

33^e CONGRÈS FÉDÉRAL
DU 1^{er} AU 4 JUIN 2021

LA PAROLE EST AUX *ACTES*



fneeq  **CSN**

PARTENARIATS ET PLACE DE L'ENTREPRISE PRIVÉE EN ÉDUCATION

PARTENARIATS ET PLACE DE L'ENTREPRISE PRIVÉE EN ÉDUCATION

Présenté au 33^e Congrès de la FNEEQ | 1^{er} au 4 juin 2021

**Ce document est une réalisation du
comité école et société de la FNEEQ :**

Claudine Beaupré (*membre du comité jusqu'en juin 2020*)

Ann Comtois

Madeleine Ferland

Sylvain Larose (*membre du comité depuis juin 2020*)

Ricardo Peñafiel

Isabelle Pontbriand

Révision et mise en page :

Jocelyne Asselin



Table des matières

INTRODUCTION	5
MISE EN CONTEXTE ET MANDATS.....	6
1. LA GESTION ENTREPRENEURIALE EN ÉDUCATION (ou la mentalité de l'entreprise privée en mode « gouvernance scolaire »)	11
1.1 L'ÉDUCATION AU SERVICE DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DE LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE	
1.1.1 Déséquilibre des missions fondamentales de l'éducation.....	12
1.1.2 Quelques moments clés de l'arrimage de l'éducation aux besoins du marché du travail et à l'approche de l'entreprise privée	16
1.1.3 Quelques exemples de documents récents de gestionnaires ou du milieu des affaires qui militent en faveur d'une approche néolibérale de l'éducation	23
1.2 MAINMISE PROGRESSIVE DES GESTIONNAIRES SUR L'ÉDUCATION	
1.2.1 Effritement de la démocratie scolaire et consultations orientées en fonction d'intérêts néolibéraux	30
1.2.2 Attaques à l'autonomie professionnelle – L'exemple des pratiques pédagogiques à « impact élevé ».....	33
1.2.3 Culture de l'évaluation et Nouvelle Gestion publique	37
1.2.4 Présence des enseignantes et des enseignants dans les instances décisionnelles – Portrait récent des CA.....	40
1.3 VISION CONCURRENTIELLE ET COMPÉTITIVE DE L'ÉDUCATION	
1.3.1 La concurrence comme « solution » au sous-financement de l'éducation	46
1.3.2 La « succursalisation » de l'enseignement supérieur.....	48
1.3.3 La multiplication des « programmes particuliers » et les « palmarès des écoles »	52
1.3.4 Le phénomène de l'éducation « à la carte »	53
1.3.5 L'offre de services de tutorat à saveur compétitive	56

2. LES PARTENARIATS EN ÉDUCATION (OU LE DÉVELOPPEMENT DE VOIES « RENTABLES » POUR FAIRE FACE AU SOUS-FINANCEMENT)

2.1 DÉFINITIONS ET CONTEXTUALISATION	59
<i>À l'échelle internationale</i>	61
<i>À l'échelle nationale</i>	63
2.2 CADRE GLOBAL DU FINANCEMENT DES PARTENARIATS EN ÉDUCATION	65
2.3 TYPOLOGIE COMMENTÉE DES PARTENARIATS EN ÉDUCATION	72
2.3.1 Partenariats interétablissements	72
Partenariats avec partage de cours en présence	73
Partenariats avec partage de cours en enseignement à distance et en présence	74
Partenariats dédiés à l'enseignement à distance	74
Partenariats interordres dans les programmes d'études : les passerelles	77
Partenariats en régions : quelques particularités	84
Partenariats en formation continue et en formation sur mesure	88
Partenariats dans le cadre de la requalification de la main-d'œuvre	90
Partenariats dans les domaines « innovants »	94
2.3.2 Partenariats avec des établissements à l'étranger	97
2.3.3 Les partenariats avec l'entreprise privée	107
2.4 SOUS-TRAITANCE ET EXTERNALISATION	109
2.5 FONDATIONS ET DONS D'ENTREPRISES : PHILANTHROPIE CAPITALISTE ?	127

