amos et de Rouyn ayant complété leur formation. Les étudiants à temps partiel constituaient donc le bloc le plus considérable¹. On pouvait entrevoir dès cette époque² que la mission principale des Services universitaires dans le Nord-Ouest du Québec serait la formation des maîtres et le perfectionnement des adultes particulièrement dans les domaines de l'éducation et de l'administration. Ces faits devaient amener la direction à se pencher sur deux problèmes : le développement de la pédagogie des adultes et l'enseignement à distance, compte tenu de la décentralisation des cours.

L'enseignement à distance

Pendant les toutes premières années d'existence des Services universitaires dans le Nord-Ouest du Québec, les administrateurs mentionnent souvent la possibilité de l'enseignement donné à distance par les moyens de télécommunication. Il en est question dans le premier rapport annuel lorsque le directeur, monsieur Jean-Marc Dénomme, mentionne les domaines de recherche que l'université privilégie. Son prédécesseur, l'administrateur-délégué avait évoqué lui aussi la possibilité de dispenser des cours à distance dans un rapport daté du 29 octobre 1970.

Plusieurs administrateurs pensaient qu'on pourrait tenter dans le Nord-Ouest une expérience d'enseignement par télécommunication et que cette expérience pourrait

¹ Voir tableau : Étudiants inscrits à la session d'automne, Campus du Nord-Ouest. Annexe B.

² Voir tableau intitulé : Étudiants inscrits à la session d'automne, Campus du Nord-Ouest. Annexe B.

diminuer les coûts et servir de projet-pilote pour l'établissement d'une télé université à l'intérieur du réseau de l'Université du Québec.

En pratique, un projet fut mis sur pied à l'automne 1971 en vue de donner à la session suivante deux cours sur ruban magnétoscopique. Il s'agissait d'un cours en sciences de l'homme et d'un cours en sciences quantitatives qui seraient donnés dans cinq localités excentriques (par rapport à Rouyn) du Nord-Ouest : Chibougamau, Matagami, Témiscaming, Senneterre et Lebel-sur-Quévillon.

Le budget total du projet était de 58 292 \$¹. Les cours magistraux enregistrés avaient une durée maximum de 40 minutes et les étudiants pouvaient profiter de deux rencontres de trois heures par session avec leurs professeurs. Ils avaient évidemment accès à un centre de documentation et acheminaient leurs questions aux professeurs par audio-cassette; les réponses étaient transmises par la même voie.

Les évaluations faites auprès des étudiants et des professeurs ont démontré que les uns et les autres préféraient l'organisation pédagogique traditionnelle, c'est-à-dire la présence dans une salle de cours d'un professeur et de ses étudiants. Remarquons qu'à cette époque, la technologie dans ce domaine n'était pas au point. Par ailleurs, il est logique que dans une région si longtemps privée d'enseignement supérieur, les étudiants n'échangeaient pas volontiers un professeur pour un ruban magnétoscopique.

¹ Voir document du 20 octobre 1971, PERNO, cours télévisés.

La pédagogie des adultes

L'Association des enseignants du Nord-Ouest québécois, les enseignants en exercice inscrits à des cours de perfectionnement, les professeurs de l'université s'intéressaient à la pédagogie des adultes.

Il existait dans tout le réseau de l'Université du Québec la politique implicite de traiter tous les étudiants sur le même pied, qu'ils soient étudiants réguliers ou adultes au travail en processus de perfectionnement. Tous avaient accès aux mêmes services auxiliaires, loisirs, sports, etc. La plupart avaient accès aux mêmes services d'enseignement parce que les groupes-cours étaient généralement composés des deux types d'étudiants pour conserver des ratios acceptables. On ne peut pas qualifier cette politique d'approche pédagogique, mais elle permettait à l'adulte qui effectuait un retour aux études, de se sentir tout à fait chez lui sur le campus universitaire, au même titre que l'étudiant régulier. Donc, certains éléments inhérents à une saine pédagogie des adultes : accueil sans réticence, disponibilité du professeur (qui n'est pas toujours un chargé de cours) étaient déjà là par la force des choses.

Cependant, il ne semble pas qu'il y ait eu de recherches ou d'actions systématiques pour le renouvellement de la pédagogie des adultes. Ce furent les professeurs qui individuellement inventèrent les approches qu'ils considéraient pertinentes auprès des adultes. Il y eut des innovations intéressantes mais nous n'avons trouvé ni rapports, ni évaluations de ces innovations.

La recherche

Pendant les deux premières années, la recherche ne fut pas la priorité des Services universitaires dans le Nord-Ouest du Québec. Les professeurs n'étaient pas nombreux et la plupart d'entre eux assumaient une charge de cours en supplément à leur tâche normale. Ceci jumelé au fait qu'il y avait exclusivement des programmes de premier cycle ne favorisait pas les activités de recherche. Il n'y avait donc à cette époque ni groupes stables de recherche ni laboratoires organisés

Cependant, les professeurs étaient engagés avec certains de leurs étudiants dans des projets de recherche appliquée comme par exemple l'aménagement d'un parc au Témiscamingue et l'étude des eaux du Lac Dufault. On avait mis sur pied le Centre d'études du Nord-Ouest québécois (CENOQ) dont le but était d'accumuler un certain nombre de renseignements sur l'organisation économique et sociale de la région et amorcer ainsi pour l'avenir des recherches plus complètes sur le Nord-Ouest. Plus tard, le Centre d'études du Nord-Ouest québécois devint un centre de documentation qui donna naissance aux actuelles Archives du Québec à Rouyn-Noranda.

Le budget et l'organisation matérielle

L'Université du Québec à Trois-Rivières louait des locaux au Cégep de Rouyn-Noranda. Dans les sous-centres, elle avait des ententes avec les commissions scolaires pour l'utilisation de salles de cours. L'université avait aussi des ententes contractuelles avec le Cégep pour les services de bibliothèque et des services aux étudiants dans le domaine des sports et loisirs. On peut dire que ces ententes réduisaient les coûts mais

aussi la qualité des services offerts. Le budget total pour l'année 1970-1971 se chiffra à 731 490 \$¹. De ce chiffre, 73 320 \$ étaient octroyés au projet PERNO.

LA « CRISE » DE 1971 ET LA RÉORGANISATION

C'est au mois de juin 1971 qu'éclata sur le campus universitaire de Rouyn-Noranda ce qu'il est convenu d'appeler *la crise*. Mais avant d'en faire l'historique, il convient de faire une mise au point sur les services universitaires qui existaient en Abitibi-Témiscamingue.

Le modèle d'institution n'était pas *pur*. Le lieu de décision concernant le campus de Rouyn était une autre institution dont les objectifs pouvaient à certains moments être conflictuels. La structure décisionnelle était unique avec une pensée unique : celle d'un administrateur-délégué. Il y avait donc là un modèle organisationnel anti-démocratique qui cohabitait cependant avec des pratiques de démocratisation dans une université qui se voulait avant tout, démocratique. Quant à la composition du groupe professoral, principal responsable de la mise en oeuvre, elle était certainement peu propice à l'implication. En effet, il y avait un nombre important de chargés de cours qui ne pouvaient pas éprouver de sentiment d'appartenance envers l'institution; plusieurs professeurs venaient de l'École normale qui est un milieu *feutré* très différent du milieu universitaire; d'autres étaient des coopérants français dont le comportement en pays étranger doit être marqué de retenue.

¹ Rapport annuel 1970-1971, Université du Québec, p.176.

Rappelons d'abord une série d'événements ayant précédé *la crise*. Le 10 juin 1970, monsieur Gilles Boulet, recteur de l'Université du Québec à Trois-Rivières, présentait à la population du Nord-Ouest monsieur Paul Beaubien, administrateur-délégué qui devait le représenter au campus de Rouyn. Dès ce moment, monsieur Beaubien eut la responsabilité de la mise sur pied de cours universitaires pour le début de juillet de la même année et surtout des cours à donner en septembre à 202 étudiants à temps complet et à 631 étudiants à temps partiel. L'étude des dossiers de la majorité des étudiants à temps partiel avait heureusement été faite par PERNO.

Cependant, il fallait engager des professeurs, du personnel de cadre et de soutien, trouver des locaux adéquats, mettre en place les infrastructures nécessaires et en même temps structurer l'organisation administrative. Notons que ce n'est qu'en septembre qu'on engagea un comptable, monsieur Richard Brouillard, d'abord à temps partiel, puis à temps complet à partir de décembre 1970. Monsieur Beaubien, aidé du personnel cadre dont il s'était entouré, réussit à faire démarrer les cours en juillet et à organiser les cours de la session d'automne. Pour obtenir ce résultat, l'administrateur-délégué avait privilégié l'action. Dans son témoignage à l'enquête de Me Hébert¹, monsieur Paul Beaubien dit textuellement : « Alors, c'est comme ça qu'on a procédé ». On a dit : « On va commencer par faire quelque chose et ensuite on planifiera, on organisera et c'est ce qu'on a fait ». On peut donc en conclure qu'en septembre 1970, l'administration n'était pas entièrement structurée et que le mode de fonctionnement n'était pas précis. La conjugaison de tous ces facteurs ne tarda pas à engendrer des problèmes.

¹ Me Hébert fut chargé de l'enquête publique sur l'administration financière des Services d'enseignement universitaire du Nord-Ouest québécois.

Au plan administratif, les pouvoirs de l'administrateur-délégué étaient très larges, peut-être même exorbitants¹. Officiellement, il était le seul habilité à prendre les décisions et le seul canal de communication entre les Services universitaires dans le Nord-Ouest du Québec et le conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cependant, en décembre 1970, sur le campus, on ne semblait plus vouloir fonctionner de cette façon. Les cadres supérieurs entourant monsieur Beaubien semblaient s'orienter vers la collégialité et ressentaient le besoin de restructurer l'organisation administrative².

Le même mois, un comité exécutif-conseil fut créé par monsieur Beaubien. Il se composait de l'administrateur-délégué et de cinq personnes qui occupaient déjà des postes de cadres supérieurs : adjoint personnel de monsieur Beaubien, secrétaire général, directeur des études, directeur des finances et responsable des communications. Le mandat de ce comité tel qu'il est défini dans un document remis et approuvé par ses membres à la cinquième réunion, le 5 février 1971 était le suivant :

« Mandat :

a) Décider en dernière instance de toutes les questions de régie interne. Toute question n'est pas nécessairement soumise au comité exécutif-conseil, mais toute question peut lui être soumise, dans le cadre de la régie interne.

b) Assister l'administrateur-délégué pour toutes les questions de régie externe. L'administrateur-délégué conserve sa liberté d'action dans ce domaine, en tant qu'il est responsable devant Trois-Rivières; toutefois, il rend compte de son action à l'exécutif-conseil de Rouyn ».

¹ Voir «le rôle de l'administrateur-délégué » p. 54

² Rapport Me Gilles Hébert, p. 6.

Si on analyse ce mandat, on se rend compte qu'il n'améliorait pas la situation administrative qui existait sur le campus de Rouyn puisque le comité exécutif-conseil pouvait décider en dernière instance de toutes les questions de régie interne mais que toutes les questions n'étaient pas nécessairement soumises au dit comité. D'autre part, l'administrateur-délégué conservait la haute main sur les questions de régie externe et demeurait le seul responsable devant l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Comme le dira plus tard Me Gilles Hébert dans son rapport au Ministre de l'Éducation au terme de l'enquête publique sur l'administration financière des Services d'enseignement universitaire du Nord-Ouest québécois : « *Devant un tel mandat, comment pouvait-on fonctionner de façon adéquate?* »

La structure décisionnelle était pour le moins équivoque. Selon certains témoignages, toute la situation administrative ressemblait à un véritable fouillis en dépit du fait qu'après sa création, le comité exécutif-conseil se soit réuni de façon régulière et que presque tous les sujets y aient été traités¹.

En même temps, les administrateurs étaient aux prises avec des problèmes financiers, car ce n'est que le 19 mars 1971 que la somme de 704 000 \$ fut finalement allouée au campus du Nord-Ouest en tant que subvention de fonctionnement, c'est-à-dire environ neuf mois après le début des opérations. Jusque là les cadres responsables de l'administration des divers budgets ne connaissaient pas les montants exacts dont ils

¹ Voir le témoignage de monsieur Fernand Bellehumeur, enquête Hébert, p.18,

pouvaient disposer, l'administration financière relevant strictement de Trois-Rivières et l'information ne semblant pas leur avoir été transmise¹.

Parallèlement aux problèmes d'organisation administrative, d'autres problèmes se firent jour : orientations et objectifs de l'institution, choix de programmes et perspectives de développement. L'Assemblée des Gouverneurs de l'Université du Québec se préoccupait aussi de cette situation, car le 24 mars 1971 elle créait un comité de travail chargé d'étudier les modes d'intervention de l'Université du Québec dans les régions périphériques². Cette résolution compte plusieurs attendus dont les deux suivants qui concernent le Nord-Ouest :

« Attendu que l'Université du Québec à Trois-Rivières a, à la demande du Ministre de l'Éducation et de l'Assemblée des Gouverneurs, organisé et administré certains services d'enseignement supérieur dans le Nord-Ouest; »

« Attendu qu'une formule plus structurée semble souhaitable pour l'administration des enseignements dans les régions périphériques³. »

Par ailleurs, les 16 et 17 avril 1971, les principaux responsables du Nord-Ouest⁴ ainsi que des cadres de l'Université du Québec à Trois-Rivières dont monsieur Gilles Boulet, se réunirent à Nicolet pour faire le point sur les Services universitaires du Nord-Ouest et préparer le devenir de l'institution. On y étudia des documents fournis par

1 Voir témoignage de C. Pellaumail, rapport Hébert, p. 111.

2 Le comité de travail était composé de messieurs Pierre Van der Donckt, Michel De Celles, Louis Brunel et Paul Beaubien ainsi qu'un représentant de l'Université du Québec à Chicoutimi et d'un représentant du Centre d'études universitaires de Rimouski.

3 Voir résolution A 27-360.

4 Les cinq membres du futur comité ad hoc en faisaient partie.

toutes les structures des services universitaires concernés. La synthèse de ces documents et des discussions qui s'ensuivirent constituent le *Plan de développement* d'avril 1971 pour l'Université du Québec à Trois-Rivières, Services du Nord-Ouest québécois¹.

Ce plan est intéressant et mérite qu'on s'y attarde. Il s'articule autour de quatre objectifs généraux : l'animation socioculturelle du milieu; des champs d'activité adaptés à la réalité socio-économique régionale; la promotion de l'éducation des adultes et la décentralisation. Mais en même temps, il remet en question le mode organisationnel de l'organisme. Après avoir référé à

« ... une certaine mobilité dans l'organisation et les structures, en même temps qu'à une tendance à la centralisation des pouvoirs de décision². »

les auteurs du plan de développement proposent un organigramme qui change le mode décisionnel. Dans ce nouveau type d'organisation, l'administrateur-délégué dépend hiérarchiquement d'un comité de coordination des services universitaires du Nord-Ouest, lequel est responsable devant l'UQTR. Ainsi l'instance décisionnelle la plus élevée devient le comité et non plus l'administrateur-délégué.

Il est étonnant de lire une telle proposition dans un plan de développement. Ce plan énonce, comme il se doit, la mission, les orientations et les axes de développement de l'institution. Il contient une prospective pour répondre à des besoins généraux

¹ Plan de développement, avril 1971, Université du Québec à Trois-Rivières, Services du Nord-Ouest québécois.

² Plan de développement, avril 1971, p. 63.

d'éducation en accord avec les objectifs de l'université et les recommandations du rapport Parent. En principe, on n'aurait pas dû y faire des recommandations quant au mode organisationnel.

On sait que les SUNOQ avaient démarré rapidement en 1970 sans grande planification et qu'on y avait privilégié l'action en se disant qu'on planifierait et organiserait plus tard. (Il se peut, d'ailleurs, que ce soit cette « absence » de planification qui ait permis l'ouverture rapide des cours). La structure administrative n'avait jamais fait l'objet d'étude et la situation de l'Abitibi-Témiscamingue était unique dans le réseau de l'Université du Québec de par son campus géographiquement éloigné d'une constituante. D'autre part, des problèmes d'ordre administratif existaient à la régie interne et à la régie externe. Les cadres, auteurs du Plan, voulaient se donner des mécanismes de structure plus fonctionnels.

L'organigramme proposé dans le plan de développement pour le campus du Nord-Ouest fut soumis le 17 mars au conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui l'accueillit favorablement ainsi que monsieur Beaubien. Cependant, tout en acceptant le principe, l'exécutif de Trois-Rivières demanda que les définitions de tâches soient précisées.

L'organisation

L'organigramme général dans lequel se situaient les Services universitaires dans le Nord-Ouest du Québec en 1970 est reproduit à la page 56.

La définition des tâches devait faire l'objet d'une réunion des cadres du Nord-Ouest vers la mi-mai. Il semble que monsieur Beaubien ait annulé cette rencontre en

dernière heure¹. Au cours du mois de mai, les cadres du Nord-Ouest, excepté monsieur Beaubien, continuèrent à travailler sur le plan de développement. Ce dernier a d'ailleurs dit, dans son témoignage à l'enquête :

« Alors, quand je suis revenu à Rouyn, j'ai volontairement évité de faire partie de ces réunions sur les axes de développement. »

On sent qu'il y a mésentente ou en tout cas, manque de contact entre l'administrateur-délégué et les autres cadres. Pourtant, à la réunion du comité exécutif-conseil tenue le 19 mai 1971, il n'est absolument pas question de cette mésentente ou même d'annulation de cette réunion. Il n'est pas non plus question de reprendre les débats sur les documents du plan de développement qui ont été préparés à la suite des réunions des 16 et 17 avril.

« Aucune suggestion dans ce sens n'est faite dans le procès-verbal et pourtant on y traite précisément du fonctionnement du comité exécutif durant l'été, de la formation du comité de coordination, ... etc.². »

Le 4 juin 1971, monsieur Gilles Boulet reçoit une lettre dans laquelle il apprend que cinq cadres du Nord-Ouest ont formé un comité ad hoc dont l'objet est ainsi défini :

- étudier le fonctionnement interne des Services universitaires du Nord-Ouest Québécois et faire des recommandations;
- étudier la collaboration des Services universitaires du Nord-Ouest avec l'Université du Québec à Trois-Rivières et les liens avec le réseau de l'Université du Québec et faire les recommandations pertinentes;

¹ Témoignage S-4, pp. 12-13-14-15, enquête Hébert.

² Voir rapport de Me Gilles Hébert, pp. 145-146.

- recevoir les réactions au plan de développement, les étudier et faire les recommandations conséquentes.

On peut se demander pourquoi cinq cadres qui, à toutes fins pratiques, possèdent la majorité au sein du comité exécutif-conseil décident de former un comité ad hoc. Ces derniers s'expliquent dans un document déposé au conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières à la réunion du 29 juin 1971.

« À la suite de cette réunion¹, il s'est avéré impossible de mettre sur pied un cadre de discussion satisfaisant concernant les priorités définies dans la réunion préliminaire. En effet, monsieur l'administrateur-délégué a toujours cherché à éviter une discussion sur le sujet et s'est tenu à l'écart des réunions où les autres responsables travaillaient à la rédaction du document final. Une réunion de deux jours consécutifs (samedi et dimanche) prévue avec les principaux responsables pour étudier la question de l'organisation interne et des relations avec Trois-Rivières a été annulée, sans consultation, le vendredi soir précédant la réunion, par l'administrateur-délégué.

Devant l'impossibilité de progresser d'une part, devant le développement d'autre part d'un malaise général dû à une prise de conscience ou à la simple découverte d'un certain nombre de faits mettant gravement en question l'administration du campus, certains membres du personnel de cadre, constatant que le fonctionnement devenait extrêmement difficile et que le campus s'en allait dans une impasse, décident le 1^{er} juin la formation d'un comité ad hoc dont les objectifs sont clairement définis dans le communiqué adressé au campus et dans la lettre adressée à monsieur Gilles Boulet, recteur, le 4 juin 1971.

À la suite de la formation de ce comité, l'administrateur-délégué propose à deux membres du comité une bourse d'études prenant effet immédiatement après six semaines de vacances que les intéressés devaient prendre sans délai². »

¹ Réunion tenue à Nicolet les 16 et 17 avril 1971.

² Document déposé par le comité ad hoc au conseil d'administration de Trois-Rivières le 29 juin 1971.

La proposition de l'administrateur-délégué étant rejetée, ce dernier convoque l'exécutif-conseil pour le mardi 8 juin. Les membres du comité ad hoc refusent d'y participer jugeant que l'utilisation de ce mécanisme est dérisoire. Devant cette situation, monsieur Beaubien demande à rencontrer le comité ad hoc (une semaine après sa formation). Le comité refuse. L'administrateur-délégué quitte le campus et monsieur Gilles Boulet convoque le comité ad hoc à Trois-Rivières pour le 15 juin. Là, les membres du comité insistent sur l'impossibilité de continuer à fonctionner avec l'administrateur-délégué, monsieur le recteur les assure d'une décision pour le mardi 22 juin. Mais à cette date, les membres du comité apprennent de monsieur Boulet à Trois-Rivières qu'aucune décision ne peut être prise avant le 29 juin, date prévue pour la réunion du conseil d'administration. Les membres du comité considèrent la situation extrêmement urgente et sont insatisfaits de la lenteur du règlement et de plus, ils s'inquiètent d'une prise de décision concernant l'avenir du Nord-Ouest qui se ferait sans la participation des personnes intéressées. Le 23 juin, ils font parvenir au recteur un télégramme dans lequel ils demandent la démission immédiate de l'administrateur-délégué et proposent la formation d'un comité de régie provisoire qui pourra débloquer les affaires courantes du Nord-Ouest, assurer la liaison avec Trois-Rivières tout en poursuivant la réalisation des objectifs du comité ad hoc¹. N'ayant pas reçu de réponse à leur télégramme, les membres du comité ad hoc en adressent un second le 25 juin dans lequel ils informent monsieur Boulet qu'ils considèrent monsieur Beaubien démis de ses fonctions et qu'ils procèdent à la formation d'un comité de régie provisoire.

¹ Document déposé par le comité ad hoc au conseil d'administration de Trois-Rivières le 29 juin 1971.

Ce qu'ils ne savent pas, c'est que le campus de Trois-Rivières était fermé le 24 juin et que le recteur n'avait reçu leur télégramme initial que le 25 juin. Il leur fait parvenir une réponse télégraphiée le même jour en leur rappelant leur refus à plusieurs suggestions faites par lui pour amorcer un règlement¹ et leur demandant d'attendre la réunion du conseil d'administration du 29 juin. À ce moment, monsieur Boulet n'a pas encore reçu le télégramme du 25 juin dans lequel le comité ad hoc a radicalisé ses positions. Lorsqu'il le reçoit, il maintient ses propres positions. De son côté, le comité ad hoc expédie un dernier télégramme le 28 juin suspendant la formation du comité de régie et demandant à être entendu à la réunion du conseil d'administration du 29 juin, ce qui leur est accordé.

À cette réunion, le conseil d'administration adopte une résolution selon laquelle le statu quo est maintenu en ce qui concerne les fonctions de l'administrateur-délégué et des cinq cadres du comité ad hoc jusqu'à ce qu'un comité nommé pour faire l'étude plus détaillée de la situation présente et future ait présenté son rapport au conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières². Le rapport d'enquête fut remis au conseil d'administration le 12 juillet 1970 et il contenait la recommandation suivante :

« h) que les cadres du " comité ad hoc " soient blâmés très sévèrement et suspendus parce qu'ils auraient dû trouver d'autres moyens d'action que celui qu'ils ont choisi³; »

¹ Voir télégramme de Gilles Boulet au comité ad hoc, 25 juin 1971 (21/21/700).

² Voir résolution 25^e réunion du conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières, 29 juin 1971. Les personnes devant faire partie du comité étaient : M. Gilles Boulet, recteur; monsieur François Soumis, vice-recteur à l'administration; monsieur Raymond Pelletier, professeur; monsieur Marcel Cinq-Mars de Rouyn; monsieur Guy Lesage de Rouyn; monsieur Roger Barrette, professeur à Rouyn.

³ Rapport Hébert, pp. 41-32

Le rapport contenait plusieurs suggestions dont deux au moins furent retenues par le conseil d'administration, à savoir :

- 1) La mise sur pied d'un comité chargé d'étudier les formes de liaison entre Trois-Rivières et Rouyn ainsi que le devenir de Rouyn à long terme.
- 2) La création d'un autre comité pour assurer l'intérim et permettre au campus de Rouyn de continuer à fonctionner¹.

Ce même 12 juillet, le conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières, à sa première réunion spéciale, décide :

« f) que les cinq cadres du " comité ad hoc " à savoir MM. Fernand Bellehumeur, Charles Bergeron, Régent Fortin, Christian Pellaumail et René Rheault soient blâmés pour leur conduite répréhensible;

g) que les dites personnes mentionnées à l'article " f) " soient remerciées de leurs services pour prendre effet dans les 15 jours de la réception d'un avis à cette fin²; »

Par la même résolution, le conseil d'administration décrète :

« a) qu'un comité consultatif présidé par le délégué du recteur soit mis sur pied à Rouyn pour faire au conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières les suggestions pertinentes sur les nouvelles formes de liaison à envisager dès septembre entre Trois-Rivières et Rouyn et aussi sur le devenir de Rouyn à long terme, à l'intérieur du réseau de l'Université du Québec à Trois-Rivières. »

« Ce comité consultatif devra consulter les professeurs, les directeurs de secteurs, la direction de modules, les cadres et tout autre personne qu'il jugera opportun; » (sic)

¹ Rapport du comité chargé d'étudier la situation de nos Services universitaires à Rouyn. Document présenté au conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières le 12 juillet 1971, (21/21/700).

² Procès-verbal de la réunion spéciale du conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières, 12 juillet 1971.

et

« c) que désormais le comité exécutif-conseil soit composé de l'administrateur-délégué du recteur, d'un directeur de secteur, d'un directeur de module et du responsable des finances. Ce, jusqu'à ce que les changements de structures proposés par le comité consultatif mentionnés à l'alinéa " a) " aient été mis en place¹. »

En résumé, l'exécutif de Trois-Rivières supporte l'administrateur-délégué, congédie les membres du comité ad hoc et crée deux comités : un comité consultatif qui étudiera la situation et fera des recommandations et un comité chargé d'administrer les affaires courantes. Le comité consultatif fut baptisé par la suite : comité de réforme. Ce comité se donna comme objectifs de restructuration :

- l'allégement de la structure administrative;
- des relations plus étroites entre les responsables de l'organisation à Trois-Rivières et à Rouyn;
- la participation réelle de tous les éléments impliqués dans les Services universitaires du Nord-Ouest;
- la participation du milieu socio-économique².

Le comité de réforme recommanda la création d'un conseil de gestion composé de douze membres, qui devenait responsable des activités des Services universitaires du Nord-Ouest auprès du conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières et qui décidait des politiques d'enseignement et de recherche des Services universitaires du Nord-Ouest. Le conseil de gestion devait être présidé par un directeur

¹ Ibidem.

² Rapport du comité de réforme, Université du Québec à Trois-Rivières dans le Nord-Ouest, août 1971.

général qui veillerait à l'exécution des décisions du dit conseil. Le conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières donna suite à cette recommandation et décida de créer le conseil de gestion recommandé.

Le conseil de gestion avait pour fonction de décider des politiques qui devaient être soumises par les Services universitaires du Nord-Ouest québécois, soit au conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières, soit à sa Commission des études, soit à ses cadres. Le directeur général devait veiller à l'exécution des décisions du conseil de gestion¹. C'était une décision majeure qui changeait la structure d'autorité. Les liens directs avec Trois-Rivières n'étaient plus le fait d'une seule personne mais d'un organisme composé de douze personnes. Le directeur général demeurait comme l'administrateur-délégué le représentant officiel de l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le Nord-Ouest mais les décisions étaient prises par le conseil de gestion.

La période de crise semblait close et les services universitaires continuèrent à fonctionner normalement. Cependant, plusieurs organismes régionaux s'étaient regroupés pour former un comité de vigilance sous la présidence de monsieur Jean-Pierre Marquis. Ce comité demanda à plusieurs reprises au Ministre de l'Éducation une enquête publique sur l'administration financière des Services universitaires du Nord-Ouest québécois et sur certaines allégations précises.

Finalement, dans une lettre datée du 16 septembre 1971, monsieur Guy St-Pierre, ministre de l'Éducation, accorda l'enquête publique et mandata Me Gilles Hébert pour :

¹ Procès-verbal de la réunion du conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières, 26 août 1971, 71-S4-01.

« faire enquête sur l'administration financière des Services universitaires du Nord-Ouest québécois en général et, en particulier, sur les allégations précises qui ont été formulées à ce sujet, sur les questions y afférant ainsi que sur les autres questions de semblable nature qui pourront vous être signalées au cours de votre enquête¹. »

L'enquête

Pour se conformer à son mandat, Me Hébert élaborera le schéma d'analyse suivant :

- A. L'administration financière des services universitaires dans le Nord-Ouest québécois
 - 1. La configuration générale de la politique des dépenses.
 - 1.1 La liquidation de certains équipements provenant de l'École normale Mgr Desmarais d'Amos.
 - 1.2 L'utilisation des fonds publics à des fins personnelles.
 - 1.3 Les opérations financières à caractère douteux.
 - 1.4 L'usage abusif de fonds publics.
 - 2. Les enquêtes qui ont été menées par les comptables.
- B. Le mode de fonctionnement et les structures administratives des Services universitaires dans le Nord-Ouest québécois
 - 1. La période de juin 1970 à janvier 1971.
 - 2. La période de janvier 1971 au 4 juin 1971.
 - 3. La période de crise : 4 juin à septembre 1971.

¹ Lettre de Guy St-Pierre à Me Gilles Hébert, 16 septembre 1971.

Dans son rapport d'enquête nous trouvons la description des faits qui se sont produits pendant ces périodes, entremêlés d'extraits de témoignage supportant ces faits. À la fin de chaque rubrique l'enquêteur se prononce sur le bien-fondé des accusations et il qualifie les faits (exemple : il s'agit de grossière négligence et non de fraude; telle décision est inadmissible; telle autre est sévère, etc.).

Me Hébert termine par une conclusion générale dans laquelle il se prononce sur les structures de l'Université du Québec à Trois-Rivières, campus du Nord-Ouest et sur les contrôles financiers qui y existaient mais aussi sur la conduite des parties impliquées dans la crise ainsi que sur la décision du conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières au terme de cette crise, décision qu'il juge sévère. Si on reprend un à un les éléments analysés, voici les conclusions de l'enquêteur :

La liquidation des équipements de l'École normale Mgr Desmarais

« Aussi, si l'on résume toute cette question, il faut conclure qu'effectivement certains objets ou effets en provenance d'Amos ont disparu mais qu'il semble, par ailleurs, que ces objets qui ont disparu ne représenteraient que de peu de valeur comparativement à l'ensemble du matériel qu'on a déménagé¹. »

Cependant, l'enquêteur admet qu'il y a eu irrégularité dans une instance et que finalement on a retenu la somme sur le chèque de paie de l'administrateur-délégué².

¹ Voir rapport Me Gilles Hébert, p44.

² Ibidem p. 47.

L'utilisation des fonds publics à des fins personnelles

De l'avis de l'enquêteur, les témoignages rendus sur ce sujet sont parfois peu clairs et certainement contradictoires. L'étude Ferron, Nobert, Young et Associés avait été chargée d'effectuer la vérification des opérations comptables du campus Rouyn-Noranda pour l'exercice financier terminé le 31 mai 1971 et remit un premier rapport le 3 juillet suivant. On y conclut que le système de contrôle interne a été déficient à plusieurs points de vue, mais que ces lacunes s'expliquent parce que c'était la première année d'opération de l'université à Rouyn. Les vérificateurs étaient convaincus que la plupart des erreurs étaient dues au manque de temps et d'expérience¹.

Les opérations financières à caractère douteux

Après avoir analysé les questions soumises dans le document remis au Ministre de l'Éducation par le comité ad hoc, Me Hébert conclut que les accusations portées contre Monsieur Beaubien sont pour la plupart non-fondées. Cependant, il admet que la façon d'agir de Monsieur Beaubien l'avait déjà placé en situation de conflit d'intérêts et qu'elle avait été malhabile. C'est aussi l'opinion de Monsieur Gilles Boulet, recteur de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui dit dans son témoignage à l'enquête :

« ... on s'est dit : " c'est un gars qui a été malhabile ". »

« C'est malheureux mais dès que les nouvelles structures seront en place, il faudra lui demander de démissionner². »

¹ Voir pièce 69-6, rapport Hébert. Cependant, Me Hébert souligne qu'une certaine somme, peu importante, aurait due, en principe, être payée par Monsieur Beaubien et non par l'Université du Québec¹. Voir rapport Hébert, p. 66.

² Témoignage de monsieur Boulet, rapport Hébert, pièce 5-3, pp. 138-139.

À la fin de cette partie de son rapport, l'enquêteur exprime l'opinion qu'il n'y a pas eu fraude mais grossière négligence dans certains cas et inexpérience et manque d'organisation dans d'autres.

Le mode de fonctionnement des structures administratives

L'enquêteur analyse le mode de fonctionnement de trois périodes :

- De juin 1970 à janvier 1971, dit-il : Il n'y a pas de mode de fonctionnement défini, pas de locaux définitifs et pas de budget précis. Cette façon de fonctionner donna lieu à des problèmes mais on vit apparaître assez rapidement des ébauches de solution.
- De janvier 1971 au 4 juin 1971 on assiste à la concrétisation de ces efforts de solution. Parmi ceux-ci, on retrouve deux éléments importants : la création d'un comité exécutif-conseil pour assister l'administrateur-délégué et l'élaboration d'études volumineuses concernant les structures pédagogiques et administratives dans le Nord-Ouest québécois.

À la lumière des témoignages et explications fournies par l'administrateur-délégué et les cinq cadres du comité ad hoc, Me Hébert tire les conclusions suivantes sur la période de crise :

- La décision prise par le conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières est sévère.

- La façon de procéder des cinq cadres était inadmissible et ils méritaient un blâme sévère, une suspension prolongée et une affectation à un autre poste¹.

Dans sa conclusion générale, l'enquêteur rappelle l'implantation rapide des Services universitaires du Nord-Ouest et le manque de structures et de contrôle du début ainsi que les pouvoirs très larges dont était investi l'administrateur-délégué. Il constate le dynamisme de l'administrateur-délégué. Cependant, il met en doute ses capacités d'administrateur et qualifie sa politique de dépenses de « très large » et croit qu'il a été négligent à quelques reprises.

Finalement, il n'a que des louanges à l'endroit de Monsieur Gilles Boulet qui, dit-il, a été dans toute cette affaire d'un très grande honnêteté et qui a adopté une attitude remarquable lors des rencontres avec les cinq cadres. Il ajoute que le recteur a fait son devoir d'une façon admirable en se rendant à Rouyn-Noranda expliquer à la population et aux corps intermédiaires la position de l'Université du Québec dans ce conflit.

Conclusion

Plusieurs facteurs ont joué un rôle dans la formation et le développement d'une situation qui a mené à la « crise ». Aucune planification systématique n'avait été faite avant la mise sur pied de ce campus. Les objectifs généraux de l'Université du Québec

¹ Rapport de Me Hébert, p. 166.

étaient connus des responsables de l'implantation, mais les objectifs spécifiques du campus de Rouyn ne furent formulés qu'à la fin de la première année académique. Il y avait donc une lacune importante au niveau de la clarté des objectifs.

Par ailleurs, le mode organisationnel qu'on avait choisi pour les Services de l'Université du Québec au Nord-Ouest avait pour conséquence qu'un pouvoir considérable était concentré dans les mains d'un seul homme. En effet, malgré la grande autonomie dont jouissaient les cinq cadres impliqués dans la crise, il reste que l'administrateur-délégué était le seul lien officiel direct avec l'institution-mère. C'était lui qui transmettait toute l'information provenant de l'UQTR aux cadres supérieurs qui l'entouraient au Nord-Ouest. Il possédait de plus le pouvoir exécutif : il s'agissait donc d'une organisation à modèle d'autorité cléricale, lequel n'était plus accepté par tous après une année d'opération. De plus, le processus décisionnel était lourd. Les cadres (sauf l'adjoint personnel) n'avaient aucun contact direct avec l'institution mère. Par exemple, le « réseau de communication » entre le directeur des études à Rouyn et la Commission des études à Trois-Rivières était l'administrateur-délégué seul. La même situation existait entre les modules des deux organisations. En outre, le contexte de « carte blanche » dans lequel évoluait l'administrateur-délégué facilitait les pratiques financières irrégulières. Il n'y avait aucun mécanisme de coordination ou système de contrôle interne au chapitre des finances. Les gens fonctionnaient seuls, selon leur code d'éthique personnel.

Un autre facteur de dysfonction était l'inexpérience du corps professoral et des administrateurs incluant l'administrateur-délégué dans le milieu universitaire. Ce dernier était plus un homme d'action qu'un administrateur et les processus ou mécanismes de contrôle semblent avoir eu peu d'importance pour lui. Cela l'a amené à commettre des irrégularités et ces faits minèrent la confiance des cinq cadres qui lui étaient subordonnés.

Il n'est pas étonnant qu'ils aient cherché, peut-être avec une certaine maladresse, à changer le cadre organisationnel afin de régulariser les processus administratifs de leur campus. Malheureusement pour eux, ils n'avaient pas le statut académique qui les aurait protégés; on pouvait donc plus facilement régler leur compte.

La volonté d'implication des acteurs internes n'a jamais été mise en question. Cependant, la disparité du corps professoral incluant les chargés de cours rendait difficile la cohésion des interventions. Ces derniers venaient surtout de Montréal ou Trois-Rivières et ne passaient que quelques heures par semaine sur le campus. Quant aux coopérants, ils possédaient globalement une formation académique supérieure à celle des professeurs venus de l'École normale, mais ils n'avaient pas comme eux une connaissance adéquate du milieu. De plus, en pays étranger, ils ont certainement un devoir de réserve. Plusieurs professeurs, membres d'un ordre religieux, étaient habitués à l'obéissance et s'accommodaient d'un modèle clérical d'autorité où la critique occupe peu de place. Mais comme nous l'avons déjà dit, ce n'était pas le cas de tous les acteurs, notamment des cadres qui entouraient l'administrateur-délégué, lesquels désiraient des changements au mode organisationnel.

En conclusion, on peut se poser certaines questions : la démarche choisie par le comité ad hoc était-elle la seule possible? La situation aurait-elle évolué autrement si les cinq cadres avaient demandé plus tôt et obtenu l'appui du corps professoral?

La réorganisation

Le 26 août 1971, le conseil d'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières créa un conseil de gestion des Services universitaires du Nord-Ouest québécois

composé de douze membres. Monsieur Jean-Marc Dénommmé fut nommé directeur général et Monsieur Normand Lafleur devint coordonnateur de l'enseignement et de la recherche. Ce fut à eux et à leurs collègues du comité de gestion qu'incomba la tâche de diriger les Services universitaires du Nord-Ouest du Québec à partir de l'automne 1971. Sauf pour ce qui est de la nouvelle structure administrative, il y eut peu de changements aux Services universitaires du Nord-Ouest du Québec et l'organisation générale de l'enseignement demeura la même.

La formation et le perfectionnement des maîtres continua d'être le secteur privilégié de l'intervention universitaire dans la région. Les quatre modules déjà identifiés restèrent en fonction. Vingt-huit programmes de baccalauréat étaient offerts ainsi que des programmes subsidiaires conduisant à l'obtention de brevets gouvernementaux; on offrait trois certificats en administration et les programmes du comptable général agréé, du RIA et de l'Institut des banquiers canadiens. Un programme de maîtrise en éducation était aussi offert sous la responsabilité de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

À la session d'automne 1971, le campus du Nord-Ouest comptait 1 093 inscriptions à ses différents programmes dont 165 à temps complet¹. Le corps professoral était composé de 32 professeurs dont huit coopérants. Il y avait 36 chargés de cours. Parmi les professeurs réguliers, six possédaient un doctorat et cinq une scolarité de doctorat; neuf professeurs avaient une maîtrise et cinq d'entre eux une scolarité de maîtrise².

¹ Rapport annuel 1971-1972 de l'Université du Québec.

² Rapport sur les Services universitaires du Nord-Ouest québécois, Jean-Marc Dénommmé, 20 octobre 1971.

Le budget de fonctionnement pour l'année 1971-1972 totalisait 1 294 191 \$. Ce fut une année de transition. Du côté de l'enseignement, il n'y eut pas d'innovation ni de restructuration. Le conseil de gestion était conscient de certains problèmes pédagogiques au niveau de la planification des programmes et des problèmes administratifs inhérents à la formule de rattachement à une institution-mère éloignée. Mais, à ce stade, on voulait surtout redonner au campus une atmosphère de stabilité et de sécurité. Les changements aux programmes d'études et au statut juridique des services universitaires viendraient plus tard.

LE DÉVELOPPEMENT SOUS DIFFÉRENTS STATUTS JURIDIQUES DE 1972 À 1983

Les Services universitaires du Nord-Ouest québécois

Après la crise administrative de 1971 et le rapport du comité de réforme en août de la même année, les Services universitaires du Nord-Ouest du Québec continuèrent à dépendre de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cependant, comme on l'a vu au chapitre précédent, la structure organisationnelle avait été modifiée et un conseil de gestion devenait responsable des activités ainsi que des politiques d'enseignement et de recherche des Services universitaires du Nord-Ouest du Québec.

Au mois de mars 1972, l'Université du Québec à Trois-Rivières manifesta le désir de se dégager de ses responsabilités au Nord-Ouest. Cette décision faisait suite à la prise de conscience par les deux parties de la situation pénible découlant de la dépendance administrative du Nord-Ouest par rapport à Trois-Rivières. L'administration des Services universitaires du Nord-Ouest du Québec souffrait des

multiplications de procédures et des délais ainsi causés. D'autre part, l'Université du Québec à Trois-Rivières avait intérêt à concentrer ses énergies et ses ressources à son propre développement. La responsabilité des services du Nord-Ouest était dans une certaine mesure une entrave à cette concentration. De plus, une telle formule administrative augmentait les coûts à Rouyn et à Trois-Rivières.

En conséquence, l'Assemblée des Gouverneurs décida que les Services universitaires du Nord-Ouest du Québec ne dépendraient plus de l'Université du Québec à Trois-Rivières mais deviendraient partie intégrante de la Direction des études universitaires dans le Nord-Ouest québécois¹.

La Direction des études universitaires dans le Nord-Ouest québécois

« En vertu de l'article 22 de la loi de l'Université du Québec, l'Assemblée des Gouverneurs, par sa résolution A 40-684 du 24 mai 1972, créait la Commission des services universitaires de l'Ouest québécois. Elle plaçait ainsi sous un même organisme administratif des services distincts qui relevaient préalablement soit de la vice-présidence à l'enseignement, pour les services universitaires dans l'Outaouais, soit de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour les services universitaires du Nord-Ouest.

Par sa résolution A 44-805 du 20 novembre 1972, l'Assemblée des Gouverneurs décidait d'abolir comme services distincts les services mentionnés plus haut et de les fusionner dans la Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois et définissait l'organigramme général de cette direction². Cette direction était une unité du réseau Université du Québec et

¹ Voir résolution de l'Assemblée des Gouverneurs A 40-684.

² Voir Annexe B.

désignait l'ensemble des activités de l'Université du Québec dans son intervention dans l'Ouest québécois¹. »

Par la même résolution, l'Assemblée des Gouverneurs modifiait la composition de la Commission des études universitaires dans l'Ouest québécois et lui donnait comme mandat général l'administration de la Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois pour et au nom de l'Université du Québec selon un plan triennal à être adopté par l'Assemblée des Gouverneurs et révisé annuellement².

À toutes fins pratiques, l'unité universitaire d'Abitibi-Témiscamingue libérée de la tutelle de l'Université du Québec à Trois-Rivières se retrouvait encore une fois prisonnière d'une structure administrative empêchant une gestion quotidienne souple. Cette situation dura jusqu'à la fin de l'année 1976.

Le fait que la Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois soit régie par une commission entraînait plusieurs désavantages dont :

- l'absence de personnalité juridique propre et de délégation de pouvoirs à l'Assemblée des Gouverneurs;
- l'engorgement du processus décisionnel dû au contrôle exercé par le comité exécutif de l'Assemblée des Gouverneurs qui entraînait des délais et des coûts élevés;
- la participation restreinte des étudiants, professeurs, ou représentants socio-économiques de l'Ouest québécois au niveau de la Commission;

¹ Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois. Structures administratives et fonctionnelles, 18 avril 1973.

² Ibidem.

- l'affaiblissement de l'image de l'institution et du sentiment d'appartenance;
- des difficultés de planification du développement des programmes à cause de la disparité des deux régions au plan démographique et au plan économique.

De toutes façons, la régie de la Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois par une Commission¹ était un statut transitoire prévu par l'Université du Québec en attendant que le plan de développement de cet organisme soit clairement établi et que l'on puisse disposer des éléments requis pour en mesurer le réalisme².

Compte tenu de tous ces faits, l'Assemblée des Gouverneurs recommanda au Conseil des Ministres en 1975, l'octroi de lettres patentes à la Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois qui en feraient le « Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois » avec statut d'école supérieure au sein de l'Université du Québec³.

Le Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois

Le 2 décembre 1976, le Conseil des Ministres octroya les lettres patentes créant le Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois qui devait assurer l'enseignement universitaire dans l'Ouest du Québec avec siège social à Hull⁴. Ainsi, le campus du

¹ Commission des services universitaires de l'Ouest québécois.

² Plan de développement de la Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois, avril 1975, annexe B.

³ Ibidem.

