

# L'ÉDUCATION N'EST PAS À VENDRE!



ARGUMENTAIRE SUR LA MARCHANDISATION DE L'ÉDUCATION

2018-2019



**Rédaction** : Benoît Allard, François Desroches,  
Arnaud Héту et Hassan Saab

**Correction** : Mireille Allard, Samuel Élie-Lesage, Geneviève Jacob et  
Catherine Lambert

**Mise en page** : François Desroches et Pascal Rheault

# TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction.....	4
2. La place de l'éducation dans l'économie du savoir .....	5
2.1 Quel est le but de l'éducation? .....	6
2.2 Droit fondamental à l'éducation.....	7
2.3 La réforme de l'éducation au Québec et l'économie du savoir.....	7
3. La marchandisation de l'éducation au cégep.....	10
3.1 La formation générale dans le contexte de la création des cégeps .....	10
3.2 Développement économique et cégeps.....	11
3.3 Les AEC et le Dual allemand .....	11
3.3 Les CCTT et la formule Trial .....	13
3.4 Enjeux et perspectives.....	14
4. La composition des conseils d'administration .....	15
5. Publicité, marketing et <i>branding</i> dans l'économie du savoir .....	16
5.1 La publicité sur les campus.....	16
5.2 La publicité par les institutions d'enseignement .....	16
6. La marchandisation de l'éducation à l'université.....	17
6.1 La reconfiguration des universités au sein de l'économie du savoir.....	17
6.2 Sous-financement et mal-financement des universités.....	18
6.3 La déréglementation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers et les étudiantes étrangères..	20
7. Les stages dans le contexte d'une éducation marchandisée .....	23
7.1 Stages et marchandisation .....	23
7.2 L'enjeu de la rémunération .....	23
7.3 Stagiaires ou main d'œuvre gratuite? .....	24
8. Conclusion.....	25
Notes de fin de texte.....	26

# 1. INTRODUCTION

L'Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ) a voté lors de son congrès annuel que sa campagne 2018-2019 serait à propos de la marchandisation de l'éducation. Dans la prochaine année, la lutte contre la marchandisation de l'éducation se passera donc sur deux niveaux simultanément : sur les campus des cégeps et des universités où les mesures de marchandisation sont mises en place et au niveau national, où le gouvernement crée un contexte favorable à cette transformation de l'éducation. De plus, cet enjeu doit être analysé de façon intersectionnelle, c'est-à-dire en prenant en compte plusieurs dynamiques d'oppression<sup>1</sup> lors de l'étude d'une situation.

Cet argumentaire a donc plusieurs objectifs :

- Définir la marchandisation de l'éducation et la situer dans son contexte historique;
- Démontrer les structures, programmes et phénomènes liés à la marchandisation de l'éducation dans les cégeps, les universités et les milieux de stage;
- Poser les bases pour une analyse intersectionnelle des différents enjeux de cet argumentaire;
- Outiller les militantes et militants des associations étudiantes locales à détecter et à combattre la marchandisation de l'éducation.

L'équipe ayant travaillé sur la rédaction et la révision de l'argumentaire vous souhaite une bonne lecture et, surtout, une bonne mobilisation!

---

<sup>1</sup> On peut penser à une analyse à la fois féministe et antiraciste, en plus de tenir compte des personnes en situation de handicap et des personnes en situation de précarité économique.

## 2. LA PLACE DE L'ÉDUCATION DANS L'ÉCONOMIE DU SAVOIR

Voilà donc que l'éducation serait en voie de redevenir une priorité au Québec.<sup>2</sup> En réalité, cette récente attention portée par les élites gouvernementales envers la question de l'éducation est fondée sur une préoccupation plus profonde: l'employabilité au sein de l'économie du savoir. À partir du milieu du 20<sup>e</sup> siècle, et plus récemment avec le développement de l'Internet, du Web 2.0 et de l'intelligence artificielle, on observe l'émergence d'une économie où la production du savoir et le transfert des connaissances viennent supplanter la transformation des matières premières et l'utilisation massive de l'énergie en tant que moteur de l'industrie capitaliste. Les innovations technico-scientifiques et les dispositifs de collecte, de traitement et de diffusion de données augmentent l'efficacité des entreprises et des multinationales au point où « un avantage concurrentiel ne s'acquiert plus nécessairement par une production matérielle intensifiée, mais bien par la capacité de s'approprier des idées originales, de les commercialiser »<sup>I</sup> voire de les convertir en stratégies de gestion.

Or, la course effrénée à la productivité et à l'innovation sur le marché mondial dans laquelle se sont lancés les États et les multinationales au tournant du 21<sup>e</sup> siècle se transpose aujourd'hui directement au sein des établissements d'enseignement supérieur. Les cégeps et les universités, sollicité-e-s comme des partenaires économiques de premier plan, se voient administré-e-s comme des entreprises privées tout en adoptant des exigences de rentabilité similaires : contrats, ententes et primes de production, formation d'une main d'œuvre adaptée aux besoins du marché, brevetage de la recherche et commercialisation d'un savoir rentable, compétitivité en ce qui concerne l'attribution de financement et le taux de diplomation, etc. En somme, la marchandisation de l'éducation opère une véritable reconfiguration des établissements d'enseignement en les détournant

de leur vocation sociale et de leurs finalités publiques au profit d'intérêts économiques et particuliers.

Toutefois, face aux mutations sans précédent que subissent nos institutions d'enseignement, il s'en faut de beaucoup pour que l'éducation fasse l'objet d'un questionnement explicite quant à sa signification et à son but. Par exemple, on cherchera en vain dans la nouvelle *Politique de la réussite éducative* (2018) la moindre réflexion philosophique ou sociologique pertinente sur « l'avenir de l'être humain et de la culture dans la société moderne »<sup>II</sup>, pourtant au cœur de la réforme de l'éducation au Québec dans les années soixante. Le titre de la politique, qui relègue l'éducation au rang d'adjectif d'une « réussite » magnifiée, en dit long sur la teneur de l'entreprise. On aurait pu parler d'une « éducation réussie », mais les termes sont bien choisis: dans une économie du savoir, il s'agit moins de penser l'éducation que de gérer celle-ci de manière à assurer l'arrimage des établissements d'enseignement aux besoins du marché. Et c'est à l'aune de cette « réussite » que seront jugés la valeur et le sens de l'éducation. La *Politique de la réussite éducative*, qui concerne davantage le primaire et le secondaire, pousse la logique marchande jusqu'à proposer le lancement d'un chantier avec le secteur des affaires de manière à raffermir l'adéquation formation-emploi.<sup>III</sup>

Or, en adoptant sa campagne annuelle 2018-2019 contre la marchandisation de l'éducation, l'*Association pour une solidarité syndicale étudiante* (ASSÉ) renoue avec une des ses revendications historiques en ce qui consiste à dénoncer l'économie du savoir et l'arrimage des établissements d'enseignement post-secondaire aux besoins du marché. C'était le cas notamment de 2003<sup>IV</sup> à 2005<sup>V</sup>, en 2007<sup>VI</sup> ainsi qu'en 2011 alors que l'ASSÉ signait son argumentaire *Quand le capital monte à la tête : l'éducation post-secondaire dans l'économie du savoir*. En tant que syndicat étudiant de combat, l'ASSÉ veille à la défense des droits, des intérêts et des conditions d'étude de ses membres en construisant un rapport de force permanent avec le gouvernement. Dans une perspective politique, ses membres se sont mobilisé-e-s pour une transformation de leurs conditions d'étude qui implique une autre vision de l'éducation et de la société, tributaire d'une critique radicale de l'éduca-

---

2 À titre d'exemple, Alain Dubuc publiait le 6 janvier 2018 dans *La Presse* un article intitulé « 2018, l'année de l'éducation ? » dans lequel il fait état d'un intérêt récemment partagé par les politiciens et les politiciennes en ce qui concerne l'éducation.

tion-marchandise promue par le néolibéralisme<sup>3</sup>. C'est pourquoi l'ASSÉ a historiquement privilégié une analyse sociologique de l'éducation plutôt que de s'en remettre à un discours économiste conforme au vocabulaire des affaires et à la rhétorique capitaliste. Ce genre de discours purement quantitatifs occulte la dimension sociale et culturelle de l'éducation, comme s'il ne s'agissait que d'une question d'« investissements financiers » ou de « gestion des ressources ». La campagne annuelle contre la marchandisation de l'éducation représente l'occasion de revenir aux principes de base de l'ASSÉ tout en établissant le rôle d'une éducation publique, gratuite, laïque, accessible et libre de toute ingérence de l'entreprise privée.

## 2.1 Quel est le but de l'éducation?

On ne saurait précéder un argumentaire sur la marchandisation de l'éducation sans préalablement s'interroger sur l'éducation en tant que tel : l'éducation, « à quoi ça sert? » La réponse la plus courante pourrait se résumer dans la formule suivante: l'éducation, « ça sert à décrocher une job ». L'ancien chef du Parti libéral du Québec (PLQ), Jean Charest, n'en pensait d'ailleurs pas davantage lorsqu'il déclarait en 2003 que le devoir de l'éducation, « c'est fournir un bon capital humain au marché ».

S'il ne s'agit pas de nier que l'éducation doive permettre l'obtention d'un emploi, il est plus que certain que cette dimension ne saurait à elle seule rendre compte de la finalité de l'éducation. C'était d'ailleurs là un des points cardinaux du Rapport Parent, âme de la Révolution tranquille et de la modernisation de l'éducation au Québec. On peut y lire que si l'éducation doit bel et bien former pour le marché du travail en prenant en compte les transformations d'une société où sciences et technologies occupent une place de plus en plus importante, elle doit aussi indissociablement préparer à la vie sociale et citoyenne. À son tour, cette dimension sociale et citoyenne de l'éducation se distingue suivant

deux contextes intimement liés: la société industrielle et la société démocratique.