3. PROBLÈMES RELATIFS AU FINANCEMENT, AUX CONDITIONS DE TRAVAIL ET D'ENSEIGNEMENT

3.1 LE PHÉNOMÈNE DE LA MARCHANDISATION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX	133
3.2 LE FINANCEMENT AU RENDEMENT – L'EXEMPLE ONTARIEN	135
3.3 PROBLÈMES VÉCUS DANS LES ÉTABLISSEMENTS LIÉS AU FINANCEMENT DES PARTENARIATS	136
3.4 PROBLÈMES RELATIFS AUX CONDITIONS DE TRAVAIL :	137
3.4.1 Statut d'emploi	137
3.4.2 Ancienneté	138

3.4.3	Priorité d'emploi	138
3.4.4	Pertes d'emploi.....	139
3.4.5	Organisation du travail	140
3.4.6	Enseignement à distance	141
3.4.7	Propriété intellectuelle	142
3.4.8	Autonomie professionnelle	143
3.5	RECOMMANDATIONS	
	Missions de l'éducation.....	145
	Financement	145
	Concurrence interétablissements	146
	Instances décisionnelles	146
	Autonomie professionnelle	147
	Parcours de formation et diplomation.....	148
	Partenariats et conditions de travail.....	148
	Sous-traitance	149
	EAD et numérique en éducation	150
	CONCLUSION	151
	MÉDIAGRAPHIE	153
	ANNEXE 1 – RECOMMANDATION ÉGES DU CONGRÈS FNEEQ 2012	176
	ANNEXE 2 – RECOMMANDATION ÉGES DU CONSEIL FÉDÉRAL DE MAI 2013.....	177
	ANNEXE 3 – TABLEAU DES PROBLÉMATIQUES SOULEVÉES DANS LE CADRE DES INSTANCES	178
	ANNEXE 4 – TABLEAU DES SOLUTIONS RECUEILLIES LORS DES INSTANCES	184
	ANNEXE 5 – RECOMMANDATION DU REGROUPEMENT CÉGEP DES 6-7 FÉVRIER 2021	187
	ANNEXE 6 – RÉSULTATS PARTIELS AU QUESTIONNAIRE SUR LES PARTENARIATS INTERCOLLÈGES, INTERÉTABLISSEMENTS ET LE TÉLÉENSEIGNEMENT	189



ANNEXE 7 – EXTRAITS DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE SUR LA PRÉSENCE DU PRIVÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT (CES, 2011)	192
ANNEXE 8 – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DE LA SOUS-TRAITANCE	194
ANNEXE 9 – PROPOSITION SUR LA SOUS-TRAITANCE ADOPTÉE AU 32^e CONGRÈS DE LA FNEEQ (mai 2018)	196

INTRODUCTION

Après des années d’austérité, le gouvernement Couillard entame, dans son budget 2017-2018, un réinvestissement électoraliste en annonçant des centaines de millions de dollars de nouveaux investissements en éducation, mais en les dirigeant vers l’enseignement à distance (*eCampus*), le développement de partenariats et les formations sur mesure pour les entreprises. Dans la foulée de ce budget, le conseil fédéral de la FNEEQ a renouvelé en décembre 2017 ses mandats concernant « l’analyse de la présence du privé dans les établissements d’enseignement : sous-traitance, publicité, fondations, formation sur mesure » et se dote de nouveaux objectifs concernant « les transformations de la pratique enseignante reliées au partenariat interétablissements [afin de] dégager des principes, des balises et une stratégie d’action nationale visant à maintenir le niveau des conditions de travail et la qualité de l’enseignement ».

Ce « réinvestissement austéritaire » – concept développé par le comité école et société (CÉS) dans le cadre des ÉGES ([CÉS, 2018-a](#)) – faisait suite à des années de privatisation de l’éducation, par l’effet d’un sous-financement chronique volontairement entretenu et d’autres politiques visant à subordonner l’éducation à des intérêts privés, comme le modèle dual néolibéral ([CÉS, 2016-b](#)) ou le projet de loi 70 ([CÉS, 2016-a](#)) qui, sous prétexte d’une « pénurie de main-d’œuvre » instrumentalisée ([CÉS, 2016-c](#)), transfère une série de prérogatives du ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport vers le ministère du Travail, de l’Emploi et de la Solidarité sociale. De fait, le concept de « réinvestissement austéritaire » vise à montrer la continuité du cycle austérité-réinvestissement, en fonction de la stratégie néolibérale d’affamer la bête (*Starve the beast*). D’une main, les gouvernements se font du capital politique en promettant des réductions fiscales qui les « obligeront » à réduire la taille de l’État – permettant au privé d’occuper la place laissée vide par les services publics – et de l’autre, en orientant les « réinvestissements » vers des politiques qui encouragent les partenariats, le recours à la sous-traitance ou à de nouvelles formes d’organisation du travail, ils achèvent leur travail de marchandisation et de managérialisation des services publics en contraignant ces derniers à « avaler n’importe quoi » dans le but d’obtenir du financement.