⁴ Entendre par l'Ouest du Québec, la région de l'Outaouais et l'Abitibi-Témiscamingue.

Nord-Ouest (Abitibi-Témiscamingue) demeurerait sous la dépendance administrative de Hull avec un siège social situé à plus de 500 kilomètres de Rouyn¹.

L'Université du Québec à Hull et Le Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois

Le 25 septembre 1979, le conseil d'administration du Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois décidait :

- « 1. De requérir auprès des instances compétentes l'obtention de lettres patentes créant une "Université du Québec à Hull " (UQAH) avec statut d'université constituante au sein de l'Université du Québec.
2. De s'assurer que l'octroi d'un tel statut donne lieu à la mise en place, pour la région du Nord-Ouest québécois, de structures appropriées en respectant les principes déjà acceptés par le conseil d'administration.
3. Que, dans ce contexte, la région du Nord-Ouest québécois soit en particulier dotée, sous l'autorité juridique de l'Université du Québec à Hull et dans le respect de la réglementation en vigueur à l'Université du Québec, d'un organisme décisionnel de gestion disposant d'une autonomie suffisante pour le développement des activités universitaires au Nord-Ouest québécois.
4. Que soit d'ores et déjà créée sous l'autorité du conseil d'administration du Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois, la Commission du Nord-Ouest dont les premiers membres seront :

MM. Jacques Roux
Frédéric Prescott
Rémy Trudel
Ghislain Jollette
Pierre Audy

¹ Voir Annexe B pour l'organigramme général.

ayant pour mandat d'examiner toute question relative aux activités universitaires dans le Nord-Ouest après l'octroi de lettres patentes¹. »

Le 20 novembre 1979, le mandat de la Commission du Nord-Ouest fut confirmé et sa composition fut élargie à treize membres dont un directeur de Centre à Rouyn. Le 25 février 1980, l'Assemblée des Gouverneurs statua sur le sort de la composante du Nord-Ouest de la façon suivante :

« Il est résolu :

Que dans le cadre de son objet et au moment de sa création l'Université du Québec à Hull devra en particulier dispenser des activités universitaires dans le Nord-Ouest québécois jusqu'à ce que l'Assemblée des Gouverneurs ait statué autrement quant à l'enseignement supérieur à dispenser par l'Université du Québec dans cette région². »

Finalement, le 10 mars 1981, des lettres patentes furent émises créant l'Université du Québec à Hull (UQAH). Cet événement affectait le statut de la composante Nord-Ouest du Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois. La réorganisation administrative de 1980 avait séparé tous les services entre Hull et Rouyn et les deux unités possédaient depuis ce temps une structure complètement indépendante l'une de l'autre³. Seul le poste de directeur de Centre à Rouyn était rattaché au directeur général du Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois à Hull. Dans les faits, cette séparation avait cependant réduit la participation du CEUOQ Nord-Ouest au réseau de l'Université du Québec. Avant la séparation, sept des dix-huit cadres du Centre

¹ Résolution 36-CA-498, Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois, 25 septembre 1979, citée dans Rapport sur l'état de l'enseignement universitaire au Nord-Ouest, 10 avril 1981.

² Résolution A 214-2787.

³ Rapport sur l'état de l'enseignement universitaire au Nord-Ouest, 10 avril 1981, p193.

d'études universitaires de l'Ouest québécois étaient en poste à Rouyn et participaient aux travaux des diverses commissions et comités du réseau. À partir de juin 1980, le CEUOQ Nord-Ouest n'était plus représenté aux commissions et groupes de travail du réseau de l'Université du Québec.

Avec la création de l'Université du Québec à Hull, les communications entre le Nord-Ouest et le réseau devenaient inexistantes au plan formel. Cette situation était évidemment transitoire, mais la communauté universitaire d'Abitibi-Témiscamingue s'inquiétait de cette situation. Elle croyait, à juste titre, que le réseau de l'Université du Québec, par la voie de son siège social, était une structure dont l'un des objectifs était d'apporter un support aux petites unités du réseau¹. De plus, le Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois voulait devenir une unité constituante du réseau de l'Université du Québec. Il y avait d'ailleurs une volonté régionale de doter l'Abitibi-Témiscamingue de services universitaires juridiquement autonomes.

En 1981, l'Université du Québec institua le Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue (CEUAT) orienté vers un véritable statut de constituante dès que certains paramètres seraient satisfaits². Cette décision ne conférait au Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue aucun des statuts légaux prévus par l'Université du Québec pour les établissements constituant son réseau. C'était une solution transitoire qui permettait aux Services universitaires du Nord-Ouest du Québec de fonctionner de façon relativement autonome en attendant un statut juridique d'école supérieure ou d'université constituante. En effet, le ministère de l'Éducation mettait

¹ *Ibidem*.

² Résolution A 217-2847 de l'Assemblée des Gouverneurs de l'Université du Québec.

toujours de l'avant une politique de décentralisation. Il n'était donc pas question d'éliminer de la région l'enseignement supérieur qui y existait depuis 1970 tout en étant conscient que les statuts précédents de dépendance avaient engendré des problèmes importants. Cette situation mobilisa les énergies des responsables de l'institution. Leurs interventions répétées et systématiques en faveur de l'autonomie des services universitaires eurent raison des objections du Ministère, d'autant plus que ces interventions étaient soutenues par des analyses sérieuses démontrant les bienfaits de la présence de l'université dans la région. En outre, la population appuyait l'université et souhaitait un tel dénouement.

Le 20 octobre 1983, le Lieutenant-gouverneur en conseil instituait par lettres patentes l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). C'était la fin d'un long cheminement et les Services universitaires de l'Abitibi-Témiscamingue obtenaient enfin un statut juridique autonome, celui d'université constituante dans le réseau de l'Université du Québec.

Conclusion

On peut se demander pourquoi il a fallu treize ans pour que l'Université du Québec obtienne pour ses services universitaires de l'Abitibi-Témiscamingue le statut de constituante autonome. D'une part, aux yeux des preneurs de décision, le bassin réduit de population n'offrait pas les garanties de viabilité ni la masse critique nécessaires. Même l'UQAR, la plus petite constituante du réseau possédait plus du double de clientèle. En conséquence, on avait longtemps priorisé, pour les services d'Abitibi-Témiscamingue un rattachement à une unité plus importante. Cependant, les statuts précédents de dépendance avaient tous engendré des problèmes sérieux. Qu'on se

rappelle les luttes de pouvoir causées par le modèle administratif initial avec concentration de l'autorité dans les mains d'un seul individu, et un schéma organisationnel qui n'accordait aucune autonomie aux cadres supérieurs oeuvrant avec l'administrateur-délégué. Qu'on se rappelle aussi les problèmes entraînés par la subordination du campus de Rouyn à la structure administrative de Hull, soit : la lourdeur du processus décisionnel; la difficulté de planification du développement; l'absence d'un sentiment d'appartenance et la faiblesse de la participation à tous les niveaux. Finalement, le ministère de l'Éducation finit par accorder le statut de constituante en 1983.

LA POPULATION ÉTUDIANTE

En 1970, la majorité de la population étudiante des Services universitaires du Nord-Ouest québécois était concentrée dans les sciences de l'éducation et se composait, pour une part très importante, de maîtres en exercice qui recherchaient un perfectionnement¹. Elle a augmenté régulièrement si on excepte la deuxième année où la population à temps complet passa de 202 à 165 étudiants². En 1983, lorsque les services universitaires obtinrent le statut de constituante autonome, le nombre d'étudiants à temps complet et à temps partiel avait presque doublé³. À l'automne 1989, la clientèle

¹ Rapport du comité sur les régions périphériques à l'Assemblée des Gouverneurs, 24 mai 1972.

² Comme nous l'avons déjà expliqué, les 110 étudiants qui provenaient des Écoles normales et qui obtinrent leur brevet d'enseignement à la fin de la première année quittèrent l'université et leur départ fit diminuer la clientèle à temps complet.

³ Voir tableau III.

inscrite comptait 2 334 étudiants dont 647 à temps complet et 1 687 à temps partiel, donc une augmentation globale de près de 36 % sur vingt ans.

Le milieu d'origine

Nous n'avons pas réussi à trouver de chiffres concernant le milieu d'origine de la population étudiante en 1970. Cependant, les statistiques de 1976 pour le Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois utilisant l'occupation et le niveau de scolarité du père comme indice de l'origine sociale sont les suivantes : parmi les pères des étudiants, 27 % sont des techniciens, ouvriers spécialisés ou semi-professionnels; 27 % sont des ouvriers semi-spécialisés, non spécialisés et journaliers; 11 % sont cultivateurs, 13 % sont de petits commerçants et 11 % des employés de bureau et de service. Il n'y a que 7 % des pères qui sont de classe moyenne-supérieure, soit 2 % d'administrateurs et cadres supérieurs, 3 % de professions libérales et 2 % de professionnels¹.

« La scolarité du père reflète également cette structure occupationnelle. Ainsi, 57 % des pères des étudiants de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ont 7 années de scolarité ou moins; 22 % ont de 8 à 11 ans de scolarité, 10 % ont 12 à 15 ans et enfin 7 % ont 16 ans ou plus de scolarité². »

Ces chiffres sont intéressants; ils démontrent que les étudiants ne viennent pas uniquement des classes moyenne ou supérieure. Ils nous permettent de constater que l'université s'est véritablement insérée dans le milieu et a beaucoup contribué à élever le niveau de scolarité des résidents de l'Abitibi-Témiscamingue.

¹ Plan triennal de développement 1979-1982, Centre d'études universitaires de l'Ouest québécois, octobre 1979, p27.

² Ibidem, p28.

Tableau I

**ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
DE 1970 À 1989 SESSION AUTOMNE***

	1970-1971		1973-1974 ²		1977-1978		1981-1982		1985-1986		1989-1990		% global aug. 1970-1989	% global aug. 1973-1989
	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%		
Temps complet	202 ¹	24,25	144	14,83	300	18,99	377	19,65	524	20,98	647	27,72	220,30	349,31
Temps partiel	631	75,75	827	85,17	1 280	81,01	1 542	80,35	1 974	79,02	1 687	72,28	167,35	103,99
TOTAL	833		971		1 580		1 919		2 498		2 334		180,19	140,37
Hommes							741	38,61			696	29,82		-
Femmes							1 178	61,39			1 638	70,18		-
TOTAL							1 919				2 334			-
1er cycle			854		1 498		1 898		2 415		2 264			165,11
2e cycle			27		18		21		83		70			159,26
3e cycle														-
Étudiants libres			90		64									-
TOTAL			971		1 580		1 919		2 498		2 334			140,37
15-19 ans							33		43		53		-	-
20-24 ans							453		543		617		-	-
25-29 ans							478		567		467		-	-
30-34 ans							456		583		446		-	-
35-39 ans							261		409		397		-	-
40 + ans							238		353		354		-	-
TOTAL							1 919		2 498		2 334		-	-

1. Dont 110 normaliens.

2. Pour les années 1973-1974 et 1977-1978, nous n'avons pas réussi à obtenir les statistiques concernant le sexe et le groupe d'âge parce qu'à cette époque les services universitaires de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue étaient amalgamés à ceux de la région de Hull sous les dénominations DEUOQ et CEUOQ. Cependant, le portrait statistique fourni par la vice-présidence à la planification de l'Université du Québec donnent les chiffres suivants en Abitibi-Témiscamingue. En 1977-78, l'âge moyen des étudiants à temps complet était de 23 ans et celui des étudiants à temps partiel était de 32.5.

* Source: Rapports annuels officiels de l'Université du Québec.

Tableau II

**ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS PAR GRAND SECTEUR
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE¹
DE 1970-1971 À 1989-1990 - SESSION AUTOMNE***

Grand secteur	1970-1971		1979-1980		% Augm. & dim.	1989-1990		% Augm. & dim.
	NBR	%	NBR	%		NBR	%	
Sciences de la santé			69	4,23	-	81	3,47	17,39
Sciences pures et appliquées	61	7,32	31	1,90	-49,18	89	3,81	187,10
Sciences humaines ²	125	15,01	152	9,32	21,60	246	10,54	61,84
Sciences de l'éducation	437	52,46	675	41,39	54,46	289	12,38	-57,19
Sciences de l'administration	210	25,21	544	33,35	159,05	1 039	44,52	90,99
Arts			30	1,84	-	48	2,06	60,00
Lettres			53	3,25	-			-
Autres (Services publics, communautaires et études plurisectorielles, auditeur, période propédeutique)			77	4,72	-	542	23,22	603,90
Enseignement non universitaire								
TOTAL	833		1 631		95,80	2 334		43,10

1. Toutes ces statistiques s'appliquent aux services universitaires offerts par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue de 1970 à 1989 malgré des appellations et des statuts différents.
 2. Bien que les Sciences de l'éducation fassent partie du grand secteur des Sciences humaines, selon la taxonomie Clarder, les présents tableaux isolent la catégorie Sciences de l'éducation.
- * Source: Rapports annuels officiels de l'Université du Québec.

Tableau III

**RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS EN GRANDS SECTEURS SELON LE GENRE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE***

Grand secteur	1972-1973		1979-1980		Augm. & dim. % global	1989-1990		Augm. & dim. % global
	HOMMES	FEMMES	HOMMES	FEMMES		HOMMES	FEMMES	
Sciences de la santé			1	6	-	3	45	585,71
Sciences pures et appliquées	2		7	4	450,00	2	2	-63,64
Sciences humaines	6	9	45	93	820,00	26	141	21,01
Sciences de l'administration	5	1	51	21	1 100,00	122	172	308,33
Arts						1	1	-
Lettres	1	4	6	6	140,00			-
Autres ¹			10	22	-	37	99	325,00
TOTAL	14	14	120	152	871,43	191	460	139,34
Type de diplôme								
Baccalauréat	9	13	66	107	686,36	82	195	60,12
Certificat	5	1	54	45	1 566,67	100	265	268,69
Maîtrise						9		-
Diplôme								
Doctorat								
TOTAL	14	14	120	152		191	460	
GRAND TOTAL	28		272		871,43	651		139,34

¹ Sous cette rubrique figurent les programmes d'études du domaine de la documentation, des services publics et communautaires ainsi que des études plurisectorielles, telles les sciences de l'environnement, la santé et la sécurité au travail.

* Source: Relevé des diplômes décernés depuis la fondation de l'Université du Québec, Vice-Présidence à l'enseignement et à la recherche, coordination du dossier étudiant, Université du Québec, Ste-Foy.

L'analyse des tableaux

L'évolution des inscriptions

À l'UQAT, les étudiants à temps partiel ont toujours été plus nombreux que les étudiants à temps complet (ou étudiants réguliers). En 1970¹, ils représentaient 76 % de la clientèle étudiante et en 1989, leur proportion était de 72 %. En 1970, les énormes besoins de perfectionnement des maîtres en exercice pouvaient expliquer le pourcentage élevé des étudiants à temps partiel. Ce n'était plus le cas en 1989 et pourtant les proportions clientèle régulière versus clientèle à temps partiel sont demeurées relativement stables. La proportion de femmes va en augmentant. Nous n'avons pas les chiffres de 1970 mais de 1981 à 1989, les pourcentages sont passés de 61 % à 70 %, donc, une clientèle majoritairement féminine.

Le plus grand nombre d'étudiants sont inscrits à des programmes de premier cycle. En 1989, les étudiants inscrits à des programmes de 2^e cycle sont au nombre de 70 sur une clientèle totale de 2 334 étudiants.

Pour ce qui est des classes d'âge, les individus âgés de 25 ans et plus représentaient 70 % de la population étudiante en 1989, quoique la classe d'âge la plus nombreuse fût celle des 20-24 ans. Nous avons donc ici une clientèle majoritairement féminine à temps partiel et plus âgée que la clientèle des universités traditionnelles. On peut en conclure

¹ Les données sont toujours celles de la session d'automne.

que l'UQAT répond aux besoins de formation initiale de plusieurs catégories d'étudiants : les diplômés de Cégep, les femmes pour qui il est difficile de quitter la région à cause de leurs charges familiales et les individus qui s'imposent ou doivent subir un temps d'arrêt après les études collégiales. De plus, elle répond largement aux besoins de perfectionnement de la population en général, comme l'atteste le nombre de certificats décernés par l'UQAT.

Les secteurs

En 1970, 52 % des étudiants étaient inscrits en sciences de l'éducation alors que ce secteur ne représente plus que 12 % de la population étudiante en 1989-1990. Cette diminution s'explique aisément par l'inscription massive des enseignants en exercice à des programmes de perfectionnement en 1970. La fin de leur perfectionnement a fortement contribué à la chute de la clientèle en sciences de l'éducation.

Le secteur des sciences de l'administration a pris beaucoup d'ampleur. Entre 1970 et 1989, le nombre d'étudiants a quintuplé, passant de 25 % de la population étudiante à près de 45 %. Au début, il s'agissait surtout de perfectionnement, puisque tous les étudiants de ce secteur étaient inscrits à temps partiel. La première cohorte d'étudiants inscrits à un baccalauréat en administration à temps complet date de 1971.

Le nombre d'étudiants en sciences pures et appliquées a peu augmenté entre 1970 et 1989, passant de 61 à 89. Dès 1972, les programmes de sciences pures ouverts en 1970 furent fermés. Cependant, depuis 1984, l'UQAT offre des programmes d'ingénierie de première et deuxième année.

Le secteur des arts a peu bougé, représentant 2 % de la clientèle en 1989. Les sciences de la santé avec 3,47 % de la population étudiante ont subi une légère diminution (moins de 1 %) avec les années. Les programmes de ce secteur sont surtout de niveau certificat, visant le perfectionnement des infirmières. Le secteur des sciences humaines qui comptait pour 15 % de la population étudiante en 1970 ne représentait plus que 10,54 % en 1989. Notons que le 23 % d'étudiants du secteur « Autres » est un pourcentage élevé pour une telle catégorie. Il s'explique en partie par la présence de 344 étudiants libres dont 220 étaient inscrits au nouveau programme d'efficiencia cognitive. Ce programme court, tout à fait original, qui a été créé à l'UQAT, n'était pas approuvé officiellement en 1990 et les étudiants qui y étaient inscrits venaient grossir les rangs des étudiants libres.

Les diplômés

Les certificats (programme de 10 cours de 3 crédits) ont toujours été populaires. En 1989-1990, la répartition des diplômés est la suivante : 365 certificats, 177 baccalauréats et 9 maîtrises.

À l'automne de 1989, le grand total se chiffrait à 4 655 dont 1 800 diplômés de baccalauréats, 2 846 de certificats et neuf diplômés de maîtrise. De tous ces diplômés, 2 962 étaient des femmes et 1 693 étaient des hommes¹. Les diplômés en sciences humaines (comprenant les sciences de l'éducation) étaient les plus nombreux : 38,8 %; les

¹ Université du Québec, Relevé des diplômés décernés.

diplômes en sciences de l'administration suivaient avec 28,4 %¹; ensuite les lettres avec près de 13 % et les sciences de la santé avec environ 5 %; des diplômes de toutes sortes totalisaient 11,3 % et les arts comptaient pour moins de 1 % (0,8 %).

Par ailleurs, en regardant la répartition des diplômés pour les années 1979-1980, on voit que les femmes ont majoritairement obtenu les diplômes en sciences de la santé et en sciences humaines (incluant les sciences de l'éducation), alors que les hommes obtiennent la majorité des diplômes en sciences pures et en sciences de l'administration. Ces tendances s'accroissent dix ans plus tard à l'exception des sciences pures et appliquées où il n'y a que quatre diplômés (2 hommes et 2 femmes) et en sciences de l'administration où les femmes ont obtenu 58,5 % des diplômes.

Résumé

En bref, en 1990, on peut dire que la clientèle de l'UQAT est majoritairement féminine, à temps partiel et âgée de plus vingt-cinq ans. Le secteur des sciences de l'administration reçoit le plus grand nombre d'étudiants. Le secteur des sciences humaines reçoit aussi un nombre important d'étudiants dont plus de la moitié en sciences de l'éducation.

¹ Ibidem.

LE CORPS PROFESSORAL

En 1970, le niveau de scolarité du corps professoral était inférieur à celui des grandes universités du Québec, ce qui était normal dans le cas d'une jeune université située en région. Il y avait 28 professeurs réguliers. Plusieurs professeurs venaient des Écoles normales de la région et durent retourner aux études avant d'entreprendre leur carrière d'enseignement à l'université. Cependant, cinq membres du corps professoral étaient titulaires d'un doctorat et 11 d'entre eux avaient un diplôme de maîtrise.

Ces professeurs enseignaient à Rouyn mais la plupart d'entre eux devaient aussi dispenser des cours dans les sous-centres où les Commissions scolaires mettaient à leur disposition les salles de classes de leurs écoles. À cause de la rareté des ressources et de la diversité des cours, les professeurs devaient faire preuve d'une certaine polyvalence. Ceci eut certainement des effets négatifs sur la qualité de l'enseignement mais eut aussi pour effet de permettre dans plusieurs cas la découverte de formules pédagogiques originales¹.

À l'automne 1972, la banque de cours fut rationalisée et le nombre de cours réduit. De plus, à partir de l'automne 1973, la clientèle étudiante augmenta régulièrement. Ces faits permirent aux professeurs de mieux circonscrire leur champ d'enseignement. Par ailleurs, dès le départ l'université adopta un régime de perfectionnement pour les professeurs réguliers afin de promouvoir l'excellence de l'enseignement. De 1977-1978 à 1982-1983 inclusivement, 19 professeurs ont bénéficié de ce régime. Les tableaux IV et V

¹ Présentation d'un cours sur la chanson québécoise à l'aide d'un magnétoscope et formule nouvelle de stage pour le baccalauréat d'enseignement élémentaire.

qui suivent illustrent l'évolution du corps professoral en nombre et niveau de qualification de 1976 à 1989.

TABLEAU IV
Le Corps professoral

	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
Professeurs réguliers à l'automne	36	39	40	40	41	44	49	
% de femmes	11 %	13 %	10 %	10 %	17 %	16 %	14 %	
% de doctorats	3 %	3 %		5 %	4 %	5 %	12 %	
Chargés de cours à l'automne	126	136	153	115	139	199	191	

TABLEAU V
Le Corps professoral (suite)

	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Professeurs réguliers à l'automne	58	59	60	60	60	58
% de femmes	17,5	20,7	20,7	20,4	26,4	25,5
% de doctorats	12,3	13,8	12,1	16,7	20,8	
Chargés de cours à l'automne	163	170	165	121	109	113

Source : Rapports annuels de l'Université du Québec et Portrait statistique 1985-1986/1989-1990. (Nous n'avons pas réussi à obtenir les chiffres pour 1983).

Il est intéressant de noter la progression des femmes qui après vingt ans comptent pour plus du quart du corps professoral. Un autre fait digne d'attention est le pourcentage de chargés de cours qui, de 1976 à 1989, est passé de 78 % à 64,4 %. ce qui aurait dû avoir pour effet un meilleur encadrement des étudiants. On a assisté aussi à une augmentation globale du niveau de scolarité du corps professoral, mais il demeure très bas par rapport à celui qu'on retrouve dans les grandes universités québécoises¹. Si on ne doit pas s'étonner que le niveau de formation du corps enseignant d'une jeune université située en région soit inférieur à la moyenne nationale, on doit cependant poser l'hypothèse que cette situation a eu un impact sur le niveau de l'enseignement et de la recherche.

L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET LES PROGRAMMES

En 1970 on dispensait en Abitibi-Témiscamingue des programmes en sciences de l'éducation, en sciences de l'administration, en sciences pures et appliquées et en sciences humaines. En 1973, les programmes en sciences pures et appliquées disparurent mais le baccalauréat en mathématiques fut conservé et intégré aux sciences de l'éducation.

En 1983, au moment de l'obtention des lettres patentes, il y avait à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue trois grands départements : sciences de l'éducation; sciences de l'administration; sciences sociales et de la santé. On y donnait des cours en sciences humaines, soit des programmes de psychologie et de sciences du comportement; ils étaient intégrés aux sciences de l'éducation.

¹ En 1987, le pourcentage de détenteurs de doctorat était en moyenne de 69,1 % pour l'ensemble des universités québécoises. La moyenne pour le réseau de l'Université du Québec était de 60,4 %. Source : CREPUQ. Rapport de l'enquête sur le personnel enseignant, 1986-1987, p. 12.

En 1990, il y a deux nouveaux départements : sciences appliquées et sciences du comportement humain. En sciences de l'éducation, des certificats et des baccalauréats sont offerts ainsi qu'un programme de deuxième cycle et un programme de troisième cycle¹. En administration on offre plusieurs certificats et des baccalauréats ainsi qu'un programme de 2^e cycle². En sciences appliquées on offre un programme de 11 cours (30 crédits) en génie unifié³ et des programmes en informatique et en gestion des opérations. En sciences sociales et sciences de la santé on offre des programmes de baccalauréat en sciences infirmières; en travail social; en sciences sociales et plusieurs certificats. L'UQAT offre aussi un certificat et un baccalauréat en arts plastiques. Près de 48 % de la clientèle est inscrite en sciences de l'administration. Les sciences humaines (incluant les sciences de l'éducation : 12,28 %) attirent près de 22 % des étudiants. Seulement 2,7 % des étudiants sont inscrits en sciences appliquées.

Conformément à son mandat, ce sont les programmes de premier cycle qui ont eu et qui ont encore la priorité à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Les études supérieures sont organisées en collaboration avec d'autres universités et ne représentent qu'une fraction infime du nombre de programmes de premier cycle.

¹ Un programme de doctorat en éducation est offert à l'Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Hull, l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Un programme de maîtrise en éducation est offert par l'Université du Québec à Rimouski à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

² Les programmes de maîtrise en administration sont offerts par l'Université du Québec à Chicoutimi à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

³ Ce programme d'études est offert par l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. L'étudiant ayant complété avec succès le programme à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue sera admis automatiquement à l'Université du Québec à Chicoutimi dans ce programme et ce, sans pénalité.

Les programmes offerts visent surtout la formation et le perfectionnement professionnels en réponse aux besoins de la population régionale¹. Il n'existe pas de programme en formation générale, soit en sciences humaines, soit en sciences pures. Il est vrai que le bassin restreint de population se prête peu à la mise sur pied de tels programmes. Les besoins exprimés par la population l'ont été en termes de formation et perfectionnement en relation avec le marché du travail. Il serait cependant souhaitable que des programmes de formation générale voient le jour pour permettre un plus grand approfondissement des disciplines.

LES INFRASTRUCTURES DE LA RECHERCHE

Les premiers essais de recherche organisée sur le campus universitaire en Abitibi-Témiscamingue aboutirent à la création du Centre d'études du Nord-Ouest québécois (CENOQ). Pendant l'année 1970-1971, une douzaine de projets de recherche avaient débuté en collaboration entre étudiants et professeurs dans divers domaines : économie, histoire, géographie, possibilités touristiques². Le CENOQ était un centre de documentation où étaient déposés les travaux d'étudiants et les rapports de recherche concernant le milieu. Le Centre d'études du Nord-Ouest québécois put ainsi accumuler un certain nombre de renseignements importants sur la région et sur son organisation économique et sociale lesquels devaient servir d'amorce à des recherches ultérieures sur le Nord-Ouest.

¹ Voir l'annuaire 1989-1990 de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

² Voir entrevue à Radio-Nord avec monsieur Roger Barrette, décembre 1971.

La dispersion de la documentation dans le Nord-Ouest étant une faiblesse rencontrée par les chercheurs, les responsables du Centre d'études demandèrent à la population d'amener au Centre d'études du Nord-Ouest québécois la documentation qu'ils possédaient sur le milieu. Les gens apportèrent donc des documents, des photographies, des cartes, des rapports et de la correspondance. C'est ainsi que le Centre d'études du Nord-Ouest québécois fut l'embryon qui donna naissance au Centre d'archives du Québec situé à Rouyn et qui est devenu un excellent instrument de recherche¹.

La recherche en éducation en Abitibi-Témiscamingue s'est surtout développée depuis 1977 alors que s'ouvrit à Rouyn un programme de maîtrise en éducation en collaboration avec l'Université du Québec à Rimouski et plus récemment l'admission en 1983 à l'Université de Montréal, d'une cohorte d'étudiants à un programme de doctorat en éducation. En 1985, le comité de concertation pour le développement des services universitaires en région après avoir fait l'inventaire des projets de recherche en éducation en Abitibi-Témiscamingue, a recensé 101 projets de recherche terminés ou en cours dans les catégories suivantes : processus d'apprentissage de l'élève; intervention éducative du professeur; environnement éducatif; soutien pédagogique à l'enseignement; administration de l'éducation et développement organisationnel².

La recherche en administration a commencé plus tard parce qu'avant 1983, il n'existait pas à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue de programme de 2^e cycle en administration et que d'autre part, la majorité des étudiants faisaient des

¹ Ce Centre d'archives est surtout le résultat du travail du Père Donat Martineau et de Madame Louise-Hélène Audet.

² La recherche en éducation en Abitibi-Témiscamingue; Bilan et prospective, Comité régional de concertation pour le développement des services universitaires en Abitibi-Témiscamingue. Avril 1985, p6.

études à temps partiel et souvent au niveau du certificat. En 1986, 13 recherches ayant un statut officiel y étaient menées. De plus, des subventions du Fonds institutionnel de recherche (FIR) ont été accordées à l'UQAT pour la préparation d'un volume sur le diagnostic-intervention en collaboration avec l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Chicoutimi. En 1989, le montant total des subventions de recherche à l'UQAT était de 747 583 \$ et aujourd'hui elles dépassent le million de dollars (subventions internes et externes).

Pour 1990-1995, le plan de développement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue¹ favorisera des activités de recherche appliquée et l'institution a choisi le secteur minier comme l'élément distinctif de sa contribution à la science et à la technologie.

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue est une université de petite taille et une jeune université. Elle n'a reçu aucune subvention de démarrage dans le domaine de la recherche, laquelle y est à ses débuts. Elle n'a ni les ressources matérielles, ni les ressources humaines pour faire de la recherche fondamentale sur une haute échelle.

C'est la conjonction de ressources humaines qualifiées et de moyens financiers adéquats qui permettent l'émergence de structures de recherche importantes. À l'UQAT, le nombre réduit de docteurs restreint la fréquence de communications savantes et entraîne une limitation des subventions de recherche, car les grands organismes qui financent traditionnellement les recherches universitaires sont peu enclins à

¹ Plan de développement 1990-1995, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

subventionner des projets parrainés par des chercheurs ayant peu ou pas publié dans les revues scientifiques. En outre, on sait que les étudiants aux études supérieures constituent un excellent réservoir d'assistants de recherche, mais comme il n'existe à l'UQAT que deux programmes de maîtrise et aucun de doctorat, il y a peu d'étudiants aux études supérieures et peu d'assistants à la recherche!

De plus, l'université n'ayant pas de faculté de médecine n'a pas accès aux importantes subventions accordées dans ce secteur. Par ailleurs, l'institution priorise la recherche appliquée pour résoudre les problèmes de son milieu d'insertion. En conséquence, les recherches sont faites surtout en collaboration avec le milieu et souvent financées par lui¹.

LES SERVICES À LA COLLECTIVITÉ

La loi créant l'Université du Québec prévoit deux types de missions pour ses constituantes : l'enseignement et la recherche. Cependant, toutes les constituantes du réseau se reconnaissent une troisième mission : les services à la communauté et à la collectivité. Ces services ne sont pas encadrés au niveau réglementaire et les institutions du réseau ont, dans ce domaine, un cheminement qui est propre à chacune. Une tentative fut faite en 1982 par la Commission de l'enseignement et de la recherche de l'Université du Québec pour mettre sur pied un groupe de concertation interconstituante sur les services à la collectivité. Mais le projet n'aboutit pas². Les objectifs des services à la collectivité

¹ Il se fait beaucoup de recherche-action à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

seront étudiés plus loin, tels que définis dans les différents plans de développement de l'institution.

La structure actuelle des services à la collectivité de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue est simple et le mode de fonctionnement est réduit au minimum. Cette forme de gestion permet à la communauté régionale d'avoir accès directement à un service de qualité où l'encadrement administratif est réduit et où la communication est facilitée par le faible nombre d'intervenants¹.

Conclusion

L'accroissement régulier de la clientèle, l'augmentation des qualifications du corps professoral et l'élargissement de la programmation montrent une jeune institution dynamique, évoluant lentement vers le statut d'université à *vocation générale*. L'analyse et l'évaluation de l'atteinte des objectifs qui seront faites dans les chapitres suivants nous permettront de mieux nuancer cette évolution.

² Projet de rapport du groupe de concertation sur les services à la collectivité, document de travail, Commission de l'enseignement et de la recherche, Université du Québec, 15 mars 1982.

¹ Rapport sur l'état de l'enseignement universitaire au Nord-Ouest.

CHAPITRE V

LA FORMULATION ET LA REFORMULATION DES OBJECTIFS

LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

En décembre 1968, la loi créant l'Université du Québec fut adoptée et l'institution dut planifier à très court terme (certains diraient plutôt organiser rapidement) la création et l'ouverture de six unités constituantes : l'UQAM à Montréal, l'UQTR à Trois-Rivières, l'UQAC à Chicoutimi, l'UQAR à Rimouski, l'École Nationale d'Administration publique et l'Institut de la Recherche scientifique. C'est seulement en janvier 1972 que l'Assemblée des Gouverneurs adopta un énoncé de politique générale¹, probablement rédigé en vue de répondre à l'enquête menée par le Conseil des universités.

¹ Premiers éléments d'une politique de développement pour l'Université du Québec. Université du Québec, Vice-présidence à la planification, 1972.

Cet énoncé avait cependant été précédé de plusieurs documents qui avaient clairement formulé les objectifs de la nouvelle institution universitaire. Ainsi le premier rapport du groupe « Recherche et développement » (1968)¹ définissait en trois points le rôle de l'Université du Québec : « la décentralisation géographique des services d'enseignement supérieur; la réponse à la croissance des inscriptions au-delà des plafonds que se sont fixés les universités existantes; la poursuite de certaines fins reliées aux politiques du gouvernement² ». La responsabilité de la formation des maîtres transférée à l'université et la création d'instruments collectifs en vue du développement économique et social du Québec découlaient du troisième point.

Au chapitre de la formation des maîtres, les planificateurs de l'Université du Québec pensaient à la formation des enseignants en général mais aussi à la formation des maîtres en enseignement technique et professionnel : « Par conséquent, la formation des maîtres de l'enseignement technique et professionnel se révèle une question assez importante pour être une préoccupation universitaire, c'est-à-dire, une tâche qui demande l'attention des compétences situées au plus haut niveau de notre système scolaire. La nouvelle université devra donc s'emparer de l'initiative dans ce rôle et lui donner un élan définitif³. »

On voulait aussi doter la nouvelle université d'un *Centre universitaire de formation professionnelle* où seraient étudiés tous les problèmes de la formation de la

¹ Ce groupe était un organisme dont le rôle était de conseiller le ministère de l'Éducation dans ses politiques de développement de l'enseignement et de la recherche universitaires. Voir lettre de Yves Martin au ministre Jean-Guy Cardinal, 15 novembre 1967.

² Premier Rapport au Ministre de l'Éducation du groupe « Recherche et développement ». Québec, 15 janvier 1968, Annexe B, p6.

³ Ibidem, Annexe H, p. 18.

main-d'oeuvre et où serait formé un personnel capable d'organiser et de diriger l'enseignement de métier. Ce centre assurerait l'organisation et le contrôle des stages professionnels en milieu de travail¹. »

Pour ce qui était du développement économique et social du Québec, le Groupe plaçait l'Université du Québec parmi les instruments collectifs de notre croissance². Il y était aussi question « du caractère français » de l'université, élément structurant de la société québécoise.

Dans l'énoncé officiel de 1972, l'Université du Québec se définissait d'emblée comme agent de développement :

« C'est en relation avec l'extérieur que l'Université du Québec veut prendre sa pleine dimension, comme l'une des principales institutions politiques susceptibles de contribuer au développement collectif³. »

Dans ce document, l'Université du Québec considère la fonction de formation des personnes et de création de connaissances comme une fonction politique. Elle se définit comme agent d'intervention puisqu'elle fournit à la société des citoyens autonomes, critiques et créateurs et qu'elle perçoit et formule des éléments utiles aux grands choix qui s'offrent à la société. En ce sens, elle se présente elle-même comme une institution

¹ Ibidem, Annexe H, p. 20.

² Ibidem, Annexe B, p. 7.

³ Premiers éléments d'une politique de développement pour l'Université du Québec, p. 11.

politique car tout en se caractérisant par sa distance vis-à-vis l'utilitaire, l'immédiat et le particulier, elle est engagée dans la construction de l'avenir social¹.

Pour exercer son rôle d'agent de développement, l'Université du Québec voulait contribuer à éclairer le choix de la société québécoise dans les domaines suivants, ces derniers étant considérés comme ses axes généraux de développement parmi lesquels chaque constituante devait identifier ceux qui lui seraient spécifiques :

1. l'organisation politique et administrative de l'État et des collectivités locales;
2. la planification et le développement économique et social;
3. l'organisation, la structure et le fonctionnement des entreprises publiques et privées;
4. l'aménagement urbain et régional;
5. la qualité de l'environnement;
6. le repérage, l'exploitation et la gestion des ressources naturelles;
7. les ressources humaines : éducation, santé, comportement, loisirs;
8. la politique scientifique : identification des domaines clés, la gestion de la recherche et son utilisation;
9. le plein emploi, la répartition des fruits de la croissance et les conditions de vie dans le travail;
10. les transports;
11. les communications;

¹ Ibidem, pp. 11-12.

12. les arts¹.

Quelques mois plus tard, l'Université du Québec présenta au Conseil des universités ses orientations générales. On y retrouve peu de changements par rapport aux orientations préconisées par le groupe Recherche et développement et à l'énoncé de politique générale adopté par l'Assemblée des Gouverneurs en janvier 1972. Dans le domaine des communications, l'institution dit vouloir s'engager dans le développement de nouveaux modes et moyens de connaissance et prévoit l'implantation d'une université à distance. On y insiste sur le développement de l'éducation permanente. Il n'y est plus question du Centre universitaire de formation professionnelle.

LES OBJECTIFS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE ET LEUR ÉVOLUTION

C'est à travers les différents *Plans de développement* que nous analyserons les objectifs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue². C'est le premier de ces plans daté de 1971 qui servira de base à notre analyse des objectifs dont nous suivrons l'évolution dans les *Plans de développement* subséquents. En effet, l'UQTR ouvrit un campus à Rouyn pour l'année académique 1970-1971 et dispensa pendant l'été précédent, des cours en formation des maîtres dans la région. Mais on était dans un contexte de démarrage où l'organisation avait pris le pas sur la planification et ce n'est qu'en avril

¹ Conseil des Universités. Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements. Cahier 1. Québec, juillet 1972.

² Rappelons que notre recherche est basée sur les Plans de développement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue indépendamment des différents statuts juridiques de l'institution.

1971 que les Services universitaires du Nord-Ouest québécois (SUNOO) de l'Université du Québec à Trois-Rivières présentèrent leur premier *Plan de développement*.

Dès le départ, l'institution d'Abitibi-Témiscamingue a poursuivi des objectifs généraux identiques à ceux du réseau mais aussi des objectifs qui lui étaient spécifiques. Parmi ceux du réseau, repris par l'UQAT, notons la formation des maîtres, l'éducation permanente et le développement régional. L'animation culturelle et un certain type de décentralisation étaient pour leur part des objectifs propres à l'institution régionale.

Le premier Plan de développement (1971)¹

Ce Plan suivait de très près les orientations et les grands objectifs poursuivis par le réseau. Ceux-ci étaient connus; ils avaient été formulés dans le premier rapport du groupe Recherche et développement en 1968 et devaient devenir officiels lors de l'adoption de l'énoncé de politique générale par l'Assemblée des Gouverneurs. Les objectifs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue tels que formulés dans le premier *Plan de développement* sont : l'animation socioculturelle; des champs d'activité centrés sur les besoins de la collectivité tout en maintenant la mission traditionnelle des universités; l'importance de l'éducation permanente et la décentralisation. Certains de ces objectifs sont les mêmes dans tout le réseau : soit l'importance donnée à l'éducation permanente et la décentralisation géographique. Cependant, l'animation socioculturelle et des champs d'activité en rapport avec les besoins régionaux deviennent des objectifs spécifiques à l'Abitibi-Témiscamingue.

¹ Plan de développement des Services du Nord-Ouest québécois, UQTR, avril 1971.

Nous étudierons d'abord les objectifs généraux, soit l'éducation permanente et la décentralisation, ensuite les objectifs spécifiques; animation socioculturelle et champs d'activité privilégiés. Mais nous devons d'abord traiter de la formation des maîtres, première mission de l'Université du Québec considérée d'ailleurs dans le Plan de 1971 comme la préoccupation fondamentale de l'UQTR dans le Nord-Ouest¹.

La formation des maîtres

Comme dans toutes les constituantes du réseau, le premier objectif de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a été la formation des maîtres. Compte tenu des besoins, il était particulièrement important ici. Donnant suite à la recommandation du rapport Parent, le Ministre de l'éducation annonçait le 15 septembre 1969, la création dans la région d'un Comité de régie de la formation des maîtres dont le mandat était « d'intégrer tous les cours de formation des maîtres à un seul et unique campus et à mettre sur pied des cours post-collégiaux de formation des maîtres avec une université² ». À toutes fins pratiques, on confiait à une structure universitaire le mandat de former les futurs maîtres et de prendre ainsi la relève des Écoles normales. Cela impliquait la continuation des programmes du brevet A et des autres brevets gouvernementaux jusqu'en 1973 et la mise sur pied de baccalauréats d'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire ainsi que de nouveaux programmes visant à préparer des enseignants spécialisés, par exemple en enfance inadaptée et en éducation physique.

¹ Plan de développement 1971, p. 84.

² Lettre de Jean-Guy Cardinal au principal de l'École Normale Notre-Dame de Grâce de Rouyn, 15 septembre 1969.

Ici nous devons ouvrir une parenthèse et préciser que dans notre recherche le terme « formation des maîtres » à l'UQAT comprendra à la fois la formation des futurs enseignants et le perfectionnement des maîtres en exercice pour les raisons qui suivent. En théorie, il est essentiel de différencier formation initiale et perfectionnement, cependant, il faut être circonspect dans l'emploi de ces deux termes. On applique habituellement le terme perfectionnement des enseignants à une formation faisant suite à une formation initiale et permettant d'approfondir un domaine de connaissance ou d'améliorer l'emploi de méthodes ou techniques pédagogiques¹, mais on a tendance à utiliser le même terme lorsqu'il s'agit de formation de maîtres en emploi dont la formation initiale exigée pour la qualification légale n'est pas complétée, ce qui était fréquemment le cas en Abitibi-Témiscamingue lors de l'arrivée de l'Université du Québec puisque plus de 60 % des enseignants étaient non qualifiés et bénéficiaient d'une tolérance². De plus, à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, vu les effectifs réduits et le manque de ressources professionnelles, il n'y eut pas au plan pédagogique de différenciation des populations étudiantes, qu'elles soient inscrites en formation initiale ou en perfectionnement. Elles suivaient les mêmes programmes et les mêmes cours en *formation des maîtres*.

L'importance de l'éducation permanente

Dès le départ, l'éducation permanente fut considérée un secteur essentiel dans tout le réseau. C'était un service à la population adulte. Son rôle était d'organiser, de

¹ Legendre, Rénald. Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Librairie Larousse, 1988.

² Voir annexe A, Qualification en années de scolarité du personnel enseignant de la région du Nord-Ouest.

promouvoir, d'administrer et de coordonner l'enseignement aux adultes. Il devait répondre à deux exigences précises du milieu : le perfectionnement des maîtres en exercice et l'élévation du niveau de scolarité en général¹, qui était un des plus bas de la province. Pour atteindre ces objectifs, étant donné la clientèle restreinte, l'université devait se donner une démarche facilitant l'accessibilité pour les adultes aux programmes réguliers de formation des maîtres ou autres. La clientèle ciblée était : les enseignants, les administrateurs et les infirmières.

L'animation socioculturelle

Le terme culture recouvre un concept très large qu'on peut définir au plan psychologique, sociologique ou anthropologique. Dans le langage courant, ce mot désigne souvent le développement intellectuel et la production artistique mais il s'agit là en réalité d'une sous-culture. Quoiqu'il en soit, lorsque l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue se donna comme objectif l'animation socioculturelle de son milieu d'insertion, elle voulait jouer un rôle dans le développement d'une culture destinée à tous les citoyens de la région et non seulement à sa clientèle étudiante.

À son rôle d'agent de développement social, l'université voulait ajouter celui d'agent de développement dans le domaine des arts, des lettres et du patrimoine. Cette intention est d'ailleurs clairement exprimée dans le premier *Plan de développement* : « Par des cours de culture populaire, des films, des conférences, par une présence active au sein des moyens d'information locaux, par une collaboration avec les organismes et comités régionaux, par une participation aux activités socioculturelles, et par un esprit

¹ Plan de développement 1971, p. 37.

de recherche dans le domaine de la culture, l'université doit amener peu à peu le Nord-Ouest québécois à s'intégrer dans le circuit culturel de la province et à prendre une conscience plus nette de sa situation politique, sociale et économique¹ ».

Les pressions du milieu n'étaient pas étrangères au choix de cet objectif par l'université. Rappelons d'abord que le diagnostic sévère de sous-développement culturel de la région s'appuyait sur les statistiques de 1961 et 1966 concernant la scolarisation et sur la rareté des équipements et des manifestations culturelles. Ensuite, le rapport du colloque sur les communications sociales tenu à Amos en avril 1969 et le dossier social publié en 1970 par le Conseil de développement social font état de besoins dans le domaine des loisirs et d'activités communautaires enrichissantes².