En ce qui concerne l'éducation dans la société industrielle, le Rapport Parent souligne notamment que :

« Celui [ou celle] qui n'a qu'une instruction élémentaire risque de rester étranger au monde dans lequel il vit et d'être le jouet des pressions puissantes qu'exercent les moyens de communication de masse, la publicité, la propagande, les loisirs commercialisés. Seule l'éducation peut libérer l'être humain de l'asservissement technique et collectif qui le menace.»<sup>VII</sup>

Autrement dit, l'éducation ne peut se réduire à une simple instruction technique, comme savoir lire, écrire et compter, mais, de façon beaucoup plus ambitieuse, elle doit amener l'être humain à s'émanciper et à s'épanouir personnellement et collectivement. Par le fait même, bien que le Rapport Parent recommande que l'éducation s'adapte aux transformations techniques de la société de manière à assurer à chaque étudiante et à chaque étudiant un emploi futur, les rédacteurs et les rédactrices attiré-e-s à la *Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* ne manqueront pas d'occasions pour rappeler que le mouvement de l'industrialisation n'est pas à sens unique<sup>VIII</sup>. En effet, l'éducation n'est pas à la traîne des exigences de l'économie, mais doit exercer en retour une influence sur l'état des connaissances et des valeurs en société. Autrement dit, ce n'est pas à l'éducation de s'arrimer aux besoins du marché de l'emploi, mais plutôt au marché de s'adapter aux exigences de l'éducation moderne. D'ailleurs, l'historien Jacques Verger rappelle que l'université fut dès le 13<sup>e</sup> siècle en Europe médiévale davantage une source de changements socioculturels qu'un résultat de ceux-ci.<sup>IX</sup>

Or, cette condition est impossible sans des espaces de réflexion libres de l'ingérence des entreprises privées. Elle implique aussi la formation de citoyens et de citoyennes doté-e-s d'un esprit critique, nourri-e-s d'une curiosité intellectuelle et d'une compréhension du monde redevable aux liaisons entre les diverses disciplines. Ainsi, il revient à l'éducation de transmettre l'ensemble des savoirs et des valeurs tributaires d'un pa-

---

3 Le néolibéralisme est une idéologie politique et économique fondée notamment sur la diminution du rôle de l'État dans le secteur public. En contrepartie, le néolibéralisme promeut le soutien de l'État aux investissements privés ainsi que la déréglementation des marchés.

trimoine culturel, philosophique, politique, historique et moral à la génération suivante. C'est là précisément la tâche dévolue à la formation générale, qualifiée par le Rapport Parent de « rempart qui peut protéger la modernité contre les excès de la spécialisation. »<sup>X</sup> L'éducation embrasse donc beaucoup plus que la simple « instruction » d'automates de la conformité : « la formation doit prendre le pas sur l'information, il faut apprendre à apprendre, parce qu'on devra s'instruire sans fin tout le long de la vie. »<sup>XI</sup>

C'est pour cette raison que l'éducation dans la société industrielle est indissociable de la seconde composante de l'éducation sociale et citoyenne : l'éducation à la vie démocratique. Le Rapport Parent avait comme aspiration la formation de citoyennes et de citoyens susceptibles de trouver un intérêt dans la chose publique et à saisir les exigences du bien commun au-delà de leurs intérêts particuliers. De plus, ils et elles devraient être en mesure d'agir sur l'orientation générale de la société et d'entrer en collaboration autour de décisions et d'actions collectives réfléchies. Dans l'optique du Rapport Parent, la modernité avait le mérite d'ouvrir à tous et à toutes la sphère du pouvoir politique qui avait jusqu'alors été réservée à une élite. L'école représente d'ailleurs souvent le premier contact de l'enfant avec une société organisée qui soit extérieure au milieu familial. En ce sens, elle introduit l'étudiante ou l'étudiant à la vie en communauté et constitue un lieu où s'analysent et se résolvent dès le plus jeune âge des problèmes culturels et sociaux variés.

## 2.2 Droit fondamental à l'éducation

À l'heure actuelle, plusieurs traités et pactes internationaux reconnaissent au Québec depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle le droit à l'éducation en tant que droit fondamental et inaliénable de l'être humain. Bien avant d'être une simple « clé pour bâtir une société toujours plus prospère et innovante »<sup>XII</sup>, selon le premier ministre Philippe Couillard, l'éducation est d'abord ce qui permet le plein exercice des droits humains. En offrant l'opportunité aux personnes issues de milieux défavorisés, aux femmes et aux minorités ethniques de sortir de la pauvreté, de participer à la vie de la communauté et de s'émanciper, l'éducation concourt à l'abolition des inégalités plutôt qu'à leur reproduction. C'est

pourquoi la signature du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC), ratifié par le Canada en 1976, engage les États signataires à entreprendre des mesures concrètes pour garantir à toutes et à tous l'accessibilité à une éducation de qualité. Parmi ces moyens, on retrouve, au paragraphe 2 de l'article 13, l'instauration progressive de la gratuité scolaire tant pour l'enseignement secondaire que pour l'enseignement supérieur. À l'inverse, l'instauration de frais de scolarité, en plus de contrevenir directement au Pacte, renforce la conception selon laquelle l'éducation n'est pas un droit, mais plutôt un privilège réservé à une certaine classe sociale. De plus, il s'agit d'une conception de l'utilisateur-payeur qui repose sur cette idée loufoque que l'éducation peut être achetée. Enfin, bien avant la ratification du PIDESC, le Rapport Parent recommandait déjà : d'une part, que l'accessibilité aux études supérieures soit assurée par la gratuité scolaire à long terme; et, d'autre part, qu'il revenait à la société tout entière, en grande partie à l'État en tant que garant des droits et privilèges de chaque citoyenne et de chaque citoyen, d'assumer la responsabilité de l'éducation.<sup>XIII</sup>

## 2.3 La réforme de l'éducation au Québec et l'économie du savoir

Au Québec, les établissements d'enseignement secondaires et supérieurs ont presque toujours été sous le contrôle d'autorités ecclésiastiques et/ou privées. Les collèges classiques et les universités, réservés aux hommes, ont eu longtemps comme vocation l'instruction des prêtres catholiques ainsi que la formation d'une élite appelée à occuper les professions libérales<sup>4</sup>. Si bien qu'en 1960, ce sont 3% des francophones du Québec âgé-e-s de 20 à 24 ans qui fréquentaient l'université, parmi lesquelles seulement 11% de femmes.<sup>XIV</sup> Face à ce constat désastreux, une série de lois seront adoptées par le gouvernement dès 1960 dans le cadre de la *Grande charte de l'éducation*. L'objectif visé: démocratiser et rendre accessibles prioritairement les établissements d'enseignement primaires et secondaires. Parmi ces lois qui forment le prélude à la mise sur pied de la *Commission d'enquête sur l'éducation* et à la ré-

4 Les professions libérales (droit, notariat, médecine, etc.) ont été historiquement occupées par les classes seigneuriales et bourgeoises.

daction du Rapport Parent, on retrouve notamment la scolarisation obligatoire et gratuite jusqu'à 16 ans, l'obligation des Commission scolaires d'offrir l'enseignement secondaire et le droit de vote accordé aux parents lors des élections scolaires régionales. La publication du Rapport Parent poussera ces premières mesures vers l'élargissement de la réforme de démocratisation et d'accessibilité aux établissements d'enseignement supérieur, notamment par la mise sur pied des cégeps et par la création du réseau des Universités du Québec. Cette dernière devait notamment étendre l'éducation universitaire publique aux régions du Québec.

En ce qui concerne l'édification des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps), celui-ci permettait la réunion de deux objectifs au sein d'un même établissement d'enseignement public :

1. Uniformiser et faciliter le passage des études secondaires aux études supérieures en constituant une étape préparatoire nécessaire à la poursuite vers l'université (pré-universitaire);
2. Consolider une phase terminale de formation générale et de formation professionnelle préparant directement à la vie citoyenne et à l'emploi (technique).

Dans un cas comme dans l'autre, la formation générale se voyait pour la première fois assurée conjointement par l'école secondaire et par le cégep, ce qui en a facilité considérablement l'accès. En effet, la formation générale était autrefois du ressort des Collèges classiques privés affiliés aux universités par le *baccalauréat ès arts*. Axé en grande partie sur l'apprentissage du grec et du latin, le *baccalauréat ès arts* ouvrait la porte aux domaines universitaires libéraux (droit, médecine, etc.). En revanche, il était jugé insuffisant en lui-même pour répondre aux exigences technico-scientifiques des domaines de pointe comme l'ingénierie ou encore les sciences pures. Par conséquent, une des idées nouvelles du Rapport Parent consistait à dire que la formation générale dans la société moderne ne pouvait plus se restreindre à l'étude des Classiques, mais que la culture embrassait aussi la culture scientifique. Or, comparativement aux élèves anglophones qui sortaient du *High School*, les étudiantes et les étudiants francophones qui désiraient poursuivre leurs études dans ces domaines

de pointe devaient fréquemment entreprendre deux années préparatoires supplémentaires à l'université. Selon le Rapport Parent, les universités étaient souvent « mal préparées à combler cette lacune »<sup>XV</sup>. En effet, l'enseignement de ces matières générales était assuré par divers spécialistes qui refusaient « d'être ce que les Américains appellent des "généralistes" ». <sup>XVI</sup>

En ôtant la responsabilité de la formation générale aux universités, il est donc indéniable que le Rapport Parent aura contribué à en accentuer leur spécialisation. Très tôt, un déséquilibre important s'instaurait entre les études de premier cycle et celles des cycles supérieurs. Ce déséquilibre prendra essentiellement la forme d'une dichotomie entre enseignement et recherche appliquée. Faisant son entrée dans les milieux universitaires québécois, la recherche était appelée à occuper une place prépondérante dans le contexte politique et économique d'après-guerre dans lequel s'inscrit la réforme Parent. Rappelons que le plan états-unien de relance économique (« *The Marshall Plan* »), de modernisation et de rattrapage technico-scientifique des pays d'Europe attribuait à l'éducation la tâche de former une main d'œuvre hautement qualifiée ainsi que de développer la future élite scientifique. Reposant sur une politique de croissance et de dérégulation des marchés menée conjointement par le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale, les institutions universitaires furent tranquillement transformées en instruments de stimulation économique. Cependant, cette réorientation des établissements d'enseignement se fit entièrement à l'insu des communautés universitaires, exclues des débats et de moins en moins présentes sur les conseils d'administration. Tout au plus durent-elles se conformer au nouvel ordre imposé de l'extérieur par des regroupements d'élites économiques mondiales comme le FMI, la Banque mondiale et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

En 1996, l'OCDE publiera « *L'Économie fondée sur le savoir* » dans lequel l'organisation reconnaît au savoir, aux connaissances et à l'information le rôle de « moteurs de la productivité et de la croissance économique ».<sup>XVII</sup> Dans une pareille économie du savoir, l'OCDE suggère une plus grande collaboration des universités avec les acteurs économiques que sont les États et les



entreprises privées au sein de vastes « systèmes nationaux d'innovation »<sup>XVIII</sup> En d'autres mots, il s'agit d'accroître la compétitivité des universités tout en arrimant les établissements d'enseignement supérieur aux besoins du marché. Au Québec, la Réforme Robillard de 1993 ne fera que confirmer cette tendance néolibérale avec l'introduction dans les cégeps de l'approche par compétences-techniques et l'imposition de l'atteinte du déficit zéro, ouvrant davantage la porte à l'intrusion du secteur privé. Dans les années 90, la particularisation des universités comme des cégeps (à travers les AEC et les CCTT) s'est accrue au rythme de la fragmentation des savoirs en autant de besoins spécifiques commandés par l'industrie. Quant aux domaines jugés moins rentables, comme les sciences humaines, ils furent rapidement négligés. Le philosophe québécois Michel Freitag observait non sans inquiétude une modification épistémologique<sup>5</sup> majeure dans notre rapport au savoir : « l'objet de la science n'est plus la connaissance du monde, mais la prévision des effets de nos interventions finalisées sur le monde. »<sup>XIX</sup>

Les deux prochaines parties de l'argumentaire traiteront plus spécifiquement des cégeps ainsi que des universités en ce qui concerne l'impact de l'intrusion du marché capitaliste au sein de ces institutions.

---

5 L'épistémologie, des termes grecs épistémé (science) et logos (raison), désigne la réflexion portant sur la science et sur les conditions de possibilité de la connaissance.