Aussi, en abordant la question des partenariats, de la sous-traitance et de la « privatisation de l’intérieur » que vivent nos institutions d’enseignement, cela a confirmé qu’il ne s’agissait que de la pointe d’un iceberg beaucoup plus grand. À moins qu’il ne s’agisse de la pieuvre, du Kraken ou du Léviathan de l’idéologie de l’« économie du savoir », devenu méduse, avec ses innombrables tentacules et sa capacité à se reproduire à partir d’un fragment d’elle-même. Il fallait donc remonter au cœur de la bête pour comprendre son ADN et parvenir à interpréter ses multiples manifestations en fonction de sa logique interne qui lui permet de se reproduire, tel un « variant », dirait-on aujourd’hui, égale à elle-même, mais à chaque mutation avec davantage de virulence. Ce dossier cherche donc à documenter en détail les

étapes de cette privatisation de notre système d'éducation et d'enseignement supérieur dans un contexte où on tente de plus en plus de mettre l'éducation au service de la croissance économique.

Dans une première section, ce dossier commence par établir les conditions de possibilité, tant idéologiques que politiques, de cette invasion de plus en plus soutenue d'intérêts privés dans la définition de l'enseignement dispensé au Québec, dans le mode de gestion des institutions, dans son mode de financement, etc., aboutissant ultimement à la captation (détournement) de fonds publics qui, au lieu de se destiner à l'enseignement comme tel, se dirigent vers des compagnies privées dont l'objectif est le profit.

La seconde partie de ce dossier s'intéresse à l'implantation concrète de compagnies privées dans l'enseignement (public autant que privé). Une tentative de typologie des partenariats vient donner une certaine organisation à l'ensemble, mais ces archétypes se retrouvent rarement à l'état pur. On retrouve plutôt une série d'agencements permettant, par exemple, des partenariats entre établissements publics, ou entre des établissements et des entreprises privées, au Québec ou à l'étranger, qui procèdent ainsi en fonction d'incitatifs financiers gouvernementaux et d'un esprit d'entreprise induit par le sous-financement autant que par l'idéologie marchande de la Nouvelle Gestion publique. Au parangon de cette privatisation et de cette mondialisation marchande de l'éducation se trouve l'imposition du numérique et de [l'enseignement à distance](#) (CÉS, 2019), qui se retrouve au cœur de la plupart des stratégies de partenariat et de captation d'une « clientèle » étudiante mondialisée et qui se voit aujourd'hui exacerbée par l'urgence pandémique et l'enseignement distancié que d'aucuns cherchent à normaliser et à pérenniser (Hogan et Williamson, 2021-b ; CÉS, 2020-b).

Cette double analyse de la logique globale et historique de ladite privatisation de l'éducation et de la myriade de situations concrètes dans laquelle se déploie l'idéologie de l'« économie du savoir » nous conduit à une troisième et dernière partie qui s'intéresse spécifiquement aux conséquences de cette privatisation sur nos conditions de travail et d'enseignement ainsi qu'à des propositions visant à résister concrètement contre ce modèle de « développement » qui menace l'intégrité du système d'éducation, non seulement québécois mais partout dans le monde. Plusieurs résolutions ont déjà été adoptées par la FNEEQ (sur la sous-traitance, l'internationalisation de l'enseignement supérieur ou l'enseignement à distance, par exemple), mais il nous est apparu essentiel de les réactualiser et de les pousser plus loin, dans la mesure où la privatisation de l'éducation tend à les articuler dans une logique d'ensemble qui exige une riposte globale, intersyndicale et internationale autant que locale.