Étant donné la situation, les auteurs du Plan 1971 étaient convaincus que l'université devait assumer un rôle d'animation dans ce domaine. Plus spécifiquement ils proposent de définir une politique globale d'animation socioculturelle précédée d'une réévaluation des besoins, de promouvoir le cinéma et de créer une banque de conférenciers pour le bénéfice des organismes socioculturels³.

¹ Plan de développement. Université du Québec à Trois-Rivières, Services du Nord-ouest québécois, avril 1971, p. 35.

² Conseil de développement social du Nord-Ouest québécois. Nord-Ouest québécois, dossier social, juin 1970, p. 85.

³ Plan de développement 1971, p. 117.

La décentralisation

La décentralisation faisait partie des objectifs proposés par le Plan de 1971. On en faisait la pierre angulaire d'un modèle d'université : « l'université électronique ». En effet, dans l'esprit des ses auteurs, la décentralisation avait une double signification : d'une part l'établissement d'un centre universitaire en dehors des grands centres ou centre universitaire « péricentré » (sic). Cette notion qui sous plusieurs aspects se rapproche de celle de « téléconstituante » devait permettre de situer le Nord-Ouest dans l'ensemble du réseau et d'en faire le lieu privilégié d'une expérimentation d'enseignement à distance¹.

L'administration avait déjà ébauché un projet d'université électronique et on prévoyait commencer rapidement l'expérimentation de l'enseignement à distance en utilisant divers moyens de communication². L'objectif d'enseignement à distance est d'ailleurs repris dans les planifications ultérieures³.

D'autre part, les conditions géographiques et démographiques de l'Abitibi-Témiscamingue imposaient à l'université la décentralisation de ses services d'enseignement dans le cadre de la région. Ce type de décentralisation était à la fois une nécessité pour la viabilité de l'institution et le seul moyen d'atteindre le grand objectif d'accessibilité à l'enseignement supérieur pour tous.

¹ Plan de développement 1971, p. 38.

² Les premiers administrateurs de l'Université dans le Nord-Ouest voulaient mettre sur pied une université électronique qui aurait pu servir d'expérimentation préalable à la création de Télé-Université.

³ Voir Plans de développement : 1971, p. 21; 1976, p. 32; 1990, p. 5 ainsi qu'en 1979 le Cahier III du comité d'étude sur les relations Hull-Rouyn, p. 13.

Mais dans l'esprit du Plan de 1971, il ne s'agissait pas seulement de l'organisation matérielle de l'enseignement à l'extérieur du campus et de collaboration systématique avec le milieu. Les planificateurs avaient une vision plus large de la décentralisation. Selon eux, la décentralisation impliquait un nouveau type d'enseignement et d'enseignant, donc, un changement au plan pédagogique. Il s'agissait naturellement de nouvelles approches et de nouvelles formules exigées par l'enseignement à distance.

Les champs d'activité

Les auteurs du Plan de 1971 voulaient préciser la portée et les limites de l'enseignement et de la recherche et des services à la collectivité en choisissant des champs d'activité à privilégier en fonction des caractéristiques socio-économiques de la région : formation des maîtres et recherche en éducation; perfectionnement des maîtres et du personnel hospitalier¹; formation de personnel qualifié en services sociaux, en administration et en promotion du territoire : géologie, géographie forestière ou minière².

Les programmes offerts pouvaient l'être de différentes façons, c'est-à-dire entièrement ou partiellement avec transferts ultérieurs garantis dans d'autres universités québécoises³. En outre, en vue du perfectionnement on suggérait de scinder les programmes de baccalauréat en certificats et aussi d'offrir des programmes ad hoc

¹ On voulait offrir aux infirmiers et infirmières licenciés des certificats de perfectionnement. Il existait en effet une école d'infirmières dans la région depuis 1950.

² Plan de développement 1971, pp37, 84.

³ *Ibidem*, p.76.

pouvant être bâtis sur place pour répondre à des besoins particuliers et qui constitueraient un apport original au système universitaire québécois.

Toutefois, la création des certificats en éducation était surtout un moyen de pallier aux effets de la déclassification des enseignants qui faisaient suite à la venue du Règlement n°4¹. Aux enseignants touchés par la déclassification, on reconnaissait des crédits pour la scolarité antérieure. Les certificats permettaient ensuite de compléter les seize années de scolarité équivalant à un baccalauréat.

L'université projetait aussi de collaborer le plus possible avec les organismes de la région et d'offrir à la collectivité des services de consultation de la part de ses spécialistes. En même temps, on voulait maintenir des exigences élevées en enseignement et recherche appliquée. On verra d'ailleurs que les *Plans de développement* subséquents à celui de 1971 vont reconnaître les caractéristiques régionales et préciser des champs d'activité en rationalisant la banque de cours et en priorisant la recherche appliquée. Cependant, on peut s'étonner que ce ne soit qu'en 1990 que l'UQAT ait fait officiellement du secteur minier l'élément distinctif de sa contribution à la science et à la technologie.

Évidemment, en recherche, il n'existe pas en 1971 de plan de développement officiel. Cependant, on priorise certains champs d'activité : les communications, notamment les problèmes posés par l'enseignement à distance; les communications dans le grand Nord; l'identification du milieu; l'éducation continue. Soulignons ici l'importance accordée aux communications par les premiers administrateurs : « dans la région les communications polarisent donc les préoccupations de tout le campus. Elles deviennent un

¹ Règlement approuvé par l'arrêté-en-conseil n° 592 du 30 mars 1966.

axe privilégié dans le développement des services universitaires, au point de déterminer le modèle de développement du campus dans une région marginale¹. »

Les Plans de développements subséquents

En 20 ans, les objectifs de départ ont évolué. En 1973, le *Plan de développement de la DEUOQ*, qui réunissait sous une même direction les centres de Hull et de Rouyn, définissait les particularités de la clientèle et précisait des modes d'enseignement qui lui seraient adaptés. En même temps, il réaffirmait la volonté de l'université de prendre racine dans son milieu d'insertion au moyen d'activités de recherche et par la formation de liens étroits avec les organismes régionaux, c'est-à-dire :

« 1) offrir des enseignements caractérisés à une clientèle formée en majorité d'adultes, qui fréquentent l'université à temps partiel et qui sont désireux essentiellement de perfectionner leurs connaissances dans le but de mieux exercer leur profession (enseignement, administration et services communautaires principalement),

2) organiser et soutenir des activités de recherche appliquée directement utiles au milieu de l'Ouest québécois, mais dont on favorisera particulièrement des impacts ou effets subsidiaires tels :

- hausser la qualité des enseignements par un ressourcement constant des professeurs,

- permettre à d'autres secteurs d'activités que ceux directement visés par les recherches, de bénéficier des retombées des dites recherches,

- permettre l'extension à d'autres régions du Québec des bénéfices de ces recherches en particulier de celles relatives à l'enseignement à distance et à la multimédiatisation,

¹ Plan de développement 1971, p. 106.

3) maintenir, enrichir et diversifier les liens avec les organismes locaux de façon à être attentifs à l'expression des besoins du milieu, à faciliter même cette expression et à assurer éventuellement, comme il se doit, un rôle important dans la vie intellectuelle de la région. »

Il est intéressant de constater qu'après quelques années, la mission de l'Université du Québec dans la région se précise en rapport avec une clientèle à temps partiel qui recherche surtout du perfectionnement professionnel dans les domaines de l'enseignement, de l'administration et des services communautaires. En outre, l'université propose une orientation de recherche appliquée. Mais si ces choix dénotent la préoccupation constante de répondre aux besoins de la collectivité régionale, on retrouve aussi la tendance traditionnelle des universités vers l'excellence et l'universalité.

Les mêmes objectifs sont poursuivis lors de la planification de 1976, mais l'institution spécifie les domaines où elle veut dispenser ses enseignements : à l'éducation, l'administration, les sciences sociales et la santé, elle ajoute les arts et les lettres dans une optique de réponse aux besoins du milieu.

Dans sa planification de 1979, le CEUOQ différencie le développement prévu pour l'Outaouais (région de Hull) et celui prévu pour le Nord-Ouest (Abitibi-Témiscamingue). Dans cette dernière section géographique, les axes de développement seront : les sciences de l'éducation; les sciences de l'administration; les sciences de la santé; les sciences sociales et l'animation. On a donc éliminé pour le moment le secteur des arts et des lettres, mais on veut développer des programmes en animation pour répondre aux besoins des organismes communautaires de santé.

Le Plan de 1982 définit les politiques institutionnelles en matière d'enseignement, de recherche et de services à la collectivité. La fonction enseignement demeure la préoccupation première et à ce chapitre on prévoit élargir l'assise disciplinaire de la programmation de premier cycle et promouvoir l'accès aux études de deuxième cycle tout en définissant des structures d'encadrement et de soutien permettant à l'étudiant de conserver l'initiative et la maîtrise de ses apprentissages¹. Cependant, ce qui nous apparaît le plus important, c'est le choix du développement prioritaire de la formation professionnelle et appliquée orientée vers la mise en valeur des ressources naturelles et la connaissance des technologies requises².

En matière de recherche, les planificateurs reconnaissent que : « ... cette fonction a particulièrement souffert par le passé de l'instabilité du corps professoral et de son inexpérience et proposent l'objectif suivant : élaborer un plan directeur de développement des activités de recherche qui tienne compte des besoins de la collectivité régionale et québécoise, de la capacité interne de l'institution et des intentions des chercheurs³ ». Il s'agissait là d'une décision importante qui allait permettre l'émergence de la recherche organisée au niveau universitaire en Abitibi-Témiscamingue.

¹ Plan de développement du CEUAT, décembre 1982, pp. 188-189.

² Ibidem, p. 185.

³ Ibidem, p. 190.

Pour ce qui est des services à la collectivité, on tente d'en préciser la définition : « Conduire des interventions conjointes visant la promotion économique, sociale et culturelle des individus, des groupes et de la collectivité régionale¹ ». On se donne aussi comme objectif dans ce domaine, de préciser les principes qui présideraient à l'affectation des ressources humaines à ces services et de définir les modes d'organisation de cette même fonction.

En 1983, dans le document d'accompagnement de sa demande pour devenir constituante autonome, le Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue décrivait avec clarté la mission qu'il voulait poursuivre au cours des années à venir soit :

« 1) une insertion dynamique dans une région caractérisée par sa situation géographique, particulièrement par sa nordicité, l'ampleur de son territoire rural, sa faible densité démographique et l'importance de ses ressources naturelles;

2) une participation active dans les domaines de la formation universitaire des ressources humaines, liées à la mise en valeur des ressources naturelles et à la gestion de l'environnement;

3) la poursuite des interventions actuelles². »

Il s'agissait donc d'une planification résolument axée sur une perspective régionale, confirmant ainsi les orientations prévues pour l'établissement³. D'autre part, la future Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue présentait des garanties de qualité fondées non seulement sur la valeur de son projet (orientations, plan de

¹ Ibidem, p. 191.

² Document de la demande d'accompagnement des lettres patentes de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, mars 1983, p. 31.

³ Voir Avis du Conseil des Universités au Ministre de l'Éducation sur l'octroi de lettres patentes au Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue.

développement, stratégies) mais aussi sur la qualité de son corps professoral et les performances des 13 dernières années. En effet, l'Université du Québec dispensait depuis 1970 des services universitaires en Abitibi-Témiscamingue à partir d'orientations établies après consultation de la population et qui étaient les suivantes :

- « 1) la formation des maîtres et celle des administrateurs;
- 2) le perfectionnement des adultes;
- 3) le développement du milieu par la recherche en collaboration avec les organismes de la région¹. »

Cependant, on pouvait déjà prévoir que la future Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue aurait au plan de la programmation les mêmes problèmes que toutes les universités régionales, soit de répondre à des demandes spécifiques et utilitaires tout en conservant une base d'intervention et de réflexion « universitaire », c'est-à-dire orientée en même temps vers des activités gratuites et critiques.

En 1985, l'UQAT présente un plan de développement qui reconnaît certaines faiblesses de la jeune institution et se propose d'y remédier au triple plan de l'enseignement, de la recherche et des services à la collectivité. D'autre part, on y constate une évolution de l'objectif d'animation socio-culturelle. Voyons d'abord ce qu'on prévoit au chapitre de la programmation :

« L'un des objectifs fondamentaux pour l'UQAT, au cours de la prochaine période de planification, sera de compléter la programmation de base que doit offrir toute université à vocation générale, dans une région qui souhaite compter sur un

¹ Voir Document de la demande d'accompagnement des lettres patentes de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, mars 1983, p. 4.

éventail minimum de ressources humaines compétentes capables d'articuler la vie collective sur le territoire.

À cet égard, la programmation de base de l'UQAT est encore déficiente. Comme la diversité des programmes influe sur la fréquentation universitaire, cette question devient importante. La programmation de 1^{er} cycle en sciences appliquées (génie) et en sciences humaines n'a pas encore atteint le niveau minimal normalement requis pour une région qui désire se doter des instruments de base, en termes de formation universitaire¹. »

Un premier développement prioritaire sera donc la consolidation d'un ou deux programmes de base² dans chacun des secteurs suivants : éducation; administration; sciences appliquées; sciences du comportement humain; sciences sociales et de la santé.

« Au plan de la recherche, la préoccupation majeure sera tournée vers la formation des chercheurs et le développement d'équipes ou de groupes de recherche sur des problématiques qui trouvent racine dans la communauté d'insertion de l'UQAT. L'atteinte d'un seuil minimal de professeurs détenant des diplômes de 3^e cycle nous laisse espérer des développements majeurs, tout en prenant en considération le nombre relativement restreint des ressources humaines de notre Université et des différentes missions qu'elle doit également remplir³ ».

Quant aux services à la communauté, un examen critique de cette fonction a amené l'UQAT à identifier quatre problèmes majeurs : l'insuffisance des ressources humaines; le caractère de service plutôt que de recherche et développement des demandes du milieu; un malaise au niveau de l'accès pour disposer des requêtes des différents groupes et organismes; la possibilité réelle de répondre en terme de formation non créditée à des

1 Plan de développement de l'UQAT, 1985-1988.

2 Un programme de base signifie ici un programme de baccalauréat offert à temps complet.

3 Plan de développement de l'UQAT, 1985-1988. p. 185.

demandes et besoins de niveau et durée extrêmement variables. Face à cette problématique, l'université propose entre autres :

« 1) Adoption d'une politique générale définissant les principes de base, les champs de compétence, les modes d'accès et les conditions financières pour répondre à un certain nombre de besoins dans la communauté.

2) Création d'une banque de ressources humaines péri-universitaires disponibles et habilitées à répondre à des demandes de service ou de support provenant de groupes et d'organismes au sein de la communauté d'appartenance de l'UQAT¹ ».

Pour ce qui est de l'animation socio-culturelle, au lieu de l'objectif de leadership qu'on retrouve dans les *Plans de développement* jusqu'en 1982, l'UQAT se donne, en 1985, comme mission la formation des ressources humaines indispensables à l'auto-développement économique, social et culturel d'une collectivité².

Par ailleurs, le Plan de 1985 est le premier à élaborer sur la nordicité qui devient une préoccupation de plus en plus importante pour les gens d'Abitibi-Témiscamingue. Sans s'engager à des actions précises, l'UQAT constate que le développement de la région sera intimement lié au développement de la nordicité en soi.

Une brève analyse des *Plans de développement* montre que jusqu'en 1982, l'enseignement répond aux besoins de formation initiale en éducation, en administration et en sciences sociales et que les cours de perfectionnement sont orientés vers les mêmes disciplines en y ajoutant les sciences de la santé. Sauf dans le Plan de 1971 où on y fait allusion dans le choix des champs d'activité, il ne semble pas exister de préoccupation en

¹ Ibidem, pp. 145-146.

² Plan de développement 1985-1988. p132.

regard de la formation de ressources humaines pour la mise en valeur du territoire et cela dans une région où les ressources naturelles sont la base de l'économie. Les arts et les lettres sont aussi absents de la programmation si on excepte le Plan du CEUOQ en 1976, au moment où les campus de Hull et Rouyn vivaient sous une même direction.

La planification de 1982 démontre la volonté de l'université d'ajouter à son patrimoine académique une formation de type technoscientifique en collaboration avec d'autres universités (génie, sciences minérales appliquées). L'institution veut aussi mettre sur pied au premier cycle, un programme de formation générale en sciences humaines.

Finalement, au chapitre de la programmation, il est possible de se poser quelques questions. Si on se réfère aux besoins de la communauté, on peut se demander pourquoi il n'a jamais été question d'implanter un programme de médecine. Si on relit les journaux de 1960 à 1993 on constate que le nombre de médecins per capita était insuffisant et que cette situation avait certainement des répercussions sur la santé de la population. En 1970, il y avait encore des fonds disponibles et le Québec aurait pu imiter le gouvernement suédois qui à cette époque ouvrit une université dans une petite ville nordique (Tromsö) en ayant pour objectif prioritaire de répondre aux besoins de la région en médecine et en dentisterie. Une telle initiative aurait permis de former sur place les médecins généralistes dont l'Abitibi-Témiscamingue avait un besoin urgent et les jeunes gens d'autres régions périphériques auraient pu occuper le surplus de places disponibles. Ces nouveaux médecins seraient probablement ensuite retournés dans leur région respective réglant ainsi la question de pénurie de médecins en dehors des grands centres urbains.

Un autre programme qu'il aurait été intéressant d'implanter concerne la nordicité. La préoccupation de l'Abitibi-Témiscamingue dans ce domaine n'est pas nouvelle, mais s'est actualisée surtout à partir de 1980. Dans le Plan de 1985, au chapitre sur les aspirations de la communauté, on rappelle que la nordicité a été retenue comme une des voies de développement de la région par le Conseil de la science et de la technologie¹. On sait que la recherche nordique est importante et l'UQAT, située aux portes du Nord pourrait y apporter une contribution intéressante en enseignant la nordologie théorique et appliquée.

Quoi qu'il en soit, en 1985, l'Université continue sa démarche dans le but de devenir une université à *vocation générale* et se donne comme objectif de dispenser un ou deux programmes complets de premier cycle dans ses cinq secteurs d'enseignement. Nous sommes évidemment conscients que les choix institutionnels dépendent d'une pluralité de facteurs dont la conjoncture économique et sociale ainsi que les ressources humaines et autres.

Dans sa deuxième mission, l'orientation de l'université vers la recherche appliquée en collaboration avec le milieu est présente dès 1973. Mais ce n'est que neuf ans plus tard qu'on planifie la mise sur pied d'un plan directeur de la recherche qui se traduira finalement par l'élaboration d'une politique sur la formation et la reconnaissance institutionnelle des groupes de recherche et d'une autre politique

¹ Conseil de la science et de la technologie. Bilan de l'activité scientifique et technologique de l'Abitibi-Témiscamingue, Québec, mai 1985, p. xix.

concernant la gestion de la recherche commanditée¹. En 1985, l'université se donne un objectif de développement des habiletés de recherche du corps professoral par l'accroissement de son niveau de scolarité. Les services à la collectivité et l'animation socio-culturelle ont évolué dans la même direction. On constate, en effet, qu'en 1971 l'université s'était donné dans le domaine socio-culturel, un rôle de chef de file s'appuyant sur une politique définie et une intervention directe alors qu'en 1985, c'est par son volet enseignement que l'université veut participer à l'animation socioculturelle.

Dans le domaine plus large des services à la collectivité, les auteurs du *Plan de développement* 1971 allèguent que l'université « (Elle) doit aussi collaborer le plus possible avec les organismes de la région et se concevoir par moments comme un véritable service public qui possède des spécialistes dans certains domaines, spécialistes auxquels le milieu peut faire appel et qu'il peut utiliser, au moins comme consultants². » Cette orientation demeure présente dans tous les *Plans de développement* subséquents, mais à partir de 1982, on veut définir des principes et des modalités d'intervention. Et en 1985, l'université exprime clairement que c'est d'abord par l'enseignement et la recherche qu'elle jouera son rôle dans les services à la collectivité. Elle se donne d'ailleurs comme objectif la création d'une banque de ressources humaines périuniversitaires qui pourra répondre à des demandes de services ou de support. Bref, l'université abandonne son rôle de leadership et veut plutôt agir en complémentarité avec les ressources du milieu.

¹ Voir Plan de développement 1985, p. 89 et 91.

² Plan de développement 1971, p. 36.

Rétention des diplômés dans la région

Un objectif qui n'a jamais été formulé officiellement était de garder les diplômés dans la région. Sans qu'il y ait eu d'études spécifiques faites sur le sujet, on avait remarqué qu'une forte proportion des jeunes qui « s'exilaient » pour faire des études universitaires, demeuraient dans les grandes villes et ne revenaient pas dans leur région d'origine. C'était un facteur qui contribuait à la baisse démographique et ne concourait sûrement pas à la hausse de qualification professionnelle de la population. On espérait que la venue de l'Université du Québec dans la région changerait la situation.

CHAPITRE VI

L'ÉVALUATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS

Dans ce chapitre, nous évaluerons d'abord l'atteinte des objectifs officiels de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, mais nous tenterons aussi d'évaluer certains objectifs implicites quoique non formulés officiellement. De plus, nous ferons état de certains résultats intéressants mais inattendus que nous avons constatés.

Pendant vingt ans, de 1971 à 1990, l'institution a formulé des objectifs au moyen de ses *Plans de développement*. En analysant ces derniers on se rend vite compte que, dans une certaine mesure, les buts à atteindre au départ ont évolué avec les années mais qu'ils sont demeurés les mêmes quant à leur essence. C'est pourquoi notre évaluation sera basée sur les objectifs tels qu'ils ont évolué à partir du premier Plan, celui de 1971 jusqu'à celui de 1985-1990.

La formation des maîtres

Au départ, la formation des maîtres était comme dans tout le réseau l'objectif prioritaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. À ce chapitre,

l'institution faisait face à deux défis : prendre la relève des Écoles normales et augmenter la scolarité des enseignants en exercice du secteur régulier.

Vingt ans après la venue de l'université, peut-on parler d'objectif atteint et dans quelle mesure? Rappelons d'abord que chez les maîtres en exercice, en 1967-1968, la situation était loin d'être idéale. En effet, à cette date, au Nord-Ouest¹, du personnel enseignant au niveau secondaire, 38,9 % possédaient 13 ans de scolarité ou moins², et sur les 841 enseignants, 39 seulement possédaient un diplôme universitaire dans une discipline et en pédagogie. Au secteur primaire, la situation était pire puisqu'en 1965-1966, pour toutes les écoles (secondaires et primaires), le pourcentage d'enseignants ayant 13 ans de scolarité ou moins était de 87,1 %³. Cependant, en 1992 la moyenne régionale des enseignants des deux niveaux se situait à 16,2 ans de scolarité et aucun d'entre eux n'en possédait moins de 14⁴. Rappelons que selon le règlement no 7 de la loi C60, le permis d'enseigner exige 13 ans d'études comprenant une année de cours théoriques et de travaux pratiques en psychopédagogie⁵. Cette dernière exigence amena les spécialistes diplômés dans leur discipline (musique, éducation physique, arts plastiques, etc.) à s'inscrire au certificat en sciences de l'éducation de l'UQ qui sanctionnait un programme de 30 crédits en psychopédagogie. À la fin de l'année 1989, dans la région,

¹ À cette époque, on désignait l'Abitibi-Témiscamingue comme la région du Nord-Ouest.

² Voir Annexe A, Qualification en années de scolarité du personnel enseignant dans la région du Nord-Ouest.

³ Ibidem.

⁴ Statistiques du Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi, 11 décembre 1992.

⁵ Le brevet permanent d'enseignement s'obtient après deux ans de pratique en sus.

243 de ces certificats avaient été émis¹. Donc, au plan quantitatif, l'objectif de perfectionnement des enseignants a été remarquablement atteint.

Comme les maîtres en exercice ne pouvaient s'éloigner de leur lieu de travail, il est clair que la présence de l'université dans la région a été le facteur déterminant qui a permis à la quasi-totalité des enseignants d'obtenir la scolarité nécessaire à la qualification légale.

Évidemment, la situation était plus que favorable à l'atteinte de cet objectif, car la clientèle devait suivre des cours et obtenir des crédits pour satisfaire aux exigences du ministère de l'Éducation et c'était une clientèle captive. En effet, l'université francophone la plus proche, l'Université de Montréal, était située à plus de 600 kilomètres de Rouyn.

Le choix des programmes était adéquat pour ce qui est de la formation à l'enseignement académique. En effet, on retrouve de 1970 à 1990 plusieurs baccalauréats d'enseignement². Ces cours étaient dispensés en même temps aux futurs maîtres et aux enseignants en exercice. Quant aux sciences : biologie, chimie et physique, et aux arts, tout détenteur d'un baccalauréat spécialisé ou d'une licence pouvait obtenir la qualification légale avec le certificat en sciences de l'éducation offert de 1970 à aujourd'hui. Ce même certificat à contenu psychopédagogique servait à qualifier les enseignants du secteur professionnel secondaire après qu'ils aient obtenu une carte de compétence dans leur spécialité : électricité, plomberie ou soudure, souvent au niveau

¹ Relevé des diplômes décernés selon la répartition Clarder, UQAT, 1989-1990, p. 273.

² Voir : L'organisation de l'enseignement et les programmes, p. 113 du présent document.

secondaire. Malheureusement, malgré les besoins évidents dans ce domaine, l'UQAT n'ouvrit pas de baccalauréats en enseignement professionnel ou technique. Au plan du perfectionnement des enseignants, l'université fit preuve de souplesse comme en témoignent les initiatives suivantes :

- **Un programme de formation initiale** (baccalauréat spécialisé en enseignement) adapté aux enseignants en exercice dans les différentes Commissions scolaires de la région qui débuta en 1976-1977 et se termina en 1982-1983. Ce programme avait eu pour point de départ une entente tripartite entre le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et l'université. Dans chaque commission scolaire, un contingent d'enseignants en exercice suivaient les cours de ce programme dans leur milieu de travail. À Val-d'Or seulement, 136 enseignants en exercice obtinrent ainsi un baccalauréat spécialisé en enseignement à l'élémentaire.
- **Un certificat de perfectionnement de la pratique éducative** offert à La Sarre dont le programme était complètement ouvert et auquel deux groupes d'enseignants de ce sous-centre s'inscrivirent. Ce programme existe toujours d'ailleurs pour répondre à des besoins spécifiques.
- **Un projet coopératif de formation de maîtres inuit.** La demande initiale des Inuit à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue était la conséquence d'un projet d'entente entre les Inuit et la Commission scolaire Kativik, laquelle déléguaux premiers des responsabilités administratives de formation des maîtres, de développement de programmes et de matériel pédagogique.

Les Inuit demandèrent à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue de former leurs maîtres et de les aider à améliorer leur situation au plan scolaire tout en

conservant leur culture. Les Inuit exigeaient que ce travail se fasse en coopération avec leur communauté et en cogestion. L'université accepta ce mode de fonctionnement et le projet commencé en 1984 est devenu un excellent exemple de coopération entre le milieu et l'université. Vu du côté universitaire, il comporte trois volets :

- la formation;
- la recherche;
- le service à la collectivité.

Le premier volet vise la formation des maîtres et d'autres ressources du milieu éducatif. Il conduit au certificat de premier cycle d'enseignement, au préscolaire et au primaire en milieu nordique. Ce programme comporte 14 cours (42 crédits) et

«... vise à développer des ressources humaines inuit et amérindiennes, capables de prendre en main le développement des services éducatifs des communautés inuit et amérindiennes du Nouveau-Québec¹. »

Le volet recherche pourrait se définir ainsi : définir et préciser l'action de coopération en contexte interculturel pour le développement des services éducatifs dans deux communautés inuit.

Pour les Inuit, le but ultime du projet est l'insertion du projet d'école dans le milieu tout en sauvegardant la culture inuit. L'abandon scolaire précoce est aussi un problème majeur que les Inuit ont à résoudre et pour lequel ils ont demandé l'aide de l'université.

X ~~Pour atteindre ces objectifs,~~^{Donc} l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue travaille en coopération avec les Inuit à l'identification du processus d'orientation de l'école et du processus de développement de programmes ainsi qu'à la compréhension des difficultés

¹ Voir l'Annuaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1989-1990.

de la jeunesse à poursuivre des études secondaires. Ces activités constituent le volet *service à la collectivité*.

Les évaluations récentes faites par les deux parties confirment la pertinence du choix de la formule coopérative qui s'avère être un élément très formateur du projet. Une des originalités de la démarche est la collaboration de deux expertises en trois langues. La collaboration se fait d'égal à égal, les Inuit étant les experts de leur culture et les professeurs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, les experts en éducation.

Au programme du certificat, une dizaine de cours ont déjà été donnés et on a prévu les premiers gradués en 1992¹. Les cours proviennent de la banque de cours de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, mais doivent être continuellement adaptés. L'université doit faire une proposition pour chaque cours. La proposition est traduite en inuttitut et discutée. Pendant la durée des cours, il existe un processus continu d'analyse.

Les deux groupes de travail (celui de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et celui des Inuit) travaillent séparément dans leur langue respective : le français et l'inuttitut. Les discussions finales se font en anglais. Par rapport à des programmes de formation similaires, comme par exemple celui de l'Université McGill pour la Commission scolaire Kativik, le programme de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue n'est pas d'abord fondé sur les théories de psychologie de

¹ La première graduation a eu lieu en 1993.

l'apprentissage, mais sur les besoins d'une communauté pour la satisfaction desquels on peut recourir à différentes théories sur l'apprentissage¹.

Quant à la formation initiale, en 1970 l'université intégra 110 normaliens de la région lesquels complétèrent leurs études conduisant à un brevet d'enseignement. Par la suite, les étudiants en formation des maîtres s'inscrivirent aux différents programmes universitaires d'enseignement. Au total, vingt ans après son implantation dans la région, l'Université du Québec avait décerné 938 diplômes de baccalauréat en enseignement, aux niveaux primaire et secondaire sans compter 243 certificats en éducation². Comme les enseignants en perfectionnement et les étudiants en formation initiale ont toujours eu le même statut, nous ne pouvons pas attribuer de chiffres précis à l'une ou l'autre catégorie de diplômés. Cependant, nous pouvons affirmer que l'université a véritablement atteint son objectif de formation des maîtres.

L'importance de l'éducation permanente

Concernant l'éducation permanente, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue s'est-elle acquittée de son mandat tel que formulé dans le Plan de 1971? Voilà un jugement difficile à porter. Pour y arriver, l'université s'était donné dans ce Plan trois principes d'action : la décentralisation des services; l'orientation des cours en fonction du milieu et l'établissement d'un plan cohérent.

¹ MAHEUX G, Kenuayak, A. (1991). A cooperative Project of Teachers Training Involving UQAT Human Resources and Ivujivik and Povungnituk School Leaders and Teachers.

² Relevé des diplômes décernés selon la répartition Clarder, UQAT 1990.

Il est symptomatique que l'établissement d'un plan cohérent vienne en troisième lieu parmi les principes d'action, parce que dans les faits, il n'y eut pas de plan officiel pour le secteur de l'éducation permanente. On était évidemment dans un contexte de démarrage et l'action avait souvent priorité sur la planification. Cependant, l'université mit en place les mécanismes et les moyens nécessaires à l'obtention de résultats très positifs.

D'abord, on appliqua les normes d'admission du réseau selon lesquelles tout adulte de 22 ans ayant travaillé dans un domaine pendant au moins deux ans pouvait s'inscrire à un programme jugé en rapport avec son expérience. Le diplôme collégial ou l'équivalent n'étaient plus une condition sine qua non d'entrée à l'université.

Les comités universitaires locaux dont nous avons déjà parlé jouèrent un rôle extrêmement important pour recruter dans toute la région la clientèle dont l'université avait besoin tout en facilitant aux adultes l'accès à l'enseignement supérieur. Toutefois, leur rôle dans l'évaluation de besoins se joua dans le cadre de la banque de cours existants, c'est-à-dire que les comités faisaient des recommandations quant à l'opportunité d'offrir certains cours dans une localité donnée en fonction des demandes de la clientèle. Ils ne se dotèrent pas de mécanismes pour évaluer la pertinence des programmes ou des cours offerts à l'intérieur des programmes. Cependant, l'université put connaître les réactions de la clientèle à partir des évaluations systématiques faites par les étudiants à la fin de chaque cours. Le rôle des comités à ce niveau fut assez faible.

Quant à la décentralisation de l'enseignement, à partir de septembre 1970, des cours furent donnés dans onze sous-centres. Les professeurs se déplaçaient vers les étudiants et non l'inverse puisqu'un seul campus existait dans la région, soit à Rouyn. Quelques tentatives timides d'utilisation des moyens audiovisuels pour dispenser

l'enseignement à une population dispersée furent faites en 1971. On ne trouve pas trace d'évaluation systématique sur ce sujet mais il semble que les étudiants n'apprécièrent pas la formule. La bibliothèque aussi se déplaça vers les étudiants au moyen d'un « bibliobus » qui transportait un fichier central, recueillait les demandes de prêt et faisait ensuite la livraison des livres. Après quelques mois cependant, des dépôts de livres et des services permanents de prêt furent installés dans les sous-centres.

Au niveau organisationnel, il y eut intégration complète des adultes à la clientèle en général. Ces derniers avaient accès à tous les programmes réguliers et devaient s'y conformer. L'objectif de souplesse des programmes prévu pour les adultes dans le Plan de 1971 et qui leur aurait permis de dresser individuellement leur programme d'études ne se concrétisa pas¹. Cependant, on prit certaines mesures pour leur permettre d'atteindre des objectifs précis en un temps raisonnable. Par exemple, on modifia la durée de certains programmes en offrant des certificats de 30 crédits, le cumul de certificats permettant aussi de compléter une formation multidisciplinaire². Et on modifia certaines structures académiques pour permettre à des groupes de maîtres en exercice de compléter leur perfectionnement dans leur milieu de travail.

L'intégration des adultes à la population étudiante régulière eut pour effet la fusion des deux clientèles qui eurent droit à des privilèges et services identiques.

¹ À la page 99 du Plan de 1971, on lit la phrase suivante : « Dans cette optique, il conviendrait d'accorder suffisamment de souplesse aux programmes pour que l'étudiant puisse dresser son programme d'études en tenant compte du cadre établi par un module qui en fixe les objectifs et les règles générales d'application; cette possibilité de choix ne devrait être offerte qu'à l'adulte. »

² Comme on l'a déjà mentionné, la formule des certificats ne fut pas seulement créée pour répondre à des besoins de formation multidisciplinaire. Ils furent d'abord une réponse préconisée par les syndicats pour pallier aux effets salariaux de la déclassification des enseignants après le dépôt du Rapport Parent.

Donnons comme exemple la représentation des étudiants aux Conseils de modules qui était assurée par l'élection d'un délégué de classe pour chacun des cours relevant de l'éducation permanente. L'intégration des deux clientèles a toutefois donné naissance à un effet pervers lequel se produit lorsque la simple juxtaposition d'actions individuelles entraîne des effets collectifs et individuels non nécessairement indésirables mais en tout cas non inclus dans les objectifs explicites des acteurs : les étudiants réguliers se mirent à travailler à temps partiel¹. En effet, la clientèle globale étant restreinte, ce furent les étudiants à temps complet moins nombreux qui durent se plier aux horaires des étudiants à temps partiel et suivre une partie de leurs cours en soirée ou en fin de semaine avec les adultes. En conséquence, les jeunes étudiants à temps complet ayant peu de cours à leur horaire durant le jour obtinrent des emplois à temps partiel, ce qui limita leur temps d'étude et de présence à l'université. Ce phénomène existe toujours aujourd'hui où l'on constate que la grande majorité des étudiants à temps complet ont un emploi régulier plusieurs heures par semaine.

Par ailleurs, la présence d'adultes et de jeunes étudiants aux mêmes cours a certainement enrichi les approches pédagogiques car les jeunes étudiants recherchaient une formation générale puisqu'ils ne connaissaient pas encore leur champ d'activité précis alors que les adultes tentaient d'analyser leur pratique et de trouver des solutions à des problèmes vécus. Cette situation a donné lieu à des échanges extrêmement intéressants et a modifié les approches pédagogiques mais ces initiatives sont demeurées individuelles. Par ailleurs, dans certains cas la fusion des deux types d'étudiants eut des effets négatifs sur la clientèle jeune. En effet, on ne peut ignorer le fait que l'intérêt d'une partie des enseignants en exercice était centré sur les problèmes rencontrés

¹ Voir Boudon, Raymond, Effets pervers et ordre social. Paris, P.U.F., 1977, p. 8.

quotidiennement à l'école et que cette étroitesse de vues eut un effet d'éteignoir chez certains futurs maîtres.

Ceci étant dit, qu'en est-il de l'atteinte des objectifs officiels?

Nous avons déjà évalué le perfectionnement des enseignants au chapitre de la formation des maîtres, mais y a-t-il eu augmentation de la scolarité des adultes en général? Voici ce que révèlent les statistiques : À l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, les étudiants à temps partiel ont toujours été plus nombreux que les étudiants à temps complet¹. En 1989-1990, l'Université du Québec avait décerné en Abitibi-Témiscamingue 4 655 diplômes². Nous ne possédons pas d'informations quant à l'âge des diplômés, mais, compte tenu de la stabilité de proportions importantes dans les catégories clientèle adulte et étudiants inscrits à temps partiel, on peut certainement conclure que l'importance donnée à l'éducation permanente a contribué à augmenter le taux de scolarité de la population adulte.

Pour ce qui est de la population de l'Abitibi-Témiscamingue en général, selon Statistique Canada, le nombre de diplômés universitaires en Abitibi-Témiscamingue en 1991 est de 6 610, soit 5,7 % de la population âgée de 15 ans ou plus, alors que pour l'ensemble du Québec la proportion est de 10,3 %³. Si on compare ces chiffres à ceux de 1970, l'augmentation des diplômés dans la région est de 5,5 % supérieure à celle qu'on a connue au Québec pendant les derniers vingt ans. Il est évidemment impossible de

¹ Voir tableau no II: Évolution des inscriptions, UQAT, 1970-1989.

² Ce chiffre comprend 1 800 baccalauréats; 2 846 certificats et 9 maîtrises.

³ Les pourcentages ont été calculés d'après les données de Statistique Canada.

mesurer avec précision l'impact du taux de diplomation d'une population mais il est certain que le niveau général d'éducation d'une communauté joue un rôle important dans l'innovation et le développement à l'intérieur de cette communauté.

Les champs d'activité

Dans sa planification, l'université a privilégié en enseignement et recherche des champs d'activité en fonction des caractéristiques socio-économiques régionales : formation et perfectionnement des maîtres et du personnel hospitalier, formation de personnel qualifié en services sociaux, en administration et en mise en valeur du territoire. Ces choix étaient-ils pertinents et ont-ils été respectés?

Du côté de l'enseignement, nous avons déjà évalué la formation et le perfectionnement des maîtres. Mais, qu'en est-il du perfectionnement du personnel hospitalier? Qu'en est-il de la formation de personnel qualifié en administration, en service social et en promotion du territoire?

Sciences infirmières

Dans la région, la formation des infirmières avait été dispensée d'abord par une école d'infirmières à partir de 1950 et plus tard au Cégep de Rouyn. L'université a eu dans ce domaine des objectifs de perfectionnement seulement. Elle mit sur pied différents programmes de certificats : en nursing communautaire; soins infirmiers cliniques; santé et sécurité au travail; gérontologie et santé mentale. En 1989, on a décerné 228 de ces

certificats. Un programme de perfectionnement en nursing au niveau du baccalauréat¹ accueillit à partir de 1979, les infirmières et infirmiers licenciés qui faisaient partie du personnel cadre ou qui voulaient se préparer à y entrer. Dix ans plus tard, cette initiative avait produit 36 bacheliers en nursing.

Sciences de l'administration

En sciences de l'administration, les chiffres sont encore plus éloquentes : 484 bacheliers et 1 035 diplômés au certificat à la fin de l'année 1989 dans des programmes en administration, sciences comptables et informatique de gestion. L'université a donc utilisé ici une stratégie différente de celle mise de l'avant pour la formation des maîtres. En effet, dans ce dernier cas, les étudiants en formation initiale et en perfectionnement se retrouvaient dans les mêmes groupes-cours. En administration, on dispensa d'abord des certificats à temps partiel et qui visaient essentiellement le perfectionnement du personnel administratif. Puis on ouvrit pour la formation initiale au niveau du baccalauréat deux programmes intégrés ainsi qu'un programme par cumul de certificats. L'institution a ainsi formé et perfectionné des diplômés des sciences administratives qui deviendront les meneurs et les gestionnaires de la main-d'oeuvre de la région. Une enquête faite par l'UQAT auprès des étudiants ayant obtenu un diplôme de baccalauréat en sciences administratives de 1987 à 1989 démontre que 95 % des diplômés en administration et 83 % des diplômés en sciences comptables occupaient un emploi à temps complet en 1990². Quand on constate que pour la même période, 92,5 % des diplômés (tous programmes) étaient originaires d'Abitibi-Témiscamingue et que moins de 3 % d'entre

¹ Ce baccalauréat était un programme intégré et ne pouvait être obtenu par cumul de certificats.

eux ont quitté la région, nous en concluons que l'institution a contribué de façon essentielle au développement socioéconomique de la région¹.

Sciences sociales

Dans le domaine du service social, un dossier avait été préparé en 1970 par le Conseil de développement social du Nord-Ouest québécois qui faisait état d'un manque de personnel spécialisé et d'une insuffisance de recherche au niveau des problèmes sociaux. Le rapport signalait qu'il n'y avait dans la région qu'un travailleur social par 10 000 habitants². En conséquence, la situation était l'inverse de celle qui prévalait en formation des maîtres et en sciences administratives où on devait envisager plus de perfectionnement que de formation initiale. Ici, il s'agissait surtout de dispenser une formation de base. Donc, un programme de certificat en travail social fut offert à partir de 1975 et trois ans plus tard on inaugura un programme de baccalauréat : il s'agissait d'un programme intégré dont le diplôme ne pouvait s'obtenir par cumul de certificats. À la fin de l'année 1989, on avait décerné 120 baccalauréats et 35 certificats. En 1990, le syndicat des travailleurs sociaux comptait 55 membres en règle, c'est-à-dire un travailleur par 2 700 habitants³.

² Relance 1990. 3^e enquête auprès des diplômés de baccalauréat juin 1987 à avril 1989. UQAT p. 4.

¹ Ces derniers chiffres se trouvent à la page 8 du document Relance 1990.

² Conseil de développement social du Nord-Ouest québécois. Dossier social, N.O.Q., juin 1970, p. 88 (déjà cité).

³ Rapport annuel de 1989-1990. Corporation professionnelle des travailleurs sociaux du Québec. En 1996, la même source donne le chiffre de 112 membres.

Sciences appliquées

La formation de personnel qualifié en promotion du territoire (mise en valeur des ressources naturelles) fut plus lente à démarrer et on n'a pas encore offert de programme complet en ingénierie. Cependant, depuis 1984, l'UQAT a signé des ententes d'abord avec l'École polytechnique de l'Université de Montréal et ensuite avec l'UQAC, ce qui lui a permis d'offrir en région la première année du baccalauréat en génie. Les cours offerts font partie du tronc commun et les étudiants peuvent ensuite poursuivre les cours spécialisés à Montréal. En foresterie et en tourisme, aucun programme ou cours n'a été dispensé. Donc, en 1990, la mission de formation que l'UQAT s'était donnée en regard des principales particularités physiques de sa région d'insertion, soit les mines et les forêts était encore à l'état d'ébauche.

On peut s'étonner que les programmes en génie minier ou forestier¹ aient été si lents à démarrer. Évidemment, dans les années 1970, on a priorisé les programmes qui ne demandaient pas d'équipement ou de laboratoires coûteux, ce qui n'est pas le cas en foresterie ou en minéralogie. D'autre part, il semble qu'il n'y ait pas eu dans le milieu d'individus intéressés à promouvoir la mise sur pied de tels programmes. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'expertise forestière et minière était concentrée dans les entreprises privées où les salaires étaient plus élevés que dans l'enseignement. Les entreprises industrielles donnaient d'ailleurs de la formation technique parfois assez coûteuse mais exclusivement en fonction de leurs besoins. Il aurait été intéressant que l'université tente d'attirer des experts de l'extérieur mais on pouvait croire qu'une telle

¹ L'UQAT possède maintenant un programme de recherche en foresterie et travaille à mettre sur pied un programme de formation de deuxième cycle dans ce domaine, de concert avec l'UQAM et l'Université Laval.

initiative était d'avance vouée à l'échec à cause des salaires peu élevés et du manque d'infrastructures culturelles. Pour ce qui est de la foresterie, on peut se demander s'il existait, à ce moment, une volonté gouvernementale d'en laisser le monopole à l'Université Laval comme c'est le cas pour le programme de médecine vétérinaire dispensé uniquement par l'Université de Montréal.

De tout ceci nous pouvons conclure qu'au plan des programmes, l'objectif de départ de l'université était optimiste si on considère le bassin de population restreint qui en principe ne permettait pas d'ouvrir un éventail aussi large. D'ailleurs on peut soupçonner qu'au ministère de l'Éducation, on n'avait pas prévu l'allocation de ressources financières suffisantes pour alimenter l'enseignement d'autant de disciplines. Toutefois, les ressources naturelles sont situées dans les régions périphériques d'où elles doivent d'abord être extraites et il semblerait naturel que la formation pour la mise en valeur de ces mêmes ressources se fasse sur place, quitte à y attirer des étudiants de l'extérieur. Quoi qu'il en soit, l'évolution et la rationalisation des programmes au cours des premières années démontrent qu'au départ, les administrateurs ont surtout tenu compte des réalités démographique et financière en éliminant les programmes à infrastructures coûteuses et qu'ils ont ainsi mis en veillesse leur rôle d'agent de développement socio-économique. En effet, les premières options institutionnelles furent : l'éducation, l'administration et plus tard le service social. Les programmes visant la promotion du territoire démarrèrent une quinzaine d'années plus tard.