## 3. LA MARCHANDISATION DE L'ÉDUCATION AU CÉGEP

### 3.1 La formation générale dans le contexte de la création des cégeps

En 1961, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec a été créée pour proposer une réorganisation en profondeur du système d'éducation. En 1964, la Commission produit un ensemble de travaux et de recommandations, le Rapport Parent, qui sera le texte fondateur du système d'éducation québécois tel que connu aujourd'hui. Suite aux recommandations de ce rapport, le projet de loi 21 instaure les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps), nouveaux instituts visant notamment l'uniformisation du passage des études secondaires aux études universitaires.

Le Rapport Parent vient restructurer un système d'éducation fragmenté, inaccessible et déficient. Historiquement, le système d'éducation québécois comprenait une division majeure entre le secteur public et le secteur privé ainsi qu'une division au niveau linguistico-religieux entre francophones et anglophones, et entre catholiques et protestants. De plus, le monopole religieux, la sclérose du contenu éducatif et la fragmentation du système par des institutions incohérentes rabaissaient davantage la qualité de l'éducation et s'attaquaient à son accessibilité. Partant de ce contexte lamentable de l'éducation au Québec, le Rapport Parent propose des solutions à esprit humaniste, caractéristique de la Révolution tranquille, tout en tenant compte de la conception selon laquelle l'éducation est un droit pour tous et toutes et non un privilège. Dans cette optique, le Rapport Parent recommande la création des cégeps dont le but est de faciliter l'accessibilité aux études postsecondaires et de « préparer l'individu à la vie en société »<sup>xx</sup>.

Les cégeps ont été conçus comme des instituts hybrides offrant un enseignement préuniversitaire ainsi qu'une formation technique tout en prolongeant la formation générale. Et c'est dans la formation générale que la création des cégeps trouve son sens et sa spécifici-

té. Tout d'abord, il faut noter que le Rapport Parent conçoit la formation générale et la formation spécialisée comme des formations complémentaires. D'ailleurs, le rapport souligne des carences importantes dans certaines matières de type général. On leur reproche un enseignement trop encyclopédique ainsi qu'une sous-valorisation du secteur technique. De ce fait, l'approche entreprise par la Commission Parent se tournait vers la polyvalence et l'interdisciplinarité. Il s'agissait d'offrir une formation commune, une formation assez large pour comprendre la réalité sociale, une formation axée sur les sciences humaines et la culture, bref, une formation générale pluridisciplinaire et uniforme pour l'entièreté des étudiants et étudiantes. La formation générale avait donc comme but de constituer une base pour de futur-e-s étudiants et étudiantes universitaires, de futur-e-s travailleurs et travailleuses et surtout de futur-e-s citoyens et citoyennes. Plus concrètement, la volonté de la Commission Parent était d'offrir cette formation commune afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants de transférer leurs compétences, acquises par la formation générale, dans divers contextes (professionnels, éducatifs ou sociaux) et de faciliter leur passage d'un secteur à l'autre. Ce besoin de polyvalence était vu comme très complexe et presque impossible à réaliser à l'époque. Rappelons que le cégep constitue une étape intermédiaire entre le secondaire et l'université ou entre les études et le travail. Il était donc primordial d'avoir une formation uniforme, accessible, gratuite et publique pour offrir, dans cette étape cruciale de la vie, un même niveau de formation et une éducation de qualité. Cette formation globale est supposée offrir une égalité des chances qui tente de pallier aux divisions présentes dans le système à l'époque. D'ailleurs, on souhaite éviter une orientation prématurée des jeunes en transition vers la vie adulte en essayant de faciliter leur réorientation et en leur offrant une formation générale transférable dans divers champs. De plus, le Rapport Parent se soucie de « la motivation et [de] l'épanouissement personnel des étudiants [et des étudiantes] »<sup>xxi</sup>. Celui-ci est donc loin d'un modèle consumériste de l'éducation et s'inscrit davantage dans une vision humaniste. En effet, la formation générale au collégial évite la compartimentation des disciplines et l'isolement brut des champs de savoir, dans le but d'empêcher l'éducation de se transformer en une « formation technico-économique »<sup>xxii</sup> dont le seul but

serait de former une main d'œuvre servant le système économique. Par conséquent, la formation générale vise au-delà d'un plan économique : elle vise la formation des citoyens et citoyennes du futur. Finalement, la formation générale est une partie essentielle de la mission des cégeps et demeure tout à fait pertinente à ce jour en ce qu'elle contribue à la construction d'un fond culturel commun solidifiant les bases de la citoyenneté et combattant la vision marchande de l'éducation.

### 3.2 Développement économique et cégeps

Il est indéniable que les cégeps ont un rôle important dans les villes et dans les régions où ils sont présents. On peut penser aux nombreuses personnes employées par les cégeps, à la communauté étudiante locale ou encore à certains étudiants et certaines étudiantes venant s'établir dans la ville du cégep pour le temps de leurs études. En 2012-2013, les cégeps ont généré 2 milliards de dollars de valeur ajoutée pour l'économie québécoise, en plus de soutenir plus de 27 000 emplois.<sup>XXIII</sup>

Selon la Fédération des Collèges (FEC), « [l]es cégeps sont aussi des milieux de vie où fourmillent les activités socioculturelles, sportives et communautaires, qui contribuent à la formation des étudiants [et des étudiantes] et font de certains établissements de véritables pôles culturels dans leur région. » Par exemple, les infrastructures des cégeps (gymnases, cafés étudiants, salles de spectacles, classes, salles d'entraînement, bibliothèques, etc.) peuvent être utilisées en dehors des heures de classe par des groupes, entreprises et autres organisations de la région, et même par la population de la région en question. C'est ce qui fait en sorte que le cégep constitue une ressource communautaire intéressante pour les régions souvent éloignées, bien que les coûts des locations puissent être dispendieux.

Il y a toutefois des dangers de détournement de la mission première des cégeps qui peuvent être amenés par une vision purement économique des cégeps. Par exemple, la FEC décrit ainsi ce qu'est un cégep : « Les cégeps participent activement à la vie socioéconomique de leur milieu, notamment en offrant des services de soutien technologique et de formation aux entreprises

et en assurant le recyclage et le perfectionnement de la main-d'œuvre. ». Il n'est plus question ici de seulement utiliser les infrastructures des cégeps, mais bien d'utiliser l'expertise des enseignants et des enseignantes pour venir en aide aux entreprises. Cette vision du rôle des cégeps éloigne ces derniers de leur mission éducative en les rapprochant d'une forme de support aux entreprises.<sup>6</sup>

De plus, il faut dire que la marchandisation de l'éducation n'a pas comme priorité le développement économique des régions éloignées, mais bien de satisfaire les besoins en main d'œuvre du marché là où le marché en a besoin. Nous pouvons prendre l'exemple du campus Ubisoft (devenu en 2011 le campus ADN - Arts et Divertissements Numérique), qui offre comme formations des AEC sur la conception de jeux vidéos. Ce campus, situé en plein cœur de Montréal, est affilié au cégep... de Matane.<sup>XXIV</sup>

### 3.3 Les AEC et le Dual allemand

Les attestations d'études collégiales sont présentées comme « des formations techniques plus courtes qu'un diplôme d'études collégiales (DEC) qui ont comme principale vocation de former une clientèle adulte et de refléter la réalité récente du marché du travail. »<sup>XXV</sup> Il est également important de noter qu'il n'y a pas de cours de la formation générale dans une AEC. Il en existe finalement trois types : celles créées par Emploi-Québec, celles commandées par des entreprises privées et celles créées par les cégeps. C'est ce dernier type d'AEC qui est le plus problématique et sur lequel nous allons nous pencher.

Pour le moment, l'accès aux AEC est restreint jusqu'à un certain point seulement. En effet, comme il s'agit d'une formation complémentaire, on demande de prime abord d'avoir eu une formation générale avant d'y accéder. Toutefois, une personne n'ayant pas un DEC peut y accéder si elle détient un diplôme d'études secondaires (DES) ou l'équivalent<sup>XXVI</sup>, et à condition qu'elle ait interrompu ses études depuis au moins un

---

6 Nous aborderons cette question plus tard dans la section à propos des Centres Collégiaux de Transfert en Technologie (CCTT) et de la recherche appliquée.

an. Cette deuxième porte d'accès nous semble plus discutabile, notamment parce qu'elle permet de contourner trop facilement la formation générale. Or, la formation générale est une composante essentielle pour la formation de citoyens et citoyennes, ce qui est la mission première des cégeps.

Le danger avec l'état actuel des AEC est qu'elles deviennent trop populaires et trop facilement accessibles, ce qui risque d'amener un déséquilibre dans les cégeps au détriment de la formation générale et au profit du marché de l'emploi. Comme nous venons de le mentionner, il existe des voies de contournement pour avoir accès à une AEC. Le rapport Demers propose même de rendre possible l'obtention d'un DEC par cumul d'AEC ou de permettre aux étudiantes et aux étudiants de choisir quels cours de formation générale ils et elles veulent suivre. Dans tous les cas, il s'agit d'un détournement du principe même de formation générale en tant que formation commune et obligatoire pour tous et toutes. Cela ferait en sorte qu'après avoir fait plusieurs AEC, il serait possible d'obtenir automatiquement un DEC seulement à partir de formations spécifiques, en contournant complètement la formation générale.

Pour élaborer sur la question de formations techniques rattachées au milieu de l'emploi, nous allons dresser ici un portrait des AEC parallèlement avec le système Dual allemand (*Duales Ausbildungssystem*).

En Allemagne, il y a deux branches distinctes du système d'éducation : la formation générale et la formation vocationnelle. La formation générale est très semblable à la formation pré-universitaire offerte ici au Québec. La formation vocationnelle s'apparente plus à une version étendue des AEC. En ce qui concerne les techniques, il n'existe pas d'équivalent dans le système d'éducation allemand.

L'éducation vocationnelle en Allemagne est divisée en trois parties<sup>xxvii</sup>:

- Les formations *manufacturières* (mécanique, soudure, charpenterie, etc.). Plus « techniques », ces formations sont offertes en partenariat entre le public et le privé. Les étudiants et étudiantes passent un ou deux jours par semaine à l'école et le reste du

temps, ils sont en stage en entreprise. D'ailleurs, il faut préciser que ce sont les étudiantes et les étudiants qui doivent approcher les entreprises pour effectuer un stage et recevoir une formation.

- Les formations *school-based* sont axées sur la santé et les services sociaux. Ces formations ne sont pas uniformisées et sont entièrement gérées par le privé. En 2006, la majorité (69%) des personnes dans ces programmes étaient des femmes<sup>xxviii</sup> et les métiers propres à ces programmes sont généralement moins bien payés que ceux des formations *manufacturières*.<sup>xxix</sup>

- Les formations *transition* existent pour les personnes n'ayant pas encore trouvé de stage en entreprise. Dès qu'une entreprise accepte de prendre un étudiant ou une étudiante en formation *transition*, cette personne est envoyée dans une des deux autres familles de formation.

Il faut noter que dans toutes les formations vocationnelles, il n'y a pas de cours d'allemand, ni de mathématiques, même si ces matières sont pertinentes pour une majorité d'emplois. On y retrouve des cours d'anglais, mais ceux-ci sont spécialisés au domaine de travail choisi par l'étudiant ou l'étudiante.<sup>xxx</sup> De plus, il n'est pas possible d'avoir accès à l'université après une formation vocationnelle. Mettre autant de pouvoir entre les mains du privé engendre des conséquences désastreuses. Les personnes suivant des programmes vocationnels sont presque systématiquement moins bien rémunérées que les personnes ayant reçu une formation générale. Étant donné la surspécialisation de leur formation, elles devront souvent rester avec le même métier toute leur vie.