MISE EN CONTEXTE ET MANDATS

Les liens entre l'école et l'entreprise privée ne datent pas d'hier et, dès le rapport Parent, on reconnaissait l'importance de la fonction économique des institutions d'enseignement parmi toutes les fonctions qui

leur sont dévolues¹. Or, au fil du temps, le poids de cette fonction s'est accentué jusqu'à introduire un déséquilibre dans les missions fondamentales de l'éducation. Attentive aux effets néfastes de ce déséquilibre, la FNEEQ s'est maintes fois penchée sur ces questions. Notamment, en 2011, la FNEEQ publiait les résultats de son [Enquête sur la présence du privé dans les établissements d'enseignement](#), enquête qui s'était intéressée aux fondations, à la formation sur mesure, aux services en sous-traitance, à la publicité dans les établissements et au volet « recherche et développement » des institutions d'enseignement supérieur. Dans l'introduction de ce rapport ([CÉS, 2011](#), p. 5-6), le comité école et société soulignait le fait que l'importante syndicalisation des enseignantes et des enseignants avait permis au Québec de contenir la pression à l'infiltration du privé en éducation contrairement à ce qui se passait notamment dans plusieurs pays aux prises avec des plans d'austérité. Or, depuis la publication de ce rapport, particulièrement sous le gouvernement Couillard (2014 à 2018), le Québec a lui aussi pleinement goûté aux mesures d'austérité, qui ont entraîné une réduction majeure des dépenses publiques en éducation et une pression à l'intrusion plus grande du privé, pression maintenue par le gouvernement caquiste, qui reprend avec vigueur le discours d'une éducation au service de la croissance économique.

En juin 2012, dans la mouvance de la mobilisation étudiante contre la hausse des droits de scolarité devenue, au fil des manifestations, lutte contre la marchandisation de l'éducation, la FNEEQ se donnait le mandat de participer à l'organisation d'États généraux de l'enseignement supérieur (ÉGES ; voir l'annexe 1 pour le détail du mandat). Fraichement élu à l'automne 2012, le Parti Québécois avait préféré organiser un Sommet sur l'enseignement supérieur en février 2013, sommet qui n'avait pas été à la hauteur des attentes de la FNEEQ et qui avait omis d'aborder certains sujets jugés majeurs par la Fédération. C'est pourquoi la FNEEQ, lors de son conseil fédéral de mai 2013, se donnait le mandat de prendre l'initiative d'organiser des ÉGES (voir l'annexe 2 pour le détail du mandat). Au printemps 2017, au sortir du premier rendez-vous des ÉGES, qui avait regroupé plus de 500 personnes, plusieurs constats se dégageaient, constats mis en lumière et schématisés dans la « [pieuvre de l'économie du savoir](#) » ([CÉS, 2018-b](#)), mascotte du deuxième rendez-vous des ÉGES (mai 2018)². Cette pieuvre témoignait de l'influence de l'entreprise privée dans l'enseignement, que l'on pense aux tentacules « adéquation formation-emploi », « rentabilité des programmes et de la recherche » ou « assurance qualité ». Le tentacule des « partenariats », absent de la pieuvre ou plutôt caché sous la multitude des autres tentacules, déjà très

¹ Comme nous le soulignons, entre autres dans la Chronique 70 du comité école et société, [L'adéquation formation-emploi – Nouveau cheval de Troie](#), « [...] le Rapport Parent tendait à légitimer l'universalisation du système d'éducation en fonction du fait que "[l']enseignement [est] un important facteur de développement économique", notamment en ce qui concerne "l'industrialisation moderne, fondée sur une technologie toujours plus avancée, [qui] requiert une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée : hommes de science, ingénieurs, techniciens supérieurs, ouvriers spécialisés sont requis en nombre croissant par l'industrie". Toutefois, à l'époque, le monde de l'éducation conservait son autonomie dans la détermination de ses programmes d'enseignement et ses objectifs » ([CÉS, 2016-a](#)).

² Pour plus d'information sur cette pieuvre et sur les ÉGES, consultez les publications suivantes du comité école et société : le [Carnet Spécial ÉGES](#) ([CÉS, 2018-a](#)) et la chronique [Au menu des ÉGES – La pieuvre de l'économie du savoir](#) ([CÉS, 2017-b](#)).

implanté à l'université, a eu une poussée de croissance extraordinaire depuis 2018, particulièrement dans les cégeps, mais aussi au secondaire et au primaire. Et nous voilà de plus en plus plongés, avec la pieuvre, dans l'aquarium de « l'économie du savoir » :