En recherche, ce sont plutôt les préoccupations personnelles des chercheurs de l'université et celles d'autres organismes voués au développement de la région qui ont influencé les choix qui ont été faits. Pourtant, avec les années les projets de recherche retenus l'ont été de plus en plus en fonction des caractéristiques socio-économiques de la région. Ainsi, en 1990, la géologie et la foresterie utilisaient plus de 46 % des

subventions qui totalisaient 747 583 \$. Des représentants de l'université, du Cégep et des industries minières régionales font partie depuis 1985 d'une unité de recherche qui intervient dans le domaine de l'exploitation et du traitement des minerais ainsi que de l'environnement minier. (On sait que la gestion des résidus miniers constitue un problème de taille pour les entreprises minières). D'autre part, malgré les fluctuations économiques, plus de 10 000 emplois demeurent directement liés à la forêt en Abitibi-Témiscamingue. Donc, en 1987, l'Unité de recherche et de développement forestier de l'Abitibi-Témiscamingue (URDFAT) a été créée et rattachée à l'UQAT. Cette unité entretient des liens privilégiés avec l'industrie et les principaux intervenants forestiers de la région, et son principal mandat est de réaliser une programmation de recherche forestière répondant aux besoins du milieu.

Les autres disciplines priorisées en recherche sont dans l'ordre, la psychologie expérimentale, l'éducation et les sciences de l'informatique¹. Dans ces disciplines on retrouve certains projets intéressants dont celui d'une unité de recherche en intervention clinique qui existe depuis plus de vingt ans où des praticiens de différentes disciplines effectuent des recherches de pointe sur les maux de dos et la douleur, et un autre en efficacité cognitive qui a pour objet l'étude des stratégies intellectuelles et leurs liens avec la performance académique. En sciences de l'informatique, il n'existe pas d'unité de recherche mais plutôt un centre d'aide au développement technologique qui reçoit quand même plus du tiers des subventions de recherche allouées aux sciences naturelles et génie. Une revue des inventaires de recherche depuis 1983 démontre que l'UQAT a priorisé la recherche appliquée pour répondre aux besoins du milieu. C'est à partir de 1983 que

¹ Inventaire de la recherche subventionnée et commanditée 1989-1990, UQAT, vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche.

s'organise véritablement la recherche, et ce sont les sciences humaines et surtout l'éducation qui en ont constitué les premiers objets. En génie et sciences naturelles on n'a emboîté le pas que depuis les années 1986-1987. Il fallait d'abord ouvrir des programmes en génie pour en arriver à faire de la recherche dans ce domaine.

En bref, une conclusion s'impose : l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a jusqu'à un certain point tenu compte des caractéristiques socio-économiques de la région dans sa programmation d'enseignement et de recherche. Cependant, elle a, pendant une quinzaine d'années dispensé des programmes peu coûteux et a ignoré certains programmes qui auraient pu avoir un impact bénéfique sur l'économie de la région. On ne peut passer sous silence l'arrivée tardive de la formation reliée à la mise en valeur des ressources naturelles à cause de facteurs dont nous avons déjà fait état et qui étaient en partie d'ordre financier. En effet, le mode de financement par tête est pour les universités un incitatif à dispenser des programmes qui exigent peu d'infrastructures et ne coûtent pas cher. Quant aux rapports entre les champs d'activité et les services à la collectivité, nous traiterons de cet aspect au chapitre de l'animation socioculturelle.

L'animation socioculturelle

La seule présence de la communauté universitaire dans la région devait susciter un accroissement des événements et des manifestations d'ordre culturel et promouvoir ainsi le développement des arts et des lettres. Il est évident aussi que l'université a joué un rôle actif d'agent de développement social, par la formation de ressources humaines qu'on peut mesurer au nombre de diplômés et à l'augmentation globale de la scolarité de niveau universitaire. Mais l'impact de ces ressources sur le développement social est difficilement mesurable.

Cependant, dès le départ, l'université s'était donné un rôle spécifique de chef de file dans le domaine socioculturel et on peut distinguer deux volets dans le type d'animation envisagée : un volet socio-économique et un volet culturel. Le *Plan de développement* de 1976 est explicite à ce sujet. En effet, sous le titre « Objectifs spécifiques des services à la collectivité », l'université propose de développer trois champs d'intervention : la mise des ressources de la communauté universitaire à la disposition des éléments du milieu; l'intervention dans les secteurs d'enseignement et de recherche non couverts par l'université à cette date et la prise en charge d'un rôle moteur dans le développement des arts, des lettres et de la culture sur le territoire desservi¹.

Ce sont les services à la collectivité qui ont servi de véhicule principal à l'animation socioculturelle. On sait que les universités contemporaines reconnaissent implicitement ces services comme faisant partie intégrante de leur mission. Cependant le concept est ambigu. L'université doit-elle organiser des services de consultation et d'assistance à la collectivité ou doit-elle être uniquement un centre d'analyse de problèmes et d'action? À l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, il semble qu'on ait d'abord adopté la première définition puisqu'à son arrivée en 1970, l'institution met ses ressources humaines et autres à la disposition de la collectivité. Toutefois ces interventions n'étaient pas encadrées par une politique précise et des règlements. En effet, ce n'est qu'en 1979 que cette fonction demeurée imprécise fut alors intégrée à sa mission universitaire selon la définition suivante : les programmes qui ne sont ni de l'enseignement crédité, ni de la recherche subventionnée. À la même date, on délimite des sous-programmes pour ces services : enseignement hors-programme; présence, conseil et assistance auprès des organismes; coordination de démarches d'ordre socioculturel;

¹ Plan 1976-1979, p. 35.

prise en charge d'opérations en suppléance¹. Plus tard, en 1982, les planificateurs de l'UQAT voulurent préciser les principes d'utilisation des ressources et définir les modes d'organisation des services à la collectivité. Il semble que l'opération ait été difficile puisque le plan quinquennal de 1985 se donnait encore dans ce domaine un objectif similaire : l'adoption d'une politique générale définissant les principes de base, les champs de compétence, les conditions et les modalités des services péri-universitaires. Finalement, cette politique générale n'était pas encore adoptée en 1990 et force nous est de constater que les services à la collectivité demeuraient à cette date sans réglementation générale structurée. Ils dépendaient des demandes externes ainsi que des ressources de l'institution et cette situation ainsi que l'ambiguïté du concept même a entraîné des difficultés importantes dans la gestion de cette fonction.

On peut résumer ainsi l'évolution des services à la collectivité. En 1970, l'université reçut une avalanche de demandes de toutes sortes auxquelles elle répondit et elle se donna alors un rôle de suppléance. Le Centre d'archives, aujourd'hui intégré au circuit des Archives nationales du Québec est un exemple de réponse à ces demandes. L'université en tant que corporation a créé ce centre pour empêcher la dispersion de la documentation régionale. De plus, des cours de perfectionnement qui ne touchaient pas toujours les champs de spécialisation de l'université furent organisés ponctuellement. Des services techniques d'imprimerie, d'équipement léger pour la télévision, de locaux même furent offerts à la communauté.

¹ Plan de développement 1979, DEUOQ.

En 1980 on créa une Direction des services à la communauté rattachée au secrétariat général¹. Alors, la petite et la moyenne entreprise bénéficièrent souvent des services de professeurs consultants et au plan institutionnel, on mit sur pied un centre de recherche et de diagnostic en gestion des petites et moyennes entreprises. Cependant, cette Direction cessa d'exister après trois ans et la majorité des services à la collectivité furent offerts ensuite à titre individuel par les professeurs qui s'impliquèrent dans la création ou le soutien à divers organismes. Ils ont ainsi participé à la création d'un centre d'exposition, d'une école de musique et d'un prix littéraire. Ils se sont aussi associés à de nombreuses actions ou recherches demandées par le milieu comme un congrès pédagogique annuel. Les interventions étaient habituellement de nature ponctuelle et pouvaient prendre la forme de perfectionnement sur mesure; d'organisation de colloques, de conférences publiques et de conférences-ateliers; d'aide à des groupes; de sessions programmées². Il n'existe pas de nomenclature ou d'inventaire complet des services à la collectivité offerts par l'Université en Abitibi-Témiscamingue. Cependant, l'institution s'est impliquée à ce niveau pendant plusieurs années, c'est-à-dire jusqu'au moment où, de concert avec les ressources humaines existantes, les milliers de diplômés de l'UQAT ont pu prendre la relève.

Dans le domaine culturel au sens traditionnel du terme (arts, lettres, patrimoine), nous tenterons d'évaluer le rôle de l'université en comparant la situation des équipements et des manifestations culturelles existant en 1969 à ceux de 1989 et en analysant les actions pertinentes de la communauté universitaire.

¹ On trouvera en annexe et à titre d'exemple un tableau des activités des services à la collectivité offerts pour l'année 1981-1982. Annexe B.

² Annuaire 1989-1990, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Lorsque l'Université du Québec s'installa à Rouyn en 1970, la région possédait certains équipements culturels et plusieurs personnes oeuvraient (surtout bénévolement) à promouvoir la culture. Il existait dans la région une vie culturelle amateur active, ce qui est moins le cas aujourd'hui en partie à cause de la professionnalisation des artistes. Moins de cinq spectacles professionnels atteignaient la région chaque année. 1967 est une date importante au plan culturel parce que cette année-là, dans le cadre des activités confédératives, cinq centres culturels virent le jour en Abitibi-Témiscamingue. Cette initiative qui permit au Nord-Ouest de recevoir chaque année un nombre important de spectacles professionnels changea complètement la perspective régionale.

En 1970, les cinq villes principales possédaient une bibliothèque et Val-d'Or un conservatoire de musique. Il y avait dix troupes de théâtre, cinq chorales, cinq orchestres et une fanfare¹. Pour ce qui est de la formation artistique, le Cégep offrait un programme préuniversitaire de deux ans en arts plastiques. Sauf au Conservatoire de Val-d'Or, l'enseignement musical était donné par des professeurs indépendants.

En 1990, la situation a beaucoup évolué. Une centaine d'artistes oeuvrent professionnellement en arts visuels et il existe cinq centres d'exposition et un musée accrédités par le ministère de la Culture. Des événements artistiques majeurs comme des symposiums, des concours, des biennales, etc. se déroulent en région². Le Cégep offre toujours un programme préuniversitaire en arts plastiques et l'université dispense un

¹ Document du Conseil culturel du Nord-Ouest, 15 décembre 1970.

² Conseil de la culture de l'Abitibi-Témiscamingue. Portrait des arts et de la culture en Abitibi-Témiscamingue, p. 2-1.

certificat dans la même discipline ainsi qu'un programme court d'introduction à la lecture de l'oeuvre d'art.

Chaque ville importante possède son école de musique affiliée à des institutions reconnues et l'Abitibi-Témiscamingue est la seule région périphérique du Québec à posséder un orchestre symphonique¹. Des cours de danse sont donnés dans les milieux scolaires, au primaire et au secondaire. Il y a cinq troupes de théâtre professionnel; une douzaine de troupes amateurs; une école à vocation artistique à Val-d'Or et un groupe de recherche sur l'histoire du théâtre régional à Rouyn-Noranda.

La diffusion de spectacles a connu un essor prodigieux et les Abitibiens peuvent plusieurs fois par semaine se rendre à des spectacles variés et de qualité reflétant les courants actuels du Québec dans le domaine. Du côté des lettres, la région compte trois maisons d'édition et le Salon du livre de l'Abitibi-Témiscamingue est un événement annuel majeur.

En patrimoine et histoire, les intervenants sont : les Archives nationales du Québec et le regroupement des sites et monuments historiques de l'Abitibi-Témiscamingue auxquels sont rattachés plusieurs musées et sites ou bâtiments classés : le musée régional des mines de Malartic; le site historique de Fort Témiscamingue de Ville-Marie; le Village minier de Bourlamaque; l'École du Rang II d'Authier; la Maison Dumulon de Rouyn-Noranda; la Maison du colon de Ville-Marie. Il existe aussi une douzaine de sociétés d'histoire et une corporation vouée à la préservation de la culture algonquine.

¹ Ibidem, p. 4-1.

Le rôle de l'université en tant qu'organisme a été moins important que celui du Cégep dans le développement des arts et des lettres. Ce dernier avait d'ailleurs été précédé d'un collège classique où il existait une certaine tradition en lettres et en théâtre. Au plan de la formation, le Cégep, ouvert en 1967, dispensa immédiatement un programme en arts plastiques. Au début des années 1980, l'université tenta à quelques reprises mais sans succès d'ouvrir différents programmes en lettres et en arts plastiques. Il semble qu'à ce moment, les besoins prioritaires de la clientèle se soient situés ailleurs puisque ces programmes étaient offerts et ensuite interrompus faute d'inscriptions suffisantes.

À côté de toutes ces réalisations, il existe cependant une lacune importante dans un domaine où l'université aurait dû jouer un rôle de premier plan, celui de la documentation. En effet, elle aurait dû ouvrir sa propre bibliothèque ou intégrer celle du Cégep et la développer. Au lieu de cela, l'UQAT a encore aujourd'hui un contrat de service avec la bibliothèque collégiale tout en ajoutant sur les rayons un certain nombre de livres destinés en principe à sa clientèle. Cette situation peut s'expliquer par un manque de vision documentaire, l'université n'ayant pas engagé son propre bibliothécaire. Rappelons que l'état des bibliothèques est un indicateur de performance des universités. On le retrouve parmi les indicateurs utilisés par McLean dans sa classification des universités canadiennes. Aux États-Unis, l'American Research Libraries publie un « rating » des bibliothèques de recherche. Il se peut que la venue d'Internet diminue quelque peu le rôle des bibliothèques parce que les communications savantes qui étaient autrefois présentées surtout dans les revues scientifiques pourront être faites sur le réseau Internet.

En conclusion, l'UQAT s'oriente vers des services à la collectivité qui passent d'abord par l'enseignement régulier et la recherche. On a d'ailleurs pu constater cette

évolution dans la formulation des objectifs des différents *Plans de développement* qui en arrivent graduellement à considérer pour l'institution un rôle d'animation socioculturelle certes, mais indirectement par ses volets enseignement et recherche. En effet, le contexte a changé. Aujourd'hui, il y a en dehors de l'université des infrastructures et des ressources humaines (souvent formées à l'UQAT) qui ont permis à celle-ci de se dégager graduellement de son rôle de suppléance. L'université ne répond plus maintenant qu'aux demandes de services qui sont en rapport avec son rôle de transmission et de développement des connaissances et réfère les autres aux organismes régionaux appropriés, l'objectif global étant d'aider les groupes ou les individus à se prendre en charge, à trouver et à mettre en oeuvre les solutions adaptées à leurs problèmes¹.

Quant à la tâche spécifique d'animation socioculturelle qu'elle s'était donnée, l'Université s'en est acquittée dans la mesure du possible, moins au plan institutionnel qu'au plan individuel par les actions de ses professeurs.

La décentralisation

En 1971, dans le *Premier Plan de développement*, l'université se donne un objectif général de décentralisation à double signification. D'une part, cela signifiait l'établissement d'un centre universitaire où l'enseignement à distance jouerait un rôle important et d'autre part on proposait la création de services d'enseignement décentralisé à l'intérieur du cadre de la région².

¹ Voir le projet de rapport du groupe de concertation sur les services à la collectivité, document de travail. Université du Québec, Commission de l'enseignement et de la recherche, 15 mars 1982.

² Dès l'automne 1970, 437 étudiants étaient inscrits à 18 cours dispensés hors campus.

Diverses expériences d'enseignement à distance furent tentées en 1970-1971, en 1972 en collaboration avec Télé-université et en 1975 par câblodistribution. Ces tentatives ne connurent pas le succès attendu. Cependant, « en 1976, une expérience d'enseignement à distance fut réalisée, au moment où l'université obtenait la permission d'utiliser sans frais le satellite technologique de Télécommunications Hermès, au cours de la session d'hiver. Des salles furent aménagées à Hull, à Rouyn-Noranda, à Val-d'Or et à Chibougamau et un lien de communication bidirectionnelle audio et vidéo fut établi entre ces centres, le professeur donnant son cours à partir de Rouyn-Noranda. L'expérience fut un succès, si l'on ne tient pas compte des coûts exorbitants d'installation, d'émission du signal et de location du satellite, lesquels nous furent remboursés par le biais d'une subvention fédérale¹ ».

Quoi qu'il en soit, cet objectif d'enseignement à distance sur une haute échelle n'est pas encore atteint en 1990. Plusieurs facteurs ont joué dans cet insuccès notamment l'insuffisance du système de communications et les coûts prohibitifs pour le rendre adéquat. En effet, étant donné l'étendue du territoire et la population restreinte qui y était disséminée, les coûts par étudiant rejoint demeuraient élevés. À l'inverse, la formule développée à la même époque par l'Open University de Grande-Bretagne et qui offrait exclusivement des programmes par enseignement à distance, s'adressait à une population à densité élevée, et les coûts ainsi étalés devenaient plus raisonnables par individu. Plus près de nous, la téléuniversité fut aussi un succès dès le départ. On peut d'ailleurs reprocher à cette dernière une concurrence inter-réseau en offrant sur le territoire des constituantes régionales des programmes de perfectionnement des maîtres,

¹ UQAT, Réseau d'enseignement à distance. Rapport d'évaluation et propositions de développement. Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, mars 1991, p. 4.

notamment PERMAMA et PERMAFRA, jusqu'en 1976. Notons toutefois que ce fait a eu peu d'incidence sur la clientèle d'Abitibi-Témiscamingue.

Aujourd'hui, l'UQAT continue les expériences d'enseignement à distance avec un équipement plus sophistiqué : les tableaux électroniques. Cependant, malgré quelques tentatives intéressantes, on ne peut pas encore affirmer que l'objectif de décentralisation dans ce domaine se soit concrétisé parce que, d'une part, les domaines de l'électronique, de l'informatique et des télécommunications évoluent rapidement et que cette technologie devient très coûteuse parce que les appareils doivent être changés fréquemment. D'autre part, les besoins des étudiants doivent être pris en considération, ce qui suppose de nombreuses mises à jour des contenus de cours. L'implantation d'un réseau d'enseignement à distance est un objectif spécifique de l'UQAT depuis 1990. Il se concrétisera peut-être si l'institution obtient les moyens nécessaires à sa planification et à sa coordination.

Quant à la décentralisation des services d'enseignement dans le cadre de la région, on peut la percevoir comme un moyen pour rendre plus facile l'accès à l'université. Elle fut réalisée dès 1970 comme nous l'avons déjà établi en évaluant les objectifs atteints en éducation permanente. Effectivement, dès le premier automne, les cours furent dispensés dans onze sous-centres sur une base régulière selon les formules pédagogiques traditionnelles. On ne peut pas parler de nouveau type d'enseignement. Quant aux professeurs, ils vivaient la « nouveauté » de se déplacer vers les étudiants alors qu'ils étaient habitués à la situation inverse.

Rétention des diplômés dans la région

Les enquêtes de relance faites auprès des bacheliers en 1988 et 1990 donnent les chiffres suivants. Les diplômés au baccalauréat de 1985 à 1987 étaient originaires de la région à 93 % et ont choisi d'y demeurer dans une proportion de 85 %. De plus, 82 % des diplômés possédaient un emploi à temps complet¹. La relance de 1990 donne des résultats similaires : 92,5 % des diplômés de 1987 à 1989 sont originaires d'Abitibi-Témiscamingue et 3 % seulement quittent la région, leurs études terminées. Pour ce qui est de l'emploi, 74,4 % occupaient ou avaient occupé un emploi à temps complet². Ce sont des résultats intéressants quand on considère l'augmentation importante du nombre de diplômés universitaires en Abitibi-Témiscamingue depuis l'arrivée de l'UQAT.

Les facteurs ayant affecté le processus d'implantation et l'atteinte des objectifs de l'UQAT

La clarté et la stabilité (« consistency ») des objectifs légaux.

Il est évident que la clarté et la stabilité des objectifs officiels facilite l'évaluation de leur atteinte ou non-atteinte car plus un objectif est précis, mieux on peut évaluer la distance qui le sépare des résultats obtenus. Dans cette recherche, ce sont les

¹ Lussier, Chantal. Les résultats de la 2^e enquête auprès des diplômés de baccalauréat à l'UQAT, de juin 1985 à avril 1987.

² Beaulieu, Anne. Relance 1990, 3^e enquête auprès des diplômés de baccalauréat, juin 1987 à avril 1989. UQAT 1990.

objectifs officiels de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue qui ont servi de base à notre démarche évaluative. Dès le premier *Plan de développement*, on constate que ceux-ci s'inscrivent naturellement dans les objectifs généraux du réseau, qu'ils soient inscrits dans la loi comme l'enseignement avec accent sur la formation des maîtres et la recherche ou qu'ils soient implicites comme les services à la collectivité. En outre, dans les *Plans de développement* subséquents, la stabilité des objectifs visés est remarquable, qu'il s'agisse des objectifs du réseau ou de ceux plus spécifiques à l'institution régionale. Ils sont clairement formulés, sauf peut-être dans le domaine de l'animation culturelle où l'université s'était donné un mandat très large difficile à remplir. D'ailleurs, on a vu que le rôle de leader qu'elle s'était donné à ce chapitre a finalement été assumé collectivement par différentes instances régionales, notamment le Cégep.

La formulation d'objectifs clairs et précis par l'UQAT dès le départ a facilité le processus d'évaluation des résultats, mais a-t-elle joué un rôle important dans le succès de l'implantation? Les objectifs de décentralisation, de promotion de l'éducation des adultes et de développement régional auraient-ils été atteints s'ils n'avaient pas été inclus dans les *Plans de développement* de l'institution? Nous devons répondre affirmativement à cette question. Il nous semble en effet que lors de l'implantation de l'Université en Abitibi-Témiscamingue, ces objectifs étaient implicites.

Pourrait-on en conclure que ce facteur jouerait un rôle plus important dans l'analyse d'implantation de programmes spécifiques dans d'autres domaines que celui de l'enseignement supérieur, ce dernier étant un système qui se réclame d'abord de la communauté scientifique internationale laquelle possède une mission et des fins précises auxquelles il tient à se conformer?

La pertinence de la théorie causale

À la fin des années 60, on était conscient qu'au Québec les populations des régions éloignées étaient moins scolarisées que celles des régions urbaines. Avec la Gaspésie et la Côte-Nord, l'Abitibi-Témiscamingue accusait le retard le plus important¹. De plus, les besoins en formation et perfectionnement des maîtres étaient évidents². En outre, à cette époque, le changement rapide de la science et de la technologie qui a brisé la division chronologique existant entre le stade d'éducation et le stade de pratique de la vie laissait entrevoir une nouvelle clientèle d'individus en quête d'éducation continue.

L'implantation de l'enseignement supérieur en Abitibi-Témiscamingue était certainement un excellent moyen pour répondre aux besoins des *adultes* d'autant plus qu'on venait de mettre sur pied au Québec, un réseau universitaire public qui comprenait des constituantes régionales. C'était aussi un choix politique car la venue d'une université ne peut que contribuer au développement régional et crée immédiatement un nombre important d'emplois.

Cependant, face à la population jeune, on peut poser l'hypothèse que l'octroi d'un grand nombre de bourses aurait été un moyen supérieur de répondre à leurs besoins de formation en les retirant de leur milieu et en leur offrant ainsi la possibilité d'élargir leurs horizons.

¹ Voir Annexe A, tableau du Projet CAPIEQ.

² Voir Annexe A.

D'autre part, on peut regretter que l'UQAT n'ait pas fait le choix de développer chez elle un centre d'excellence qui aurait pu attirer de jeunes étudiants venant de partout, diversifiant ainsi la masse critique. C'était un choix possible sans investissement majeur dans des domaines où les infrastructures sont peu coûteuses, par exemple les mathématiques.

Le degré de changement envisagé dans un système

L'implantation de l'UQAT s'inscrivait dans celle d'un réseau d'enseignement supérieur. Il s'agissait ici d'un changement en profondeur, mais de peu d'étendue et visant le seul réseau de l'Université du Québec, première université publique québécoise. Les structures ont été modifiées pour permettre à des étudiants et à des représentants du monde socio-économique de siéger au conseil d'administration. Les exigences d'admission de l'UQAT ont été *démocratisées* comme dans tout le réseau puisqu'elle reconnaissait les acquis des adultes et n'exigeait plus le baccalauréat ès arts ou le diplôme d'études collégiales à l'admission. Il s'agissait d'un changement majeur par rapport aux pratiques qui avaient cours dans le monde de l'enseignement supérieur. Les autres universités québécoises maintinrent leurs seuils d'admission sauf dans les services d'extension et d'éducation permanente. Cette politique fut bien acceptée en Abitibi-Témiscamingue parcequ'elle s'inscrivait dans le courant de pensée de l'époque qui y voyait un excellent moyen d'élargir l'accès à l'enseignement universitaire et de promouvoir le développement des ressources humaines dans les régions.

En outre, la venue d'une université dans la région jumelée à une politique d'admission souple pouvait être perçue comme une mesure compensatoire, réparant les injustices du passé alors que les régions n'avaient pas accès à l'enseignement supérieur. Cette venue a été plus que bénéfique pour les adultes qui n'avaient pas eu auparavant la

chance d'accéder à des études supérieures. Cependant, on peut se demander si les jeunes étudiants qui ne font pas ou ne terminent pas leurs études collégiales devraient accéder aussi facilement à l'université?

La représentation du monde socio-économique et des étudiants dans les structures universitaires était aussi une mesure qui allait dans le sens de l'opinion publique puisqu'en principe, elle devait permettre à l'université de sortir de sa tour d'ivoire. Il est difficile de mesurer l'impact de ces innovations sur la vie universitaire, mais les enquêtes de relance de 1988 et 1990 auprès des diplômés de l'UQAT indiquent le taux de satisfaction élevé de ces derniers quant aux services reçus à l'université. Quoiqu'il en soit, l'Université du Québec, par ses politiques, a créé dans toute la province un mode d'intervention étudiante ayant plus de poids que les précédents et les autres universités ont dû emboîter le pas.

Finalement, nous croyons que la décentralisation géographique en rejoignant une population captive est le facteur de changement qui a joué le plus grand rôle dans le succès de l'implantation de l'UQAT.

Des ressources financières adéquates

Sans faire une étude approfondie des budgets accordés à l'université en Abitibi-Témiscamingue, il est évident que les ressources financières accordées pour la mise sur pied de l'UQAT n'étaient pas tout à fait suffisantes. La formule de financement est la même pour toutes les universités du Québec, qu'elles soient en milieu urbain ou en milieu périphérique, ce qui désavantage les universités situées en région. En effet, ces dernières doivent assumer les frais causés par l'éparpillement de la clientèle. Donc, l'institution a

toujours souffert d'un certain sous-financement. Par exemple, lorsqu'elle est devenue une constituante autonome, elle n'a reçu aucune forme de financement supplémentaire, ce qui aurait pourtant été normal dans un contexte de démarrage. Cette situation est certainement un des facteurs ayant causé le retard de la mise sur pied de certains programmes (génie, etc.) exigeant des infrastructures plus coûteuses que les sciences de l'éducation et les sciences de l'administration.

Cependant, tout comme on l'a constaté ailleurs¹, le sous-financement de l'UQAT n'a pas nui à son implantation. Il semble que le manque de ressources financières ait eu des effets positifs en suscitant chez les acteurs principaux des sentiments de solidarité et en stimulant leur implication.

Les changements dans les conditions économiques et sociales affectant la priorité des objectifs

L'UQAT est jeune. Elle a été créée à un moment où les conditions économiques étaient favorables. Pendant dix ans, elle s'est développée dans un contexte similaire. Vers 1981, les conditions ont changé et les argents sont devenus plus rares. Les conditions sociales ont peu changé. L'augmentation de la scolarité globale chez les adultes et chez les femmes en particulier, ainsi que la récession économique et l'accroissement du chômage sont deux phénomènes qui modifient le paysage socio-économique actuel.

¹ L. Cerych et P. Sabatier. Great Expectations and Mixed Performances. Trentham, Trentham Books Ltd., 1986, p. 252.

Il est impossible de prédire quelle sera l'influence de ces conditions sur la priorité des objectifs de l'UQAT. On sait que le chômage a souvent pour effet d'augmenter la clientèle étudiante. Ce facteur conjugué à l'augmentation du niveau de scolarité présage peut-être une légère augmentation des candidats aux études supérieures?

Cependant, la récente évolution des priorités de l'université au chapitre des programmes, s'orientant vers la formation en vue de l'exploitation des ressources naturelles est davantage due à la présence d'expertise au sein de la communauté universitaire qu'au changement des conditions socio-économiques prévalant dans le milieu. Cette évolution est aussi fonction des besoins de la collectivité. La priorité a d'abord été la formation des maîtres, puis celle des gestionnaires. On se tourne maintenant vers les sciences appliquées et le virage technologique.

Degré d'implication des acteurs responsables de la mise en oeuvre, des autorités politiques et des groupes-cibles

L'implication des acteurs responsables de la mise en oeuvre a été importante dès le début. Pour le comprendre, on peut se référer aux différents *Plans de développement* qu'ils ont élaborés après avoir chaque fois fait le bilan des actions de l'institution ainsi qu'à la solidité et à la pertinence des arguments qu'ils ont présentés à l'appui de leur demande pour l'obtention des lettres patentes.

On peut constater aussi l'engagement des acteurs de première ligne : les professeurs. Ces derniers se sont déplacés vers les étudiants, couvrant souvent des distances importantes et accroissant ainsi le poids de leur tâche. De son côté, la population-cible s'est impliquée dans les comités de liaison mis sur pied dans les onze sous-centres.

Quant aux autorités politiques, on peut mettre à leur actif un soutien implicite (même s'il coïncidait avec leurs intérêts politiques) tout au long du cheminement de l'institution vers un statut légal autonome et surtout l'octroi des lettres patentes en 1983, malgré le contexte économique incertain et la dissémination d'une population peu nombreuse sur un territoire immense.

Conclusion

Un processus d'implantation est toujours complexe et l'est peut-être davantage dans le domaine de l'enseignement supérieur à cause de la diffusion de l'autorité dans toute la structure et une certaine ambiguïté des objectifs des universités contemporaines dont la mission de diffusion et d'accroissement des connaissances s'accompagne d'un rôle d'agent de développement social.

Au terme de notre recherche, il ne nous semble pas possible d'isoler certains facteurs et de conclure que leur présence assurerait nécessairement la réussite d'une implantation. Par exemple, des ressources financières adéquates sont souvent considérées comme un des facteurs premiers de réussite. Et pourtant, le sous-financement de l'UQAT n'a pas empêché le succès de son implantation.

Nous ne pouvons pas expliquer de façon exhaustive la dynamique d'implantation de cette institution et nous pensons que l'analyse d'autres implantations d'enseignement supérieur mèneraient à une conclusion similaire. Arrivons-nous à ces conclusions parce que l'approche *Top-Down* n'analyse pas systématiquement les interactions des acteurs de la base comme le feraient les tenants de l'approche *Bottom-Up* ? Tout en admettant

que l'approche *Top-Down* pourrait être enrichie par l'étude des interactions entre les intervenants de première ligne¹, nous croyons que l'approche que nous avons choisie est celle qui permet le mieux de comprendre la logique qui a présidé à la décision d'implanter l'enseignement supérieur en Abitibi-Témiscamingue et de répondre à nos questions, à savoir : « Jusqu'à quel point l'UQAT a-t-elle atteint ses objectifs? » et « Quels sont les facteurs responsables de ses succès et de ses échecs? »

¹ L'étude de la *crise* de 1971 démontre bien que les actions des personnages de la base jouent un rôle important dans le processus d'implantation.

CHAPITRE VII

L'UQAT ET LES AUTRES CONSTITUANTES EN RÉGION

Deux types d'institutions font partie du réseau de l'Université du Québec : les institutions à vocation spécialisée appelées « écoles » ou « instituts de recherche », plus liées à certaines priorités de développement de la société québécoise, tout en étant sensibles aux besoins nationaux et internationaux¹ et les institutions à vocation générale, communément appelées « universités » desservant une région particulière et axées principalement mais non exclusivement sur le développement régional.

L'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Université du Québec à Hull (UQAH), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM) font partie du réseau à titre d'universités constituantes.

¹ Le réseau de l'Université du Québec publié par la Direction générale des relations publiques, Université du Québec.

Nous ne nous attarderons pas ici au cas de l'Université du Québec à Montréal qui n'est pas une université régionale ni à celui de l'Université du Québec à Hull parce que les services universitaires dans l'Outaouais qui ont donné naissance à cette dernière ont été amalgamés pendant plusieurs années à ceux d'Abitibi-Témiscamingue lesquels sont devenus l'UQAT.

Comme l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, les trois universités de Chicoutimi, Trois-Rivières et Rimouski ont d'abord été créées pour dispenser la formation des maîtres donnée auparavant dans les Écoles normales. On se rappelle que le rapport Parent avait recommandé la création de centres d'études universitaires en région pour le Saguenay et le Lac-St-Jean, pour le Bas-St-Laurent et la Gaspésie et pour la région de Trois-Rivières :

« Le problème de l'enseignement supérieur se pose de façon analogue dans la région de Rimouski et dans celle de Chicoutimi. Il s'agit encore de régions dont la croissance démographique et économique se fait au ralenti. On y rencontre par ailleurs le besoin de favoriser au moins le début d'études supérieures sur place et surtout celui de rattacher à l'enseignement supérieur la formation de tout le personnel enseignant¹. »

Ces trois centres d'études supérieures se développèrent différemment après un départ axé sur la formation et le perfectionnement des maîtres.

¹ Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome II, article 342.

L'Université du Québec à ChicoutimiL'implantation

Cette université est située au coeur d'une magnifique région de 300 000 habitants renommée pour son fjord et le célèbre lac St-Jean. Elle commença à dispenser de l'enseignement en septembre 1969 après l'émission de lettres patentes en mars de la même année.

Au départ, l'Université du Québec à Chicoutimi regroupait l'École normale Cardinal-Bégin, l'École de commerce et de génie de Chicoutimi et le Grand Séminaire St-Thomas d'Aquin. La création de cette institution était l'aboutissement de vingt années d'efforts en vue de mettre en place un complexe universitaire à Chicoutimi pour coordonner l'enseignement universitaire déjà dispensé par sept institutions de niveau supérieur de la région du Saguenay : l'École de génie, l'École de commerce, l'Hôtel-Dieu St-Vallier, le Grand Séminaire et les Écoles normales du Bon Pasteur, du Bon-Conseil et Cardinal-Bégin.

Depuis 1943, l'École de génie, en accord avec l'École polytechnique de Montréal assurait l'enseignement des sciences appliquées pendant les premières années du cycle de cinq ans conduisant au grade d'ingénieur. L'École de commerce fondée en 1950 et affiliée à l'Université Laval dispensait les deux premières années d'enseignement universitaire en sciences administratives¹.

¹ Annuaire de l'Université du Québec à Chicoutimi, 1971-1972.

Les Écoles normales de la région, regroupées en 1968 sous le vocable École normale Cardinal-Bégin, dispensaient la formation des maîtres¹. En 1967, le Collège de Jonquière avait été autorisé par l'Université Laval à dispenser pour un an les cours de première année des certificats d'études supérieures en français, histoire et géographie. L'Hôtel-Dieu St-Vallier était un hôpital universitaire et on y avait déjà, en 1967, donné des cours de médecine à quelque 500 étudiants, soit comme internes, soit comme résidents².

Le groupe St-Thomas, formé de professionnels et d'hommes d'affaires de la région, avait présenté un mémoire à la Commission Parent dans lequel il recommandait l'établissement de corporations publiques dans certaines villes reconnues comme pôles d'attraction des régions éloignées des grands centres pour assurer ou coordonner l'enseignement universitaire dans les disciplines les plus achalandées³.

En 1967, le même groupe présentait au Ministre de l'Éducation un autre mémoire en vue de la création de l'Université de Chicoutimi. Ce projet avait l'appui indéniable de la population. Rappelons que l'École de commerce de Chicoutimi, fondée en 1950, s'était maintenue pendant les dix premières années grâce aux souscriptions d'hommes d'affaires de Chicoutimi; que l'École de génie avait, depuis sa fondation en 1948, puisé ses fonds à même le budget de la Commission scolaire locale de Chicoutimi et que le Grand Séminaire avait été construit grâce à une souscription générale publique.

¹ Ibidem.

² Mémoire présenté par le groupe St-Thomas au Ministre de l'Éducation en vue de la création de l'Université de Chicoutimi, 7 février 1967.

³ Ibidem.

Les autorités civiles et religieuses, les Commissions scolaires régionales, l'Association des instituteurs et institutrices du diocèse, la Fédération des Commissions scolaires, des institutions d'enseignement et d'autres groupes sociaux appuyaient tous le projet du groupe St-Thomas et toutes ces actions aboutirent à la création de l'Université du Québec à Chicoutimi en 1969¹.

Les débuts de l'Université du Québec à Chicoutimi

En septembre 1969, l'Université du Québec à Chicoutimi ouvrait ses portes à 2 020 étudiants dont 693 à temps complet et 1 327 à temps partiel². Dix ans plus tard, les inscriptions totalisaient 5 841 étudiants dont 1 793 à temps complet et 4 048 à temps partiel³. Lors de l'ouverture de l'Université du Québec à Chicoutimi, la communauté universitaire comprenait 189 membres dont 22 cadres, 104 professeurs et 63 employés de soutien.

Dès sa première année, l'UQAC offrait vingt-neuf programmes d'études de premier cycle répartis comme suit : un programme en Sciences de l'administration; un en Sciences religieuses; trois en Sciences humaines; onze en Sciences pures et treize programmes en Sciences de l'éducation⁴.

¹ Ibidem.

² Source : Rapport officiel 1969-1979, Université du Québec (voir tableaux VI et VII).

³ Ibidem.

⁴ La taxonomie Clarder n'est pas utilisée ici. Le nombre élevé de programmes en Sciences de l'éducation s'explique par le fait que les disciplines importantes font toutes l'objet d'un baccalauréat spécialisé et d'un baccalauréat en enseignement au secondaire, ce deuxième type de baccalauréat faisant partie, à cette époque, du secteur des sciences de l'éducation.

Dix ans plus tard, 65 programmes étaient offerts, dont 9 au deuxième cycle. Les Sciences de la santé ainsi que les Arts et les lettres avaient été ajoutés à l'éventail des programmes. Au premier cycle, signalons l'implantation du programme de génie unifié qui amena la disparition progressive des cinq baccalauréats de génie traditionnel : chimique, civil, électrique, mécanique et métallurgique, initiative intéressante pour une petite université. Les programmes de deuxième cycle étaient dispensés en Sciences de l'éducation; en mathématiques; en administration publique et en développement régional.

Dès les débuts, l'Université du Québec à Chicoutimi s'était donné comme objectif de se mettre au service des populations du Saguenay, du Lac-St-Jean, de Charlevoix et de la Côte-Nord en leur donnant accès à l'enseignement et à la recherche universitaire et les cours étaient dispensés non seulement à Chicoutimi, mais également dans des sous-centres : à Alma, à Saint-Félicien, à La Malbaie, à Sept-Îles ainsi que dans cinq autres localités de la Côte-Nord.

Pour ce qui est de la recherche, elle s'est développée en relation avec les problèmes spécifiques à la région ainsi qu'aux nombreuses questions soulevées par le développement des régions nordiques. La recherche scientifique est surtout coordonnée par le Centre de recherche du Moyen-Nord et elle a connu un essor considérable depuis que la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi a recueilli près de deux millions de dollars, dont les revenus de placement sont entièrement affectés à amorcer ou à soutenir des projets de recherche d'intérêt régional.

Les projets de recherche intégrés au Centre peuvent être regroupés sous quatre thèmes généraux : la mise en valeur des ressources minérales; les sciences de l'atmosphère; la productivité aquatique du Lac-St-Jean, du Saguenay et de la Côte-

Tableau VI

ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
DE 1969 À 1989 SESSION AUTOMNE*

	1969-1970		1973-1974		1977-1978		1981-1982		1985-1986		1989-1990		% global aug. 1969-1989	% global aug. 1973-1989 ²
	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%		
Temps complet	693	34,31	1 071	36,98	1 649	31,53	2 244	33,23	2 572	36,95	2 796	37,93	303,46	161,06
Temps partiel	1 327	65,69	1 825	63,02	3 581	68,47	4 509	66,77	4 388	63,05	4 576	62,07	244,84	150,73
TOTAL	2 020		2 896		5 230		6 753		6 960		7 372		264,95	184,80
Hommes			1 782	61,53	2 714	51,89	3 207	47,49	3 263	46,88	3 120	42,32		75,08
Femmes			1 114	38,47	2 516	48,11	3 546	52,51	3 697	53,12	4 252	57,68		281,69
TOTAL			2 896		5 230		6 753		6 960		7 372			154,56
1er cycle ¹			2 839		5 043		6 551		6 633		6 846			141,14
2e cycle			2		184		202		327		495			24 650,00
3e cycle			1		1						31			3 000,00
Autres			54		2									
TOTAL			2 896		5 230		6 753		6 960		7 372			159,39
15-19 ans			46		105		208		158		212			360,86
20-24 ans			1 016		1 537		2 147		2 207		2 139			110,53
25-29 ans			794		1 167		1 283		1 391		1 489			87,53
30-34 ans			547		1 088		1 182		1 082		1 132			106,94
35-39 ans			254		678		937		909		875			244,48
40 + ans			238		655		996		1 213		1 525			540,75
Non disp.			1											
TOTAL			2 896		5 230		6 753		6 960		7 372			154,56

1. En 1969, le nombre d'inscriptions au premier cycle était de 857. Par concordance avec les autres constituantes où ces données étaient absentes, nous avons fait débiter notre analyse en 1973-1974.
2. Pour les genres, les cycles d'études et les groupes d'âge, la comparaison est faite entre les inscriptions d'automne de 1973 et de 1989, les données de 1969-1970 n'étant pas disponibles.
3. Source: Rapports annuels officiels de l'Université du Québec.

Tableau VII

**ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS PAR GRAND SECTEUR
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
DE 1969-1970 À 1989-1990 - SESSION AUTOMNE***

Grand secteur	1969-1970		1979-1980		% Augm. & dim.	1989-1990		% Augm. & dim.
	NBR	%	NBR	%		NBR	%	
Sciences de la santé			205	3,20	-	257	3,49	25,37
Sciences pures et appliquées	265	13,12	711	11,09	168,30	885	12,00	24,47
Sciences humaines	156	7,72	745	11,62	377,56	962	13,05	29,13
Sciences de l'éducation	202	10,00	1 161	18,11	474,75	815	11,06	-29,80
Sciences de l'administration	149	7,38	1 760	27,45	1 081,21	2 191	29,72	24,49
Arts			356	5,55		301	4,08	-15,45
Lettres	85 ¹	4,21	971	15,15	1 042,35	841	11,41	-13,39
Autres (Services publics, communautaires et études plurisectorielles, libre auditeur, période propédeutique)			502	7,83		1 120	15,19	123,11
Enseignement non universitaire	1 163	57,57						
TOTAL	2 020		6 411		217,38	7 372		14,99

1. Ces 85 étudiants étaient inscrits en Sciences religieuses.

2. Bien que les Sciences de l'éducation fassent partie du grand secteur des Sciences humaines, selon la taxonomie Clarder, les présents tableaux isolent la catégorie Sciences de l'éducation.

* Source: Rapports annuels officiels de l'Université du Québec.

Nord; et les aspects socio-économiques du développement régional (études amérindiennes, études régionales, développement du Moyen-Nord).

De plus, les départements et les chercheurs individuels poursuivent de nombreux projets de recherche qui contribuent à l'originalité de l'Université du Québec à Chicoutimi et dont on peut donner des exemples : les parlers français du Saguenay et de Charlevoix; le parler montagnais de Pointe-Bleue; l'environnement nordique et l'ingénierie des systèmes; givre et verglas sur les transporteurs d'énergie à haute tension; cultures abritées; petites et moyennes organisations; sociétés régionales.

Consciente d'être située dans une région presque entièrement francophone, l'Université du Québec à Chicoutimi a créé une école de langue française et de culture québécoise qui accueille, chaque été, plusieurs centaines d'étudiants anglophones, canadiens, américains et mexicains.

Outre ses programmes d'enseignement et ses activités de recherche, l'Université du Québec à Chicoutimi met ses ressources à la disposition de la population du Saguenay-Lac-St-Jean au plan socio-économique et culturel.

Comme on pourra le voir dans le tableau suivant, à la fin de l'année 1989-1990, l'UQAC avait émis plus de 1300 diplômes.

Tableau VIII

**RÉPARTITION DES DIPLOMÉS EN GRANDS SECTEURS SELON LE GENRE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI***

Grand secteur	1972-1973		1979-1980		Augm. & dim. % global	1989-1990		Augm. & dim. % global
	HOMMES	FEMMES	HOMMES	FEMMES		HOMMES	FEMMES	
Sciences de la santé			6	27	-	3	43	39,39
Sciences pures et appliquées	125	17	91	17	-23,94	117	34	39,81
Sciences humaines	123	70	124	168 ¹	43,84	138	243	30,48
Sciences de l'administration	64	4	162	49	210,29	192	162	67,77
Arts	7	7	11	18	107,14	29	49	168,97
Lettres	52	34	74	306	341,86	44	90	-64,74
Autres ²	30		21	40	103,33	52	105	157,38
TOTAL	401	132	489	625	109,01	575	726	16,79
Type de diplôme								
Baccalauréat	365	128	238	195	-12,17	299	318	42,49
Certificat	33	1	246	430	1,888,24	250	395	-4,59
Maîtrise	3	3	4		-33,33	26	13	875,00
Diplôme								
Doctorat			1					
TOTAL	401	132	489	625		575	726	
GRAND TOTAL	533		1 114		109,01	1 301		16,79

1. Cent quatre-vingt-huit des diplômes de sciences humaines étaient en éducation.

2. Sous cette rubrique figurent les programmes d'études du domaine de la documentation, des services publics et communautaires ainsi que des études plurisectorielles, telles les sciences de l'environnement, la santé et la sécurité au travail.