Le plus ironique est que les entreprises privées commencent à se plaindre que les personnes sortant de l'éducation vocationnelle forment une main d'œuvre qui n'est pas suffisamment flexible, et préfèrent engager des personnes étant passées par la formation générale plutôt que la main d'œuvre spécialisée du système vocationnel. C'est pourtant ces mêmes entreprises qui assurent une bonne partie de la formation vocationnelle.

Il est possible d'extrapoler cette situation aux AEC. Il est souvent nécessaire pour les personnes n'ayant pas d'autres formations qu'une AEC de retourner sur les

bancs d'écoles au bout de quelques années pour mettre à jour leurs compétences, notamment dû au manque de formation générale qui rend difficile le transfert d'un domaine à un autre. Les DEC techniques offrent un savoir généraliste beaucoup plus polyvalent que les AEC, alors que ces dernières offrent un savoir très ciblé et très orienté sur certaines tâches dans certains emplois. Les formations très techniques, spécifiques et peu généralistes touchent particulièrement les femmes : « Vu que l'apprentissage de nouvelles compétences repose sur la flexibilité de la main d'œuvre, les femmes, perçues par les entreprises comme moins flexibles que les hommes dû à leurs rôles reproductifs et de soins d'enfants, ont moins d'opportunité de devenir employées et ainsi atteindre une sécurité sociale ». <sup>xxxI</sup> Aussi, en raison de la division sexuelle du travail dans les foyers, les femmes tendront à s'occuper davantage des enfants et de leur famille, ce qui ne leur donne que rarement le temps de suivre parallèlement des études à temps plein tout en travaillant à temps partiel. Les formations courtes telles que les AEC deviennent une bonne option d'études dans cette situation, ce qui risque toutefois de devenir une source de précarisation sur le moyen-long terme, étant donné le manque de flexibilité de ces formations.

En résumé, les formations techniques sans formation générale couplées à l'ingérence du privé n'avantagent personne. D'ailleurs, les grandes lacunes de ce type de formation entraîneront peut-être la réforme du modèle Dual allemand au cours des prochaines années pour insérer de la formation générale dans l'éducation vocationnelle. N'allons donc pas dans la direction que l'Allemagne est en train de quitter!

### 3.3 Les CCTT et la formule Trial

Les centres collégiaux de transfert en technologie (CCTT) existent depuis les années 80. Ce sont des centres de recherche financés en partie par le public et le privé, dont le but est d'aider les entreprises privées locales en leur donnant accès aux ressources matérielles des cégeps, mais aussi à l'expertise des enseignants et enseignantes à des fins de recherche. Ces dernières et derniers se voient parfois déchargé-e-s de leurs charges de cours pour travailler davantage sur les différents projets du privé. <sup>xxxII</sup> À cet effet, ce sont en moyenne trois

enseignants et enseignantes par an et par CCTT qui se voient départi-e-s de leurs charges de cours. <sup>xxxIII</sup>

Les CCTT offrent divers services aux entreprises privées, comme de la recherche (10.7% de leurs activités), de l'aide technique (72% de leurs activités) et des formations (13.7% de leurs activités). <sup>xxxIV</sup> Le fait que les CCTT utilisent les fonds publics pour vendre des formations à leur clientèle (les entreprises privées) au lieu de les offrir gratuitement dans les cégeps est un excellent exemple du créneau néolibéral : privatisation des profits, socialisation des risques. La clientèle des CCTT est composée à 84,7% d'entreprises privées et à 11,6% d'organismes publics et parapublics. En bref, les CCTT offrent principalement des formations et de l'aide technique aux employé-e-s des entreprises privées.

Il faut noter ici que les CCTT sont d'abord et avant tout considérés comme une aide aux entreprises et non comme des membres de la communauté collégiale. En effet, en plus d'utiliser les infrastructures et les enseignantes et les enseignants des cégeps, les incitatifs gouvernementaux offrent de payer 60% des frais des projets de recherches faits dans les CCTT par les entreprises privées. <sup>xxxV</sup> D'ailleurs, le budget 2018-2019 du gouvernement provincial prévoit donner 20 millions de dollars supplémentaires aux CCTT.

Le gouvernement a également annoncé dans son dernier budget la nouvelle approche de formation Trial, laquelle semble particulièrement inquiétante. Les seules informations dont nous disposons en ce moment sur cette approche sont celles fournies par le budget provincial : « l'approche de formation « trial », développée par les CCTT, permet d'intégrer les étudiants [et les étudiantes] à la fois au marché du travail et au milieu de la recherche en leur offrant l'opportunité de côtoyer les entreprises clientes des CCTT. » <sup>xxxVI</sup>

La formule Trial ferait en sorte que certains programmes seraient divisés en trois parties : école, entreprise et recherche. Il faut noter que la recherche vue par les CCTT (et par extension par la formule Trial) est de la recherche appliquée pour les besoins des entreprises. Deux des trois sphères de la formule Trial se-

raient donc fortement influencées par le privé. Nous craignons que la formule Trial rapproche l'éducation technique québécoise des formations vocationnelles du Dual allemand. En effet, le Trial semble, tout comme le Dual, voir l'entreprise privée comme un milieu de formation et d'apprentissage équivalent à celui trouvé en milieu scolaire.

Un autre danger derrière l'approche de formation Trial réside dans la priorisation de la recherche appliquée par rapport à la recherche fondamentale<sup>7</sup> alors qu'au contraire, les cégeps devraient donner la formation la plus générale possible pour que les personnes finissant leur cégep soient versatiles et qu'elles puissent s'adapter aux situations qu'elles rencontreront au cours de leur vie.

### 3.4 Enjeux et perspectives

Lorsque l'on entend parler d'utiliser l'expertise des cégeps pour venir en aide aux entreprises privées afin de favoriser le développement économique, il faut comprendre que c'est un éloignement de la mission des cégeps. Les entreprises privées ne doivent pas être la clientèle des cégeps, et les étudiants et étudiantes ne doivent pas être perçus-e-s comme des clients et des clientes.

Les AEC sont sur une voie dangereuse en s'attaquant à la formation générale obligatoire au cégep. Ces formations complémentaires, lorsque prises seules, mènent à la précarisation à moyen-long terme des personnes qui suivent la formation en question, en particulier les femmes. L'accès et la création de nouveaux AEC doivent être restreint, pour que ces dernières ne soient plus un moyen de contourner la formation générale.

De plus, les AEC favorisent l'ingérence des entreprises privées, notamment à travers les CCTT, et la formule Trial risque d'accélérer ce processus. Elle propose que le privé travaille de concert avec les CCTT pour recevoir des services, mais aussi pour modifier les forma-

tions données dans les cégeps, et ultimement mener à la création de nouvelles AEC. En faisant en sorte que les étudiantes et étudiants produisent de la recherche appliquée pour des entreprises privées dans le cadre de leurs études, la formule Trial s'attaque directement à l'apprentissage de la recherche fondamentale dans les cégeps.

---

<sup>7</sup> La recherche fondamentale est une recherche théorique sur un sujet, dans le but d'acquérir des connaissances nouvelles. La recherche appliquée, elle, est réalisée dans l'objectif d'obtenir des résultats déterminés (comme une nouvelle sorte de pneus plus adhérents ou une lampe de poche qui éclaire plus longtemps)

## 4. LA COMPOSITION DES CONSEILS D'ADMINISTRATION

Le conseil d'administration d'un cégep ou d'une université est l'instance décisionnelle suprême de l'institution. Par exemple, c'est le conseil d'administration qui possède le pouvoir de voter l'augmentation des frais afférents, l'attribution des contrats de services, la signature des conventions collectives des employés-e-s, les programmes offerts, ainsi que l'adoption du budget annuel. Les membres du conseil d'administration ont la responsabilité de s'assurer que la direction de l'établissement n'exécute des décisions qui détournent l'établissement de sa mission première : la transmission et le développement des connaissances.

La composition actuelle des conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur au Québec souffre d'un déséquilibre entre la représentation de la direction, de la communauté interne et celle des acteurs et actrices externes. Les membres internes sont généralement des représentants et des représentantes de la communauté étudiante, du personnel enseignant, des chargé-e-s de cours, du personnel de soutien, etc. Les membres externes représentent les milieux d'affaires, les milieux socioéconomiques, les entreprises, les diplômé-e-s, etc. Mais pourquoi avoir des membres externes pour gouverner les institutions d'enseignement public ? Des présidents et des présidentes de divers conseils d'administration, eux-mêmes et elles-mêmes externes à l'établissement, soutiennent que ces membres externes possèdent « les compétences et les expertises [qui] nourrissent les échanges et [qui] permettent de refléter une variété de points de vue. »<sup>xxxvii</sup> Selon eux et elles, ces membres constituent aussi « une masse critique »<sup>xxxviii</sup> évitant les conflits d'intérêts qui pourraient surgir à l'interne. Ces membres, avec la direction, occupent en moyenne plus des deux-tiers des sièges d'un conseil d'administration<sup>xxxix</sup>. D'ailleurs, dans les cas des universités, c'est leur Charte qui décide de cette composition tandis que c'est la loi<sup>xl, xli</sup> qui décide de cette composition dans le cas des cégeps et du réseau de l'Université du Québec. Par leur nombre et leurs intérêts mercantiles, ces membres peuvent influencer grandement les orientations d'un établisse-

ment d'enseignement et détourner sa mission vers des intérêts privés. Ces intentions étaient devenues claires notamment en 2009 lorsqu'on voulait faire passer le projet de loi 38 garantissant une représentation externe d'au moins 60% dans les conseils d'administration universitaires, cela sans compter la représentation de la direction.<sup>xlii</sup> Ces acteurs et actrices externes forment-ils une masse critique ou deviennent-ils une masse dominante écrasant la volonté interne ? Ces membres ne vivent pas les réalités internes de l'établissement alors qu'ils et elles possèdent une grande influence sur le vécu de la communauté.

D'ailleurs, pour s'assurer que la mission première de l'établissement est bien accomplie, les membres du conseil d'administration doivent avoir conscience des conséquences que peut avoir chacune des décisions sur le milieu interne et la communauté de l'institution. Or, les membres externes n'ont pas cette compétence et tendent souvent à appuyer inconditionnellement les propositions de la direction. Lorsque des considérations financières entrent en jeu, ces membres ont tendance à proposer leurs visions marchandes et à transformer l'administration de l'établissement d'enseignement en une gestion d'entreprise privée misant sur le profit et négligeant l'aspect humain de l'éducation.

En somme, la gouvernance des cégeps et des universités est majoritairement assumée par des acteurs et actrices économiques provenant très souvent des milieux d'affaires. Ceux-ci et celles-ci prennent alors des décisions pour une communauté qui n'a plus le contrôle de son établissement et de son vécu. La composition des conseils d'administration des institutions d'éducation supérieure est une manifestation flagrante de la marchandisation de l'éducation et de sa privatisation.