D'après l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'ère de l'économie du savoir est celle où la productivité et la croissance de l'économie, bref la « performance économique » des pays, dépendent de plus en plus du savoir, de l'éducation, de l'information et de la technologie. En vertu de la « nouvelle théorie de la croissance », [...] la production de valeur économique découlera d'investissements soutenus dans 1) la recherche-développement ou l'innovation technoscientifique ; 2) la formation de la main-d'œuvre et l'enseignement ; 3) de nouvelles formes plus efficaces d'organisation et de gestion du travail. [...] Se met alors en place une véritable « économie de l'apprentissage » où le système d'éducation est vu comme un réservoir à idées permettant de développer de la main-d'œuvre de pointe (capital humain) pour les industries à « haute valeur ajoutée » et des innovations brevetables (propriété intellectuelle) qui permettront de soutenir les entreprises et de dynamiser la croissance. (Martin, 2012)

Qui plus est, les multiples compressions des dernières années en éducation ont incité les établissements d'enseignement à chercher d'autres sources de revenus ou des façons de pallier le sous-financement. Les partenariats et la sous-traitance de services pédagogiques ont été, entre autres, certaines des « solutions » auxquelles ont eu recours plusieurs directions, en s'inspirant des stratégies managériales utilisées par les entreprises et adoptées par le gouvernement.

Dans ce contexte, la FNEEQ a adopté, depuis son congrès de mai 2018, plusieurs mandats relatifs aux partenariats et à la place de l'entreprise privée dans l'éducation³.

MANDATS POUR LA FNEEQ :

- Développer une position politique relative aux enjeux du partenariat interétablissements. (Bureau fédéral, octobre 2018)
- Réaffirmer publiquement son opposition à la soumission de l'éducation aux impératifs du marché sous toutes ses formes (concurrence entre les établissements, intrusion de l'entreprise privée, adéquation formation-emploi, etc.). (BF14, Conseil fédéral, décembre 2018)
- Mener une réflexion fédérale sur les moyens permettant de protéger tous les intervenants en éducation face aux dérives possibles découlant des associations entre l'entreprise privée et les établissements d'enseignement, notamment à travers la négociation des conventions collectives. (BF14, Conseil fédéral, décembre 2018)

³ Veuillez noter que certains de ces mandats faisaient aussi référence à l'enseignement à distance. On n'a gardé, dans les encadrés, que ce qui concerne les partenariats et la place de l'entreprise privée dans l'éducation, car l'enseignement à distance a été traité dans un précédent rapport : [L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux](#) (CÉS, 2019).

MANDATS POUR LE COMITÉ ÉCOLE ET SOCIÉTÉ :

- Mettre à jour l'analyse de la présence du privé dans les établissements d'enseignement : sous-traitance, publicité, fondations, formation sur mesure. (Conseil fédéral, décembre 2017)
- Documenter les transformations de la pratique enseignante reliées au partenariat interétablissements et dégager des principes, des balises et une stratégie d'action nationale visant à maintenir le niveau des conditions de travail et la qualité de l'enseignement. (Conseil fédéral, décembre 2017)
- Ajouter à notre analyse une réflexion sur les stratégies et les solutions locales pour contrer la sous-traitance. (BF3, congrès 2018)

En lien avec ces mandats et dans le cadre de la préparation du présent document, le comité école et société a fait la tournée des trois regroupements de la FNEEQ à l'automne 2019 pour recueillir les idées, les préoccupations et les solutions des déléguées et des délégués (le comité remercie de nouveau tous les intervenants et intervenantes). À partir de ces commentaires, ainsi que de ceux exprimés lors du bureau fédéral du 22 novembre 2019 et du conseil fédéral du 5 décembre 2019, le comité a formulé des problématiques. Ces problématiques (qui parfois touchent les trois ordres d'enseignement) et les pistes de solutions recueillies sont compilées sous forme de tableaux (voir les annexes 3 et 4) et seront abordées dans le présent document.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, le comité école et société tient à souligner qu'il y a parfois de bonnes raisons de créer des partenariats entre établissements ou avec l'entreprise privée. Certains programmes techniques peuvent bénéficier de liens avec les entreprises en fonction desquelles ils se développent ; certaines professions sont d'emblée reliées aux ordres professionnels qui exigent certains contenus spécifiques ; certains programmes de médecine bénéficient de la mise en commun de ressources ; et ainsi de suite. Toutefois, à la lumière des considérations soulevées dans les mandats ci-dessus, le comité croit important de s'attarder davantage aux aspects problématiques, à la fois de la tendance gouvernementale à inciter aux partenariats, et de celle des entreprises privées à s'immiscer dans le domaine de l'éducation, et ce, afin de bien cerner leurs impacts et de dégager des pistes de solutions. Cela s'avère d'autant plus important dans le contexte de pandémie qui, on le voit déjà, va accentuer l'intrusion du privé en enseignement. L'Internationale de l'Éducation, par le biais d'une récente recherche⁴, explique bien le phénomène :