* Source: Relevé des diplômes décernés depuis la fondation de l'Université du Québec, Vice-Présidence à l'enseignement et à la recherche, coordination du dossier étudiant, Université du Québec, Ste-Foy.

Résumé et conclusion

L'analyse des données que nous avons sur la clientèle de l'Université du Québec à Chicoutimi nous permet de tirer les conclusions suivantes : cette université reçoit majoritairement une clientèle à temps partiel, âgée de plus de 25 ans qui vient y chercher du perfectionnement ou une formation tardive. Le secteur jeune, c'est-à-dire les moins de 25 ans, compte pour 32 % de la population étudiante. Donc, 68 % des étudiants ont 25 ans ou plus et les étudiants à temps partiel représentent 62 % de la clientèle.

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes. Ces dernières sont d'ailleurs les grandes bénéficiaires de l'Université du Québec à Chicoutimi. Si on regarde les inscriptions, on voit qu'elles sont passées de 34 % de la population étudiante en 1969 à près de 58 % en 1989. Quand on considère les diplômés, on constate qu'elles ont fait des progrès énormes de 1972 à 1989. Elles sont passées approximativement de 25 % à 56 % du nombre des diplômés.

Elles ont obtenu leurs diplômes en sciences de la santé et en sciences humaines, incluant les sciences de l'éducation. Les diplômés masculins sont largement majoritaires en sciences pures et appliquées ainsi qu'en sciences de l'administration. Cependant, dans ce dernier secteur, l'écart entre les genres diminue régulièrement et si la tendance continue les femmes auront tôt fait de rejoindre les hommes. Les secteurs des arts et des lettres comptent plus de diplômées que de diplômés, sauf pour la promotion de 1973-1974.

Un autre aspect intéressant concerne le type de diplômes obtenus. En effet, l'Université du Québec à Chicoutimi a accordé plus de certificats que de baccalauréats, ce qui signifie que la majorité de la clientèle recherchait et a obtenu du perfectionnement

au plan professionnel. D'autre part, les diplômes du deuxième cycle ne représentent que 3 % du nombre total de diplômes. L'Université du Québec à Chicoutimi est donc fortement orientée vers la formation initiale et le perfectionnement professionnel court.

Parmi les secteurs, ceux des sciences appliquées et des sciences de l'éducation étaient les plus achalandés en 1969. Vingt ans plus tard, leur clientèle est demeurée assez stable si on considère leur proportion de la clientèle totale, avec une diminution de 1 % en sciences pures et une augmentation de 1 % en sciences de l'éducation. Ce sont les sciences de l'administration qui ont attiré le plus d'étudiants passant de 7 % en 1969 à 27 % en 1979. Cette proportion a encore augmenté de 2 % en 1989. Cependant, en sciences de l'éducation, on observe, en chiffres absolus une forte baisse d'inscriptions de 1979 à 1989. La même chose se produit dans les secteurs des arts et des lettres.

Si on considère les facteurs qui ont présidé à l'implantation de l'Université du Québec à Chicoutimi, l'implication du milieu nous apparaît le plus important. En effet, l'implantation de l'UQAC a surtout été le passage d'une situation où différentes petites unités d'enseignement supérieur coexistaient, grâce en partie au support financier et dynamique de la collectivité, à celle d'une université unique à vocation générale. C'est la présence de sept institutions dispensant déjà de l'enseignement supérieur qui a permis l'implantation rapide de l'université.

Le milieu avait d'ailleurs clairement exprimé devant la Commission Parent l'objectif qu'il voulait atteindre, soit d'assurer dans les principales villes de la région un enseignement universitaire dans les disciplines les plus recherchées par les étudiants éventuels.

L'Université du Québec à Rimouski

En 1969, un Centre d'études universitaires était créé à Rimouski pour répondre aux besoins de la formation des maîtres, mais aussi à ceux d'autres formations universitaires dans le Bas-St-Laurent, la Gaspésie et la Côte-Nord. Au départ, il regroupait deux institutions : l'École normale Tanguay spécialisée dans la formation des maîtres et le Grand Séminaire de Rimouski, autrefois rattaché à la faculté de théologie de l'Université Laval. En avril 1973, le Centre d'études universitaires devint une constituante, l'Université du Québec à Rimouski.

L'implantation

L'idée d'une université desservant la Gaspésie et le Bas-St-Laurent n'était pas nouvelle. Elle avait été émise il y a plus de 50 ans, au moment de l'organisation des diverses institutions de niveau secondaire à Rimouski. L'université aurait apporté ainsi un couronnement normal aux institutions secondaires et aurait contribué à créer un milieu culturel plus évolué dans une région située loin des grands centres urbains et où la fréquentation scolaire était très faible.

En 1964, le rapport Parent recommanda la création d'un Centre d'études universitaires pour le Bas-St-Laurent et la Gaspésie¹. À cette époque, le taux local de scolarisation était très inférieur à celui de la province qui lui-même était plus bas que celui de l'ensemble du Canada, ex. : pour ce qui est du niveau universitaire, 2 % de la

¹ Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'Enseignement, Québec, 1974, Tome 2, article 342.

population y parvenaient contre 5,6 % pour la province et 6 % pour le pays¹. La situation était comparable en Abitibi-Témiscamingue puisqu'un rapport publié en 1970 et déjà cité avance que 2,6 % de la population avaient fait des études universitaires alors que la moyenne québécoise était de 5,24 %². À la suite de la parution du rapport Parent, un comité provisoire pour l'implantation d'un Centre d'études universitaires fut fondé à Rimouski le 11 mars 1965.

En 1967, le même comité reconnaissait que la situation scolaire avait été renversée et que l'affluence des étudiants au niveau secondaire entraînerait une affluence proportionnelle au niveau universitaire. Le comité proposait la création d'un Centre d'études universitaires pour faciliter aux étudiants de la région l'accès aux études supérieures. Il préconisait la même solution pour remédier aux carences dans le domaine de l'éducation des adultes. On voyait dans l'absence d'institutions d'enseignement supérieur une des raisons de l'émigration massive et constante d'une partie de la population vers la région de Montréal. Le Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec (BAEQ)³ avait d'ailleurs rapporté pour la Gaspésie et le Bas-St-Laurent le taux d'émigration le plus élevé de toutes les régions de la province.

En même temps, le comité faisait état des besoins de perfectionnement et de recyclage du personnel enseignant, du personnel hospitalier et des administrateurs. Il prévoyait, au début, une clientèle d'adultes aussi nombreuse que celle des jeunes. De plus,

¹ Source : Recensement du Canada, 1961.

² Nord-Ouest du Québec, dossier social préparé par le Conseil de développement social du Nord-Ouest inc., juin 1970, p. 88.

³ B.A.E.Q., Plan de développement, Cahier VII, 1966.

les besoins en formation des maîtres étaient aigus, puisque le ministère de l'Éducation avait décrété que cette formation devait se faire à l'université et s'apprêtait à démanteler le réseau des Écoles normales.

La population étudiante¹

En 1969-1970, 1 029 étudiants s'inscrivaient au Centre d'études universitaires de Rimouski dont 602 à temps partiel. Dès l'année suivante, un total de 1 659 étudiants dont 1 353 à temps partiel étaient inscrits. À l'automne 1989, les chiffres étaient les suivants : 1 390 étudiants à temps complet et 4 552 à temps partiel pour un total de 5 942 étudiants. Il est intéressant de noter qu'en 1979-1980, à l'Université du Québec à Rimouski, 68 % seulement des étudiants à temps complet provenaient de la région².

Le Centre d'études universitaires de Rimouski a voulu, dès les débuts, offrir des services d'enseignement à la population de toute la région en décentralisant ses services. En 1971, des sous-centres existaient à Gaspé, Matane, Amqui, Rivière-du-Loup, La Pocatière et sur la Côte-Nord.

Les programmes

Au moment de sa création, l'Université du Québec à Rimouski mit d'abord l'accent sur les programmes de premier cycle. Elle assurait la formation des maîtres mais elle créait en même temps quelques programmes de base dans les disciplines fondamentales.

¹ Voir tableaux IX et X.

² Ce sont les créneaux d'excellence atteints par l'UQAR en océanographie et en développement régional qui attirent à Rimouski les étudiants à temps complet, originaires d'autres régions.

Depuis le début de ses activités, l'Université du Québec à Rimouski choisit l'océanographie comme axe de développement. L'océanographie correspond bien aux caractéristiques de la région et l'intégration maximale des ressources s'est faite autour

Tableau IX

**ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI¹
DE 1969 À 1989 - SESSION AUTOMNE²**

	1969-1970		1973-1974		1977-1978		1981-1982		1985-1986		1989-1990		% global aug. 1969-1989	% global aug. 1973-1989 ³
	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%		
Temps complet	427	41,50	627	27,14	894	25,68	1 552	35,71	1 405	26,50	1 390	23,39	225,53	107,33
Temps partiel	602	58,50	1 683	72,86	2 587	74,32	2 794	64,29	3 896	73,50	4 552	76,61	656,15	170,46
TOTAL	1 029 ²		2 310		3 481		4 346		5 301		5 942		477,45	157,22
Hommes			1 141	49,39	1 489	42,78	1 829	42,08	1 966	37,09	1 984	33,39		73,88
Femmes			1 169	50,61	1 992	57,22	2 517	57,92	3 335	62,91	3 958	66,61		238,58
TOTAL			2 310		3 481		4 346		5 301		5 942			157,23
1er cycle			2 245		3 391		4 179		5 099		5 655			151,89
2e cycle			6		89		166		195		266			4 333,33
3e cycle									7		21			-
Autres			59		1		1							
TOTAL			2 310		3 481		4 346		5 301		5 942			163,97
15-19 ans			16		59		141		98		76			375,00
20-24 ans			648		894		1 335		1 277		1 107			70,83
25-29 ans			787		823		864		1 176		1 173			49,05
30-34 ans			472		861		807		1 055		1 188			151,69
35-39 ans			162		435		649		851		1 125			594,44
40 + ans			225		409		550		844		1 273			465,77
Non disp.														-
TOTAL			2 310		3 481		4 346		5 301		5 942			157,23

1. Les chiffres de 1969-1970 sont ceux du Centre d'études universitaires de Rimouski.
2. De ce nombre, 235 étudiants seulement étaient de niveau universitaire dont 139 étudiants à temps complet.
3. Pour les genres, les cycles d'études et les groupes d'âge, la comparaison est faite entre les inscriptions d'automne de 1973 et de 1989, les données de 1969-1970 n'étant pas disponibles.
4. Source: Rapports annuels officiels de l'Université du Québec.

Tableau X

**ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS PAR GRAND SECTEUR
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI¹
DE 1969-1970 À 1989-1990 - SESSION AUTOMNE***

Grand secteur	1969-1970		1979-1980		% Augm. & dim.	1989-1990		% Augm. & dim.
	NBR	%	NBR	%		NBR	%	
Sciences de la santé			180	4,25	-	492	8,28	173,33
Sciences pures et appliquées	34	3,30	262	6,18	670,59	384	6,46	46,56
Sciences humaines ²	48	4,66	732	17,26	1 425,00	374	6,29	-48,91
Sciences de l'éducation	118	11,47	879	20,73	644,92	969	16,31	10,24
Sciences de l'administration			929	21,91		2 868	48,27	208,72
Arts	35	3,40				43	0,72	
Lettres			476	11,23		451	7,59	-5,25
Autres ³ (Services publics, communautaires et études plurisectorielles, auditeur, période propédeutique)			782	18,44	-1,51	361	6,08	-53,84
Enseignement non universitaire	794	77,16						
TOTAL	1 029		4 240		312,05	5 942		40,14

1. En 1972-1973, le Centre d'études universitaires de Rimouski est devenu l'Université du Québec à Rimouski. Les chiffres de 1969-1970 sont ceux du centre universitaire.
2. Bien que les Sciences de l'éducation fassent partie du grand secteur des Sciences humaines, selon la taxonomie Clarder, les présents tableaux isolent la catégorie Sciences de l'éducation.
3. Le nombre relativement élevé des étudiants "autres" découle du fait que l'UQAR a longtemps pratiqué une politique d'inscription et d'admission continue. Les étudiants inscrits après une date limite étaient d'abord inscrits comme étudiants libres.

* Source: Rapports annuels officiels de l'Université du Québec.

de cet axe. La présence du Centre de recherche INRS - Océanologie à proximité de l'Université du Québec à Rimouski crée des rapports privilégiés entre les deux institutions de l'Université du Québec.

En 1970-1971, le Centre d'études universitaires de Rimouski offrait 19 programmes de baccalauréat : en enseignement, en administration, en sciences humaines, en lettres et en théologie. Trois ans plus tard, l'institution ouvrait le programme de maîtrise en océanographie et en 1978-1979 un programme de deuxième cycle en développement régional. L'année suivante le nombre de programmes fut porté à 34 dont 8 au niveau de la maîtrise dans les domaines précités en y ajoutant les sciences de la santé au niveau du baccalauréat. Plusieurs programmes de certificat étaient dispensés dans les mêmes disciplines et au niveau de la maîtrise, les sciences, l'éducation, l'administration et les lettres faisaient partie de la programmation. Depuis 1986-1987, les beaux-arts et les arts appliqués se sont ajoutés à l'éventail des programmes.

Dans le domaine de la recherche, l'océanographie et le développement régional ont priorité. Un Groupe d'études des ressources maritimes (GERMA) fut mis sur pied en 1980 avec le mandat de développer la recherche dans le secteur de la gestion des pêcheries, des autres ressources maritimes et de la gestion de l'aménagement côtier. En 1990, c'est ce secteur qui reçoit les subventions de recherche les plus importantes.

La région que dessert l'Université du Québec à Rimouski est faiblement urbanisée et elle est surtout axée sur le primaire et le tertiaire. Ce sont les petites et les moyennes entreprises qui constituent le secteur privé. Le secteur coopératif y est très développé et l'État contrôle une partie importante de l'emploi par les organismes publics et parapublics. Cette région est souvent définie comme une région sous-développée.

Au départ l'Université du Québec à Rimouski avait choisi de jouer un rôle dans le développement régional en faisant un travail d'analyse de besoins, d'inventaires de ressources, de définitions de solutions et de support dans l'application de ces dernières.

Cependant, la lecture des rapports annuels de l'institution montre qu'en définitive, l'UQAR ne s'est pas doté d'un plan de développement spécifique dans le domaine des services à la collectivité. Par contre, on y constate que l'institution a développé des activités ouvertes au public, notamment les conférences et que l'université collabore activement avec les organismes publics et parapublics, surtout en ce qui a trait au développement de l'est du Québec.

Résumé

L'Université du Québec à Rimouski a ouvert ses portes en 1969 avec 1 029 étudiants dont 58,5 % à temps partiel. Vingt ans plus tard, la proportion d'étudiants à temps partiel a grimpé à plus de 76 %. Les femmes qui représentaient 50,69 % de la population étudiante en 1973 en forment les deux tiers en 1989. Pour la même année, les étudiants de 24 ans et moins représentent 20 % de la population totale.

Comme dans les autres constituantes, l'enseignement répond aux besoins régionaux¹ mais l'océanographie constitue un créneau d'excellence qui attire même des étudiants de pays étrangers. Ce programme dispensé au deuxième cycle seulement vise à former des scientifiques capables d'entreprendre des recherches en océanographie et d'aborder les problèmes de la mer d'une façon multidisciplinaire et globale. Les étudiants à ce

¹ Voir tableau XI sur la répartition des diplômés.

programme doivent avoir d'abord complété un baccalauréat dans une des sciences suivantes : biologie, chimie, géologie, physique ou mathématiques.

Dans les autres secteurs, celui des sciences de l'éducation était le plus important au début, soit 11,47 %¹. En 1989, le secteur des sciences de l'administration compte la clientèle la plus nombreuse, soit plus de 48 % de tous les étudiants inscrits et les sciences de l'éducation regroupent seulement 16 % des étudiants.

Quand on considère la répartition des diplômés, on constate que les femmes ont fait des progrès marquants. En 1972, elles étaient 64 sur un total de 156. En 1989, elles sont 773 et représentent 67 % des diplômés. Pour la même année, la proportion à l'UQAC est de 58 %. Les hommes comme les femmes reçoivent en 1989 plus de certificats que de baccalauréats. Chez les femmes, 60 % des diplômes obtenus sont des certificats; chez les hommes, la proportion est de 54 %. Aux cycles avancés, en 1989, les diplômés masculins sont deux fois plus nombreux que leurs congénères féminins².

Donc, l'Université du Québec à Rimouski reçoit une population majoritairement féminine et à temps partiel et 80 % de la clientèle a 25 ans ou plus. Plus de certificats que de baccalauréats ont été postulés et obtenus en 1989.

En définitive, l'implantation de l'enseignement supérieur en Gaspésie et au Bas-St-Laurent est le résultat d'une décision gouvernementale fondée sur une recommandation du rapport Parent. Cependant, le soutien et l'implication du milieu dans le projet ne font

¹ Notons que 77 % de la clientèle étaient de niveau pré-universitaire.

² Voir tableau XI.

Tableau XI

**RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS EN GRANDS SECTEURS SELON LE GENRE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI¹**

Grand secteur	1972-1973		1979-1980		Augm. & dim. % global	1989-1990		Augm. & dim. % global
	HOMMES	FEMMES	HOMMES	FEMMES		HOMMES	FEMMES	
Sciences de la santé			6	48	-	10	110	122,22
Sciences pures et appliquées	16	7	33	15	108,70	48	29	60,42
Sciences humaines ²	42	45	123	180	248,28	79	217	-2,31
Sciences de l'administration	23	2	77	27	316,00	199	229	311,54
Arts					-	1	11	-
Lettres	11	10	47	266	1 465,00	16	52	78,27
Autres ³			22	32	-	25	125	177,78
TOTAL	92	64	308	568	461,54	378	773	31,39
Type de diplôme								
Baccalauréat	90	62	133	191	113,16	136	284	29,63
Certificat	2	2	172	377	13 625,00	205	468	22,59
Maîtrise			3		-	30	20	1,566,67
Diplôme						7	1	
Doctorat								
TOTAL	92	64	308	568		378	773	
GRAND TOTAL	156		876		461,54	1 151		31,39

1. Les chiffres de 1969-1970 s'appliquent au Centre d'études universitaires de Rimouski.

2. Sciences humaines incluent sciences de l'éducation.

3. Sous cette rubrique figurent les programmes d'études du domaine de la documentation, des services publics et communautaires ainsi que des études plurisectorielles, telles les sciences de l'environnement, la santé et la sécurité au travail.

Source: Relevé des diplômes décernés depuis la fondation de l'Université du Québec, Vice-Présidence à l'enseignement et à la recherche, coordination du dossier étudiant, Université du Québec, Ste-Foy.

pas de doute puisque le comité provisoire pour l'implantation d'un centre universitaire oeuvra pendant quatre ans à la préparation de la venue d'un tel centre.

L'Université du Québec à Trois-Rivières

L'implantation

L'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) fut créée le 19 mars 1969¹. Deux institutions déjà existantes formèrent le premier noyau de cette constituante du réseau universitaire. C'était le Centre des études universitaires de Trois-Rivières et l'École normale Maurice-L. Duplessis. L'Université du Québec à Trois-Rivières dessert, en plus du Trois-Rivières métropolitain, une région s'étendant le long d'un axe marqué par les centres urbains de Shawinigan, Grand-Mère et La Tuque vers le Nord, de Victoriaville, Drummondville et Saint-Hyacinthe vers le Sud.

À partir de 1930, on peut constater plusieurs initiatives régionales en vue d'implanter des cours et des études universitaires dans le diocèse de Trois-Rivières. En 1930, le Shawinigan Technical Institute préparait des étudiants à entrer directement en deuxième année en sciences à l'Université McGill ou dans des universités des provinces maritimes et de Nouvelle-Angleterre. À partir de 1943, beaucoup d'institutions parallèles et ambitieuses virent le jour dans la région : collèges, séminaires et académies qui, avec le temps, s'affilièrent soit à l'Université Laval, à l'École polytechnique de

¹ Les lettres patentes créant l'Université du Québec à Trois-Rivières sont datées du 19 mars 1969 et réfèrent à l'arrêté-en-conseil numéro 789 de la même date.

Montréal ou à l'École de Commerce de Québec. C'est Mgr C.-E. Bourgeois qui, ayant constaté la multiplicité des initiatives d'éducation dans son diocèse entreprit le projet de réunir quelques-unes de ces unités d'enseignement supérieur. C'est ainsi que le 7 mars 1960, l'évêque forma le conseil d'administration des cours universitaires du diocèse de Trois-Rivières dont le secrétaire fut Monsieur Gilles Boulet qui deviendra plus tard le premier recteur de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

À ce conseil d'administration succédera en 1965 le Centre des études universitaires Trois-Rivières Inc. à la suite d'une recommandation de la Commission Parent. Les lettres patentes furent enregistrées le 23 septembre 1965. Les objectifs du Centre universitaire de Trois-Rivières étaient les suivants : regrouper les étudiants de sciences et pré-commerce, ouvrir les premières années d'autres facultés, offrir aux adultes des cours du soir et participer aux discussions sur la réforme universitaire au Québec. Enfin, quatre ans plus tard, l'Université du Québec à Trois-Rivières vit le jour avec comme mandat prioritaire, la formation des maîtres.

Donc, à l'automne 1969, l'Université du Québec à Trois-Rivières accueille deux groupes d'étudiants : 1 716 d'entre eux sont inscrits à des cours réguliers de niveau universitaire et 1 563 sont inscrits à un niveau inférieur comme le baccalauréat ès arts¹. Vingt ans après sa fondation, en 1989, l'Université du Québec à Trois-Rivières comptera 10 414 étudiants dont 4 755 à temps complet et 5 659 à temps partiel².

¹ Rapport annuel 1971-1972, Université du Québec.

² Voir tableaux XII et XIII pour l'évolution de la clientèle de 1969 à 1989.

Tableau XII

**ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
DE 1969 À 1989 SESSION AUTOMNE***

	1969-1970		1973-1974		1977-1978		1981-1982		1985-1986		1989-1990		% global aug. 1969-1989	% global aug. 1973-1989 ¹
	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%	NBR	%		
Temps complet	1 723	52,55	2 255	38,93	3 269	44,90	4 217	48,90	4 479	42,05	4 755	45,66	175,97	110,86
Temps partiel	1 556	47,45	3 538	61,07	4 011	55,10	4 407	51,10	6 173	57,95	5 659	54,34	263,69	59,94
TOTAL	3 279		5 793		7 280		8 624		10 652		10 414		217,60	79,76
Hommes			3 402	58,73	4 219	57,95	4 433	51,40	5 018	47,11	4 427	42,51		30,13
Femmes			2 391	41,27	3 061	42,05	4 191	48,60	5 634	52,89	5 987	57,49		150,40
TOTAL			5 793		7 280		8 624		10 652		10 414			123,16
1er cycle			5 473		6 887		8 065		9 981		9 685			76,96
2e cycle			225		375		505		625		640			184,44
3e cycle			6		9		21		46		89			1 383,33
Autres			89											
TOTAL			5 793		7 279		8 591		10 652		10 414			82,57
15-19 ans			92		205		477		317		405			340,21
20-24 ans			2 232		2 903		3 734		3 985		3 770			68,90
25-29 ans			1 557		1 627		1 587		2 233		1 931			24,02
30-34 ans			906		1 205		1 115		1 486		1 468			62,03
35-39 ans			464		734		912		1 235		1 270			173,70
40 + ans			550		606		799		1 396		1 570			185,45
Non disp.			2											-
TOTAL			5 793		7 280		8 624		10 652		10 414			123,16

1. Pour les genres, les cycles d'études et les groupes d'âges, la comparaison est faite entre les inscriptions d'automne de 1973 et de 1989, les données de 1969-1970 n'étant pas disponibles.
 * Source: Rapports annuels officiels de l'Université du Québec.

Tableau XIII

**ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS PAR GRAND SECTEUR
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
DE 1969-1970 À 1989-1990 - SESSION AUTOMNE***

Grand secteur	1969-1970		1979-1980		% Augm. & dim.	1989-1990		% Augm. & dim.
	NBR	%	NBR	%		NBR	%	
Sciences de la santé			354	4,49	-	372	3,57	5,08
Sciences pures et appliquées	264	8,05	871	11,04	229,92	1 120	10,75	28,59
Sciences humaines ¹	482	14,70	1 462	18,52	203,32	2 302	22,10	57,46
Sciences de l'éducation	361	11,01	1 660	21,03	359,83	938	9,01	-43,49
Sciences de l'administration	609	18,57	1 939	24,57	218,39	3 412	32,76	75,97
Arts			312	3,95		306	2,94	-1,92
Lettres ³			683	8,65		671	6,44	-1,76
Autres (Services publics, communautaires et études plurisectorielles, libre auditeur, période propédeutique)			612	7,75		1 293	12,42	111,27
Enseignement non universitaire ²	1 563	47,67						
TOTAL	3 279		7 893		58,46	10 414		31,94

1. Bien que les Sciences de l'éducation fassent partie du grand secteur des Sciences humaines, selon la taxonomie Clarder, les présents tableaux isolent la catégorie Sciences de l'éducation.
 2. De ce nombre, 867 étaient inscrits en formation des maîtres, 292 au baccalauréat ès arts et 404 à des cours pré-universitaires ou populaires.
 3. A cette époque, Lettres faisaient partie de la famille des Sciences humaines.
- * Source: Rapports annuels officiels de l'Université du Québec.

À ses débuts, l'Université du Québec à Trois-Rivières offre 46 programmes de premier cycle et elle garde beaucoup de traits des deux institutions qui l'ont précédée, le Centre d'études universitaires et l'École normale Maurice-L. Duplessis. En effet, l'année 1969-1970 fut davantage une année d'extension pour le Centre d'études universitaires et l'École normale Maurice-L. Duplessis et elle pourrait être considérée comme une période de transition. D'ailleurs, à la rentrée de septembre 1970, on verra plus de cours de niveau universitaire qu'à la rentrée précédente¹. Quoi qu'il en soit, au départ, l'UQTR devait pourvoir à la formation des anciens étudiants des écoles normales déjà engagés dans des programmes conduisant aux brevets d'enseignement et elle s'acquitta de cette tâche comme en font foi les statistiques des diplômes produits à la fin de la première année académique : 374 en tout, dont 275 brevets de formation des maîtres.

L'année suivante (1970-1971), l'Université du Québec à Trois-Rivières offrait 49 programmes de baccalauréat : en arts et en sciences humaines; en sciences de l'administration; en sciences pures et appliquées et en sciences de l'éducation ainsi que des programmes de maîtrise en éducation ou sciences humaines. En 1989-1990, l'Université du Québec à Trois-Rivières offrait quelque 93 programmes dans les mêmes disciplines en y ajoutant les sciences de la santé².

Plusieurs programmes offerts à l'Université du Québec à Trois-Rivières lui sont exclusifs; ce sont, au premier cycle : le génie mécanique manufacturier; la santé et la sécurité au travail; la génagogie; la biologie médicale; la biophysique; la récréologie; la

¹ Le premier annuaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières ne sera publié que pour l'année 1970-1971.

² Les sciences de la santé existent à l'UQTR depuis 1971.

recherche opérationnelle. Aux cycles supérieurs, l'Université du Québec à Trois-Rivières offre aussi des programmes qui lui sont spécifiques : maîtrises en sécurité et hygiène industrielle, en électronique industrielle, en économie et gestion des systèmes de petite et moyenne dimensions. Cependant, l'industrie des pâtes et papiers étant un secteur important de l'économie dans la région de Trois-Rivières, l'UQTR a choisi les sciences des pâtes et papiers parmi ses axes de développement et offre depuis 1990 un doctorat en génie papetier.

Dès 1970, l'Université du Québec à Trois-Rivières offrait cinq programmes de maîtrise, ce qui favorisait la recherche¹. La même année, l'institution se dota de cinq groupes de recherche : en communications humaines; en éducation; en histoire des religions et de la pensée; en loisir et récréation; en sciences de la santé et de l'efficiace physique.

Dix ans plus tard, un centre de recherche en pâtes et papiers était créé². En 1990, l'Université du Québec à Trois-Rivières possède trois centres de recherche : un centre de recherche en études québécoises; un centre de recherche en pâtes et papiers et un centre de recherche en photobiophysique. Les groupes de recherche au nombre de 7 couvrent les domaines suivants : biotechnologie des membranes; les diélectriques; économie et gestion des petites et moyennes organisations et de leur environnement; électronique industrielle;

¹ De 1969-1970 à 1971-1972, l'UQTR a obtenu 1 430 737 \$ en subventions de recherche. Source : Rapports annuels de l'Université du Québec.

² À l'Université du Québec à Trois-Rivières, la structure organisationnelle de la recherche est la suivante : le laboratoire départemental de recherche qui correspond à une équipe de chercheurs; le groupe de chercheurs qui réunit des professeurs de plusieurs départements, des professionnels et des assistants de recherche ainsi que des étudiants gradués; le centre de recherche qui est une unité administrative dont la principale fonction est de développer la recherche interdisciplinaire dans un domaine donné.

les insectes piqueurs; philosophie analytique; développement de l'enfant. Il y a trois laboratoires départementaux de recherche : en communautés aquatiques; en neuropsychologie expérimentale et en contrôle de la motricité. L'Université du Québec à Trois-Rivières a reçu en subventions de recherche, privées et publiques, six millions et demi de dollars pendant l'année 1990.

Quant aux services à la collectivité, l'institution mauricienne offre à la population, outre ses programmes d'enseignement et de recherche, des services ayant pour but de répondre aux besoins de développement culturel et social des individus et des groupes de la région.

Résumé et conclusion

En 1969-1970, l'Université du Québec à Trois-Rivières inscrivait 3 279 étudiants dont 47 % à temps partiel. Vingt ans plus tard, la population étudiante a plus que triplé, soit 10 414 étudiants. Cependant, les étudiants qui ont un régime d'études à temps partiel sont majoritaires dans une proportion de 54 %. Pour ce qui est des genres, 58,73 % des étudiants inscrits en 1970 sont des hommes¹. Vingt ans plus tard, les proportions sont renversées avec 57,49 % de femmes.

On voit par les statistiques que c'est toujours le groupe d'âge 20-24 ans qui est largement majoritaire par rapport aux autres groupes². Le groupe des 25-29 ans suit, mais loin derrière. Par contre, les gens de 25 ans et plus représentent en 1973 et en 1989

¹ Nous n'avons pas de statistiques pour l'année 1969-1970.

² Statistiques d'automne de 1973 à 1989.

approximativement 60 % de la population étudiante. Cela reflète la présence des nombreux étudiants à temps partiel, qui sont en général plus âgés.

Si on analyse les inscriptions par secteurs, ce sont les sciences de l'administration qui montrent la plus grande augmentation, passant de 18 % à 32 % en 20 ans. Les sciences de l'éducation par contre accusent une diminution de l'ordre de 2 %. C'est l'inverse pour les sciences pures et appliquées dont les inscriptions ont augmenté de 2,6 %. Le nombre d'étudiants en sciences humaines augmente régulièrement, soit plus de 7 % après 20 ans¹.

À cause du nombre considérable d'étudiants à temps partiel, il est presque impossible d'établir des statistiques précises concernant le décrochage universitaire. Et on peut faire la même constatation dans les autres constituantes du réseau, étudiées ici.

Cependant, il est intéressant de noter les progrès que font les femmes qui représentaient 21 % des diplômés en 1972-1973 et dont le nombre dépasse légèrement celui des hommes en 1989-1990. Cependant, les hommes demeurent très majoritaires en sciences pures et appliquées et à un moindre degré en sciences de l'administration. Ce sont dans les secteurs des lettres, des sciences de la santé et des sciences humaines que les femmes obtiennent plus de diplômes que les hommes en 1989-1990. En administration, l'écart entre le nombre de diplômes accordés aux femmes et aux hommes n'est plus que de 13 %. Pour ce qui est des types de diplômes, les hommes sont toujours majoritaires au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat. Ce sont les femmes qui reçoivent le plus de

¹ La proportion assez considérable des étudiants dits « autres » s'explique par le fait que les étudiants qui s'inscrivaient après les délais étaient admis et inscrits dans cette catégorie pendant leur première session, avant d'être admis ensuite dans le secteur de leur choix.

certificats, lesquels sont généralement des diplômes sanctionnant un perfectionnement professionnel court.

Parmi les constituantes du réseau étudiées ici, l'Université du Québec à Trois-Rivières est la constituante qui présente davantage l'image d'une université classique avec plus de 45 % d'étudiants à temps complet et une population étudiante où les moins de 30 ans sont dans une proportion de 60 % et où les moins de 25 ans comptent pour 40 %. Les statistiques donnent une image différente dans les constituantes de Chicoutimi, de Rimouski et d'Abitibi-Témiscamingue où le bassin de population est moins important et où avant 1969, il y avait peu ou pas de cours universitaires. On sait qu'à Trois-Rivières il existait déjà à cette époque un noyau relativement important d'activités universitaires. L'UQTR offre aussi plus de programmes. Elle en offrait 46 à son ouverture en 1969, et 93 à la session d'automne 1989.

L'Université du Québec à Trois-Rivières semblable aux autres constituantes du réseau universitaire s'en distingue par sa taille exempte des handicaps des trop grandes ou des trop petites institutions. Depuis sa création, l'Université du Québec à Trois-Rivières avait décerné en mai 1990, 23 757 diplômes¹.

Pour conclure, disons que l'implantation de l'UQTR a été progressive. Elle s'est faite à partir d'un noyau d'enseignement universitaire préexistant et elle a bénéficié d'une implication très organisée du milieu.

¹ Voir tableau XIV pour la répartition des diplômés par secteurs en 1972-1973, 1979-1980 et 1989-1990.

Tableau XIV

**RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS EN GRANDS SECTEURS SELON LE GENRE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES ***

Grand secteur	1972-1973		1979-1980		Augm. & dim. % global	1989-1990		Augm. & dim. % global
	HOMMES	FEMMES	HOMMES	FEMMES		HOMMES	FEMMES	
Sciences de la santé	9	-	13	43	522,22	21	95	107,14
Sciences pures et appliquées	92	18	114	47	46,36	163	43	27,95
Sciences humaines	169	56	372	305	200,89	261	352	-9,45
Sciences de l'administration	143	19	196	58	56,79	321	245	122,83
Arts	10	10	17	31	140,00	13	19	-33,33
Lettres	61	21	41	40	-1,22	37	96	64,20
Autres ¹	9	7	54	34	460,00	97	105	129,55
TOTAL	493	131	807	558	118,75	913	955	36,85
Type de diplôme								
Baccalauréat	384	116	539	417	91,20	527	496	7,01
Certificat	86	13	221	126	250,51	308	414	108,07
Maîtrise	23	2	46	15	144,00	73	45	93,44
Diplôme	-	-				1		
Doctorat	-	-	1			4		300,00
TOTAL	493	131	807	558		913	955	
GRAND TOTAL	624		1 365		118,75	1 868		36,85

¹ Sous cette rubrique figurent les programmes d'études du domaine de la documentation, des services publics et communautaires ainsi que des études plurisectorielles, telles les sciences de l'environnement, la santé et la sécurité au travail.

Source: Relevé des diplômes décernés depuis la fondation de l'Université du Québec, Vice-Présidence à l'enseignement et à la recherche, coordination du dossier et Université du Québec, Ste-Foy.

Conclusion générale

L'implantation de ces constituantes est de type «Top-Down» puisqu'elles sont toutes la conséquence des recommandations du rapport Parent et qu'elles sont nées de la loi créant l'Université du Québec. En effet, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1964) avait recommandé que la formation des maîtres se fasse à l'université et que des centres universitaires soient créés dans les régions¹. À cet effet, la décision gouvernementale qui suivit fut la création d'un réseau universitaire par la loi de l'Université du Québec, laquelle prévoyait l'institution par lettres patentes d'universités constituantes. Cette loi sanctionnée le 18 décembre 1968 donnait à l'Université du Québec un mandat d'enseignement supérieur et de recherche et particulièrement de formation des maîtres.

C'est d'ailleurs le démantèlement des Écoles normales et la nécessité de former les maîtres à l'université qui a été la cause première de la création de ces constituantes ainsi que de l'UQAT.

Cependant, les conditions d'implantation de ces quatre constituantes étaient différentes. À Trois-Rivières et à Chicoutimi, plusieurs institutions affiliées à des universités et écoles supérieures dispensaient déjà des cours universitaires. Dans les deux cas, l'implantation de l'université a été le passage de la juxtaposition de plusieurs unités d'enseignement universitaires à vocation unique à leur intégration dans une institution

¹ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, Tome II, article 342.

universitaire plus large et à vocation générale. L'implication de la population était importante. En effet, dans ces deux villes, des groupes de citoyens s'étaient constitués en corporation et travaillaient à promouvoir l'implantation de centres universitaires. Ils avaient présenté des mémoires à la Commission Parent. À Chicoutimi, des hommes d'affaires et la Commission scolaire locale avaient même contribué financièrement à la fondation et au maintien de l'École de commerce et de l'École de génie.

À Rimouski et à Rouyn-Noranda, la situation n'était pas la même et on peut véritablement parler de création d'universités. Chacune de ses villes possédait une École normale mais on n'y dispensait aucun cours de niveau universitaire si on excepte les cours de théologie du Grand Séminaire de Rimouski rattaché à l'Université Laval¹.

En Gaspésie et dans le Bas-du-Fleuve, la population s'impliqua dans le processus d'implantation en fondant dès 1965 un comité provisoire pour l'implantation d'un centre universitaire. La population d'Abitibi-Témiscamingue fut plus lente à s'impliquer. La région était très jeune et on n'y dispensait pas de cours de niveau universitaire. La décision gouvernementale de démanteler les Écoles normales, devint l'élément déclencheur qui mobilisa un petit groupe d'éducateurs en vue de la création d'un campus universitaire en Abitibi-Témiscamingue. Il fallait mettre sur pied des cours de formation des maîtres en relation avec une université et le Comité de Régie négocia et obtint la venue d'un campus de l'UQTR à Rouyn pour prendre la relève des Écoles normales et pour faciliter en même temps l'organisation du perfectionnement des enseignants. Cependant, les premiers administrateurs ne voulurent pas limiter la

¹ Il existait à Rouyn un Petit Séminaire où on dispensait les premières années du cours classique et un collège affilié à l'Université de Montréal, où les étudiants pouvaient obtenir le baccalauréat ès Arts.

programmation à la formation des maîtres et ce fut, en Abitibi-Témiscamingue le commencement d'une démarche qui devait amener sur le territoire, une université à vocation générale. La population accueillit favorablement la présence d'une structure universitaire permanente dans la région et des comités de liaison furent formés dans les localités les plus importantes pour promouvoir et supporter le projet.

Les constituantes de l'Université du Québec étudiées ici avaient donc au départ un objectif prioritaire commun : la formation et le perfectionnement des maîtres. Cependant, avec le temps, elles sont toutes devenues des universités à vocation générale. Leur développement a suivi jusqu'ici une courbe ascendante pour ce qui est de la clientèle et des programmes offerts. Mais on constate que les étudiants en sciences de l'éducation ne représentaient plus en 1990 que 9 à 16 % de la clientèle alors que les étudiants en sciences de l'administration représentaient 29 à 44 % de la population étudiante. On peut donner plusieurs explications à cet engouement pour les sciences administratives. D'abord, on ne peut nier que la bureaucratie ait pris des proportions importantes dans notre société et qu'en outre, cette dernière accorde beaucoup de prestige aux fonctions administratives. Par ailleurs, les programmes en sciences de l'administration sont peu coûteux puisqu'ils ne nécessitent ni laboratoires, ni infrastructures importantes. Il y a donc là pour les universités un maximum de retour pour un minimum d'investissement. Par ailleurs, ces institutions tentent de se spécialiser pour atteindre des créneaux d'excellence dans les différents domaines où l'Université du Québec a surtout investi : l'éducation, les études régionales et les richesses naturelles. L'UQAR est ainsi reconnue pour l'excellence de ses programmes en océanographie; l'UQTR, pour sa recherche sur les pâtes et papiers et pour ses programmes en sports et loisirs ainsi qu'en lettres québécoises; on reconnaît à l'UQAC une expertise en Moyen-Nord et dans certains secteurs de la foresterie. L'UQAT a mis sur pied un programme original en efficience cognitive. Les

créneaux d'excellence recherchés sont en rapport avec les axes de développement que chaque institution avait choisis au départ : l'UQAR avait choisi l'océanographie, l'UQAC avait privilégié la recherche nordique; l'industrie et l'organisation ainsi que les sports faisaient partie des choix de l'UQTR et l'UQAT se donnait comme objectifs de développement : les communications, les sciences de l'éducation et le milieu. L'UQAT n'a cependant pas réussi à acquérir une expertise particulière dans le domaine des communications. Elle a certainement contribué au développement du milieu, mais on peut lui reprocher d'avoir tardé à ouvrir des programmes de formation à l'exploitation des ressources naturelles.

Globalement, l'évolution de la programmation présente certaines similitudes. Au niveau des diplômes, ces institutions ont d'abord dispensé des programmes de premier cycle et ont graduellement mis sur pied des programmes de deuxième cycle. L'UQAT qui est la plus petite unité offre ces derniers programmes en collaboration avec d'autres constituantes seulement. L'UQTR est la seule à offrir un doctorat¹. Quant aux secteurs, les sciences de l'éducation, les sciences humaines, les sciences administratives et les sciences pures furent offertes partout dès le départ. Cependant, les sciences appliquées n'étaient offertes qu'à Chicoutimi et à Trois-Rivières. L'UQTR dispensait déjà aussi les sciences de la santé que les autres constituantes n'implantèrent que quelques années plus tard. Avec le temps, les quatre constituantes couvrirent tous les secteurs y compris les arts et les lettres.

Par ailleurs, si on compare les diplômés de ces quatre constituantes à ceux de l'Université de Montréal et à ceux de l'Université Laval, on s'aperçoit que sauf à Trois-

¹ Il s'agit d'un doctorat en génie papetier.

Rivières, les étudiants au niveau du baccalauréat sont plus âgés lorsqu'ils reçoivent leur diplôme. La classe des 20-24 ans représente 60,5 % des diplômés à l'Université de Montréal; 62,7 % à l'Université Laval; 61,1 % à l'UQTR; 47,1 % à l'UQAT; 44,2 % à l'UQAC et 36,8 % à l'UQAR¹. Ces chiffres tendent à démontrer que les constituantes en région se consacrent davantage au perfectionnement et à la formation initiale tardive. On peut poser l'hypothèse que ces universités rejoignent une population qui autrement aurait difficilement eu accès à des services d'enseignement supérieur.

Ceci nous amène à parler du taux de féminisation de la population étudiante. Dans toutes ces constituantes les femmes sont majoritaires en 1990 et elles obtiennent plus de diplômes. Plusieurs facteurs expliquent ce fait. Lors de l'arrivée de l'Université du Québec dans les régions, plus d'hommes que de femmes possédaient des diplômes universitaires. Cependant, après 1960, les mentalités avaient commencé à changer et on assista à une certaine libéralisation de l'image de la femme. Les années 1970 et surtout 1980 devinrent l'époque d'un phénomène de rattrapage chez la population féminine. Les femmes envahirent les universités régionales (ou autres) pour obtenir les diplômes auxquels elles n'avaient pas eu accès jusque-là.

En Abitibi-Témiscamingue, on remarque chez les diplômés une tendance générale à demeurer dans la région au terme de leurs études. À l'UQAT, l'enquête de relance auprès des diplômés de juin 1987 à avril 1989² a donné les chiffres suivants : 92,5 % des diplômés

¹ Ces pourcentages ont été calculés à partir des données publiées par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire en 1990 dans le document Diplômes décernés par les universités québécoises, année civile 1990.

² Lussier, Chantal. Les résultats de la 2^e enquête auprès des diplômés de baccalauréat à l'UQAT, de juin 1985 à avril 1987.

étaient originaires de la région et en 1990, 89,2 % de ces mêmes diplômés travaillaient en Abitibi-Témiscamingue dont 64,1 % dans les services gouvernementaux et para-gouvernementaux¹. Cependant, nous n'avons pas les chiffres pour les autres régions.

Finalement, on peut avancer que la présence de l'université dans les régions périphériques a été un important élément de solution à leur manque de ressources professionnelles. Cependant, on ne peut passer sous silence l'absence de programmes spécifiques de formation à l'enseignement professionnel ou technique à l'UQAT, alors que les autres constituantes se dotaient d'un tel programme au niveau du baccalauréat au début des années 70. D'autre part, les constituantes régionales du réseau uquiste se réclament à juste titre de la communauté scientifique internationale et la recherche est une partie intégrante de leur mission comme en font foi les importantes subventions qu'elles reçoivent à cette fin². Cependant, une analyse des données concernant la clientèle nous amène à constater que la formation de premier cycle et le perfectionnement demeurent leur tâche la plus importante.

¹ Beaulieu, Anne. Relance 1990. 3^e enquête auprès des diplômés de baccalauréat, juin 1987 à avril 1989. UQAT 1990. Voir tableaux, annexe B.

² Voir Annexe B Évaluation des subventions de recherche.