## 5. PUBLICITÉ, MARKETING ET BRANDING DANS L'ÉCONOMIE DU SAVOIR

### 5.1 La publicité sur les campus

La marchandisation de l'éducation est définie selon trois piliers. Pour ce qui est des deux premiers, il s'agit de former les travailleurs et les travailleuses selon les besoins du marché et de leur permettre de s'ouvrir à la conquête des marchés. Le troisième consiste à éduquer et stimuler le consommateur et la consommatrice. Les publicités ciblées vers la population étudiante dans les campus représentent exactement ce pilier de la marchandisation. Après avoir formé un étudiant ou une étudiante selon les exigences du marché du travail en espérant qu'il ou elle contribuera activement au système économique, l'établissement scolaire se transforme en un milieu publicitaire où l'étudiant ou l'étudiante n'apprend plus pour apprendre, mais apprend pour consommer. Les coupures en éducation présentent évidemment une chance en or pour les entreprises privées de jouer le rôle de « sauveuses », et elles en profitent pour s'infiltrer dans l'éducation et financer les établissements suivant un grand plan de privatisation. Cette domination s'infiltrer ainsi dans une institution dont le but est l'épanouissement à travers le développement d'une pensée critique et le développement de diverses compétences, ce qui n'est qu'un pas de plus vers une éducation marchandisée.

### 5.2 La publicité par les institutions d'enseignement

Avec une gestion axée sur la rentabilité et l'efficacité, qui s'est particulièrement accrue après la réforme Legault en 2000, les établissements d'enseignement sont poussés à entrer en compétition entre eux, chacun essayant d'attirer le plus d'inscriptions dans les programmes les plus financés par le gouvernement. Ainsi, les établissements d'enseignement se livrent à une concurrence féroce sur le marché de l'éducation. La logique marchande implique par la suite de plus en plus d'investissements dans la promotion et la publicité aux dépens de l'enseignement. Les publicités produites vont donc

mettre en valeur des aspects de l'établissement qui ne sont pas en lien direct avec la qualité de l'enseignement. Des aspects comme l'« ouverture au monde », l'architecture des bâtiments et la vie étudiante dépeignent l'établissement d'une manière attrayante sans nécessairement avoir un discours plus élaboré sur le fond. L'éducation devient donc une marchandise à vendre à une « clientèle », glissant ainsi de « la sphère idéologico-politique vers la sphère économique »<sup>XLIII</sup>. C'est une logique de *branding* qui vise donner une bonne réputation à l'établissement. Cette réputation n'est pas fondée sur la valeur intrinsèque de l'éducation, mais bien sur sa « représentation subjective produite à partir d'une logique publicitaire. »<sup>XLIV</sup> En bref, l'établissement d'enseignement monétise sa réputation en essayant de « séduire » la clientèle étudiante et de lui vendre une marque de commerce plutôt que de lui offrir une éducation de qualité.



## 6. LA MARCHANDISATION DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ

### 6.1 La reconfiguration des universités au sein de l'économie du savoir

Dans le contexte contemporain de mondialisation des échanges et de course à l'innovation, le haut niveau de scolarisation déployé au sein de l'université est susceptible d'être récupéré comme bassin de connaissances par les différents acteurs qui s'en font les partenaires. Déjà en 1984, le rapport du Conseil de la Science et de la Technologie du Québec (*Avis sur le virage technologique*) recommandait une meilleure articulation de la recherche universitaire avec le milieu industriel et présentait une série de mesures précises afin que les universités entretiennent des liens plus étroits avec les entreprises privées. On allait même jusqu'à encourager, « comme on l'observe aux États-Unis, l'*entrepreneurship* des chercheurs. Une fois levées les contraintes qui réduisent cette mobilité, les universités pourraient mieux jouer leur rôle de pépinières pour la création d'entreprises de pointe. » Autrement dit, on vise à initier et à former les professeurs et les professeures à la logique managériale dans l'optique d'en faire des hommes et des femmes d'affaires adaptés à l'*université Inc.* Par exemple, on leur apprendra à prévoir les débouchés et les retombées économiques possibles d'un projet de recherche voire même à lancer leur propre entreprise *spin-off*<sup>8</sup> à partir de celui-ci. Quant à la communauté étudiante, l'objectif affiché est d'en faire un capital humain au service de la croissance et de la compétitivité économique des pays.<sup>XLV</sup> À ce titre, Guy Breton, recteur de l'Université de Montréal depuis 2010, déclarait sans gêne: « Les cerveaux doivent correspondre aux besoins des entreprises. »<sup>XLVI</sup> Il s'agit là d'une étape incontournable dans la transformation des universités en véritables quincailleries, ou « pépinières », adaptées aux besoins spécifiques du marché.

Parce que les brevets confèrent à leur titulaire un monopole commercial sur la production et l'exploitation

8 Une entreprise *spin-off* est une entreprise privée créée à partir d'un laboratoire de recherche universitaire dans le but de valoriser commercialement les résultats obtenus.

des inventions, on observe de plus en plus d'entreprises avoir recouru aux milieux universitaires en ce qui concerne leur développement et leur obtention (découvertes en génétique, logiciels, technologies de l'information, etc.). En effet, il n'y a pas une seule université au Québec qui ne soit affiliée à un BLEU (Bureau de liaison entreprise-université). En tant que groupe de travail permanent de l'ancienne CRÉPUQ (aujourd'hui le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI)) depuis 1992, le réseau BLEU forme « une entité administrative de l'université [qui] gère les contrats de subvention et de recherche [ainsi que] la propriété intellectuelle (brevets, droits d'auteur, marques de commerce) qui s'y rattache. [De plus], il fait la promotion des expertises et des réalisations des chercheurs auprès de la communauté socioéconomique. »<sup>XLVII</sup> Concrètement, le rôle des BLEUs consiste à opérer une pré-sélection des projets de recherche selon leur potentiel commercial avant de préparer une demande de financement adaptée aux exigences de l'entreprise ou de l'organisme subventionnaire en question.

Une fois complété par les BLEUs le travail d'évaluation et de promotion et suite à la réalisation du projet, l'enjeu sera de rentabiliser les résultats de la recherche. Ce stade nécessite alors une complémentarité essentielle entre les BLEUs et les SOVALs (Sociétés de valorisation). Les SOVALs, financées à coup de centaines de millions de dollars à même les fonds publics, ont pour principal objectif de conférer une valeur marchande au savoir, aux découvertes scientifiques et aux recherches universitaires. À titre d'exemple, l'Université Laval fait affaire avec la compagnie SOVAR; l'Université du Québec et Concordia avec ALIGO ; McGill et l'Université de Sherbrooke avec iNovia Capital; enfin, l'Université de Montréal est affiliée à Univalor. Pour l'année 2016-2017 seulement, Univalor indique dans son rapport annuel avoir mené directement à la création de six entreprises privées dérivées d'innovations universitaires (Corstem Inc., Diagnostiques Nanogenecs Inc., etc.). À lire le rapport, on devine que ce n'est qu'un début pour Univalor qui dispose d'un large « portefeuille de projets disponibles » contenant 191 projets en élaboration. Parmi ceux-ci, 55% sont reliés aux Sciences de la vie, 36% au Génie et seulement 9% aux Sciences sociales.<sup>XLVIII</sup> Par ailleurs, on estime que, chaque année, les universités canadiennes réalisent 1 milliards de

dollars en Recherche et Développement (R-D) pour le compte des entreprises « aidant celles-ci à renforcer leur avantage concurrentiel. »<sup>XLIX</sup>. Notons qu'il est pratique courante pour les entreprises depuis les années 1990 d'externaliser leur secteur « recherche et développement » (R.D.) vers les universités.<sup>L</sup> En faisant d'une pierre deux coups, elles se départissent de leurs propres investissements jugés à risque dans le domaine de la recherche tout en s'assurant que les établissements d'enseignement, financés à même les fonds publics, fournissent une main d'œuvre qualifiée, parfaitement ajustée à leurs besoins ainsi qu'à ceux du marché. Tout compte fait, le partenariat unissant les BLEUs, les SOVALs et les universités est la définition même de la marchandisation de l'éducation. Le savoir universitaire et le développement des connaissances, soustraits à la société et au bien commun, y sont brevetés et commercialisés à des fins privées.

Dans l'économie du savoir, ce sont par conséquent les fondements mêmes de l'institution universitaire qui subissent une profonde reconfiguration. L'enseignement, la recherche fondamentale et la synthèse des savoirs laissent place à une dynamique d'adaptation aux « nouvelles réalités ». L'université s'engage alors vers une formation de plus en plus professionnelle et particulière, axée autour d'une recherche toujours plus appliquée qui vient déloger l'enseignement à titre d'orientation première. Une fois les différents acteurs établis en partenariats autour de l'université, il s'agira de reproduire le champ de recherche pour lui-même de manière à assurer sa pérennité. La « gouvernance » s'impose alors comme le mode opératoire à partir duquel la logique de financement des groupes de recherche devient prioritaire par rapport aux sujets de recherche eux-mêmes.<sup>LII</sup> Quant au niveau de l'administration, c'est l'atteinte de l'équilibre budgétaire qui guide la réflexion et les décisions : « enseignement et recherche sont désormais des objets de l'administration plutôt que cette dernière ne soit l'instrument de leur autonomie. »<sup>LII</sup> En somme, l'université du XXI<sup>e</sup> siècle est conçue comme une vaste succursale de sous-traitance au service des multinationales et des entreprises privées. La privatisation graduelle de la Télé-Université du Québec (TÉLUQ) en est un bon exemple. Au nom de l'impératif de compétitivité, la direction de la TÉLUQ a conclu cette année une entête secrète de 5 millions de dollars avec l'Institut

MATCI mettant à la porte la presque totalité des ses tuteurs et tutrices. Les tâches de soutien et d'encadrement des élèves faites préalablement par des professeures et des professeurs d'expérience ont été refilees à une entreprise privée qui ne détient aucun permis d'enseignement et dont les employé-e-s sont sous contrats.<sup>LIII</sup>

## 6.2 Sous-financement et mal-financement des universités

À partir des années 1990, plusieurs politiques d'austérité vont accélérer la marchandisation de l'éducation au Québec. Parmi les plus marquantes d'entre elles, on note la Réforme Axworthy du gouvernement de Jean Chrétien qui, en 1994, soutire drastiquement 7,5 milliards de dollars en transferts fédéraux, dont 2 milliards dédiés à l'éducation post-secondaire. Cette réforme aura un impact immédiat sur la politique de déficit zéro de Lucien Bouchard. En 1996, après la défaite référendaire, le Parti québécois (PQ) coupe à son tour massivement dans les services publics et en éducation. Si bien qu'en 2005, le déficit total des universités s'élevait à 500 millions de dollars, les forçant notamment à de lourdes compressions internes et à la privatisation de nombreux services aux étudiantes et aux étudiants. Parallèlement, le financement des universités par le gouvernement du Québec est passé d'environ 80% dans les années 1980 pour fondre aux alentours de 56% aujourd'hui. Ce désengagement de l'État québécois dans le financement universitaire allait du même coup ouvrir toute grande la porte au financement privé (entreprises, frais de scolarité, frais institutionnels obligatoires) et à un retour du gouvernement fédéral en éducation supérieure principalement sous forme de Chaires de recherches et autres fonds dédiés au soutien à la recherche.