CHAPITRE VIII

L'UQAT ET DEUX UNIVERSITÉS NORDIQUES

Comme nous l'avons mentionné au début de notre thèse, les années 60 virent une augmentation du nombre d'étudiants universitaires et plusieurs universités furent créées en réponse aux demandes d'admission accrues. Ainsi, deux universités régionales furent créées en Scandinavie : Umea en Suède et Tromsø en Norvège. Il existe beaucoup de similarités entre l'Abitibi-Témiscamingue et les régions nordiques où furent implantées ces deux universités. En effet, à cette époque, tout comme au Nord-Ouest québécois¹ les parties du nord de la Suède et de la Norvège étaient peu peuplées, riches en ressources naturelles : mines, forêts et rivières mais les industries de transformation étaient peu développées. Le climat nordique présente aussi des similitudes avec celui d'Abitibi-Témiscamingue.

Ces régions ne possédaient pas de système d'enseignement supérieur et les universités les plus proches étaient situées à plus de mille kilomètres. Le niveau de

¹ Nom donné dans les années 60 à l'Abitibi-Témiscamingue.

scolarité se situait sous la moyenne nationale. On manquait de médecins et de ressources professionnelles en général. Le manque d'enseignants qualifiés aux niveaux primaire et secondaire était chronique¹. Nous avons donc jugé intéressant de comparer les processus d'implantation de l'UQAT, de l'Université de Tromsø et de l'Université de Norrland (Umea). Cette comparaison sera précédée d'un historique de la création des deux universités scandinaves.

L'UNIVERSITÉ DE TROMSÖ

L'Université de Tromsø, en Norvège, fut créée en 1968 et commença à recevoir des étudiants en 1972. Cette institution fut mise sur pied pour répondre aux besoins d'une région nordique désavantagée à cause de sa situation géographique, démographique et économique et qui avait été privée, depuis toujours, d'institutions d'enseignement supérieur.

Répondre aux besoins régionaux peut se définir de plusieurs façons. L'université peut être simplement présente dans la région et laisser cette dernière profiter naturellement des *retombées* au plan de l'éducation de sa population et de la consultation de ressources qualifiées. Elle peut répondre directement à des besoins locaux urgents et cela peut impliquer une contribution à l'amélioration des services de santé, à la production agricole, à l'éducation de la population (pas nécessairement au niveau universitaire). L'institution peut aussi tenter de convaincre les gens de venir dans la région et d'y demeurer. L'Université de Tromsø voulait répondre à tous ces objectifs, mais

¹ Voir Lane, Ian-Erik. Creating the University of Norrland, OCDE, 1981, p. 25 et Bie, Karen, Nossun. Creating a New University, OCDE, 1981, p. 23 et 25.

voulait de plus développer l'enseignement et la recherche interdisciplinaires; se donner un nouveau type de structure organisationnelle et décisionnelle et changer les procédures d'évaluation.

Tromsø est une petite ville du nord de la Norvège située à 1 169 km de la ville universitaire la plus proche, Trondheim et à 1 714 km d'Oslo¹. Le cas de l'Université de Tromsø fait partie des tentatives faites dans les années 1960 et 1970 pour adapter le système d'enseignement supérieur à la nouvelle conjoncture, soit celle du passage de l'enseignement supérieur de l'élite à celle de la masse. Nous étudierons ici la création et l'implantation de l'Université de Tromsø; les objectifs poursuivis au départ; les résultats atteints en 1980; les différents facteurs qui ont influencé les résultats atteints, qu'ils soient positifs ou négatifs.

La création et l'implantation

L'université fut fondée en 1968. En Norvège, à cette époque, le nombre d'étudiants dans les universités et institutions similaires avait considérablement augmenté (10 000 en 1960 et 30 000 en 1970); les infrastructures étaient insuffisantes pour répondre à cette augmentation; il existait déjà un manque de personnel académique qualifié aux niveaux primaire et secondaire et dans les régions périphériques la population était sous-scolarisée : dans le nord de la Norvège, où est situé Tromsø, en 1960, six pour cent seulement de la population âgée de 15 ans et plus avaient dépassé les études primaires alors que cette proportion était de 12 % au plan national.

¹ En 1971, elle comptait 39 960 habitants.

Tous ces faits avaient amené beaucoup de jeunes Norvégiens à faire des études supérieures à l'étranger. Dans le domaine de la santé, plusieurs districts manquaient d'omnipraticiens. En 1961, il y avait, dans la région, sept médecins par 10 000 habitants alors que la moyenne nationale était de 11¹. Il y avait pénurie de dentistes et de personnel qualifié dans les services de santé.

En outre, entre 1950 et 1960, 20 % de la population active avaient quitté l'agriculture et la pêche pour se diriger vers les secteurs de l'industrie, du commerce, du transport et de l'administration, délaissant ainsi des emplois ne demandant pas de scolarisation pour des emplois exigeant une certaine forme d'éducation. De plus, les trois villes de Norvège ayant des universités étaient toutes situées dans le sud du pays; la plus rapprochée de Tromsø étant Trondheim.

Face à cette situation le gouvernement adopta dans les années 60 une politique de rationalisation des infrastructures existantes plutôt que de créer de nouvelles institutions d'enseignement supérieur. La décision de créer une nouvelle université à Tromsø, en 1968, rompait avec cette stratégie. C'était un choix politique ayant en vue la promotion du développement régional. D'ailleurs, la décision, à la même époque, d'ouvrir des collèges en dehors des zones urbaines reflète elle aussi la reconnaissance par les politiciens des besoins régionaux.

À Tromsø, avant la fin des années 50, il n'y avait pas de groupe organisé travaillant activement pour obtenir une université dans cette ville. Dans les institutions scientifiques : le musée de Tromsø, l'observatoire Auroral et l'hôpital, les gens se

¹ Bill no 167, Ministry of Education, 1969.

préoccupaient beaucoup plus de problèmes internes que de l'idée utopique d'obtenir une université¹. Dans les cercles gouvernementaux, on s'intéressait surtout à l'expansion des institutions scientifiques existantes pour répondre aux besoins régionaux d'enseignement supérieur. Cependant, en 1962, le ministre de l'Éducation soumit un rapport prônant l'établissement d'une université à Tromsø. En 1963, le comité de Tromsø² fut institué avec le mandat d'estimer les besoins en éducation supérieure dans cette ville; les matières pouvant y être enseignées facilement et les besoins spécifiques de la Norvège du Nord en recherche et enseignement supérieur.

Le 5 janvier 1965, le comité remit son rapport et recommanda la création d'une université à Tromsø. Les considérations régionales avaient prédominé, les principales étant que les étudiants de la nouvelle université seraient des jeunes gens de la localité et que leurs études terminées, ils demeureraient en majorité dans la région; que la décentralisation de l'éducation médicale était la meilleure façon d'assurer une distribution raisonnable de médecins dans le pays.

Après la soumission du rapport du comité, les gens de la région constatèrent qu'ils pouvaient jouer un rôle de pression auprès des autorités centrales. Le Conseil municipal mit sur pied un comité spécial de l'université, ce qui fit bouger plusieurs organismes. En 1967, un autre comité de l'université succéda au premier sous l'égide du *Cultural Committee for Northern Norway*. Ce comité créé pour promouvoir l'université, concentra ses efforts sur l'obtention d'une faculté de médecine. Des organismes furent mis en branle,

¹ Bie, Karen Nossun, *Creating a New University. The Establishment and the Development of the University of Tromsø*, Oslo, 1981.

² Le président en était Johan T. Ruird, principal de l'Université d'Oslo.

demandant la création d'une école de médecine. La couverture de presse fut intense (51 articles traitant du cas de la médecine en 1967). Cette activité journalistique était partiellement l'expression de l'intérêt local pour une université et partiellement une stratégie de la part des supporteurs d'une faculté de médecine pour obtenir l'appui du public. Quoi qu'il en soit, cette couverture de presse attira l'attention des politiciens sur le fait que l'opinion publique favorisait la création d'une université.

Le 28 mars 1968, le Parlement vota à l'unanimité une résolution pour établir une université à Tromsø. Le 17 janvier 1969, un décret royal créait un conseil intérimaire présidé par Peter F. Hyort, professeur de médecine à l'Université d'Oslo. Ce conseil recevait le mandat de traiter les questions administratives et de planifier la création et le développement de l'université. Il est intéressant de comparer les objectifs de départ tels que formulés par le ministère de l'Éducation et le Parlement et les objectifs reformulés pendant l'intérim.

Les objectifs de départ étaient formulés selon une approche Top-Down, c'est-à-dire par les preneurs de décision avant l'implantation. Ils étaient à l'effet que :

- L'université devait être un facteur important dans le développement régional;
- Elle devait être autonome et se donner des standards académiques comparables aux autres universités du pays;
- Elle devait contribuer à augmenter le nombre de places en éducation supérieure;
- Les étudiants seraient surtout recrutés dans le nord du pays;
- En 1980, le nombre d'étudiants devrait atteindre 2 000;
- En 1980, l'université devrait offrir 225 postes scientifiques permanents et 225 postes techniques ou administratifs;

-
- Les champs d'études devraient inclure : la médecine clinique, l'art dentaire, les mathématiques, les sciences naturelles, les arts et les sciences sociales;
 - La recherche devrait se concentrer sur des sujets qu'une université à Tromsø devrait naturellement traiter, c'est-à-dire une recherche orientée en fonction des besoins du milieu.

Les objectifs formulés pendant la période de l'intérim s'inspirent de l'approche *Bottom-Up* en tenant compte des demandes des étudiants et des points de vue des professeurs. En effet, le Parlement et le Ministère avaient exprimé des vues traditionnelles concernant l'université. Cependant, pendant la période de l'intérim, il devint clair que le personnel et les étudiants planifiaient une institution différente des universités existantes, sous plusieurs aspects :

- La recherche et l'enseignement devraient être liés à la Norvège du Nord. Un conseil devrait être établi pour promouvoir la coopération entre la région et l'université;
- L'université devrait avoir un système de gouvernement décentralisé et démocratique;
- L'innovation en éducation serait importante et porterait sur l'interdisciplinarité en recherche et en enseignement;
- Les procédures d'évaluation et les méthodes pédagogiques seraient renouvelées.

L'atteinte des objectifs lors de la mise en oeuvre

Les objectifs fixés pour l'université, au départ et pendant la période d'intérim, ont-ils été atteints? Une brève analyse de l'état de l'université, en 1980, nous donne les réponses suivantes :

Pour ce qui est du recrutement en 1980, 72 % des étudiants étaient recrutés dans la région. Quant à la faculté de médecine, 40 étudiants y étaient admis chaque année et la moitié des places était accordée aux étudiants de la Norvège du Nord. Quand on sait qu'en médecine, toutes les universités du pays contingentaient, ceci était un acquis pour la région qui bénéficiait ainsi d'un plus grand nombre de places. Cependant, le nombre total d'étudiants inscrits en 1980 à l'Université de Tromsø était inférieur à l'objectif prévu de 2 000, soit 1 687 étudiants¹. Au chapitre du personnel, l'université possédait, en 1980, un personnel plus important que celui prévu dans la loi (225 postes scientifiques permanents et 225 postes techniques ou administratifs). Les chiffres officiels de 1981 donnent un personnel total de 617 personnes dont 283 occupent des postes scientifiques.

On ne peut pas faire de comparaison avec l'UQAT dans ces domaines, parce que l'Université du Québec n'avait pas, comme à Tromsø, fixé pour l'Abitibi-Témiscamingue des objectifs précis de clientèle et de personnel. Cependant, dans les deux cas, le nombre restreint d'étudiants demeure un problème.

À Tromsø, le petit nombre d'étudiants est influencé par différents facteurs. D'abord, le développement du système des écoles secondaires a été plus lent dans cette

¹ Source : Central Bureau of Statistics, 1980.

région et, conséquemment, un petit nombre d'étudiants se présentent aux examens d'entrée de l'Université dans la Norvège du Nord. De plus, la grande flexibilité du système d'éducation supérieure qui permet à un étudiant d'obtenir un diplôme en combinant plusieurs cours suivis dans des institutions différentes, a pour conséquence que plusieurs étudiants quittent l'Université de Tromsø après y avoir suivi un ou deux cours. Les collèges régionaux d'Alta et de Bodo sont des compétiteurs de l'université parce qu'ils offrent quelques cours de niveau universitaire ainsi que des programmes plus courts et à orientation professionnelle.

En Abitibi-Témiscamingue, le bassin de population n'a jamais augmenté depuis la fondation de l'Université. Les études démographiques montrent au contraire une diminution de population de 1970 à 1990. Même si le nombre d'étudiants à l'UQAT a progressé régulièrement pendant vingt ans¹, une population d'approximativement 150 000 habitants ne peut pas générer seule une clientèle universitaire nombreuse. On pourrait l'y attirer avec des programmes de pointe et un professorat prestigieux mais tel n'est pas le cas. En pratique, l'Université offre peu de disciplines ou de spécialités à l'intérieur des disciplines, et un nombre important de finissants du Cégep doivent se rendre à Montréal, à Québec ou ailleurs pour entreprendre les études supérieures de leur choix. Finalement, dans les deux universités, il existe un cercle vicieux : un petit nombre d'étudiants engendre peu de postes de professeurs et cette situation incite à une forte compétition parmi ces derniers qui tendent à renforcer leur position en augmentant et en renforçant les matières propres à leur discipline et les rend, en général, opposés à l'introduction de nouvelles matières d'enseignement. Le petit nombre de disciplines enseignées offre peu d'attraits aux étudiants éventuels et le cercle recommence.

¹ Voir tableaux du chapitre V.

Notons cependant que malgré ce handicap, la présence d'une université à Tromsø n'a pas empêché que des besoins de formation importants aient été comblés.

- Les matières enseignées et l'intérêt régional

Toutes les matières prévues dans les objectifs originaux sont enseignées excepté l'art dentaire. On devait d'abord privilégier les programmes qui répondraient le mieux aux besoins de la région en personnel qualifié. L'école de médecine est un excellent exemple de ce type de réponse. Le cours médical d'une durée de six ans a été conçu spécifiquement pour motiver et qualifier les étudiants en tant qu'omnipraticiens dans la région. L'école de médecine se considère comme un partenaire du système de santé régional et fait en sorte que ses étudiants soient confrontés à des problèmes médicaux à l'intérieur de l'hôpital universitaire. En outre, les étudiants doivent faire obligatoirement un stage de six mois dans un autre hôpital ou en pratique générale.

Le cours professionnel de « pêcheries » est une innovation en Norvège. Avant la mise sur pied de ce cours, il existait à Bergen et Trondheim des cours spécialisés en biologie des pêcheries, économie des pêcheries et technologie des pêcheries. À Tromsø, le cours est multidisciplinaire. Il consiste en deux champs d'études principaux : biologique et socio-économique; la technologie fonctionne comme un pont entre les deux, l'insistance étant mise sur les relations existant entre les différents sujets et problèmes. L'industrie des pêcheries est de première importance en Norvège et le cours de pêcheries veut développer une formation générale qui permettrait aux individus qui la reçoivent, d'être qualifiés pour travailler dans plusieurs secteurs de cette industrie. La création de ce cours est un excellent exemple de réponse de l'université à des besoins du milieu. On peut la comparer à la création par l'UQAR du programme d'océanographie. Les deux programmes ne sont pas de même niveau, celui de Rimouski étant de deuxième cycle et

visant à former des scientifiques qui se consacrent à la recherche. Cependant, il s'agit dans les deux cas de matières enseignées en fonction d'un environnement particulier.

Les cours de langues comprennent les langues les plus utiles dans la grande région nordique, incluant le sami et le finlandais. Par voie de comparaison, on peut se demander si l'UQAT a fait des tentatives d'enseignement des langues amérindiennes comme le cri et l'inuitut. Cette dernière langue est déjà enseignée à l'Université Laval et à l'Université McGill et l'UQAT n'a pas envisagé de s'impliquer dans ce domaine. Quant au cri qui fait partie des langues algonquiennes, il a été enseigné au campus de Val-d'Or en 1989 dans le cadre d'un programme court pour répondre aux besoins de certains fonctionnaires. Il fait toujours partie de la banque de cours de l'UQAT mais il n'a été dispensé qu'une fois, faute d'inscriptions suffisantes. D'autre part, la complexité de la langue comprenant des sons qui nous sont étrangers, la controverse au sujet de l'alphabet qui doit être syllabique selon les uns et phonétique selon les autres et la diversité des dialectes en rendent l'enseignement difficile.

Pour ce qui est des sciences pures et appliquées, l'approche est à la fois globale et régionale. La physique aurorale est d'intérêt régional, mais la recherche, dans ce domaine, est faite dans une perspective générale. L'enseignement et la recherche en géologie et en biologie utilisent surtout du matériel de la Norvège du Nord. Il existe un département de recherche en biologie arctique.

À l'Institut des sciences sociales, les matières enseignées et le matériel utilisé sont régionaux. Par exemple, l'archéologie du Nord; l'histoire de la Norvège du Nord et l'histoire sami occupent une place privilégiée. De la même façon, on insiste en sciences sociales, sur l'étude des conditions de vie dans la région. Cependant, en étudiant les phénomènes locaux, les professeurs en font ressortir les implications générales et l'accent

est mis sur les aspects comparatifs. À l'université, on adhère au principe d'universalité et on est très conscient du danger de devenir provincial.

Le musée de Tromsø, fondé en 1872 et intégré maintenant à l'université, possède une longue tradition d'étude de sujets régionaux comme la botanique nordique, la zoologie, l'archéologie et l'ethnographie dans le milieu. Il joue un rôle unique de transmetteur de connaissances et d'agent de liaison entre l'université et les gens du milieu. La situation est différente en Abitibi-Témiscamingue. Aucun de ses musées n'a été intégré à l'université. Plusieurs d'entre eux présentent un intérêt pour l'histoire de la région qui n'est cependant pas enseignée à l'UQAT. Quant au musée minier de Malartic, il n'a pas non plus fait l'objet d'une telle intégration. Pour ce qui est de la décentralisation, à partir de 1979, l'Université de Tromsø offrit dans les districts, à l'extérieur du campus, des cours d'informatique, de mathématiques, d'allemand et d'histoire. Sur ce plan, l'UQAT avait agi dès son implantation en offrant des cours dans onze sous-centres.

Il n'y a pas de politique officielle pour promouvoir la recherche interdisciplinaire et le conseil de recherche prévu par le comité de formulation des objectifs n'avait toujours pas été créé en 1980. Cependant, des chercheurs de plusieurs disciplines participent quelquefois à un même projet de recherche. En 1980, une enquête révéla que cinq des onze projets présentés en santé et en affaires sociales étaient interdisciplinaires. Il semble cependant que ce type de projet soit plus fréquent en médecine et en sciences sociales qu'en art ou en sciences appliquées. Pour ce qui est de la recherche sur des sujets intéressant la région, 70 % des 81 chercheurs interrogés répondirent à une enquête en 1976, qu'au moins un tiers de leurs projets importants étaient en rapport avec des problématiques régionales. Cependant, quelques projets seulement étaient faits en collaboration avec des industries ou des groupes régionaux désirant utiliser les résultats. On peut citer des exemples de projets régionaux : le projet des sciences sociales visant à établir une école

primaire qui prend en considération l'environnement local; le projet de l'Institut de médecine sociale qui analyse les conditions influençant le sommeil pendant la partie sombre de l'année; plusieurs études à large portée sur les facteurs causant les maladies coronariennes (haut taux d'incidence dans les comtés de Tromsø et Finmark); le projet analysant les facteurs en cause dans le manque de médecins en Norvège du Nord; le projet d'étude de parasites du renne en Norvège. Notons cependant que la recherche sur des sujets régionaux a en partie pour origine l'intérêt personnel des chercheurs. D'autre part, les contacts formels entre la région et l'université ont lieu uniquement au Sénat de l'université, qui comprend un certain nombre de représentants du milieu non-universitaire et aucun système n'a encore été développé permettant à l'université d'utiliser systématiquement des fonds externes.

À l'UQAT, la centaine de projets recensés en 1985 avaient majoritairement pour objet l'éducation en rapport avec des problématiques du milieu scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue¹. La recherche en administration portait sur des sujets intéressant la région mais pouvant être généralisés. À cette époque, on ne s'intéressait pas encore à la minéralogie et à la foresterie. En définitive, à l'Université de Tromsø comme à l'UQAT et dans les universités régionales québécoises, le problème qui se pose en recherche comme en enseignement est celui de la mission régionale versus l'universalité qui est traditionnellement l'apanage des universités.

¹ La recherche en éducation en Abitibi-Témiscamingue; Bilan et prospective. Comité régional de concertation pour le développement des services universitaires en Abitibi-Témiscamingue, avril 1985.

L'innovation en éducation et l'interdisciplinarité étaient des objectifs importants pour l'Université de Tromsø. Ceci donna naissance à la création de petits instituts¹ à la place des facultés traditionnelles qui seraient propices, croyait-on, à la coopération et au contact entre les différentes matières enseignées. Cependant, le degré obtenu d'interdisciplinarité et de coopération est difficilement mesurable. L'innovation dans l'enseignement s'est surtout manifestée dans les nouveaux programmes, particulièrement dans le cours de médecine d'une durée de six ans et le cours de sciences sociales. En médecine, l'intégration de la théorie et de la pratique brise avec la tradition de l'enseignement de cette discipline. De plus, les étudiants en médecine doivent écrire une thèse. En sciences sociales, le modèle de Tromsø se distingue structurellement du modèle traditionnel. Il conduit à un diplôme supérieur après quatre ans et demi d'études qui peut être suivi de deux autres années conduisant à l'obtention d'un diplôme supérieur. Ce cours vise à former des généralistes plutôt que des spécialistes et s'inspire d'une approche multidisciplinaire. Toutefois, des pressions extérieures ont amené l'Université de Tromsø à rendre le programme initial de sciences sociales plus conforme à celui des autres universités. Cela s'est fait aux dépens de l'approche interdisciplinaire. Pourtant, même à l'intérieur d'une telle approche, il est indéniable que le choix d'un sujet de thèse et le choix individuel de cours à l'intérieur du programme mènent à une orientation disciplinaire et, à Tromsø comme ailleurs, au sommet de la pyramide, on retrouve une certaine spécialisation.

¹ Un institut regroupe des programmes de cours : l'institut de littérature et des langues comprend seulement les langues; l'institut des sciences pures inclut la biologie et la géologie et ainsi de suite. Il en existe onze dont trois constituent l'École de médecine : l'institut de biologie médicale; l'institut de médecine clinique; l'institut de médecine sociale; l'institut des sciences mathématiques; l'institut de biologie et de géologie; l'institut des sciences sociales; l'institut des langues et de la littérature; l'institut des pêcheries; le musée de l'université; le département d'éducation pratique; les cours pour les enseignants en sciences infirmières.

Les changements prévus dans les procédures d'évaluation n'ont pas eu lieu parce que l'Université de Tromsø a dû se conformer à la tradition des autres universités sur ce plan, pour permettre les comparaisons des diplômes et les changements d'institution. On a aboli les notes au cours de médecine seulement. Cela a été possible parce qu'il s'agit d'un cours professionnel et d'une population étudiante stable. La compétition sévère pour les places disponibles fait que les étudiants en médecine demeurent généralement à l'université qui les a acceptés.

En conclusion, l'innovation en enseignement supérieur se heurte à des obstacles. En général, les étudiants et les professeurs veulent se conformer au modèle qui prévaut dans leur discipline, ce qui rend les diplômes plus crédibles pour les uns et facilite le plan de carrière pour les autres. De plus, l'université en tant qu'institution tend à s'adapter au modèle universel. En outre, au Québec, étant donné le système de financement par capita, l'originalité se paie et devient onéreuse si elle conduit à un plus bas ratio par professeur ou à une baisse du recrutement par crainte de la nouveauté.

Une autre innovation découle de la tendance actuelle qui encourage la représentation du milieu socio-économique à l'intérieur des organismes de l'université et qui, pour certains, menace l'autonomie de l'institution en permettant à des gens de l'extérieur de prendre part aux décisions. À Tromsø, ce n'est qu'en 1975 que les membres du Sénat, issus du milieu (deux pour chacun des trois comtés), ont obtenu le droit de vote. Cependant, il semble que le Sénat ait peu d'influence sur le gouvernement de l'université parce que ses membres n'ont aucune prise sur les budgets. L'École de médecine et le Département d'éducation pratique étaient les seuls, en 1975, à permettre une représentation locale à leur conseil. À l'UQAT, la présence de deux représentants du monde socio-économique par module n'a pas été perçue comme menaçante et a plutôt contribué à la collaboration qui existe entre l'institution et le milieu.

Quant au développement régional, l'université de Tromsø y joue un rôle directement et indirectement. Elle a une influence directe par les programmes de l'éducation permanente et la recherche.

On peut trouver beaucoup d'exemples d'une préoccupation de développement régional dans les programmes offerts. Le cours de médecine (six ans) a été organisé spécifiquement pour motiver et qualifier des médecins généralistes en provenance de la région. L'école, pour les enseignants des sciences infirmières, voulait répondre aux besoins d'enseignants qualifiés dans les différentes écoles professionnelles du nord du pays. Le personnel de Tromsø agit régulièrement dans toute la région comme consultant dans les hôpitaux locaux et les centres de soins de la santé.

Le cours de pêcheries permet de combler les postes de cette industrie avec des professionnels qualifiés alors qu'auparavant c'était impossible. L'enseignement des langues nordiques et de la littérature de la région fait partie des programmes. Les sciences appliquées et les sciences sociales sont orientées vers les problèmes régionaux tout en conservant une ouverture plus globale et le musée de l'université joue un rôle culturel important auprès de la population.

L'université influence indirectement le développement régional en formant du personnel qualifié. En effet, les étudiants de l'université proviennent de la région dans une proportion de 72 %, et en médecine, on donne la priorité aux étudiants du nord de la Norvège. Une enquête faite en 1979 révèle en outre que 67 % des étudiants qui ont quitté l'université cette année-là, travaillaient en Norvège du Nord, six mois plus tard. Ces statistiques se confirment en 1980 pour les professeurs, les infirmières et les gradués du cours de pêcheries.

De larges tranches de la population avaient quitté la Norvège du Nord durant les années 60. Depuis 1967, la population a régulièrement augmenté. Il est difficile d'attribuer cette augmentation à l'arrivée de l'université. Cependant, il est intéressant de noter que la tendance démographique décroissante a été renversée au moment de l'établissement de l'université.

L'impact de l'institution sur la ville de Tromsø est important. D'une part, elle fournit 617 emplois permanents et d'autre part, l'hôpital régional a doublé son personnel depuis qu'il est devenu hôpital universitaire. En outre, l'arrivée de l'université a amené du capital d'état dans une communauté pauvre.

Conclusion

Tromsø a tenté d'innover en favorisant l'interdisciplinarité, la démocratie et le service à la région et elle a atteint ses objectifs dans une certaine mesure. En effet, l'Université de Tromsø possède un plus haut degré d'interdisciplinarité et de démocratie que ses consœurs du pays, mais au chapitre de l'innovation en éducation et des procédures d'évaluation, elle a dû reformuler ses objectifs et se rapprocher du modèle d'université traditionnelle. Deux facteurs peuvent expliquer ceci : les objectifs originels de l'institution ont été formulés au moment de la *révolte étudiante*. Les temps ont changé et les idéaux de 1968 ne sont plus ceux de l'actuelle Université de Tromsø. En outre, comme on l'a déjà dit, les structures du système universitaire demeurent fortes et les traditions ne se brisent pas si facilement. Les universités peuvent essayer de se protéger des pressions externes qui veulent les amener à se conformer au modèle traditionnel, mais le corps professoral ne s'identifie pas seulement à une université; il fait partie d'une communauté beaucoup plus large qui impose des standards d'enseignement et de

recherche. De plus, les professeurs et les étudiants tendent à s'identifier à une discipline et à l'intérieur de celle-ci, recherchent la conformité avec le modèle prédominant.

L'UNIVERSITÉ DE NORRLAND

La Suède est un pays industrialisé, riche en ressources naturelles et peu peuplé si on le compare aux pays d'Europe continentale comme la France, la Belgique, l'Italie, etc. La culture est technocratique et la société homogène. On dit de la politique suédoise que c'est celle du compromis.

La partie nord de la Suède (Norrland) et la partie sud présentent de grandes différences en écologie, économie, politique et culture. Le Nord qui comprend cinq comtés couvre 59 % de la surface du pays mais ne contenait en 1970 que 15 % de la population. C'est une région de forêts, de mines (fer) et de rivières. Ces dernières contiennent environ 83 % du potentiel hydroélectrique de la Suède. La population des provinces (ou comtés) du Nord a toujours été plus pauvre que celle du Sud. Cependant, les statistiques de 1979 indiquent un écart minime entre le revenu per capita des deux régions suédoises¹. Quoiqu'il en soit, Norrland a été et demeure la partie la moins développée de la Suède.

Jusqu'à la fin des années cinquante, il n'y existait pas d'institutions académiques de niveau post-secondaire. Des institutions à caractère professionnel avaient été créées au XIX^e siècle, mais ces unités n'offraient que des programmes de formation professionnelle qu'on pourrait considérer comme le prolongement du système d'écoles

¹ J. E. Lane, Creating the University of Norrland, Umea, 1983.

secondaires. Cependant, en Suède comme dans les autres pays occidentaux, les années soixante virent augmenter rapidement le nombre d'étudiants désireux de s'inscrire à l'université. De 1960 à 1970, les demandes triplèrent. Alors qu'en 1950 il y avait 3,1 d'étudiants au niveau supérieur par 1 000 habitants, ce chiffre était de 10 par 1 000 habitants en 1965. Il fallait donc trouver des places pour faire face à ces nouvelles demandes¹.

L'implantation

Le système d'enseignement supérieur que nous appellerons « L'Université de Norrland » comprend deux institutions majeures : l'Université d'Umea créée en 1963 et à laquelle furent incorporées un certain nombre d'écoles (de 1964 à 1977) et le Collège de Lulea créé en 1977 au moment de la réforme de l'éducation supérieure et qui comprend l'Institut de technologie de Lulea (1971); ainsi qu'un certain nombre d'écoles professionnelles et d'enseignement supérieur situées dans plusieurs villes du Nord. À cela s'ajoute une faculté d'agriculture rattachée à l'Université de Suède.

L'Université d'Umea

L'université d'Umea fut fondée en 1963 et elle était le résultat des pressions faites par la population de cette ville auprès du gouvernement de Stockholm ainsi que de l'implication financière du gouvernement régional lors de la création à Umea de l'école

¹ Ibidem.

d'art dentaire (1956) et de l'école médicale (1959). Ces deux unités furent incorporées à l'université en 1964.

Au départ, les membres du gouvernement de Stockholm et les autres universités favorisaient une autre possibilité : donner de l'expansion au système universitaire existant dans le Sud, ce qui semblait une solution plus rationnelle et plus économique. Mais la population d'Umea fut très active : elle envoya des pétitions, rendit visite aux ministres, les invita à Umea et surtout possédait deux représentants dans le gouvernement de Stockholm. En outre, elle réussit à convaincre son gouvernement régional de financer en partie, mais substantiellement, les écoles d'art dentaire et de médecine. Dans toute sa démarche pour obtenir une institution universitaire, Umea était en compétition avec d'autres villes de Norrland. Cependant, il n'y aurait jamais eu d'université au Norrland si le besoin d'enseignement supérieur n'avait pas été évident.

Les arguments justement invoqués par la population du Nord étaient les suivants : Norrland manquait de médecins et de dentistes et la meilleure solution semblait être la formation sur place d'étudiants en médecine et en art dentaire originaires de Norrland; Il n'y avait pas suffisamment d'enseignants qualifiés aux niveaux primaire et secondaire du système scolaire. Il fallait les recruter dans le Sud¹.

Les gens d'Umea avaient invoqué un troisième argument en vue d'obtenir une faculté des arts qui non seulement formerait des enseignants mais dispenserait les cours d'études supérieures en rapport avec la culture du Norrland. À cette époque, les jeunes gens qui voulaient faire des études supérieures, devaient le faire dans le Sud, surtout à

¹ Ibidem, p. 43.

Uppsala et Stockholm; la culture suédoise était la culture du Sud et on y faisait peu de place à la culture du Norrland.

Le gouvernement demeura insensible à ce dernier argument. Il créa des écoles de formation pour les futurs enseignants à Umea et Lulea, mais ce n'est qu'en 1967 qu'il accepta l'idée d'une faculté des arts incluant des études supérieures. Cette dernière décision faisait suite à l'explosion du nombre de demandes de places à l'université durant les années soixante.

L'institut de technologie de Lulea

L'institut de technologie de Lulea fut créé en 1971. Il est intéressant de noter que son implantation découle d'une politique orientée vers le développement régional, renversant ainsi la relation existant entre la société et l'enseignement supérieur. Alors que d'autres instituts technologiques avaient été créés dans le sud du pays parce que les meilleures conditions pour y créer un tel type d'instituts existaient, répondant ainsi à des critères d'efficacité, la création de l'institut de Lulea est basée sur la croyance que l'enseignement supérieur peut être un instrument de changement social. La présence d'une institution d'enseignement supérieur devenait donc, non pas le reflet des conditions existantes d'une société mais un stimulant pour le développement d'une telle société. Le gouvernement se reconnaissait un rôle à jouer pour promouvoir l'égalité des régions.

L'institut de technologie de Lulea a deux orientations majeures : le génie mécanique et la géotechnologie. En 1977, la réforme de l'enseignement supérieur

transforma l'institut en une école d'enseignement (collège de Lulea), en y intégrant d'autres types de formation¹.

Les écoles d'enseignement supérieur à Ostersund et Sundswall/Harnosand

Le Norrland est vaste, et jusqu'en 1970 le Bas Norrland n'avait pas reçu sa juste part d'institutions d'enseignement supérieur. Une école pour le travail social fut établie à Ostersund en 1971 et transformée en une école supérieure en 1977.

En 1977, une amalgamation des trois unités d'enseignement supérieur à Harnosand et Sundswall (École normale, école de navigation et formation de base en économie et en chimie) donna naissance à l'école d'enseignement supérieur de Sundswall/Harnosand.

La création de deux nouvelles unités majeures d'enseignement supérieur érodait de plus en plus la vision originale d'une seule université au Norrland. Les gens d'Umea prônaient évidemment la centralisation des ressources d'enseignement supérieur de la région pour obtenir une meilleure qualité, leur objectif pour l'Université d'Umea étant celui d'une institution académique ayant des standards identiques à ceux des universités du sud de la Norvège. Toutefois, vingt ans après les premières compétitions entre les villes importantes du Norrland pour l'obtention du site de l'université, l'idée et l'existence d'un système d'enseignement supérieur couvrant tous les comtés de Norrland ont été acceptées. Il en est résulté une université de type multicampus comprenant quatre unités organisationnelles.

¹ Ibidem, p. 68.

« L'Université de Norrland » : les objectifs et les résultats

Les objectifs s'étalent sur plusieurs années et dépendent de plusieurs acteurs : le gouvernement et les responsables d'implantation des diverses unités. On peut les définir ainsi :

- Créer une université et un institut de technologie en Norrland comparables aux institutions académiques du Sud mais avec une structure académique innovatrice;
- Former des spécialistes : médecins, dentistes, ingénieurs et professeurs;
- Découvrir de nouveaux champs de recherche et de formation en comparaison avec les universités du sud de la Suède;
- Orienter l'organisation de la recherche et la formation vers les besoins régionaux : orientation locale.

L'atteinte des objectifs

Si on considère tout le système d'enseignement supérieur du Norrland, il est clair que les objectifs de création ont été majoritairement atteints. Sur une période de 20 ans, un système couvrant toutes les facultés, à l'exception de la théologie, du droit et de la pharmacie, a été bâti. Les programmes sont variés et montrent une certaine orientation locale.

Cependant, si on considère le nombre d'étudiants, il est inférieur à celui visé par le gouvernement, soit 18 000. En 1979, il y avait 13 868 étudiants dans le système dont 6 882

à l'Université d'Umeå¹. Entre autres objectifs, celui d'innovation organisationnelle n'a pas été atteint. Le konsistorium et les facultés adhèrent à la structure départementale traditionnelle des quatre premières universités de Suède; en pratique, l'objectif d'orientation locale ne fut jamais primordial, les administrateurs sachant bien qu'un tel objectif maintenu constamment dans une jeune université met en danger les objectifs d'universalité et d'excellence. D'abord, on en parla beaucoup, mais le comité d'Umeå (1962)² choisit les premières chaires dans des champs solides et traditionnels : les mathématiques et les statistiques et ce, dans le but d'accélérer la mise en marche de l'université. Sur 22 champs d'enseignement, deux étaient reliés à l'orientation locale : la zoologie écologique et la faculté des arts. Lorsque l'université fut en opération, les demandes de budget firent état de cette orientation mais ce ne fut jamais un objectif dominant. Cependant il réapparut en 1969, en rapport avec une demande d'augmentation de places pour les étudiants en médecine et plus tard, lors de la création d'une chaire du langage lapon en 1972. Par ailleurs, la faculté des sciences sociales avait dirigé ses recherches dans ce sens. L'objectif de formation de spécialistes a été atteint. La faculté de médecine offre une formation complète depuis 1965; la faculté d'art dentaire a une réputation internationale et collabore avec les États-Unis et d'autres pays de l'Europe occidentale. La faculté des sciences, laquelle couvre les quatre matières majeures : mathématique, physique, chimie et biologie ainsi que la faculté des sciences sociales et la faculté des arts pourvoient à la formation des futurs enseignants et travailleurs sociaux.

¹ L'année précédente 7 137 étudiants y poursuivaient leurs études dont la majorité venait des provinces du Nord et de Finlande; environ 10 % venaient du Sud.

² En 1961, le gouvernement décida de fonder une école dentaire et une école de médecine. Le comité d'Umeå (1962) était une commission gouvernementale qui devait faire la planification d'une petite université d'approximativement 1 000 étudiants en sciences sociales et 1 400 étudiants en sciences. Dans son rapport en 1963, le comité suggéra que l'école de médecine et l'école d'art dentaire soient intégrées à cette université. Le gouvernement accepta la suggestion.

Avant la venue de l'université à Umea, il existait au Norrland un manque chronique de médecins, de dentistes et d'ingénieurs. Il n'est d'ailleurs pas exagéré de dire que le manque de médecins a été un facteur déterminant dans la décision gouvernementale d'implanter une université au Norrland. L'objectif de formation de spécialistes était basé sur la croyance que les jeunes gens originaires du Norrland y demeureraient après l'obtention de leur diplôme s'ils étaient formés sur place. Cette hypothèse se vérifia pour les médecins dans une proportion de 83 %. Chez les dentistes, les chiffres sont moins positifs : un peu moins de 50 %. Cependant les résultats indiquent clairement que l'implantation d'une faculté de dentisterie a réglé le problème de la pénurie de dentistes. Les ingénieurs formés à l'institut de technologie de Lulea depuis 1971 ont d'abord rempli les postes offerts dans les industries existantes, puis ils ont contribué à mettre sur pied d'autres entreprises. En effet, en 1980, approximativement dix nouvelles industries avaient été fondées sur la base d'innovations générées par la recherche à l'institut. D'autre part, plusieurs entreprises suédoises importantes sont venues s'installer à Lulea, attirées par la disponibilité de personnel qualifié et l'orientation de recherche appliquée du collège de Lulea. Il en est résulté une diversification de la vie industrielle dominée jusque-là par les mines et la transformation du fer.¹

Ici, les similitudes entre le Norrland et l'Abitibi-Témiscamingue ne manquent pas : pénurie de médecins, peu d'ingénieurs, une industrie primaire dominée par les

et une école de médecine mines². Là s'arrête la comparaison puisqu'en Suède, l'implantation d'une université et

¹ Lane, Ian-Erik. Creating the University of Norrland, OCDE, 1983, p. 96-97.

² À l'UQAT, on ne décerne pas encore le baccalauréat en génie. On ne dispense que les deux premières années du programme.

d'un institut technologique a permis de régler ces problèmes alors qu'en Abitibi-Témiscamingue il a semblé impensable d'implanter une faculté de médecine et que les programmes en technologie n'ont été mis sur pied qu'il y a quelques années et doivent de toute façon être terminés ailleurs.

On peut conclure que « L'Université de Norrland est le résultat d'un équilibre entre des extrêmes¹. » Elle associe les objectifs académiques traditionnellement développés dans les universités du Sud avec des buts expérimentaux résultant de tentatives pour créer quelque chose de nouveau tout en rendant service à la population du Nord particulièrement par la formation sur place des spécialistes dont elle a besoin. Le maintien de cet équilibre fait la force du système d'éducation supérieure du Norrland.

Pris séparément, l'Université d'Umea et le Collège de Lulea manquent d'étudiants. L'Université d'Umea ne réussit pas à attirer la majorité des étudiants du sud de Norrland. Ce problème a eu le résultat inattendu de forcer les unités du système à se donner des buts en coordination et en coopération et d'orienter les programmes vers une culture académique universelle plutôt qu'une culture locale.

L'allocation de ressources pour l'enseignement supérieur au Norrland est probablement l'événement le plus important de l'histoire de cette région au XX^e siècle. Établir un tel système dans une région nordique et éloignée des centres urbains est un excellent exemple de ce que peuvent accomplir les pouvoirs politiques en termes de développement régional et d'innovation sociale.

¹ Lane, Ian-Erik. *Creating the University of Norrland*, OCDE, 1983, p. 103.

On peut certainement avancer que la venue de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a aussi été un événement important pour cette région et que l'institution a largement contribué au développement socio-économique sans pourtant remédier à certaines lacunes comme le manque de médecins.

Les processus d'implantation

L'Université de Tromsø a été implantée selon une approche théorique et une démarche rigoureuse. Préalablement à la création de l'université, en 1963, un comité fut créé par le ministère de l'Éducation pour examiner les possibilités d'organisation de l'enseignement supérieur et de la recherche à Tromsø. En 1968, le Parlement vota une loi créant l'université et toutes ses facultés d'un seul coup. Les objectifs de l'université touchant le nombre d'étudiants, le budget et les domaines d'études furent formulés dans des documents officiels du Parlement. On constate ici l'existence d'un processus d'implantation systématique où la planification et l'étude des objectifs ont tenu une place importante. D'ailleurs plusieurs de ces objectifs étaient innovateurs : fonctionnement de la faculté de médecine; interdisciplinarité de l'enseignement et de la recherche; nouvelles procédures d'évaluation et d'enseignement, système décentralisé et démocratique.

Le cas de l'Université d'Umea est très différent. Elle se développa graduellement sur une période de plusieurs années. De plus, elle fait partie d'un système d'enseignement supérieur qu'on peut appeler « l'Université de Norrland » de type multicampus, qui couvre tous les comtés du Norrland. Ce système n'est pas la conséquence d'un plan cohérent d'implantation, mais plutôt le résultat d'un assemblage d'unités implantées pendant approximativement quinze ans et qui couvrent toutes les disciplines.

L'Université d'Umea est elle-même le résultat de l'incorporation de plusieurs unités d'enseignement supérieur : écoles de formation d'enseignants; école d'art dentaire; école médicale; école de travail social; faculté d'agriculture de l'Université de Suède, etc. Il ne s'agit pas ici d'un processus systématique d'implantation avec formulation d'objectifs définis d'avance et visant l'innovation, mais d'un processus continu qu'on pourrait peut-être qualifier d'empirique.

L'implantation de l'UQAT ressemble à celle de l'Université d'Umea en ce sens que dans les deux cas on privilégia au départ, l'action plutôt que la planification systématique. L'approche était de type Bottom-up puisque les objectifs furent formulés au fur et à mesure à partir des demandes du milieu et des convictions des responsables de l'implantation. Dans les deux cas, les gouvernements n'étaient pas prêts à implanter une nouvelle institution d'enseignement supérieur dans une région isolée. Ce furent les pressions et les actions du milieu qui amenèrent les gouvernants à créer l'Université d'Umea et l'UQAT. En Suède, d'importantes levées de fonds locales associées à des projets concrets amenèrent Stockholm à considérer comme possible et pertinente, la création d'une université au Norrland. En outre, vingt ans avant la mise sur pied de leur université, les citoyens d'Umea avaient commencé à élaborer un système de mécanismes d'accès à plusieurs instances gouvernementales qui avec le temps devint très puissant. De plus, les gouvernements locaux et régionaux envoyaient régulièrement des pétitions officielles demandant de la formation médicale et odontologique dans leur milieu. Si la création de l'Université d'Umea ne fut pas précédée d'une formulation officielle d'objectifs, il est clair que les citoyens d'Umea avaient organisé systématiquement et avec beaucoup d'intelligence les moyens de pression qui, à toutes fins pratiques, emportèrent une décision favorable du gouvernement national.

En Abitibi-Témiscamingue, le milieu fut plus lent à se mobiliser. La venue d'un campus de l'Université du Québec dans la région fut comme nous l'avons déjà dit le résultat des actions d'un groupe restreint d'éducateurs préoccupés par la formation et le perfectionnement des enseignants. Cependant, de 1970 à 1983, intervalle entre la venue d'un campus de l'Université du Québec et la création officielle de l'UQAT, la population démontra clairement qu'elle soutenait la communauté universitaire qui demandait pour la région une institution autonome d'enseignement supérieur à vocation générale.

Maintenant, si on analyse les raisons qui ont présidé aux implantations, on constate qu'elles sont en partie politiques dans les trois cas. En effet, les gouvernements concernés constataient partout la tendance à la décentralisation. Il existait un consensus selon lequel les institutions d'enseignement supérieur étaient des agents de développement socio-économique et chaque région voulait son université. Quant à leur localisation, Tromsø était un choix gouvernemental. Le campus de l'UQAT fut établi à Rouyn parce que cette municipalité formait avec Noranda l'agglomération la plus importante de la région et que géographiquement elle se situait au centre des cinq principales localités. Le cas de Umea est différent puisqu'il n'y avait pas de centre naturel au Norrland. Umea fut choisie comme ville universitaire à cause de l'implication de sa population qui avait, par des levées de fonds, allégé le fardeau financier du gouvernement national et présenté des projets concrets facilitant l'établissement d'une institution d'enseignement supérieur. Lulea, une ville rivale fut choisie pour l'implantation de l'institut de technologie.