Pourtant, en dépit du déficit auquel les universités québécoises sont acculées depuis tant d'années, c'est surtout une case budgétaire qui se retrouve immanquablement dans le rouge : le budget de fonctionnement (enseignement, ressources aux élèves, entretien des infrastructures). En ce qui concerne le financement de la recherche universitaire et des technologies de pointe, on remarque au contraire qu'il se porte mieux que partout ailleurs. Ayant doublé en dix ans à partir de 1995, l'aide fiscale globale accordée à la R-D attei-

gnait 538 millions de dollars en 2005.<sup>LIV</sup> Par la suite, de 2006 à 2013, ce sont 3 milliards de dollars qui seront investis en R-D le cadre de la *Stratégie québécoise de recherche et d'innovation*. L'ancien premier ministre Bernard Landry était parfaitement conscient en 1999 que le Québec était un acteur de premier plan dans l'économie du savoir à l'échelle mondiale : « depuis dix ans, la moitié des emplois créés au Québec [le sont] dans des secteurs d'activité à haut niveau de savoir : »<sup>LIV</sup> aérospatial, multimédia, technologie de l'information, biotechnologie, pharmacologie. Comme de fait, on observe d'importants investissements dans la valorisation et le développement de la recherche et dans la « création d'entreprises à partir des brevets trouvés dans les universités. »<sup>LVI</sup> Landry expliquera dans un entretien accordé à Radio-Canada que le programme gouvernemental représente « l'interface entre la recherche universitaire et l'industrie pour que ce qui se fait au laboratoire se retrouve dans votre maison, sur votre table ou autrement; que ça devienne commercial et industriel. »<sup>LVII</sup>

On comprend donc que c'est la reconfiguration du rôle de l'université au sein de l'économie du savoir qui justifie ces mesures fiscales du gouvernement à l'endroit de l'enseignement supérieur. Par conséquent, plutôt que de ne parler que de sous-financement, comme le font certains recteurs rapides à monter aux créneaux, il serait plus juste de parler d'abord de mal-financement et d'en expliquer les causes. On sait que la marchandisation de l'éducation creuse un fossé de plus en plus grand entre les études de premier cycle et les cycles supérieurs (maîtrise et doctorat), priorisés pour la recherche. Mais, sur le plan institutionnel, c'est la *Politique québécoise de financement des universités*, introduite par François Legault en 2000, qui est au fondement de la répartition du financement universitaire tel qu'on le connaît aujourd'hui. Et c'est cette réforme de Legault qui allait consolider sans équivoque un déséquilibre perpétuel entre les différentes cases budgétaires, les programmes et les domaines d'études. Surtout, elle instaurait une concurrence généralisée parmi les universités.

Rappelons qu'entre 1971 et 1999, le financement universitaire au Québec reposait sur un mode d'allocation dit « historique » ou « inconditionnel ». Autrefois, on prenait en compte le montant octroyé l'année précé-

dente comme point de départ pour calculer et renégocier le nouveau montant alloué à chaque université. Mais avec la Réforme Legault, la « base historique » ne tient plus. Le financement pour l'administration générale des universités devient conditionnel au nombre d'inscriptions selon le nouveau mécanisme de financement par EETP (Étudiant équivalent à temps plein). On considère alors qu'un EETP équivaut à 30 unités (ou crédits) par année scolaire. Par conséquent, deux étudiantes à temps partiel (15 crédits) ne comptent plus que pour une seule étudiante aux yeux des nouvelles règles budgétaires. Plus grave encore: outre la distinction entre temps plein et temps partiel, d'autres critères de financement entrent aussi en ligne de compte, comme la « valeur ajoutée » du programme (en fonction de sa rentabilité et/ou de ses coûts) et le cycle d'études. À partir de ces trois informations, on coche à l'aveugle une « liste d'épicerie » qui hiérarchise et comptabilise les inscriptions lorsque vient le temps de déterminer les subventions allouées à chaque établissement. Par exemple, une inscription EETP au baccalauréat en littérature ou en sciences humaines vaut entre 1,0 et 1,07 point, alors qu'une inscription en sciences pures vaut 2,11 points; un doctorat en médecine dentaire : 10,69 points, et ainsi de suite. Ci-contre, le tableau des effectifs financiers de l'Université Laval pour l'année scolaire 2014-2015.

Tranquillement, les universités seront amenées à s'adapter de manière à correspondre à ces critères d'efficacité et de rendement qui introduisent une vision mercantile de l'éducation et des différents domaines d'étude. Une compétition s'installe alors entre les établissements d'enseignement afin d'attirer la plus grande « clientèle » étudiante. De préférence, on les voudra à temps plein, aux cycles supérieurs et, par-dessus tout, au sein de domaines prisés pour la recherche appliquée. Sans surprise, les universités ne disposant d'aucune faculté de médecine (UQ) et où la majeure partie de leurs élèves se retrouvent au baccalauréat et en sciences humaines sont nettement désavantagées. Si en plus on considère les divers contrats de performance et autres cibles opérationnelles (primes à la diplomation, atteinte de l'équilibre budgétaire) imposés au départ par la Réforme Legault dans le calcul du financement universitaire, on saisit l'ampleur de la dégradation de l'éducation post-secondaire depuis bientôt deux décennies. En effet, ces me-

sures auront forcé des coupures dans les programmes jugés non rentables, amené des investissements fulgurants en publicité, diminué le nombre de professeur-e-s au profit des chargé-e-s de cours, augmenté le nombre d'étudiantes et d'étudiants par classe, etc. Le terreau est alors fertile pour la bureaucratisation des conseils d'administration constitués d'acteurs et d'actrices externes à la communauté universitaire. Au nom de la « bonne gouvernance », l'université devient une usine à brevets et à diplômés où les étudiantes et les étudiants en sont les clientes et les clients. La conception marchande imprimée à l'éducation est à ce point forte que lors de la grève en 2012 « les personnes déposant des injonctions [pour avoir accès à leurs cours] considéraient qu'elles avaient droit au service qu'elles avaient acheté! »<sup>LVIII</sup>

### 6.3 La déréglementation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers et les étudiantes étrangères

Au bout d'une grève historique de six mois qui aura fait reculer le gouvernement sur une hausse des frais de scolarité de 1 625 dollars, la question du « sous-financement » des universités n'était toujours pas réglée. En février 2013, s'est tenu à Montréal le Sommet sur l'enseignement supérieur auquel l'ASSÉ a refusé de participer étant donné l'évacuation complète de la question de la gratuité scolaire. En conclusion du Sommet, le gouvernement annonçait une insultante indexation des frais de scolarité suivant la variation annuelle du revenu disponible par ménage (2-3%) ainsi que la mise en place de cinq chantiers dont aucun ne portait sur l'accessibilité aux études. En juin 2014, le Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale (Rapport Demers) est publié et le Rapport final sur la politique de financement des universités (Rapport Roy-Tremblay) est déposé.

Aujourd'hui, on assiste à la mise en pratique de certaines recommandations des Rapports Demers et Roy-Tremblay. Les investissements électoralistes du plus récent budget provincial déposé le 27 mars 2018 ne devraient guère masquer cette stratégie gouvernementale : couper massivement avant de réinvestir de manière ciblée suivant un plan de transformation et de privatisation des services publics. Parmi les investissements du budget 2018-2019 en éducation, on retrouve :

- 55 M\$ pour un plan d'action numérique visant à intensifier la transformation numérique au sein du système éducatif québécois.
- 545 M\$ additionnels sur cinq ans pour moderniser le financement des établissements d'enseignement supérieur et « l'adapter à la réalité socioéconomique d'aujourd'hui ».
- 20 M\$ en 2018-2019 seulement pour permettre aux CCTT de mettre au point la formule « Trial ».
- 47 M\$ pour augmenter la diplomation dans des secteurs en demande, notamment en intelligence artificielle (IA) : sciences pures, mathématiques appliquées, etc.
- 14 M\$ pour la formation de la main d'œuvre.
- 92,1 M\$ pour favoriser le recrutement d'étudiantes étrangères et d'étudiants étrangers, notamment par l'accroissement de l'offre de formation continue et à distance et par l'internationalisation des activités d'enseignement et de recherche.

Étant donné que le Rapport Demers concerne spécifiquement les cégeps, nous nous attarderons dans la présente section exclusivement au Rapport-Roy Tremblay et à la réforme de financement universitaire annoncée officiellement le 17 mai 2018. Plus précisément, nous nous attarderons en profondeur à l'un des aspects centraux de la nouvelle réforme : la déréglementation des frais de scolarité pour les étudiantes étrangères et les étudiants étrangers. Enfin, parce que la réforme s'appuie en grande partie sur certaines recommandations du Rapport Roy-Tremblay, c'est sur ce dernier que nous proposons d'axer l'analyse.

Tout d'abord, le Rapport Roy-Tremblay gravite autour d'un constat qui ne surprend personne en contexte d'austérité néolibérale: « Les universités québécoises sont continuellement à la recherche de marges de manœuvres supplémentaires, somme toute peu nombreuses. La tarification des étudiants non-québécois [et des étudiantes non-québécoises] en est la principale. »<sup>LIX</sup> D'emblée, Le Rapport Roy-Tremblay admet qu'il est souhaitable et légitime pour les universités d'aller chercher des fonds manquants dans les poches de cette population étudiante, particulièrement chez ceux et celles provenant de l'extérieur du Canada. Cette opi-

nion ne date pas d'hier, comme en témoigne le tableau ci-dessous qui montre à quel point les frais de scolarité de cette population étudiante ont continuellement été modifiés de manière à leur soutirer le plus d'argent possible.

Parmi les arguments qui motivent pareilles mesures, le principal veut que ce groupe d'étudiantes et d'étudiants ne génèreraient que des répercussions économiques limitées. Non seulement ces personnes ne paieraient-elles aucun impôt, mais ils et elles quitteraient le Québec sitôt leurs études complétées. Or, ces assertions superficielles du Rapport Roy-Tremblay ne reposent sur aucune méthodologie sérieuse ni aucune documentation. En fait, elles étaient même pour la plupart déjà réfutées dans un rapport du CIRANO paru en 2011 qui montrait plutôt un taux de rétention des étudiantes étrangères et des étudiants étrangers de 36% en 2007. Aujourd'hui, 40% de ceux et celles ayant obtenu le statut d'immigrant ou d'immigrante au Canada ont préalablement poursuivi des études en tant qu'étudiants et étudiantes de l'international.<sup>LX</sup> Par ailleurs, une étude de la firme Roslyn Kunin and Associates Inc. présentée au Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international montre que l'impact économique des étudiantes non-québécoises et des étudiants non-québécois au niveau universitaire était de plus de 600 millions de dollars en 2010, dont 81 millions de dollars en recettes publiques.<sup>LXI</sup>

Cela étant dit, bien que de nombreux arguments économiques contredisent les prémisses du Rapport Roy-Tremblay, il est surtout dommage de constater que jamais le rapport ne prend en compte l'apport socioculturel de l'arrivée des étudiants et des étudiantes de l'international. Au contraire, elle induit une discrimination ethnique et raciale. En effet, suivant la politique de financement actuelle, on octroierait une importante dispensation des frais de scolarité pour les étudiantes et les étudiants en provenance de France et de Belgique en appui notamment à la langue française. Cependant, on s'explique mal pourquoi cette exemp-

tion qui repose sur des ententes bilatérales entre ces pays ne s'étendrait pas aux nombreux autres pays de la Francophonie, notamment ceux de l'Afrique. Enfin, les arguments du Rapport Roy-Tremblay se fondent sur l'idéologie de la « juste part » pourtant maintes fois réfutée par l'ASSÉ en proposant plutôt des « mesures comme la taxe sur le capital[,] une hausse des impôts pour les plus riches et, plus fondamentalement, [l'importance] d'un financement public, adéquat et progressiste des services publics au moyen de l'impôt sur le revenu. »<sup>LXII</sup> Par solidarité et parce qu'elle considère l'éducation comme un droit universel, l'Association pour une solidarité syndicale étudiante défend la gratuité scolaire à tous les niveaux et pour toutes les étudiantes et tous les étudiants indistinctement de leur origine géographique ou de leur programme d'études.

Comme le montre le tableau précédent, les frais de scolarité de ces étudiantes et de ces étudiants étaient jusqu'alors modulés selon trois catégories. Pour résumer, les étudiantes et les étudiants au 1<sup>er</sup> cycle dans les programmes qualifiés de « légers » (sciences humaines et sociales, géographie, éducation, éducation physique, lettres, etc.) et les étudiantes et les étudiants de 2<sup>e</sup> cycle payaient 14 150\$ par année. En ce qui concerne ceux et celles au baccalauréat dans tous les autres programmes, ils et elles devaient en déboursier 15 777\$. Quant aux doctorantes et aux doctorants, leurs frais de scolarité

**Tableau 22 : Historique de la politique de fixation des droits de scolarité**

	Étudiants québécois	Étudiants CNRQ	Étudiants étrangers
1) Période 1968-1969 à 1977-1978	Droits identiques pour toutes les disciplines d'études		
2) Période 1978-1979 à 1996-1997	Droits identiques pour toutes les disciplines d'études		Droits plus élevés que pour les étudiants québécois et CNRQ, mais identiques pour toutes les disciplines d'études
3) Période 1997-1998 à 2007-2008	Droits identiques pour toutes les disciplines d'études	Droits plus élevés que pour les étudiants québécois, mais identiques pour toutes les disciplines	Droits plus élevés que pour les étudiants CNRQ et modulés selon trois catégories : <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1<sup>er</sup> cycle lourd;</li> <li>• 1<sup>er</sup> cycle léger et 2<sup>e</sup> cycle;</li> <li>• 3<sup>e</sup> cycle.</li> </ul>
4) Période 2008-2009 à aujourd'hui			Droits dérogés pour six disciplines du 1 <sup>er</sup> cycle, soit : Administration; Droit; Génie; Mathématique; Informatique; Sciences pures.

s'élevaient à 12 726\$. En plus de ces montants, chaque établissement pouvait exiger un montant supplémentaire de 10% du montant forfaitaire. Le « forfaitaire » représente la différence entre les frais de scolarité de base, équivalents à ceux payés par les étudiantes québécoises et les étudiants québécois, et le montant des frais totaux des étudiantes non-québécoises et des étudiants non-québécois. Historiquement, les montants forfaitaires étaient récupérés par le gouvernement avant d'être redistribués parmi les universités québécoises sous forme de subvention à l'enseignement, au soutien à la recherche et à l'entretien des infrastructures.

Toutefois, depuis 2008, six familles disciplinaires sont dérèglementées : administration, droit, sciences pures, mathématiques, génie et informatique. Pour ces programmes, les frais additionnels (le montant forfaitaire) sont dé plafonnés et vont directement dans les poches des universités. Les forfaitaires n'étant plus redistribués, cette mesure désavantage les petits établissements qui ont un faible pouvoir d'attraction hors-Québec tout en transformant les étudiants étrangers et les étudiantes étrangères en cagnotte pour les universités jouissant d'un grand pôle d'attraction sur la scène internationale. Sans surprise, cette dérèglementation a donné lieu à des aberrations, comme à McGill où, à l'automne 2015, une année en génie (*Bachelor of Engineering*) ou en administration (*Bachelor of Commerce*) pour ces étudiantes et étudiants coûtait respectivement 31 000 et 36 000 dollars. À l'automne 2018, ces mêmes frais de scolarité dérèglementés s'élevaient à 39 000 et 45 000 dollars.

Or, en accord avec certaines recommandations du Rapport Roy-Tremblay, le Ministère de l'Enseignement et de l'Éducation supérieure a annoncé, à compter de la session d'automne 2019, la dérèglementation complète des frais de scolarité pour les étudiantes étrangères et les étudiants étrangers de 1<sup>er</sup> et de 2<sup>e</sup> cycle (excepté le volet recherche) ne provenant ni de France, ni de Belgique. Ces mesures signifient donc pour elles et eux de nouvelles hausses à venir. À terme, cette nouvelle politique doit permettre au gouvernement de réduire son financement aux universités de 14,7%, réduisant considérablement son engagement sous le seuil des 50%, passant de 56,1% à 41,7%.<sup>LXIII</sup> En contrepartie, les universités

auront toute la latitude permise pour hausser les frais de scolarité au niveau qu'elles voudront exiger.

En somme, cette dérèglementation des frais de scolarité est le résultat direct de la marchandisation de l'éducation. En effet, elle s'avère parfaitement cohérente avec l'analyse que nous avons faite du rôle des établissements d'enseignement supérieur au sein de l'économie du savoir. Les universités, de plus en plus dépendantes des effectifs étudiants dans leur financement, pourront soutirer comme bon leur semble de l'argent à leur clientèle internationale, transformée en source de revenus. S'élargit alors davantage le terrain « dérèglementé » de la concurrence entre les établissements universitaires au rythme des millions de dollars investis en recrutement international et en publicité.

Pour couronner le tout, de « prestigieux » palmarès internationaux classent les universités selon des indicateurs de performance qui ne tiennent aucunement compte de critères pédagogiques. Pour gravir les échelons, on retiendra plutôt l'employabilité de l'établissement, le ratio de financement par professeur-e, la quantité de publications ou de citations dans des revues cotées, le nombre d'étudiantes et d'étudiants provenant de l'extérieur du pays ou encore « l'expérience étudiante » sur le campus. Par conséquent, l'attrait sur la scène internationale des « universités de classe mondiale » [*World-Class Universities*] tient moins à la qualité de l'enseignement qu'on y dispense qu'à la renommée artificiellement gonflée de leurs diplômes.

## 7. LES STAGES DANS LE CONTEXTE D'UNE ÉDUCATION MARCHANDISÉE

Du point de vue de la critique de la marchandisation, les stages posent une question compliquée. En effet, d'un côté, leur existence même est critiquable, car on peut y voir une des expressions par excellence de l'arrimage de l'éducation au marché du travail. Cependant, s'arrêter à cette seule critique offre peu d'outils pour revendiquer l'amélioration de la situation des étudiants et étudiantes stagiaires. Au contraire, une telle revendication peut s'inscrire dans une critique plus large de la marchandisation.

### 7.1 Stages et marchandisation

En quoi les stages peuvent-ils relever d'une logique marchande? On peut identifier deux avenues de réponse possibles. Soulignons qu'il n'est pas ici question de remettre en cause la pertinence des stages en eux-mêmes, mais seulement d'identifier en quoi ils sont instrumentalisables par des logiques de marchandisation.

D'une part, les stages représentent une approche académique très appliquée. Le stage sert à la mise en application, le plus souvent, de savoirs techniques spécialisés qu'on peut contraster avec d'autres visions de l'éducation. En ce sens, les stages sont moins un lieu de formation de l'esprit critique au contact de savoirs généraux qu'un endroit de réalisation de tâches spécifiques à l'emploi sur lequel débouche la formation.

D'autre part, les stages illustrent souvent la relation étroite entre le marché de l'emploi et l'école. Ainsi, en période de pénurie de main d'œuvre, il n'est pas rare de voir dans certains domaines se multiplier les offres de stage. Aussi, cela s'accompagne souvent de réalignements des institutions d'enseignement sur les besoins des entreprises. Ainsi, on peut assister à l'ouverture de nouveaux programmes centrés sur les stages, avec un minimum de formation théorique et presque aucune formation générale. Citons par exemple le Centre de formation professionnelle de Val-d'Or, qui a ouvert l'an dernier un programme formation intensive en fo-

rage au diamant spécifiquement pour "s'arrimer toujours plus au besoin des entreprises". Ce programme de quinze semaines ne comporte par conséquent aucun enseignement théorique, seulement un stage en entreprise.<sup>LXIV</sup> De même, on peut voir d'autres programmes augmenter le nombre d'heures de stages obligatoires. C'est le cas par exemple avec le projet de réforme du baccalauréat en travail social à l'UQAM<sup>LXV</sup>.

### 7.2 L'enjeu de la rémunération

Qu'on les critique ou non, les stages sont une réalité pour une partie importante de la population étudiante. Or, dans plusieurs domaines, ces stages sont source d'une grande précarité. C'est pourquoi de nombreuses mobilisations ont émergé dans les dernières années autour de la question des stages. Deux revendications principales émergent de ces luttes: la rémunération de l'ensemble des stagiaires et leur reconnaissance en tant que travailleurs et travailleuses. Les employeurs et les employeuses ne sont pas tenu-e-s légalement de rémunérer les stagiaires. Ainsi en est-il pour de nombreux domaines comme les soins infirmiers, le travail social, la psychologie ou l'éducation. Il est intéressant de noter le contraste avec les domaines où les stages sont souvent rémunérés: génie, sciences naturelles, informatique, secteur minier, mécanique, etc. Les premiers sont des emplois majoritairement féminins, tandis que les seconds sont des domaines traditionnellement masculins. Ceci est un exemple de la division genrée du travail. D'un côté, nous avons les métiers liés au care<sup>9</sup>, peu valorisés socialement et souvent peu rémunérés, exercés largement par les femmes. De l'autre, on trouve les métiers dits productifs, valorisés et bien rémunérés, qui échoient majoritairement aux hommes. Rémunérer l'ensemble des stages viendrait donc corriger cette disparité historique entre la valorisation du travail féminin et masculin. Ceci en fait une revendication féministe, qui s'inscrit dans la continuité des luttes pour l'équité salariale dans le monde de l'emploi. Mais cela a des implications encore plus larges que la simple précarité matérielle des étudiants et des étudiantes dans ces domaines majoritairement féminins. En effet, le fait de

---

9 Littéralement, "prendre soin". Le concept de care réfère à différents aspects d'un travail essentiellement assumé par les femmes: prise en charge des enfants, des malades, des aînés; soutien émotionnel et affectif, etc.

ne pas être salarié<sup>10</sup> affecte grandement le statut légal d'un ou d'une stagiaire, en l'excluant de la définition de travailleur ou de travailleuse. Ce faisant, le ou la stagiaire ne dispose d'aucune protection liée aux lois sur le travail: semaine de 40 heures, congés fériés, protection contre le harcèlement, recours contre les renvois abusifs, etc. En ce sens, la non rémunération des stagiaires les place dans une position de double vulnérabilité économique et matérielle.

### 7.3 Stagiaires ou main d'œuvre gratuite?

On l'a vu, le stage comme activité d'apprentissage correspond à l'idéal d'une éducation servant les besoins du marché. Lorsque la distinction entre l'école et le monde de l'emploi s'estompe, le milieu de travail devient le milieu de formation de la main d'œuvre. Par contre, ceci n'est qu'une analyse partielle de la question du rapport entre études et travail. On oublie la précarité de la position des stagiaires qui les rend particulièrement exploitables.