Cependant, indépendamment du mode d'implantation, ces trois universités ont été créées en réponse à des situations régionales assez similaires : une population disséminée sur un grand territoire; l'éloignement des centres universitaires; une scolarité plus basse que la moyenne nationale; un manque d'enseignants qualifiés; un manque de ressources

professionnelles surtout en médecine et en odontologie. Si ces situations n'avaient pas existé, ces universités n'auraient pas été implantées.

Facteurs ayant affecté l'atteinte des objectifs

Nous avons déjà dit que la pertinence de la théorie causale nous paraissait être le facteur le plus important dans le succès de l'implantation de l'UQAT. Notre analyse nous amène à tirer la même conclusion pour les universités de Tromsø et Umea.

Dans ces deux derniers cas, l'endroit où on implanterait l'université était fonction du choix de la ville où on implanterait la faculté de médecine. Tromsø et Umea étaient toutes deux situées dans des zones où le besoin de médecins était intense et chronique. Les politiciens posèrent l'hypothèse que l'implantation d'une faculté de médecine dans ces régions aurait pour conséquence l'augmentation du nombre de médecins. En effet, ils étaient convaincus que les jeunes gens originaires de ces régions nordiques et formés sur place y demeureraient après avoir obtenu leur diplôme. C'était une théorie que seule l'expérimentation pouvait confirmer et les résultats en démontrèrent la justesse et la pertinence.

L'implication de la population-cible et des politiciens a été amplement démontrée. Celle des responsables de la mise en oeuvre ne fait pas de doute non plus lorsqu'on constate les innovations tentées en médecine et en sciences sociales ainsi que les ajustements qui ont suivi. Un autre exemple de l'implication des responsables de la mise en oeuvre au Norrland est celle des professeurs de l'institut de technologie par leurs recherches orientées. À l'UQAT, on a pu constater l'implication des groupes-cibles et de

la population en général ainsi que celle des responsables de la mise en oeuvre, mais celle des politiciens, sûrement présente, est moins évidente.

Le changement le plus important amené par cette implantation était la décentralisation de l'enseignement supérieur vers des zones isolées situées à peu de distance du pôle Nord, lequel a été favorablement reçu par les milieux d'insertion et dans l'ensemble de la population. Les candidats à la médecine et à la dentisterie, facultés contingentées dans les universités existantes ont surtout bénéficié de la décentralisation puisqu'elle leur ouvrait un grand nombre de places.

CONCLUSION

Depuis 1960, l'enseignement supérieur a beaucoup évolué et l'université autrefois réservée à une élite s'est démocratisée. On a assisté à la décentralisation des institutions d'enseignement supérieur et c'est ainsi que le réseau des constituantes régionales de l'Université du Québec a vu le jour.

Dans cette recherche nous avons voulu étudier l'implantation et le développement de l'enseignement supérieur en Abitibi-Témiscamingue par l'Université du Québec. Nous avons donc fait une étude de cas ayant pour objet une institution, l'UQAT. Notre démarche s'est faite en trois étapes : l'historique de l'université; la définition des objectifs et l'évaluation de leur atteinte au cours de laquelle nous avons tenté de comprendre le processus d'implantation et de développement ainsi que les facteurs qui l'ont influencé.

Les implications pratiques de notre recherche sont celles qui découlent d'une étude de cas. Le cheminement et le développement de l'UQAT, université de petite taille située dans un milieu éloigné des centres urbains, présentent certaines caractéristiques qu'on retrouvera forcément lors de l'implantation d'institutions de même type. Nous avons d'ailleurs procédé à certaines comparaisons avec l'implantation d'autres constituantes du réseau et celle de deux universités scandinaves.

L'évaluation que nous avons faite des résultats atteints par l'UQAT est la suivante. L'institution a rempli son mandat légal d'enseignement et de recherche avec accent sur la formation des maîtres excepté dans le domaine de la formation à l'enseignement technique et professionnel. Elle a atteint les objectifs spécifiques qu'elle s'était fixés sauf dans le domaine de l'enseignement à distance et de l'animation culturelle où elle n'a pas exercé le leadership envisagé. Au plan du service à la région, l'université s'était donné comme objectif de privilégier des champs d'activité en fonction des caractéristiques socio-économiques régionales et il semble qu'elle ait atteint cet objectif. Toutefois, la formation à l'exploitation des ressources naturelles a été implantée avec un retard certain. En effet, la forêt et les mines étant les ressources importantes du milieu, on comprend mal pourquoi la formation en génie minier a débuté plus de quinze ans après la venue de l'université et pourquoi il n'y a pas encore de programme d'études en foresterie commun ou non avec celui de l'Université Laval. C'est justement dans ces domaines que l'institution aurait pu atteindre des créneaux d'excellence et donner une formation professionnelle de haute volée. Par ailleurs, le niveau de rétention des diplômés est remarquable puisque 85 % d'entre eux demeurent dans la région après l'obtention de leur diplôme.

Le succès de l'UQAT est dû à la décentralisation des services d'enseignement, à la concentration sur les programmes de premier cycle et les programmes de certificat ainsi qu'à l'intégration complète des adultes à la clientèle étudiante.

Le grand objectif d'accessibilité qui inclut la réussite du plus grand nombre a aussi été atteint. Il suffit de considérer le nombre de diplômés universitaires par rapport à la situation vingt ans plus tôt. Quant au décrochage, il a été malheureusement impossible de l'évaluer à cause du nombre important d'étudiants à temps partiel et des variations importantes du temps d'étude pour obtenir un diplôme.

D'autre part, malgré les conditions d'admission souples et la structure visant à donner un plus grand pouvoir aux étudiants, l'institution tend à se conformer au modèle universitaire traditionnel. Cela tient à plusieurs facteurs. Les professeurs ont étudié dans des universités traditionnelles; ils veulent obtenir de l'opinion publique la même considération que celle dont jouissent leurs collègues des autres universités et ils souhaitent appartenir à la communauté scientifique internationale. En outre, il est évident que des pressions vers la conformité s'exercent par les normes de financement en vigueur au Québec. En effet, les administrateurs peuvent difficilement s'accommoder de formules pédagogiques innovatrices qui rendent difficile la comparabilité nationale et qui mettent le financement en péril. Par ailleurs, un des rôles du Conseil des universités avant sa disparition avait été de proposer des normes applicables au système universitaire québécois.

Pour évaluer les facteurs qui ont influencé le succès de l'implantation de l'UQAT, rappelons d'abord les variables de notre cadre d'analyse soit : le niveau et la profondeur du changement; la clarté et la cohérence des objectifs; la pertinence de la théorie causale; les ressources financières suffisantes; le degré d'implication des intervenants et finalement, le changement des conditions socio-économiques en cours d'implantation.

Au terme de notre recherche, nous croyons que le plus important parmi ces facteurs a été la pertinence de la théorie causale. Nous définissons ainsi la théorie sous-tendant le choix des moyens qui devaient permettre l'atteinte des objectifs, en l'occurrence, l'implantation de l'enseignement supérieur dans une région isolée pour répondre aux besoins aigus de scolarisation de la population. Après vingt ans, peut-on dire que l'implantation d'universités dans les régions périphériques était la réponse la plus adéquate à la sous-scolarisation du Québec? A-t-elle été le meilleur moyen pour faciliter l'accessibilité aux études supérieures? On pense à d'autres solutions comme

l'octroi de bourses aux étudiants pour aller étudier à l'étranger. Ce choix aurait eu des avantages financiers certains; il aurait permis aux étudiants de quitter mentalement leur région et d'élargir leur horizon intellectuel; au plan individuel, cette option aurait sans doute été préférable : en effet, lorsqu'un individu quitte son milieu familial et entre en contact avec des gens de milieux et même de pays différents, il se trouve exposé à un pluralisme d'idées qui refoule le provincialisme et favorise l'acquisition de perspectives plus larges. Toutefois, nous croyons que les objectifs collectifs de réduction de la sous-scolarisation et de promotion du développement des régions ont été mieux servis par la décentralisation géographique de l'enseignement supérieur. En Abitibi-Témiscamingue comme dans les autres régions non urbaines, on n'a qu'à faire l'analyse des clientèles pour conclure que le Ministère a fait un choix judicieux en créant un réseau de petites universités. La clientèle est majoritairement féminine, âgée de 30 ans et plus et étudie à temps partiel. Ces caractéristiques sont le fait d'une clientèle captive qui n'aurait pu se prévaloir de bourses pour étudier loin de son lieu de résidence.

Les autres facteurs ayant eu le plus d'impact nous semblent être le degré d'implication des responsables de la mise en oeuvre ainsi que des groupes-cibles comme en témoignent les actions et les gestes posés à des moments cruciaux par des membres de la communauté universitaire ainsi que le travail continu de la population au moyen des comités de liaison.

Les implications théoriques sont en rapport avec le concept d'université régionale et les théories d'analyse d'implantation. La théorie que nous avons choisie (Cerych et Sabatier, 1986) comme cadre d'analyse est de type *Top-Down* et a pour point de départ une décision officielle. Son but est d'évaluer l'atteinte des objectifs visés ainsi que les facteurs qui en sont responsables. Les auteurs présentent ^{sept} six variables importantes affectant le processus d'implantation et l'atteinte des objectifs. Il est certain que ces

variables formulées en 1981 par Mazmanian et Sabatier identifient des facteurs cruciaux. Cependant, comme le fait remarquer Jan Erik Lane (1982) et comme nous l'avons constaté dans notre recherche, certaines d'entre elles ne contiennent pas suffisamment de paramètres spécifiques. Par exemple, on ne donne pas de valeur au degré d'implication chez les responsables de la mise en oeuvre, les autorités politiques et les groupes-cibles. Quand le degré d'implication devient-il suffisant pour assurer le succès de l'implantation? Il y aurait donc lieu de définir des paramètres et de tenter de les mesurer. En outre, même lorsque les objectifs sont clairs et cohérents chez les initiateurs, ils doivent subir l'interprétation des responsables de la mise en oeuvre avec les risques que cette opération comporte.

Au terme de notre recherche, nous ne pensons pas qu'il existe une série de variables sûres qui garantiraient le succès d'une implantation, particulièrement dans le domaine de l'enseignement supérieur où l'autorité et le pouvoir se diffusent dans toute la structure. Cependant, nous croyons que notre choix de ce cadre d'analyse a permis de mieux comprendre le processus d'implantation et de cerner l'ampleur et la signification des objectifs. Par contre, nous nous demandons si l'approche *Bottom-Up*, onéreuse en terme de temps, ne pourrait pas être combinée à l'approche *Top-Down* lorsqu'il s'agit d'analyser et de comprendre certains événements ou situations particulières dans lesquelles se retrouvent des luttes de pouvoir. La crise de 1971 et les relations problématiques entre les centres de Hull et Rouyn pendant la durée de leur association seraient de bons exemples de cas à analyser à partir de cette approche.

La grande question qu'on peut se poser en terminant cette recherche concerne le développement des universités régionales. Par rapport aux autres universités francophones québécoises qui se sont développées selon le modèle nord-américain et qui s'inspirent d'un modèle d'excellence favorisant l'élitisme, elles découlent d'un modèle

plus démocratique visant d'abord le développement collectif. Dans ce dernier modèle, on se donne comme objectif la formation des ressources humaines, mais la cible réelle est le développement socio-économique de la région qui devrait logiquement en résulter. La réforme de l'enseignement supérieur par la création du réseau de l'Université du Québec n'avait pas pour but premier d'aider les étudiants les plus doués à accéder aux études supérieures; son véritable objectif était la promotion du développement régional.

À la fin de cette étude, nous pensons que les universités régionales ont des caractères communs : le manque de masse critique; les difficultés de recrutement; l'isolement des chercheurs et la dualité des missions universelle et régionale. Malgré ces éléments problématiques, ces institutions offrent des possibilités intéressantes. Au plan de l'enseignement, la formation professionnelle, le perfectionnement et la mise à jour des qualifications sont devenus plus accessibles et on a assisté à une réduction des coûts de l'enseignement supérieur pour les étudiants et leurs familles. En outre, le ratio professeur-étudiants étant plus bas, l'encadrement de ces derniers y est plus facile et moins anonyme. En recherche, le travail interdisciplinaire est très accessible à l'intérieur de la communauté universitaire. De plus, les dimensions limitées du milieu d'insertion permettent des contacts fréquents entre l'université et ce dernier, rendant la collaboration plus facile. C'est ainsi que les universités périphériques ont démontré qu'elles pouvaient de concert avec le milieu résoudre plusieurs problèmes spécifiques à la région au moyen de projets de recherche appliquée ou en offrant des services reliés aux infrastructures universitaires ainsi que des services de consultation. La présence des universités dans les régions a évidemment généré aussi des retombées économiques directes et indirectes.

Les universités régionales peuvent être controversées, mais elles sont là pour rester. Les objectifs de démocratisation et d'accessibilité invoqués au moment de leur

création étaient et demeurent valables même s'ils coexistaient avec des motifs politiques. Cependant, nous nous demandons si après vingt ans, il n'y a pas essoufflement du modèle. En effet, chacune de ces institutions a choisi d'être une université à *vocation générale*, « c'est-à-dire une université à laquelle aucun déploiement ne serait interdit d'office du simple fait de sa situation géographique, mais qui se propose d'assumer son développement en relation avec les besoins et les exigences de son milieu d'insertion¹. » C'est ainsi que les constituantes ont réussi à implanter outre les programmes de formation initiale, plusieurs programmes de deuxième et troisième cycles et qu'elles offrent en même temps des services à leur communauté immédiate. Mais, cet objectif de *vocation générale* n'est-il pas trop ambitieux et les universités régionales ne devraient-elles pas limiter leur développement et opter pour la profondeur plutôt que pour l'étendue? Chaque région a des particularités naturelles qui permettraient aux universités qui y sont implantées de les développer et d'atteindre dans quelques domaines de choix, des créneaux d'excellence tout en maintenant un éventail de programmes plus large au premier cycle. Déjà, les universités de Rimouski, de Trois-Rivières et de Tromsø ont fait de tels choix.

Quant à la recherche, certains diront qu'ayant des équipes de recherche peu nombreuses et possédant des infrastructures et un soutien administratif restreints, ces institutions devraient privilégier l'enseignement de premier cycle, en valorisant l'érudition et la compétence pédagogique de ses professeurs plutôt que les succès des chercheurs.

¹ Ferretti, Lucia. *L'Université en réseau*. Québec, PUQ, 1994, p. 169.

Quoi qu'il en soit, les universités ont comme mission première la conservation, la transmission et l'accroissement des connaissances. À cette mission, l'opinion publique ajoute aujourd'hui le rôle d'agent de développement social. Certains vont plus loin et considèrent surtout la venue d'une université en région comme une source de retombées sociales et économiques. Étant donné qu'au cours des trente dernières années, un nombre important d'universités périphériques ont été créées, ne serait-il pas temps de refaire l'évaluation des fonctions universitaires. Ne serait-il pas opportun aussi d'établir des critères différents pour évaluer ces fonctions en tenant compte du milieu d'insertion? Il serait peut-être possible ensuite d'envisager différents types d'universités ayant des fonctions spécifiques toutes liées à l'enseignement et à la recherche mais à divers niveaux et orientations constituant ainsi un réseau universitaire différencié.

Pour faire suite à notre étude, la piste de recherche qui nous apparaît la plus intéressante concerne la définition du concept d'université régionale. Cette définition suppose la construction d'un cadre d'analyse basé sur différents critères notamment les fonctions universitaires et les caractéristiques du milieu d'insertion. Pourrait-on en arriver à une typologie des universités explicitant ainsi une différenciation déjà présente dans les faits et qu'à notre avis, il serait souhaitable de développer. Mais ceci pourrait être l'objet d'une autre thèse.

BIBLIOGRAPHIE

ARCHIVES ET SOURCES MANUSCRITES

ARCHIVES GOUVERNEMENTALES

Commissions d'enquête et leurs rapports :

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964.

Fonds d'archives nationales, Rouyn-Noranda

Documents :

- Rapport de l'équipe d'animation sociale sur PERNO, février-mars 1969.
- Historique de l'Université du Québec.
- Historique, Services Universitaires dans le Nord-Ouest.
- Plan triennal, Problématique, mai 1971, Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois (DEUOQ).
- Dossier relatif à l'affaire « Campus du Nord-Ouest » par le Comité ad hoc (1971-1972).
- Rapport de Me Gilles Hébert sur l'Université du Québec à Trois-Rivières, Campus du Nord-Ouest, 1972.

Coupages de presse :

- Coupure de Presse, Écho, 5 avril 1972, (Université du Québec à Trois-Rivières, Campus du Nord-Ouest, Crise).
- Éditorial du Devoir, mercredi 5 avril 1972, Un rapport insatisfaisant (Université du Québec à Trois-Rivières, Campus du Nord-Ouest, Crise).

ARCHIVES UNIVERSITAIRESFonds d'archives du siège social, Université du Québec :

- Historique et développement des Universités - Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois (CEUOO), Vol. 1, 2, 3, 4 (1969-1970; 1971; 1972-1975; 1976-1980).
- Problématique de l'Ouest québécois, 1976.

Fonds d'archives de l'Université du Québec à Trois-Rivières

- Conseil de gestion. Rapports des réunions 1 à 10.
- Université du Québec à Trois-Rivières dans le Nord-Ouest, Rétrospective et recommandations visant à assurer la présence de l'université dans le milieu. Pierre Simard et Régent Fortin. (10481).
- Premier rapport de la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres, février (1969).
- Deuxième rapport de la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres, (1969).
- Télex de J.-C. Lainesse à J.-B. Guindon (re. Comité de Régie et PERNO), 1970. (10481).
- Résolution et télex des Commissions scolaires et du syndicat, 1970. (10481).
- Compte rendu de la rencontre du 13 février 1970, Université du Québec, Université du Québec à Trois-Rivières, Comité de Régie. (9483).
- Lettre de J.-B. Guindon à Maurice Labbé, 21-02-70. (10481).
- Mission de planification du Nord-Ouest québécois. Dossier socio-économique, document no 1, mars 1970. Office de planification et de développement du Québec. (9483).
- Lettre du Comité de Régie au Comité directeur provincial PERNO, 10 mars 1970. (9483).

-
- Résolution de l'École normale Notre-Dame de Grâce de Rouyn, 12 mars 1970. (10481).
 - Lettre à Monsieur Maurice Labbé du Comité de Régie, 16 mars 1970. (10481).
 - Lettre de la CEO à Jean-Guy Cardinal, 20 mars 1970. (10481).
 - Lettre de Maurice Labbé à Jean-Guy Cardinal, 20 mars 1970. (10481).
 - Rapport du Comité de Régie au Ministre de l'éducation : La formation des maîtres dans le nord-ouest québécois, 31 mars 1970. (10481).
 - Rapport sur le Nord-Ouest et l'Outaouais, Jean-Paul Perreault, avril 1970. (9483).
 - Lettre de Gilles Boulet à J.-B. Guindon, 7 avril 1970. (10481).
 - Résolution des Métallos Unis, 8 avril 1970. (10481).
 - Lettre du Conseil Régional du Nord-Ouest québécois (CERNOO) à Alphonse Riverin, 9 avril 1970. (10481).
 - Résolution CSN (Confédération des Syndicats nationaux), Amos, 10 avril 1970. (10481).
 - Lettre de Jean-Pierre Marquis à Alphonse Riverin, 13 avril 1970. (Comité d'accueil et de promotion). (10481).
 - Lettre du Comité d'accueil et de promotion à Jean-Guy Cardinal, 15 avril 1970. (10481).
 - Lettre de J.-B. Guindon à Gilles Boulet 16 avril 1970. (10481).
 - Lettre de Jean-Guy Cardinal à Monsieur Riverin, 22 avril 1970. (2151).
 - Lettre des professeurs de l'École normale d'Amos à Gilles Boulet, 22 avril 1970. (10481).
 - Lettre des professeurs de l'École normale d'Amos à SPEQ, 22 avril 1970. (10481).
 - Lettre de Guy St-Pierre à Alphonse Riverin, 8 juin 1970. (10481).
 - Document : Cours de l'été 1970 à Rouyn. Université du Québec à Trois-Rivières. Campus Rouyn. (10481).
 - Liste des cours offerts, été 1970. (10481).
 - Mémoire à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour la région du Nord-Ouest du Québec par l'Association des enseignants du Nord-Ouest québécois, juillet 1970. (9483).
 - Première réunion régulière, Université du Québec à Trois-Rivières, Campus du Nord-Ouest, octobre 1970. (10481).
 - Rapport du Comité exécutif PERNO, 19 octobre 1970. (10481).

-
- Rapport de la rencontre du Comité de l'Université du Québec à Trois-Rivières avec les officiers du camps de Rouyn, 2 novembre 1970. (10481).
 - Rapport de l'assemblée populaire du 22 novembre 1970. (10481).
 - Extrait du procès-verbal, réunion spéciale, Commission des études - Université du Québec à Trois-Rivières, 1^{er} décembre 1970. (10481).
 - L'éducation des adultes, mythe ou aventurisme, Rapport de Claude Magny, 17 décembre 1970. (2151).
 - PERNO, Plan de réalisation - Projet pilote, 1970-1971. (10481).
 - L'Université du Québec à Trois-Rivières dans le Nord-Ouest québécois, Service d'éducation permanente de l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le Nord-Ouest québécois, 4 janvier 1971. (10481).
 - Bilan du financement de PERNO, 14 janvier 1971.
 - Note de Christian Pellaumail (tâche des directeurs de modules, 26 janvier 1971. (10481).
 - Discours de Monsieur Gilles Boulet, février 1971. (10481).
 - Colloque des comités universitaires, 26 et 27 février 1971, Rapport des 5 ateliers. (10481).
 - Discours de Maurice Boisvert, 26 et 27 février 1971. (10481).
 - Entente Université du Québec à Trois-Rivières et MEQ, 9 mars 1971. (10481).
 - Rapports du Comité exécutif conseil du 12 mars au 3 août 1971. (2152).
 - Résolution A-27-358. Assemblée des Gouverneurs adopte le principe de l'intervention de l'Université du Québec dans la région de l'Outaouais, 24 mars 1971. (9483),
 - Résolution A-27-360 (Groupe de travail pour étudier les méthodes d'intervention de l'Université du Québec dans les régions périphériques, 24 mars 1971. (9483).
 - Arrêtés-en-conseil 31 mars et 21 avril 1971 (PERNO et Université du Québec à Trois-Rivières). (10481).
 - Plan de développement des Services universitaires du Nord-Ouest québécois (SUNOO). Document préliminaire, avril 1971. (10481).
 - Rapport sur PERNO, Université du Québec à Trois-Rivières, avril 1971. (10481).
 - Rapport du Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois (CENOO), 15 avril 1971. (10481).
 - Lettre de l'Association des enseignants du Nord-Ouest québécois à Paul Beaubien, 31 mai 1971. (10481).

- Lettre de l'Association des enseignants du Nord-Ouest québécois à Yves Martin, sous-ministre, 31 mai 1971. (10481).
- Mémoire concernant la définition et la coordination des objectifs de l'Université du Québec à Trois-Rivières, campus du Nord-Ouest et du Cégep de Rouyn-Noranda, été 1971. (9483).
- Conférence de Gilles Boulet à Rouyn, juillet 1971. (2152).
- Lettre de Gilles Boulet à Alphonse Riverin, 12 août 1971. (2151).
- Télégramme de Réal Caouette à Guy St-Pierre, 12 août 1971. (2151).
- Rapport Ferron et Compagnie, 7 septembre 1971, (firme comptable). (2151).
- Lettre de Alphonse Riverin à Guy St-Pierre, 14 septembre 1971. (2151).
- Lettre du Ministère de l'Éducation du Québec à Gilles Hébert, 16 septembre 1971. (2151).
- Règlement no 1 - Règlement de régie interne, Université du Québec à Trois-Rivières, Nord-Ouest québécois, Conseil de gestion, 7 octobre 1971. (10481).
- Lettre de la CEO à Gilles Boulet, 8 novembre 1971. (10481).
- Lettre du Comité de Coordination des activités étudiantes, 14 décembre 1971. (10481).
- Acceptation du budget de fonctionnement de 1971-1972. (10481).
- Recherche sur les problèmes de perfectionnement des maîtres dans le cadre de PERNO, janvier 1972.
- Rapport de Diane Wilhelmy et Gérard Arguin (visite des Services universitaires du Nord-Ouest québécois), 6 janvier 1971. (2151).
- Résolution A-44-805 concernant l'organisation de la Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois (DEUOQ) et le mandat de la Commission des études universitaires de l'Ouest québécois (CEUOQ), 22 novembre 1972.

Communiqués de presse :

- Communiqués du Comité de Régie, 1970. (9483).
- Communiqué de l'Université du Québec à Trois-Rivières, octobre 1970. (9483)
- L'Écho, 29 septembre 1971, Ouverture officielle des études avancées. (9483).
- Entrevue avec Roger Barrette, décembre 1971. (9483)
- Communiqué de Claude Magny, 10 décembre 1971. (10481).

Documents imprimés :

- L'Université du Québec informe le Nord-Ouest, Volume 1, nos 1 à 5.

FONDS D'ARCHIVES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (UOAT) :Boîte 125 :

- Enquête sur la mission de l'université du Québec dans le Nord-Ouest.
- Premier rapport de la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres au Ministre de l'Éducation, février 1969.
- Plan de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières, première étape, 20 janvier 1971.
- Plan de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Services du Nord-Ouest québécois, avril 1971.
- Mémoire de l'Association des enseignants du Nord-Ouest québécois à la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC) du MEO (pour un Cégep régional décentralisé), 20 mars 1972.
- Projet de statut pour les Services Universitaires du Nord-Ouest québécois, 24 avril 1972.
- « La présence de l'Université du Québec dans le Nord-Ouest et l'Outaouais » - (Annexe I du groupe de travail de Télé-université présenté au Comité exécutif) le 3 mai 1972.
- Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois (DEUOO) - Plan triennal 1974, Communiqué.
- Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois (DEUOO) - Plan triennal 1974.
- Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois (DEUOO) - Plan triennal, juillet 1974.
- Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois (DEUOO) - Plan triennal, avril 1975.
- Politique relative à la formule de gestion des ressources professorales, 10 mai 1977.
- Comité d'étude sur les relations Hull-Rouyn (3 cahiers), mai 1979.
- Modalités d'organisation des stages de premier cycle en éducation au Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois, juin 1979.

-
- Origine et développement de la Commission du Nord-Ouest, 7 septembre 1979.
 - Plan triennal de développement, Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois, 1979-1982, octobre 1979.
 - Plan triennal de développement, Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois, 1979-1982, Résumé Abitibi-Témiscamingue, octobre 1979.
 - Résolution 38-CA-527 : L'adoption du premier règlement du Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois concernant la Commission du Nord-Ouest, 20 novembre 1979.
 - L'administration de l'Université à Rouyn et son développement, 8 février 1980.
 - Commentaires sur rapport Decelles, Syndicat des enseignants de l'Université dans l'Ouest, mi-août 1980.
 - Réaction du Conseil d'administration du Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois au rapport Decelles, mai et septembre 1980.
 - Rapport du vice-président à la planification sur le statut à attribuer à la composante Nord-Ouest du Québec du Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois, 29 mai 1980.
 - Commentaires de la Commission du Nord-Ouest sur rapport Decelles (29 mai 1980) - septembre 1980.
 - Avis du Conseil des Universités au Ministre de l'Éducation sur l'octroi de lettres patentes au Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois (CEUOO), 20 novembre 1980. (ISSN-0709-3985).
 - Commentaires de la Commission du Nord-Ouest au rapport Decelles (rapport préliminaire), décembre 1980.
 - Rapport Decelles, version préliminaire, 9 décembre 1980.
 - Recommandation du vice-président à la planification concernant le statut à attribuer à la composante « Nord-Ouest québécois » du Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois, Pierre Decelles, 15 avril 1981.
 - Centre d'études universitaires en Abitibi-Témiscamingue (CEUAT), Constitution du Centre, Constitution de la Commission, Règlement de régie interne, 27 mai 1981 et 28 octobre 1981.
 - Règlements régie interne de la Commission des études universitaires de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, août 1981.
 - Règlements régie interne de la Commission des études universitaires de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 7 octobre 1981.
 - Rapport de l'équipe d'animation sociale sur PERNO, février-mars 1969.
 - Plan de développement du Centre d'études universitaires du Nord-Ouest québécois, décembre 1982.

-
- Demande d'affiliation à l'Association des universités et collèges du Canada, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UOAT), 1983.
 - Document d'accompagnement de la demande de lettres patentes pour l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UOAT), mars 1983.
 - Plan de développement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1985-1988.

ARCHIVES COLLÉGIALES

Fonds d'archives du Collèges de l'Abitibi-Témiscamingue :

Histoire du Collège - Boîte 11J/66E :

- Projet d'unification des structures administratives du CÉGEP de Rouyn-Noranda et de l'École normale Notre-Dame de Grâce.
- Lettre des Soeurs Grises à Monsieur Weaner pour se démettre de la responsabilité de l'École normale Notre-Dame de Grâce, 11 février 1968.
- Mémo d'Antonio Flamand à Jean-Guy Cardinal, 13 août 1968.
- Entente entre les Soeurs Grises et le CÉGEP au sujet de l'École normale Notre-Dame de Grâce, 11 février 1969.
- Lettre du Ministre de l'Éducation à J.-C. Coutu (la formation des maîtres dans le Nord-Ouest québécois), février 1969.
- Entente entre l'École normale Mgr Desmarais d'Amos et le CÉGEP de Rouyn-Noranda, 1969-70.
- Entente entre l'École normale Mgr Desmarais d'Amos et l'École normale de Rouyn pour l'Organisation de la formation des maîtres dans le Nord-Ouest québécois pour 1969-1970.

Relations collège, milieu, Université du Québec, 1970-1072 - Boîte 77A/77R :

- Mémoire à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour la région du Nord-Ouest du Québec par l'AENOO, juillet 1970.
- CÉGEP de Rouyn-Noranda, Projet de mémoire à l'Université du Québec à Trois-Rivières concernant les relations entre le CÉGEP et l'Université du Québec à Trois-Rivières, 9 mars 1971.

- Extrait du procès-verbal du Conseil d'administration du CÉGEP, 14 juin 1971 : Résolution reconnaissant le principe de la création d'un comité conjoint de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Campus du Nord-Ouest et du CÉGEP.
- Communiqués de Radio-Nord : 21/07/71, 22/07/71 et 23/07/71.
- Communiqué de l'AENOO, juillet 1971.
- Université du Québec à Trois-Rivières, 4^e réunion spéciale - 26/08/71 (Décision de créer un Conseil de Gestion des Services Universitaires du Nord-Ouest du Québec.
- Résolution du Conseil de Gestion, Université du Québec à Trois-Rivières dans le Nord-Ouest québécois, 30 septembre 1971. (Formation d'un comité conjoint Université du Québec à Trois-Rivières, dans le Nord-Ouest québécois et le CÉGEP).
- Résolution créant la Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois (DEUOO) 24 mai 1972.
- Bail entre le CÉGEP de Rouyn-Noranda et l'Université du Québec à Trois-Rivières, dans le Nord-Ouest québécois, 1972.

Perfectionnement des professeurs - Boîte 31P/34J :

- Organisation de la formation des maîtres pour 1969-1970.

Documents administratifs:

- Statistiques sur la clientèle étudiante au 30 septembre 1968 et 30 septembre 1969.
- Rapport semestriel du CÉGEP de Rouyn-Noranda, 6 janvier 1970.
- Statistiques sur la clientèle étudiante au Collège du Nord-Ouest au 30 septembre 1970.

Fonds d'archives de l'Université de Montréal :

Extraits des procès-verbaux :

- Commission des études, CE-2784, 21 janvier 1969.
- Comité exécutif, E-2500.1.5, 2 mai 1969.
- Commission des études, CE-2869, 30 septembre 1969.
- Comité exécutif, E-2666.3, 10 mars 1970.

- Comité exécutif, E-2677.3, 24 mars 1970.
- Commission des études DEL, CE-2962.2, 31 mars 1970.
- Comité exécutif, CE-2910, 1^{er} juin 1970.

SOURCES IMPRIMÉES

- Actes de la conférence du Conseil des ministres de l'éducation, Ottawa (1982). L'enseignement post-secondaire dans les années 1980.
- Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (1990). Les modèles en éducation. Montréal : Éditions Noir sur Blanc.
- ADAMS, Peter, PARKER, Doug (1987). Les universités canadiennes du Moyen-Nord, Ottawa : ACUNS.
- AHGREN LANGE, Ulla (1982). Évolution de la demande en matière de recherche universitaire en Suède, Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur, vol 6, no 3, p251-262.
- ALKIN MARVIN, C., DAILLAK, Richard, WHITE, Peter (1979). Using Evaluations, Beverley Hills, Sage Publications Inc, 269p.
- ANDRÉN, Carl-Gustaf (1983). Répartition des pouvoirs au sein de la recherche et de l'enseignement supérieur. Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur, vol7, no2, p125-134
- ANTOINÉ, Gérard; PASSERON, Jean-Claude (1966). La réforme de l'Université, Paris, Calmann-Levy.
- Association des Universités et Collèges du Canada (1991). Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, Ottawa.
- Association internationale des universités (1977). Les différents types d'enseignement supérieur, cahier no4. Paris.
- AUDET, Louis-Philippe (1969). Bilan de la réforme scolaire au Québec, 1959-1969, Montréal : PUM.
- AXELROD, Paul (1982). Scholars and Dollars, Toronto, University of Toronto Press.
- BACK, Par-Erik, LANE, Jan-Erik (1983). The University as an Organization : System and Environment, Stockholm : National Swedish Board of Universities and Colleges.
- BALL, Christopher, EGGINS, Heather (1989). Higher education into the 1990's : new dimension. Bristol, Pa. : The Society for Research into Higher Education and open University Press.
- BARDACH, Eugène (1974). The Implementation Game, Cambridge, M.I.T. Press.

- BARNETT, Ronald (1990). The Idea of Higher Education, Buckingham : SRHE and Open University Press.
- BARZUN, Jacques (1968). The American University, New York : Harper and Row.
- BARZUN, Jacques, GRAFF Henry F. (1977). The Modern Researcher, New York, Harcourt Brace Jovanovich Inc, (3^eédition), 377p.
- BASSIS, Michael S, GUSHAN, Alan E. (1986). Building Quality : Research and the Regional Institutions, Change, vol18, no4.
- BEAULIEU, Anne (1990). Relance 1990, 3^e enquête auprès des diplômés du baccalauréat, UQAT.
- BÉLANGER, Charles H. (1989). Le cas des petites universités canadiennes, La Revue canadienne d'enseignement supérieur, vol19, no2, p13-22.
- BERGANDEL, Gunnar (1984). Simplicity or Multiplicity? A Swede's Outlook on Higher Education, European Journal of Education, Vol19, no2, p183-192.
- BERTHIAUME, Nicole, BAILLARGEON, Yvonne (1990). Bilan de santé pour la région de l'Abitibi-Témiscamingue, Conseil régional de la santé et des services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue
- BIE, Karen Nossun (1981). Creating a New University, The Establishment and the Development of the University of Tromsø, Paris : European Culture Foundation.
- BIRCH, William (1988). The Challenge to Higher Education, Philadelphia : SRHE and Open University Educational Enterprises, Ltd.
- BIRT, L. M., STEWART, R. F. (1981). The Case for Small Universities. Is small beautiful?", Vestes, The Australian Universities Review, vol24, no1
- BISSONNETTE, Lise (1988). Les universités ont contourné l'objectif d'accessibilité au nom de l'excellence, Le Devoir, Montréal, 14 octobre.
- BLADH, Agneta (1980). The Organization of Studies in the New System of Higher Education, Stockholm : National Swedish Board of Universities and Colleges.
- BOGDAN, Robert C, BIBLEN Sari Knopp (1982). Qualitative Research for Education, Toronto, Allyn and Bacon Inc, 253p.
- BOK, Derek (1982). Beyond the Ivory Tower, Cambridge : Harvard University Press.
- (1991). Worrying about the future, Harvard Magazine, May-June, p37-49.
- BRADET, Richard, CHENARD, Pierre (1991). L'état de la scolarisation en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec, vice-présidence à la planification.
- CAMPEAU, Nicole (1971). Une université qui doit s'adapter aux besoins du milieu, Le Soleil, Québec, 23 octobre.

- CARLE, Guy (1967-1968). L'aménagement social du territoire dans une région, Mémoire présenté à l'École nationale de la santé publique, section des sciences et des techniques sociales.
- CARRIER, Denis (1984). La planification en milieu universitaire. Le cas de l'Université d'Ottawa et de l'Ontario, Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur, vol8, no3, p265-275.
- Centre d'Études universitaires dans l'Ouest québécois (1979). Plan triennal de développement
- Centre d'Études universitaires dans l'Ouest québécois (1982). Plan de développement du CEUAT.
- Centre d'Études universitaires dans l'Ouest québécois (1982). L'Abitibi-Témiscamingue : une région à circonscrire.
- Centre d'Études universitaires dans l'Ouest québécois (1983). Document d'accompagnement de la demande des lettres patentes pour l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- CERYCH, Ladislav, SABATIER, Paul (1986). Great Expectations and Mixed Performances, Trentham, Trentham Books Ltd.
- CLARK, Burton R. (1984). Perspectives on Higher Education, Los Angeles : University of California Press.
- Comité national d'évaluation (1987). Où va l'université? Paris : Gallimard.
- Comité national d'évaluation (1989). Priorités pour l'université. Rapport au président de la République, 1985-1989. Paris : La documentation française.
- Comité régional de concertation pour le développement des services universitaires en éducation (1985). La recherche en éducation en Abitibi-Témiscamingue. Bilan et perspective.
- Comité provisoire du Centre d'études universitaires (1967). Mémoire de planification, Rimouski.
- Conseil de développement social du Nord-Ouest québécois, Inc. (1970). Nord-Ouest québécois, dossier social.
- Conseil de la culture de l'Abitibi-Témiscamingue (1980). La situation culturelle en Abitibi-Témiscamingue. Hypothèses de développement, Rouyn.
- Conseil de la culture de l'Abitibi-Témiscamingue (1985). Plan de développement des arts et de la culture, Rouyn.
- Conseil de la science et de la technologie (1985). Bilan de l'activité scientifique et technologique de l'Abitibi-Témiscamingue, Québec.
- Conseil régional de développement de l'Abitibi-Témiscamingue (1985). Rapport des Assises annuelles, 3-4 mai.

- COOMBS, Philip H. (1989). La crise mondiale de l'éducation. Bruxelles : De Boeck-Wesmall.
- CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard (1977). L'acteur et le système. Paris, Le Seuil.
- CROZIER, Michel (1979). On ne change pas la société par décret. Paris, Grasset.
- DAIGLE, Gérard (1992). Le Québec en jeu. Montréal, PUM. Collaboration : Guy Rocher.
- DAOUST, Gaétan, BÉLANGER, Paul (1974). L'Université dans une société éducative. Montréal : PUM.
- DAUPHIN, Roma; HARVEY, Valérien (1988). Les universités : une prime à la coopération, Le Devoir, Montréal, 7 décembre.
- DE LORIMIER, Jacques (1988). Propositions et politiques sur le collège et l'université : principales interventions des dix dernières années. Conseil supérieur de l'éducation.
- DESILET, Andrée; LAVALLÉE, Jean-Guy; BRUNELLE-LAVOIE, Louise (1982). Les 25 ans de l'Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke, 148 p.
- DICKSON, Beverly R.; BAUMA, Gary D; ATKINSON, G.B. (1987). A Handbook of Social Science Research, New York, Oxford University Press, 225 p.
- DION, Yves; POULIN, François (1973) Les disparités régionales au Canada et au Québec; les politiques et les programmes, 1960-1973. Dossier de référence, Colloque sur le développement régional, Montréal.
- DYKES, Archie R. (1971). A new success model for public higher education, Educational Record, vol52, no2, p129-132.
- DUMONT, Fernand; MARTIN, Yves (1990). L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?. Institut québécois de recherche sur la culture, Québec.
- DUFOUR, Christian (s.d.) (1978). L'impact économique de l'université sur la région. Document de travail. Université du Québec à Trois-Rivières.
- DUGAS, Clermont (1983). Les régions périphériques. Québec, PUQ.
- ELMORE, Richard F. (1978). Organizational Models of Social Program Implementation, in Public Policy, Spring 1978, p185-228.
- FERETTI, Lucia (1994). L'Université en réseau. Québec, PUQ.
- FRAGNIÈRE, Paul (1976). "Introduction : The Regionalization of Higher Education", Pedagogica Europea, Tome XI, no2, p7-13.
- GAFFIELD, Chad; NEILSON U.; WILLIAM A. (1986). Universities in Crisis. Institute for Research on Public Policy, Montréal.
- GAUTHIER, Benoit, dir. (1986). Recherche sociale, Québec, PUQ.

- Gouvernement du Québec (1963-1966). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome II.
- Gouvernement du Québec (1970). L'industrie manufacturière du Nord-Ouest québécois. Ministère de l'Industrie et du Commerce, Bureau de la Statistique du Québec.
- Gouvernement du Québec (1971). Esquisse du plan régional. Rapport-synthèse. Mission de planification du Nord-Ouest québécois,
- Gouvernement du Québec (1974). Rapport sur l'université et l'éducation permanente, Conseil des universités, Québec.
- Gouvernement du Québec (1974). Rapport intérimaire du Conseil des universités sur les objectifs de la recherche universitaire, Québec.
- Gouvernement du Québec (1972). Dossier économique, agglomération de Rouyn-Noranda. Ministère de l'Industrie et du Commerce, Direction des études régionales, Québec.
- Gouvernement du Québec (1973). L'Université dans une société éducative, Conseil des universités; CREPUQ, Tome I.
- Gouvernement du Québec (1978). Commission d'étude sur les universités. Document de consultation.
- Gouvernement du Québec (1979). Rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Commission d'étude sur les universités.
- Gouvernement du Québec (1979). Les étudiants à l'université. Rapport de la Commission d'étude sur les universités.
- Gouvernement du Québec (1979). L'organisation et la gestion à l'université. Rapport de la Commission d'étude sur les universités.
- Gouvernement du Québec (1979). Rapport du comité d'étude sur l'université et la société québécoise. Commission d'étude sur les universités.
- Gouvernement du Québec (1979). Le réseau universitaire. Commission des études sur les universités.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science (1986). Caractéristiques des inscriptions universitaires au Québec.
- Gouvernement du Québec (1996). Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation. Ministère de l'Éducation.
- GRAVEL, Chantal; BÉGIN, Jean-Pierre; CHARBONNEAU, Yvan (1986). La recherche au département des sciences administratives et comptables, document de travail, UQAT.
- HAMELIN, Louis Edmond (1985). Les chemins de l'université. Trois-Rivières : UQTR.

- HAMELIN, Louis Edmond (1985). Les chemins de l'université. Trois-Rivières : UQTR.
- HAMELIN, Louis Edmond; DION, Clermont; GONDIN, Guy (1985). Les chemins de l'Université, Université du Québec à Trois-Rivières, 1985.
- HARRIS, Robin S. (1976). A History of Higher Education in Canada 1663-1960. Toronto, University of Toronto Press, 715 p.
- HUDSON, Barclay, M. (1974). Regional Economic Effects at Higher Education Institutions. Socio-Economic Planning Sciences, vol 8, no 4, p.181-194.
- INGRAM, Helen M.; MANN, Dean A. Editors (1980). Why Policies Succeed or Fail. Beverly Hills, Sage Publications.
- JENCKS, Christopher; RIESMAN, David (1968). The Academic Revolution, New York : Doubleday & Co, inc.
- JUNEAU, Albert (1989). Où vont les universités? Montréal : Le Devoir, 17 février.
- LA HAYE, Jacques (1992). Diplômes décernés par les universités québécoises, année civile 1990. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science.
- LA HAYE, Jacques; LESPÉRANCE, André (1992). Cheminement scolaire à l'université : Abandons au baccalauréat. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science.
- LAMARCHE, Serge (1969). L'Université du Québec à Montréal, Ed. Lidec, Montréal.
- LANĒ, Jan-Erick (1983). Creating the University of Norrland, Umea, Suède.
- LANE, Jan-Erik; MAC Murray (1985). The Significance of Decentralisation in Swedish Education, Journal of Education, vol. 20, nos 2-3, p.163-170.
- LAPLANTE, Laurent (1971). L'Université dans les régions périphériques, Le Devoir, Montréal.
- LEFÈVRE, Anne (1992). Jeunes filles : la fuite vers les lettres, Sciences et vie, no 180, p.42-45.
- Le Groupe St-Thomas Inc. (1967). Mémoire présenté au ministère de l'Éducation en vue de la création de l'université de Chicoutimi, Chicoutimi.
- LESSARD, Claude (1991). La profession enseignante du Québec : enjeux et défis des années 1990. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture. Québec.
- LOVLI, Torkill (1988). Recherche et enseignement supérieur en Norvège : les problèmes à l'ordre du jour, Revue internationale de gestion des établissements supérieurs, Paris : OCDE, vol. 12, no 1, p.66-70.
- LUSSIER, Chantal (1988). Les résultats de la 2^e enquête auprès des diplômés de baccalauréat à l'UQAT. UQAT.
- MAHEUX, G., KENUAYAK, A. (1991). A cooperative Project of Teachers Training Involving UQAT Human Resources and Ivujivik and Povungnituk School

- MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, Gretchen B. (1989). Designing Qualitative Research. Newbury Park, Sage Publications, 175 p.
- MATTHEWS, R. (1983). The Creation of Regional Dependency, Toronto, University of Toronto Press.
- MAZMAMIAN, Daniel; SABATIER, Paul (1981). Effective Policy Implementation. Lexington, D.C. Heath.
- (1983). The Implementation and Public Policy. Glenview, Ill., Scott Foresman.
- MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael (1984). Qualitative Data Analyses. Beverly Hills, Sage Publications, 263 p.
- Ministère des Communications (1984). Guide de présentation des manuscrits. Direction générale des publications gouvernementales, Québec.
- MINTZBERG, Henry (1986). Structure et dynamique des organisations. Montréal, Les Éditions Agences d'Arc, 434 p.
- National Board of Universities and Colleges (1989). Higher Education in Sweden on the Eve of the year 2000. Stockholm, Suède.
- NEAVE, Guy (1976). Patterns of Equality. Windsor : NEER Publishing Co. Ltd. Berks.
- (1979). Education and Regional Development : an overview of a growing controversy, European Journal of Education, vol. 14, no 3,
- (1982). On the Edge of the Abyss : an overview of recent developments in Europe higher education, European Journal of Education, vol. 17, no 2, p. 123-144.
- (1984). Higher Education in a Period of Consolidation : 1975-1985, European Journal of Education, vol 19, no 2, p. 110-124.
- NEILSON, A.W.; GAFFIELD, Chad (1986). Universities in Crisis : a Medieval Institution in the Twenty-first Century. Montréal : Institut de recherches politiques.
- OCDE (1961). Aptitude intellectuelle et éducation. Textes réunis par A.H. Hersey. Rapport conférence 11-16 juin.
- (1975). Health, Higher Education and the Community. Report of an International Conference (déc. 15-18).
- (1976). Problems and Policies in OECD countries. Vol I, II, Paris.
- (1979). L'enseignement et le développement régional. Rapport général, vol I, Paris.
- (1982). L'Université et la collectivité. Paris.
- (1983). Les politiques d'enseignement supérieur des années 80. Conférence intergouvernementale, 12-14 octobre. Paris.