Quoi de mieux en effet pour l'économie capitaliste que d'arrimer les finalités de l'éducation aux impératifs du marché tout en faisant de la formation une source continue et renouvelée en permanence de main d'œuvre gratuite? Pour être employable, la personne étudiante se voit imposer un parcours académique où elle doit fournir des centaines d'heures de travail en tant que stagiaire. Pendant cette période, elle ne profite d'à peu près aucune protection légale ou syndicale, est à la merci de son ou de sa superviseur-e, et n'est souvent pas rémunéré-e. Pour l'entreprise privée, il s'agit là d'une occasion en or d'avoir recours à une main d'œuvre à coût faible ou nul et aisément remplaçable. Pour l'État, les stagiaires représentent une solution de remplacement pour reprendre la charge de travail supplémentaire générée par les compressions dans les services publics.

---

10 Ce qui met en lumière les limites d'une compensation sous forme de bourse, comme celle annoncée lors du budget 2018-2019 pour le stage final du baccalauréat en enseignement. S'il s'agit effectivement d'une forme de rémunération, comme il ne s'agit pas d'un salaire, elle n'établit pas la reconnaissance légale du statut de travailleuse ou de travailleur des stagiaires qui en bénéficient. Source : <http://www.adeese.org/2018/04/budget-2018-2019/>

En ce sens, lutter pour la rémunération des stages n'est pas qu'une lutte pour améliorer les conditions de vie des étudiantes et des étudiants. Il s'agit aussi de remettre en question leur position subordonnée dans le monde du travail. L'économie transforme déjà l'école en usine à produire de la main d'œuvre. Avec la multiplication des stages et le maintien de la précarité du statut des stagiaires, elle fait en sorte que cette main d'œuvre travaille avec le moins de rémunération et de droits possible.



## 8. CONCLUSION

En conclusion, la marchandisation de l'éducation représente ce processus à travers lequel la finalité universaliste et la vocation publique des établissements d'enseignement supérieur se particularisent et se privatisent. D'institutions culturelles, intellectuelles et sociales, les cégeps et les universités basculent pour devenir des instruments au service du développement économique. Gérés-e-s comme des entreprises, on demande à ce que ces institutions soient concurrentielles et qu'elles rendent des comptes à leurs partenaires. Quant aux connaissances, elles deviennent des marchandises susceptibles d'être commercialisées. Ce faisant, l'autonomie académique, la synthèse des savoirs et la recherche de la vérité pour elle-même sont mises en péril et laissent place à une recherche de plus en plus spécialisée, commanditée et influencée par les besoins du marché et de l'emploi. En témoigne l'intrusion grandissante des CCTT dans les cégeps. En fin de compte, c'est la conception même de l'éducation en tant que droit fondamental et collectif qui est mise en péril dans l'économie du savoir.

## NOTES DE FIN DE TEXTE

- I Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ), *Quand le capital monte à la tête : l'éducation post-secondaire dans l'économie du savoir*, Montréal, 2011, p.1.
- II Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent), Tome III : L'administration de l'enseignement, Volume 4, 1966, p. 17.
- III Gouvernement du Québec, *Politique de la réussite éducative*, 2018, p. 68 et p. 70.
- IV ASSÉ, *L'accessibilité de l'éducation post-secondaire : des mesures urgentes à prendre pour une vision solidaire de l'éducation et des services sociaux*, Montréal, 2003.
- V Idem, *La mission éducative des cégeps en péril : décentralisation et arrimage au marché du réseau collégial*, Montréal, 2005
- VI Idem, *Mémoire sur la gratuité scolaire*, Montréal, 2007.
- VII Rapport Parent, Tome III, Volume 4, p. 19.
- VIII Idem, Tome II, Volume 2, p. 26.
- IX Jacques Verger, *Culture, enseignement et société en Occident aux 12<sup>e</sup> et 13<sup>e</sup> siècles*, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 3.
- X Ibid., p. 29.
- XI Ibid., p. 47.
- XII Philippe Couillard, *Politique de la réussite éducative*, 2018, p. 3.
- XIII Rapport Parent, Tome III, Volume 4, p. 30.
- XIV Organisation des femmes dans L'ANEEQ: *les conditions d'études et de vie des étudiantes*, Mémoire présenté à la commission de l'enseignement collégial, 1992, p. 5.
- XV Rapport Parent, Volume II, Tome 2, p. 229.
- XVI Ibid.
- XVII OCDE, *L'Économie fondée sur le savoir*, Paris, 1996, p. 3.
- XVIII Ibid.
- XIX Michel Freitag, *Le naufrage de l'université*, Montréal, Nota Bene, 1998, p.38.
- XX Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Les structures supérieures du système scolaire*, volume 1 du *Rapport Parent*, Chapitre V, 1963, p. 95.
- XXI Évelyne BEAUDIN, La création des cégeps : le Rapport Parent et les débats parlementaires de 1967, Fondation Jean-Charles-Bonenfant, 2011, page 13, [<http://www.fondationbonenfant.qc.ca/stages/essais/2011/2011Beaudin.pdf>], (consulté le 5 juillet 2018).
- XXII Thierry KARSENTI, *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial ?*, 2015, page 5, [[http://www.crifpe.ca/formation-generale/files/Rapport\\_Formation\\_Generale\\_Karsenti.pdf](http://www.crifpe.ca/formation-generale/files/Rapport_Formation_Generale_Karsenti.pdf)], (consulté le 10 juillet 2018).
- XXIII Présentation au 23<sup>e</sup> congrès du RCCFC, disponible en ligne au: [http://rccfc.ca/congres\\_2017/2a\\_malika\\_habel.pdf](http://rccfc.ca/congres_2017/2a_malika_habel.pdf)
- XXIV Site web du campus ADN
- XXV Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ), *Quand le capital monte à la tête : l'éducation post-secondaire dans l'économie du savoir*, Montréal, 2011
- XXVI Ibid.
- XXVII Kupfer, A. (2010). The socio-political significance of changes to the vocational education system in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 85-97. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27802745>
- XXVIII Idem.
- XXIX Braun, F. (1987). Vocational Training as a Link between the Schools and the Labour Market: The Dual System in the Federal Republic of Germany. *Comparative Education*, 23(2), 123-143. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3098982>
- XXX Kupfer, A. (2010). The socio-political significance of changes to the vocational education system in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 85-97. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27802745>
- XXXI Idem

- XXXII Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ), *Quand le capital monte à la tête : l'éducation post-secondaire dans l'économie du savoir*, Montréal, 2011
- XXXIII Poirier, C. (2013). *Rapport d'évaluation - Performance du dispositif des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT)* (p. 66). Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.
- XXXIV Ibid
- XXXV Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ), *Quand le capital monte à la tête : l'éducation post-secondaire dans l'économie du savoir*, Montréal, 2011
- XXXVI Québec (Province), & Ministère des finances (2014-). (2018). Éducation: un plan pour la réussite budget : 2017-2018.
- XXXVII IFGU, *La gouvernance et le financement des universités*, 2013, page 6, [[http://ifgu.auf.org/media/document/La\\_gouvernance\\_et\\_le\\_financement\\_des\\_universit%C3%A9s.pdf](http://ifgu.auf.org/media/document/La_gouvernance_et_le_financement_des_universit%C3%A9s.pdf)], (consulté le 15 juillet 2018).
- XXXVIII *Ibid.*, page 6.
- XXXIX ASSÉ, *La face cachée de la privatisation : Qui gère ton école ?*, 2013, page 3, [<http://www.asse-solidarite.qc.ca/wp-content/uploads/2013/02/privatisation-1-ca.pdf>], (consulté le 15 juillet 2018).
- XL *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, C-29, 1997, c. 1, art. 8 (1)(a)(b).
- XLI *Loi sur l'Université du Québec*, U-1, 1990, c. 1, art. 32.
- XLII PL 38, *Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire et la Loi sur l'Université du Québec en matière de gouvernance*, 1<sup>ère</sup> session, 39<sup>ème</sup> législature, Québec, 2009.
- XLIII Nico HIRTT, *Les trois axes de la marchandisation scolaire*, 2001, page 1, [[http://cyber.collegeshawinigan.qc.ca/seecs/wa\\_files/Les\\_20trois\\_20axes.pdf](http://cyber.collegeshawinigan.qc.ca/seecs/wa_files/Les_20trois_20axes.pdf)], (consulté le 18 juillet 2018).
- XLIV Éric MARTIN et Maxime OUELLET, *Les mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur*, Montréal, 2012, page 15, [<https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/Assurance-qualite-web.pdf>], (consulté le 15 août 2018).
- XLV Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), *L'endettement étudiant : un « investissement » rentable ?*, 2012, p. 5
- XLVI Guy Breton, « Développement universitaire. À propos des cerveaux et des entreprises », *Le Devoir*, 17 novembre 2011
- XLVII Site du ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation
- XLVIII Gestion Univalor, Rapport annuel 2016-2017, [http://www.univalor.ca/sites/default/files/rapport\\_annuel\\_16-17\\_web.pdf](http://www.univalor.ca/sites/default/files/rapport_annuel_16-17_web.pdf), p. 8
- XLIX Site de Universités Canada, <https://www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/>
- L Éric Martin, *Économie du savoir - L'université n'est pas une entreprise*, *Le Devoir*, 26 octobre 2011
- LI ASSÉ, *Mémoire sur la qualité, l'accessibilité, et le financement des universités*, Montréal, 2004, p. 6
- LII Idem, *Quand le capital monte à la tête : l'éducation post-secondaire dans l'économie du savoir*, p. 8
- LIII FNEEQ, *Sous-traitance de l'enseignement à l'Université TÉLUQ – La ministre Hélène David doit intervenir*, 15 mars 2018
- LIV Institut de la statistique du Québec, Science, technologie et innovation, *Les entreprises utilisant le crédit d'impôt pour la recherche universitaire*, 2006, p. 13
- LV Bernard Landry, *Budget Québec 1999: déficit zéro*, Archives de Radio-Canada, 9 mars 1999
- LVI Pierre Reid, ancien recteur de l'Université de Sherbrooke, *Budget Québec 1999: déficit zéro*, Archives de Radio-Canada
- LVII Bernard Landry, *Ibid.*
- LVIII <http://www.asse-solidarite.qc.ca/ultimatum/marchandisation-de-leducation-de-leducation-humaniste-a-leducation-marchande/>
- LIX Rapport Roy-Tremblay, p. 104
- LX Djavan Habel-Thurton, *D'où proviennent les étudiants étrangers du Canada?*, Radio-Canada, 29 mars 2018
- LXI Roslyn Kunin & Associates, Inc., *Impact économique du secteur de l'éducation internationale pour le Canada*, 2012
- LXII ASSÉ, *Une nouvelle hausse s'en vient : mémoire sur le rapport Tremblay-Roy*, Montréal, 2016, p. 26
- LXIII Rapport Roy-Tremblay, p. 114
- LXIV Source: <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1071716/des-stages-remunereres-en-forage-au-diamant-offerts-au-cfp-de-val-dor>
- LXV <https://dissident.es/augmentation-des-heures-de-stage-en-travail-social-nos-besoins-en-formation-ou-leurs-besoins-en-cheap-labor/>