- (1984). Industrie et université. Paris.
- PALKIEWICZ, Jan, S. D. Les modèles en éducation. Montréal : P.U.Q.
- PARSONS, T; PLATT, Gerald M. (1973). The American University. Cambridge : Harvard University Press.
- PEDERSON, Mogens N. (1988). La démocratisation de l'université, un processus irréversible : l'exemple du Danemark, Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur, vol. 12, no 1, p. 129-143.
- POLÈSE, Mario; LÉGER, Jules (1979). L'impact des universités sur le développement économique régional, Conseil des universités, Gouvernement du Québec.
- PRATTE, André (1988). Les Universités québécoises doivent améliorer leur gestion pour remédier à leurs malaises, La Presse, 6 décembre, Montréal.
- PREMFORS, Rune (1984). Analysis in Politics : The Regionalization of Swedish Higher Education, Comparative Education Review, vol. 28, no 1, p. 95-104.
- PRESSMAN, Jeffrey; WILDAVSKY, Aaron (1979). Implementation. Berkeley, University of California Press.
- PROULX, Jean-Pierre (1988). Les clientèles des universités québécoises devraient diminuer de 16 % d'ici l'an 2007, Le Devoir, 13 déc. Montréal.
- RHEAULT, René (1969). Le Nord-Ouest : une région marginale, Bulletin de l'Association des géographes de l'Amérique française, no 12, p. 43-45.
- RICOEUR, Paul (1971). L'enseignement supérieur : bilans et perspectives. Montréal : PUM.
- RUSTOV, D (1955). The Politics of Compromise. A Study of Parties and Cabinet Government in Sweden. Princeton : Princeton U.P.
- SAMPSON, Antony (1962). Anatomie de l'Angleterre. Paris, R. Laffont.
- SAMSON, Daniel (1979). Une nouvelle ville, un milieu renouvelé. Ville de Rouyn, district de Noranda, Abitibi-Témiscamingue. Plan A, Rouyn.
- SCHWARTZ, Laurent (1983). Pour sauver l'université. Paris : Ed. du Seuil.
- STEEDMAN, Hilary (1982). Recent Developments in Higher Education in the United Kingdom, European Journal of Education, vol. 17, no 2, p. 193-203.
- Swedish Board of Universities and Colleges (1989). Brief Survey of Higher Education in Sweden. Stockholm, Sweden.
- SWENSSON, Lennart (1981). From Cultivation to Education : a Study of the Development of the Swedish Universities from a Traditional Cultural Institution to a Rational Education. Stockholm : National Swedish Board of Universities and Colleges.
- THULLIER, Guy; TULARD, Jean (1986). La méthode en histoire, Paris, PUF, 125 p.

- (1990). Les écoles historiques, Paris, PUF.
- TOURAINÉ, Alain (1972). Université et société aux États-Unis. Paris : Éditions du Seuil.
- TORSTEN, Husen; JANNE, Henri (1981). Égalité des chances d'accès à l'enseignement : deux points de vue. Paris, Institute of Education.
- TREMBLAY, Diane; VAN SCHNENDEL, Vincent (1991). Économie du Québec et de ses régions. Québec : Téléuniversité, Ed. St-Martin.
- TROW, Martin (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education dans Policies for Higher Education. Paris, O.C.D.E., pp.51-101.
- (1976). Elite Higher Education, An Endangered Species? in Minerva, vol. 14, no 3, p. 355-376.
- (1988). American Higher Education Past, Present and Future, in Educational Researcher, April 1988, p. 13-23.
- (1988). Comparative Perspectives on Higher Education Policy in the U.K. and the U.S., in Oxford Review of Education, vol. 14, no 1, p. 81-96.
- (1992). Class, Race and Higher Education in America, in American Behavioral Scientist, vol. 35, March-June 1992, p. 585-605.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (1972). Rapport du comité sur les régions périphériques à l'Assemblée des gouverneurs
- (1985). Relevé des inscriptions 1984-1985. Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche.
- (1986). Relevé des inscriptions 1985-1986. Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche.
- (1986). Relevé des diplômes décernés depuis la fondation de l'Université du Québec jusqu'en 1975-1976. Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche.
- (1990). Relevé des inscriptions 1989-1990. Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche.
- (s.d.). Le réseau de l'Université du Québec (s.l.). Direction générale des relations publiques.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Annuaire 1989-1990.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (1990), Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans des universités canadiennes. Département d'éducation, Rouyn-Noranda.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (1990). Plan de développement 1990-1995.

-
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Inventaire de recherche subventionnée 1989-1990. Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Rapport annuel 1990-1991.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (1991). Réseau d'enseignement à distance. Rapport d'évaluation et propositions de développement. Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, p. 4.
- Université du Québec (1979). L'Université du Québec à Chicoutimi. Service des relations publiques, Université du Québec, Chicoutimi.
- Université du Québec (1970). Rapport concernant le développement des études supérieures à Rimouski, Rimouski.
- Université du Québec. Lois et règlements. Anuaire 1971-1972.
- WATSON, Joseph A.; OH EOGHA, Colm (1984). La tâche régionale de l'université, Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur vol. 8, no 2, p.131-141.
- WILSHIRE, Bruce (1990). The Moral Collapse of University, Stete University of New York Press, Albany.
- VINCENT, Odette, dir. (1995). Histoire de l'Abitibi-Témiscamingue. Québec, Institut de recherche sur la culture.
- WYAT, John (1990). Commitment to Higher Education. Buckingham : Open University Press.
- YIN, Robert K. (1975). Using the Case Survey Method to Analyse Policy Studies, in Administrative Science Quaterly, vol. 20, p. 371-381.
- (1981). The Case Study as a Serious Research Strategy, in Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization, vol. 3, p. 97-114.
- (1981). The Case Study Crises : Some Answers, in Administrative Science Quaterly, vol. 26, p. 58-65.
- (1984). Case Study Research: Design and Methods. Beverley Hills, Sage Publications, 159 p.

ANNEXE A

RÉPARTITION EN % DES ENSEIGNANTS SELON LA SCOLARITÉ
DANS LES RÉGIONS ADMINISTRATIVES 1968-1969¹

RÉGIONS	16 ans et plus	14-15 ans	13 ans et moins
Bas-St-Laurent - Gaspésie	9,2	19,1	64,1
Saguenay - Lac-St-Jean	10,4	20,4	60,1
Québec	15,8	23,4	52,3
Trois-Rivières	14,4	23,9	53,8
Cantons de l'Est	17,6	<u>26,1</u>	47,7
Montréal	<u>19,6</u>	23,9	<u>46,0</u>
Outaouais	12,0	20,2	59,0
Nord-Ouest	<u>8,6</u>	18,2	63,4
Côte-Nord - Nouveau-Québec	8,9	<u>15,5</u>	<u>65,9</u>

Source : CAPIEQ : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, p. 68.

¹ Projet CAPIEQ : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, p. 68.

QUALIFICATION, EN ANNÉES DE SCOLARITÉ, DU PERSONNEL ENSEIGNANT
DANS LA RÉGION DU NORD-OUEST

ANNÉES DE SCOLARITÉ	<u>RÉGIONALES (1967-1968)</u>		<u>Toutes écoles (1965-1966)</u>	
	NOMBRE	POURCENTAGE	NOMBRE	POURCENTAGE
	(Enseignement secondaire)		(Enseignement primaire et secondaire)	
10 ou moins	4	0,5	187	10,6
11 - 12	103	12,2	547	31,1
13	220	26,2	798	45,4
14	105	12,4	1	0,1
15	234	27,8	152	8,7
16	77	9,2	152	8,7
17	53	6,3	72	4,1
18	17	2,0	72	4,1
19	25	3,0	72	4,1
20	3	0,4	72	4,1
	-----	-----	-----	-----
TOTAL	841	100 %	1 757	100 %

Sources : listes du personnel enseignant des régionales (1967-1968)

statistiques du ministère de l'Éducation (1965-1966)

Service de recherche (CEQ)

LA MISSION DE COORDINATION DES INSTITUTIONS DE FORMATION DES MAÎTRES

Composition

Monsieur Germain Gauthier, président de la Mission, directeur général de l'Enseignement supérieur, Ministère de l'Éducation.

Monsieur Maurice Mercier, vice-président de la Mission, directeur général adjoint de la Planification, Ministère de l'Éducation.

Monsieur Pierre Van Der Donckt, secrétaire de la Mission, (a quitté la Mission le 12 décembre 1968) directeur général de la Planification, Ministère de l'Éducation.

Monsieur Jean-Bernard Guindon, secrétaire de la Mission, (depuis le 27 janvier 1969), professeur à l'École normale Maurice-L. Duplessis de Trois-Rivières.

Soeur Fernande Bélisle, principale de l'École normale de l'Institut pédagogique de Montréal.

Monsieur Jean Brassard, professeur à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval.

Monsieur Claude Dubeau, professeur à l'École polytechnique de Montréal.

Monsieur Serge Lamarche, étudiant de l'École normale Ville-Marie de Montréal.

Monsieur Roger Lemay, conseiller pédagogique à la Corporation des Enseignants du Québec.

Monsieur Armand Massé, directeur de l'éducation permanente au CEGEP Édouard-Montpetit.

Monsieur Maurice Poirier, directeur général du Scolasticat Central de Montréal.

Monsieur Claude Sabourin, professeur à l'École normale de l'enseignement technique de Montréal, (nommé le 20 février 1969, n'a pas participé à ce rapport).

Monsieur Miles Wisenthal, professeur à la faculté d'éducation de l'Université McGill.

COMPOSITION DU COMITÉ DE TRAVAIL DANS LE NORD-OUEST

1) pour la Mission

Monsieur Germain Gauthier, président;

Monsieur Jean-Bernard Guindon, secrétaire;

Monsieur Serge Lamarche, membre;

Monsieur Pierre-Yves Paradis, directeur général de la formation des maîtres.

2) du milieu de la formation des maîtres

A. École normale de Rouyn

Révérénd Père Joseph C. Lainesse, principal;

Monsieur Charles Bergeron, professeur;

Monsieur Michel Lord, étudiant.

B. École Normale d'Amos

Monsieur Réal LaRoche, principal;

Monsieur Réginald Pitre, professeur;

Monsieur Roger Lefebvre, étudiant.

3) À titre de conseiller du comité

Monsieur Claude Magny, du projet PERNO¹

18 avril 1969

¹ Voir 2^e rapport de la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres.

RECOMMANDATIONS DE LA MISSION DE COORDINATION DE LA FORMATION DES MAÎTRES

1. que l'École normale de Rouyn disparaisse en tant qu'entité juridique dès septembre 1969 et que l'École normale d'Amos devienne l'École normale du Nord-Ouest québécois (ENNOQ) dès septembre 1969 avec juridiction pour négocier un contrat de service avec le CÉGEP de Rouyn afin que soient dispensés à Amos et à Rouyn les programmes du brevet A.
2. que dès septembre 1970, l'École normale du Nord-Ouest québécois soit située à Rouyn, exclusivement et administrativement distincte du CÉGEP.
3. que dès septembre 1970, l'École normale du Nord-Ouest québécois commence à dispenser quelques-uns des nouveaux programmes universitaires de formation des maîtres conduisant au diplôme de premier cycle universitaire et le programme d'un an d'études pédagogiques tant que les besoins en maîtres l'exigeront; que le brevet A se termine avec l'année 1970-1971.
4. que soit créé à partir de l'École normale du Nord-Ouest et au terme d'une évolution y conduisant, un Centre universitaire de formation des maîtres (ou une École supérieure de formation des maîtres) qui dispenserait la totalité des études universitaires du premier cycle requises pour répondre aux besoins en maîtres de la région¹.

« Concernant PERNO, la Mission recommande que le perfectionnement des maîtres en exercice régi par PERNO à court et à moyen termes soit coordonné avec celui régi par l'École normale du Nord-Ouest québécois et à long terme fondu dans la structure administrative universitaire qui lui succédera. »

¹ Extrait du deuxième apport de la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres, (1969).

COMPOSITION DU COMITÉ DE RÉGIE

Monsieur Jean-Bernard Guindon, président

Révérend Père Joseph C. Lainesse, secrétaire;

Monsieur Fernand Bellehumeur;

Monsieur Charles Bergeron;

Monsieur Thomas Hugues;

Madame Suzel Lemieux;

Monsieur Claude Vallières

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
CABINET DU MINISTRE

Québec, le 15 septembre 1969.

Rév. Père Joseph-C. Lainesse, principal,
Ecole normale Notre-Dame-de-Grâce,
425, rue Gagné,
Rouyn, P.Q.

SUJET: la formation des maîtres
dans le Nord-Ouest Québécois
en septembre 1969.

Monsieur le Principal,

Comme vous le savez déjà, la Mission de coordination des institutions de formation de maîtres, après avoir rencontré en plusieurs occasions les personnes concernées par ce sujet dans la région du Nord-Ouest Québécois, m'a remis ses recommandations.

A la suite des récentes rencontres des fonctionnaires de mon ministère avec vous, je crois pouvoir venir vous proposer:

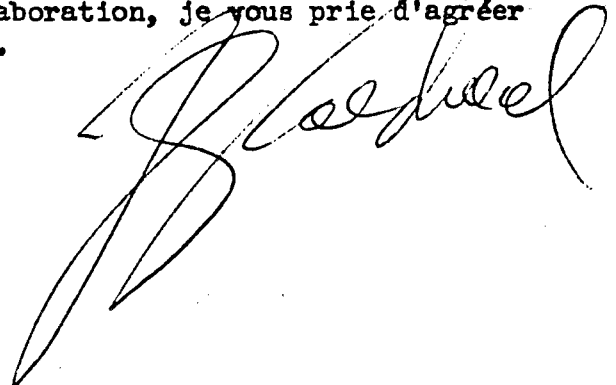
- 1- Que soit créé un Comité de Régie de la formation des maîtres du Nord-Ouest Québécois, dont le mandat général sera de mettre en oeuvre les recommandations de la Mission de coordination des institutions de formation de maîtres de cette région.
- 2-
 - a) Que ce comité soit formé pour l'année 1969-70, de sept membres, soit un administrateur, un professeur et un étudiant de chacune des écoles normales Mgr Desmarais d'Amos et Notre-Dame-de-Grâce de Rouyn et un président nommé par le ministre mais choisi en dehors des personnels des institutions concernées.
 - b) Après l'année 1969-70, que le comité puisse changer sa composition à la suite des recommandations qu'il pourrait faire au ministre de l'Éducation.
 - c) Que, de toute façon, ce comité cesse d'exister dès qu'une institution reconnue pourra prendre en charge les cours postcollégiaux de la formation des maîtres dans la région du Nord-Ouest Québécois.

.../2

- 3- Que, dans ce cadre général, en septembre 1969, le Comité de Régie de la formation des maîtres du Nord-Ouest Québécois assume l'autorité pédagogique pour coordonner les programmes de formation des maîtres dispensés tant à Amos qu'à Rouyn.
- 4- Qu'au cours de l'année scolaire 1969-70, le Comité de Régie de la formation des maîtres du Nord-Ouest Québécois voie à intégrer tous les cours de formation des maîtres en un seul et unique campus selon la recommandation de la Mission.
- 5- Que le Comité de Régie de la formation des maîtres du Nord-Ouest travaille à mettre sur pied les cours post-collégiaux de formation des maîtres en relation avec une université.
- 6- Qu'en septembre 1969, tous les argents nécessaires à l'administration de la formation des maîtres dans le Nord-Ouest Québécois proviennent du budget du réseau des écoles normales. A Amos, ces argents sont distribués selon les modes administratifs réguliers; à Rouyn, un contrat de service sera signé avec le C.E.G.E.P. de Rouyn-Noranda.
- 7- Que le personnel dirigeant, enseignant ou de soutien actuellement à l'emploi du Gouvernement du Québec, soit traité selon les termes des conventions collectives et des règlements qui lient le Gouvernement du Québec à ses fonctionnaires.

Si quelques difficultés survenaient dans l'application de ces recommandations, nous demanderions à la Mission de coordination des institutions de formation de maîtres de bien vouloir vous aider à les résoudre.

Persuadé que vous saurez apporter à la formation des maîtres votre entière collaboration, je vous prie d'agréer l'expression de mes meilleurs sentiments.

A large, stylized handwritten signature in black ink, likely belonging to the author of the letter, is written over the bottom right portion of the text.



UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Le 31 mars 1970

Monsieur le Ministre Jean-Guy Cardinal
Ministère de l'éducation
Hôtel du Gouvernement
Québec, P.Q.

Monsieur le Ministre,

En juin dernier, l'Université de Montréal signait une entente avec le Ministère de l'éducation, la Corporation des enseignants du Québec et le Collège de Rouyn-Noranda pour la réalisation d'une expérience pilote de perfectionnement des maîtres dans le Nord-Ouest du Québec. Nous constatons avec regret qu'au cours des derniers mois les circonstances ont changé de telle sorte qu'une révision fondamentale de l'entente PERNO nous apparaît indispensable.

Les circonstances nouvelles auxquelles nous faisons allusion sont les suivantes :

(1) Les recommandations de la "Mission de coordination des institutions de formation de maîtres" concernant les écoles normales du Nord-Ouest québécois et la création en septembre dernier par vous-même d'un "Comité de régie de la formation des maîtres du Nord-Ouest québécois" chargé de mettre en oeuvre ces recommandations. Ce Comité de régie se trouvait mandaté, en particulier, pour mettre sur pied les cours post-collégiaux de formation des maîtres en relation avec une université.

(2) La décision du Comité de régie de procéder à une entente de principe avec l'Université du Québec et sa constituante de Trois-Rivières aux fins de pourvoir l'enseignement universitaire pour la région du Nord-Ouest québécois et cela dès septembre prochain. Cette décision a été suivie d'une série de gestes concrets témoignant que l'idée d'implanter l'Université du Québec dans le Nord-Ouest est de facto assez avancée pour qu'il soit très difficile sinon impossible d'envisager un changement de politique à ce sujet.

.../2

(3) La démission du professeur Claude Blain comme directeur général de PERNO, suite à la situation dans laquelle se trouve maintenant placée l'opération PERNO.

Devant ces faits, force nous est de conclure que la poursuite de l'opération PERNO ne saurait être envisagée sans modifications profondes de l'entente initiale. En particulier, la participation de l'Université de Montréal doit maintenant être révisée en tenant compte de la présence éventuelle de l'Université du Québec dans le Nord-Ouest du Québec et de la prise en charge par celle-ci d'un enseignement régulier du type post-collégial. En principe, il eut été sans doute possible d'envisager, il y a quatre ou cinq mois, une politique différente selon laquelle l'Université de Montréal, tout en continuant la poursuite de l'opération PERNO, prit elle-même en charge la mise sur pied de cours post-collégiaux de formation des maîtres dans le Nord-Ouest du Québec. Cependant, en pratique, la situation ayant maintenant évoluée dans le sens précisé plus haut, il faut bien reconnaître qu'une telle hypothèse n'est plus guère recevable.

Consciente des besoins des maîtres du Nord-Ouest et de leur profond engagement dans l'opération PERNO, l'Université de Montréal ose espérer que, dans le nouveau contexte qui se dégage maintenant, elle pourra assurer une collaboration, sans doute différente, mais qui se voudra la plus positive possible.

Veillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de nos sentiments distingués.

Le vice-recteur
aux études et à la recherche



Maurice L'Abbé

ML/ta
Pièce jointe

cc/ M. Raymond Laliberté, Président CEQ
R.P. Jacques Roux, directeur général, CEGEP de Rouyn-Noranda

*LA FORMATION DES MAÎTRES
DANS LE NORD-OUEST QUÉBÉCOIS*

*RAPPORT DU COMITÉ DE RÉGIE
AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION*

LE 31 MARS 1970

1. INTRODUCTION

1.1 Membres

Jean-Bernard Guindon, président
Fernand Bellehumeur, directeur, Ecole Normale d'Amos
Joseph C. Lainesse, directeur, Ecole Normale de Rouyn
(Nomination à venir), prof., Ecole Normale d'Amos
Charles Bergeron, professeur, Ecole Normale de Rouyn
Suzel Lemieux, étudiante, Ecole Normale d'Amos
Claude Vallières, étudiant, Ecole Normale de Rouyn

1.2 Mandat

Le 15 septembre 1969, le Ministre de l'Education a créé un Comité de Régie de la Formation des Maîtres du Nord-Ouest québécois dont le mandat général était de mettre en oeuvre les recommandations de la Mission de Coordination des Institutions de Formation des Maîtres pour cette région.

Ce mandat consistait essentiellement "à intégrer tous les cours de formation des maîtres en un seul et unique campus" et "à mettre sur pied les cours post-collégiaux de formation des maîtres en relation avec une université". (1)

1. Lettre de M. Jean-Guy Cardinal, Ministre de l'Education, adressée

1.3 Situation du présent rapport

Concernant la réalisation de son mandat, le Comité de Régie, dans un rapport préliminaire en date du 20 février 1970, a formulé l'hypothèse et la recommandation suivante:

"L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE DANS LE NORD-OUEST QUÉBÉCOIS NE PEUT ÊTRE DISPENSÉ QU'À L'INTÉRIEUR D'UNE STRUCTURE ADMINISTRATIVE INTIMEMENT RELIÉE À UNE UNIVERSITÉ-MÈRE". (1)

"LE COMITÉ DE RÉGIE RECOMMANDE QUE LE TRAVAIL SOIT POURSUIVI AVEC LA CONSTITUANTE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES AFIN QUE CELLE-CI PRENNE LA RESPONSABILITÉ DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE DANS LE NORD-OUEST QUÉBÉCOIS POUR SEPTEMBRE 1970". (2)

1. Rapport préliminaire du Comité de Régie au Ministre de l'Éducation, page 7. (cf. Annexe A).

2. Ibid. page 8.

1.4.2 Opérations

Après avoir évalué les besoins et les ressources et retenu une hypothèse, le comité a procédé aux opérations nécessaires à la présentation de ce rapport.

- Pré-inscription des étudiants

On retrouvera le prospectus pour cette pré-inscription à l'annexe B.

a. Durée: du 9 au 16 mars 1970

b. Population atteinte: Etudiants de Collège II, général, du C.E.G.E.P. de Rouyn-Noranda et les étudiants des Ecoles Normales de Rouyn et d'Amos.

- Démarches auprès des professeurs

Cuilette des dossiers des professeurs des deux écoles normales et du C.E.G.E.P. de Rouyn-Noranda.

Relevé des manifestations d'intention de ces professeurs à enseigner dans une éventuelle institution universitaire dans le Nord-Ouest québécois.

- Inventaire des équipements

Cet inventaire des équipements actuellement disponibles à Rouyn pour des cours universitaires fut fait par des officiers de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

De l'analyse de ces tableaux il découle que:

- 1- Le nombre de professeurs qui ont manifesté leur intention est de beaucoup supérieur au nombre requis.
- 2- Un nombre suffisant possède les qualifications pour répondre aux besoins de l'enseignement aux niveaux du premier cycle universitaire et du brevet A.
- 3- Il est par ailleurs évident que dans certaines disciplines, il faudra compter sur un personnel d'appoint venant soit du C.E.G.E.P. de Rouyn-Noranda, soit de l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- 4- Afin de conserver dans le Nord-Ouest québécois un corps professoral qualifié et stable, il faudra dès l'année 70-71 favoriser d'une façon particulière le perfectionnement du personnel.

5. EQUIPEMENTS ET SERVICES

5.1 Equipements et services fournis par le C.E.G.E.P.

Une entente de principe a été conclue avec le C.E.G.E.P. de Rouyn-Noranda aux fins d'obtenir l'utilisation d'un certain nombre de locaux et des services.

Tableau V

Mode d'utilisation des équipements et services fournis par le C.E.G.E.P. de Rouyn-Noranda.

Usage exclusif	Usage commun	Usage alternatif
12,500 pieds carrés de plancher:	Bibliothèque	Laboratoires et appareils:
Classes	Salle des Périodiques	Physique
Bureaux	Cafétéria	Chimie
Secrétariat	Gymnase	Biologie
Locaux divers	Résidences des étudiants et étudiantes	Géographie
	Services audio-visuels	

5.2 Equipements et services pourvus par l'Ecole Normale d'Amos

Les équipements suivants pourront être réaffectés
aux fins des cours universitaires dispensés à Rouyn:

- Ameublements de dix (10) classes
- Equipements de bureaux et de secrétariat
- Bibliothèque (équipement et volumes)
- Matériel et appareils de laboratoires
(Biologie et Physique)
- Matériel et appareils audio-visuels.

5.3 Equipements et services à pourvoir

- Matériel et appareils spécialisés de laboratoires
- Volumes et collections de bibliothèque.

6. MODE DE FONCTIONNEMENT

6.1 Explications préliminaires

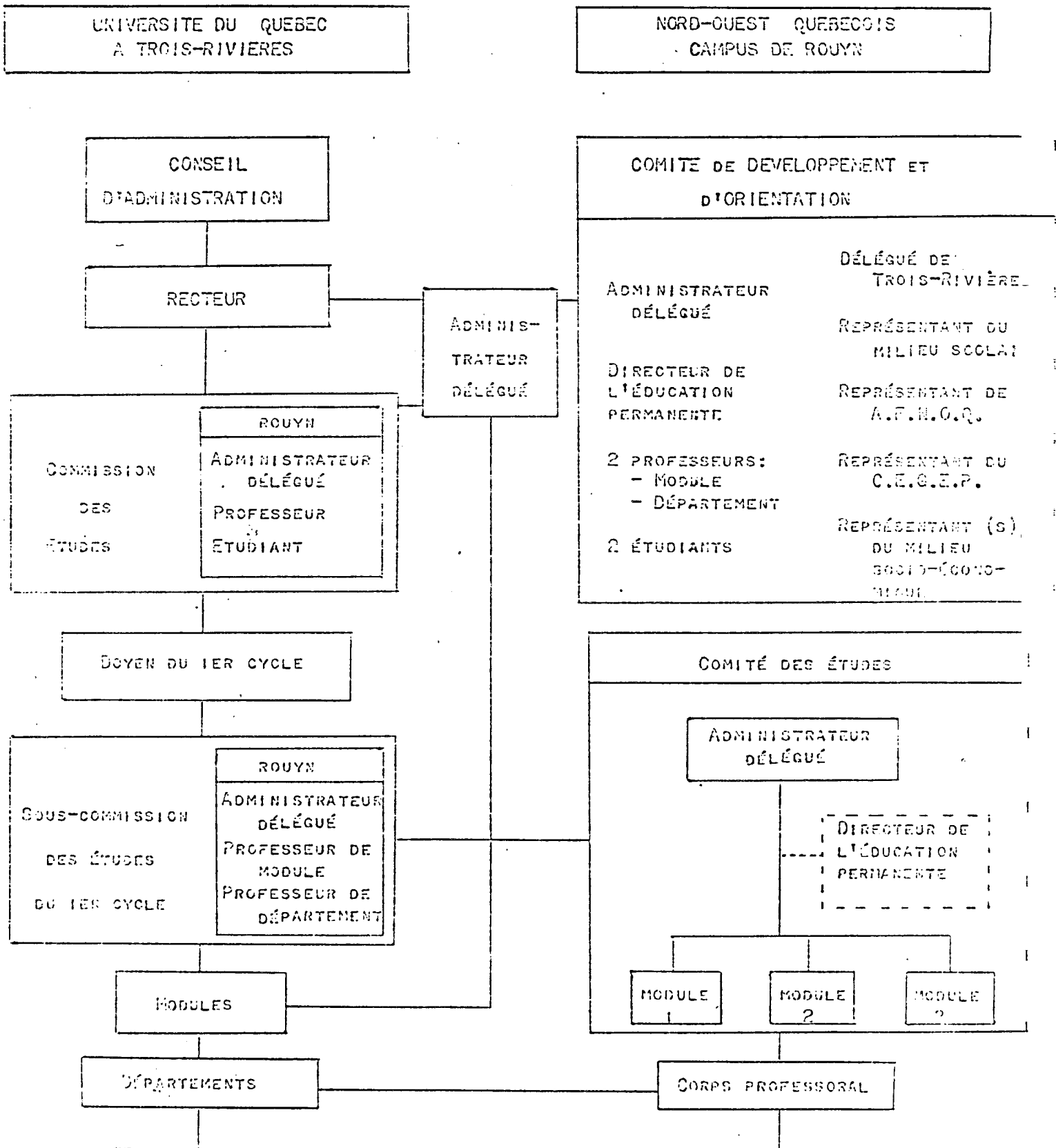
Le campus de Rouyn est conçu comme formant partie de la structure de l'Université du Québec à Trois-Rivières. C'est donc à ce niveau que l'administration générale se fait. Cependant, étant donné l'éloignement et la nécessité d'un lien avec le milieu, il faut prévoir une administration locale jouissant d'une autonomie relative.

La structure prévue pour le campus de Rouyn n'est pas une structure hiérarchique mais une structure de fonctionnement qui s'articule aux structures propres de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui, elles, sont hiérarchiques.

6.2 Structure fonctionnelle

Le tableau VI indique de façon visuelle le fonctionnement prévu pour l'administration générale et pédagogique du campus de Rouyn ainsi que les rattachements aux divers paliers de l'administration de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Tableau VI
 HYPOTHESE DE RATTACHEMENT ET DE
 STRUCTURE FONCTIONNELLE POUR LE
 CAMPUS DE ROUYN



6.3 Répartition des tâches

L'administrateur délégué crée tous les liens requis entre les différents paliers de la structure de l'Université du Québec à Trois-Rivières et le fonctionnement de l'enseignement universitaire à Rouyn.

Le Comité de développement et d'orientation, comité consultatif, constitue le lien fonctionnel entre le milieu d'enseignement universitaire et la collectivité du Nord-Ouest québécois.

Le Comité des Études est un comité de travail qui coordonne l'organisation des études au campus de Rouyn sous la juridiction de la Commission des Études et de la Sous-commission des Études du premier cycle.

Les trois modules prévus sont rattachés à la structure modulaire de la constituante de Trois-Rivières.

Les professeurs ne sont pas regroupés en département au campus de Rouyn mais sont directement rattachés aux départements correspondant à leur discipline à Trois-Rivières.

Ce partage pour septembre 1970 est possible de la façon suivante:

1. Que les cours universitaires de perfectionnement des enseignants en exercice demeurent sous la juridiction de l'Université de Montréal dans le cadre de l'entente P.E.R.N.O. jusqu'à révision ou échéance de ladite entente.
2. Que les cours universitaires de perfectionnement pour les non-enseignants soient organisés par l'Université du Québec à Trois-Rivières, campus de Rouyn.

L'établissement chargé de l'enseignement universitaire dans le Nord-Ouest québécois, succédant aux Ecoles Normales, devra prendre la responsabilité des programmes du Ministère où des enseignants sont déjà engagés et en assurer la continuité.

De façon particulière, il doit assurer dans le cadre de l'entente P.E.R.N.O. la continuation de l'engagement du Ministère par rapport à ces programmes.

9. CONCLUSION

9.1 Recommandations

Le Comité recommande:

- 1- que dès septembre 1970, l'Université du Québec à Trois-Rivières crée un campus à Rouyn afin d'y dispenser les enseignements requis pour les programmes de premier cycle universitaire tels que définis dans le présent rapport.
- 2- que l'Université du Québec à Trois-Rivières par le campus de Rouyn assume la relève des écoles normales d'Amos et de Rouyn pour la formation des maîtres du Nord-Ouest québécois.
- 3- que l'Université du Québec à Trois-Rivières, campus de Rouyn, assume la relève de l'Ecole Normale gouvernementale d'Amos pour le perfectionnement des maîtres dans le cadre de l'entente P.E.R.N.O. en ce qui concerne les programmes du Ministère de l'Éducation.

9.2 Raisons

- La juridiction de l'Université du Québec s'étend à tout le territoire du Québec.
- La loi de l'Université du Québec accorde la priorité à la formation des maîtres.
- La structure administrative de l'Université du Québec permet plus facilement de desservir une clientèle réduite et de développer adéquatement l'enseignement en fonction des besoins du milieu.
- Les responsables de l'Université du Québec à Trois-Rivières ont manifesté un vif intérêt pour le projet et ont participé activement à son élaboration.
- La constituante de Trois-Rivières semble suffisamment développée pour assumer une responsabilité supplémentaire à son organisation locale.
- Le prolongement de l'Université du Québec au campus de Rouyn contribue à l'extension du réseau de l'Université du Québec.

ANNEXE B

ÉTUDIANTS INSCRITS À LA SESSION D'AUTOMNE

CAMPUS DU NORD-OUEST¹

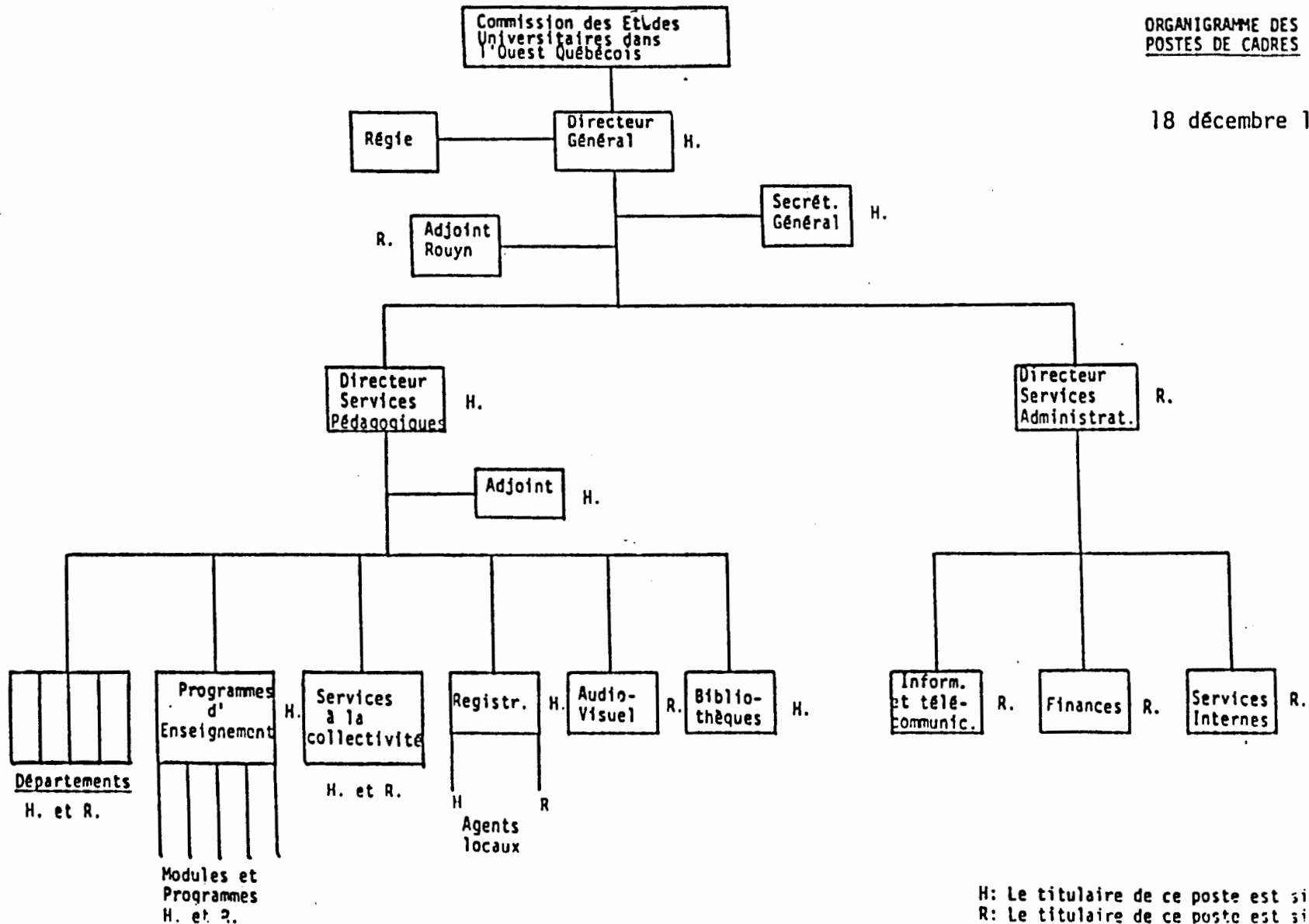
	T. C.	T. P.	TOTAL
1970-1971	202*	631	833
1971-1972	165	928	1 093
1972-1973	125	641	766
1973-1974	144	827	971
1974-1975	137	1 042	1 179
1975-1976	149	1 248	1 397
1976-1977	169	1 313	1 482
1977-1978	300	1 280	1 580
1978-1979	231	1 420	1 651
1979-1980	293	1 385	1 678
1980-1981	336	1 507	1 843
1981-1982	377	1 542	1 919
1982-1983	391	1 808	2 199
1983-1984	390	2 129	2 519
1984-1985	451	2 124	2 575
1985-1986	524	1 974	2 498
1986-1987	563	1 762	2 325
1987-1988	623	1 884	2 507
1988-1989	671	1 852	2 523

* Dont 110 normaliens

¹ Tous ces chiffres proviennent du registrariat.

ORGANIGRAMME DES
POSTES DE CADRES

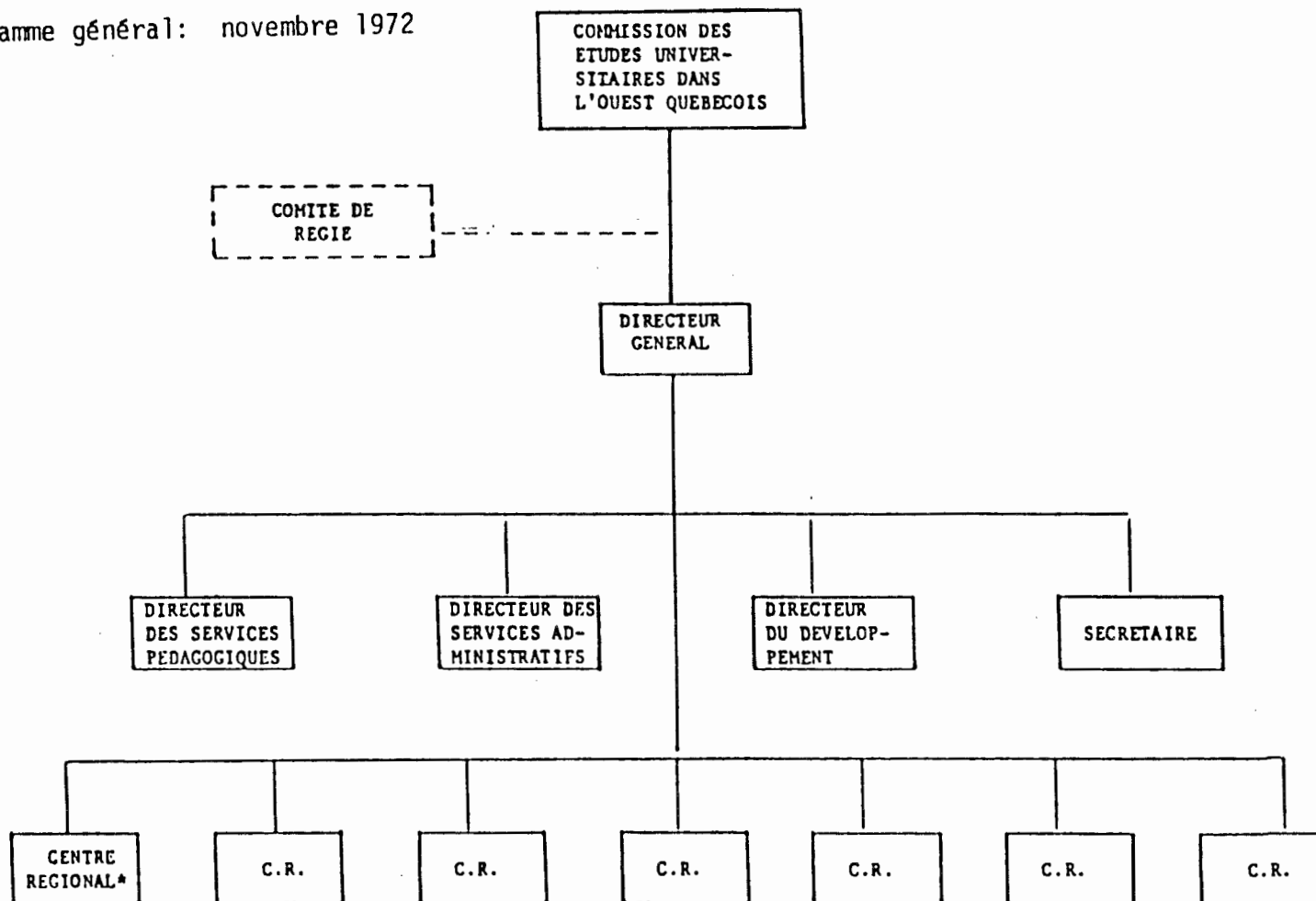
18 décembre 1974



Source: Procès-verbal de la soixante-cinquième réunion régulière de l'Assemblée des Gouverneurs de l'Université du Québec. 18 décembre 1974.

DIRECTION DES ETUDES UNIVERSITAIRES DANS L'OUEST QUEBECOIS

Organigramme général: novembre 1972



*Les centres régionaux seront définis dans le plan triennal à être adopté par l'Assemblée des gouverneurs.

Source: Procès-verbal de la quarante-quatrième réunion de l'Assemblée des Gouverneurs de l'Université du Québec, 22 novembre 1972; annexe

COMITÉ CONSULTATIF INSTITUÉ LE 12 JUILLET 1971 PAR LE CONSEIL D'ADMINISTRATION DE
L'UQTR POUR SON CAMPUS DE ROUYN

- Monsieur Jean-Guy Béliveau, vice-recteur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, délégué du recteur.
- Monsieur Guy Lesage, représentant du milieu socio-économique.
- Me Marcel Cinq-Mars, représentant du milieu socio-économique.
- Monsieur Jean-René Chénard, représentant des professeurs.
- Monsieur Michel Hertel, représentant des directeurs de secteurs.
- Monsieur Pierre Simard, représentant des directeurs de modules.
- Le secrétariat était assuré par Monsieur Salvat Etchart¹

¹ Rapport du comité de réforme, Université du Québec à Trois-Rivières dans le Nord-Ouest, août 1971.

SYNDICAT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'UNGAVA ET DE L'ABITIBI

Répartition par scolarité réelle

VALEUR	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
14	458	20,22 %
15	240	10,60 %
16	592	26,14 %
17	575	25,39 %
18	280	12,36 %
19	116	5,12 %
20	4	0,18 %
TOTAL	2 265	100,00 %

Source : Statistiques de la CEQ

Moyenne : 16,2

11/12/1992

ÉVALUATION DES SUBVENTIONS DE RECHERCHE*
1969-1970 À 1989-1990

ANNÉE	U.Q.T.R	U.Q.A.C	U.Q.A.R.	U.Q.A.T.
1969-1970	240 355	21 800		
1970-1971	325 560	127 140		
1971-1972	728 649	596 444		
1972-1973	560 619	539 590	260 695	
1973-1974	602 329	578 163	226 199	
1974-1975	746 788	786 146	236 836	
1975-1976	1 186 593	855 953	316 157	
1976-1977	1 214 939	782 151	400 539	
1977-1978	1 808 662	890 506	599 523	
1978-1979	2 092 762	951 827	748 639	
1979-1980	2 289 990	1 502 703	574 558	
1980-1981	2 624 517	1 734 498	1 067 904	
1981-1982	3 239 870	1 956 938	1 086 811	
1982-1983	4 038 773	2 277 789	1 130 176	
1983-1984	4 376 819	2 270 526	1 402 243	472 542
1984-1985	4 876 038	3 118 508	1 474 925	712 531
1985-1986	5 638 414	3 884 036	1 774 507	942 741
1986-1987	5 902 447	4 068 585	1 926 468	959 280
1987-1988	5 650 088	3 910 052	2 123 484	765 603
1988-1989	5 558 503	5 826 419	2 730 405	546 954
1989-1990	6 421 258	6 552 208	2 932 772	747 583

* Source: Rapports annuels officiels de l'Université du Québec