⁴ Pour accéder au rapport complet (en anglais) : [Pandémie et privatisation de l'enseignement supérieur: technologies de l'éducation et réforme des universités](#), par A. Hogan et B. Williamson (2021-a).

À côté des « solutions » à court terme, immédiates et nécessaires, proposées par les fournisseurs de technologies et de services éducatifs durant la fermeture des campus, les sociétés commerciales et les promoteurs du secteur privé ont cherché à « reconstruire » l'enseignement supérieur à long terme. Les mesures d'urgence temporaires ont été perçues comme des opportunités expérimentales de créer une nouvelle « normalité numérique », offrant la possibilité d'accroître considérablement leur rôle dans les établissements scolaires et les universités à travers le monde, avec de nombreuses implications pour l'expérience des élèves et la vie professionnelle du personnel. [...] La pandémie de COVID-19 a offert une opportunité exceptionnelle de développer la privatisation et la commercialisation de l'enseignement supérieur, en particulier au travers de la promotion des technologies de l'éducation (EdTech) [...] et en raison du positionnement des acteurs du secteur privé en tant que catalyseurs et ingénieurs des réformes et de la transformation de l'enseignement supérieur après la pandémie. [...] Ceci illustre la façon dont le « techno-capitalisme de catastrophe » a cherché à exploiter la pandémie au profit du secteur privé et à des fins commerciales. (Hogan et Williamson, 2021-b)

Comme on pouvait s'y attendre, les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, de même que le Scientifique en chef du Québec, songent déjà à normaliser l'état d'exception en généralisant l'enseignement à distance après la crise⁵. Les enseignantes et les enseignants, prioritairement à travers le mouvement syndical, ont été les protagonistes de multiples luttes pour préserver l'intégrité de notre système d'éducation. Nous aurons encore un rôle collectif primordial à jouer pour empêcher la subordination de l'enseignement aux intérêts de compagnies privées. L'analyse critique qui suit espère contribuer à cette défense de l'éducation en se basant sur une vision humaniste de l'éducation, pour une école au service du bien commun et de l'émancipation des individus – plutôt que de l'entreprise privée et de la croissance économique –, afin que l'école demeure un lieu de regard critique sur le monde et non de reproduction d'un modèle économique néfaste pour l'avenir de notre planète et des communautés.

Dernière remarque avant d'entrer dans le vif du sujet : compte tenu de l'ampleur de ce dossier et de ses nombreuses ramifications, ce document souhaite également offrir une forme de répertoire des écrits produits par la FNEEQ sur ces enjeux depuis les dix dernières années par le biais d'hyperliens, de citations et de notes de bas de page.

⁵ Parmi les articles qui témoignent de cette volonté de la part de certains gestionnaires, soulignons particulièrement « [Université Laval : l'enseignement hybride est là pour rester](#) » (Dion-Viens, 2021) et « [L'enseignement à distance est "là pour rester", selon l'experte Diane Leduc](#) » (Cucchi, 2020). La FNEEQ a réagi à ce type de déclarations dans son communiqué [L'enseignement à distance post-pandémie : pas si vite, dit la FNEEQ](#) (FNEEQ, 2021-b) en rappelant que ce genre de décision ne peut se prendre sans une réflexion critique importante sur ce qui s'est vécu dans la dernière année et sans d'abord prendre le temps d'encadrer dans les conventions collectives toute forme d'enseignement distancé.

1. LA GESTION ENTREPRENEURIALE EN ÉDUCATION (ou la mentalité de l'entreprise privée en mode « gouvernance scolaire »)

Si l'État québécois ne semble plus se poser la question du « pourquoi éduquer? », lui ayant substitué le « combien » (de diplômes, de notes de passage, d'argent dépensé, pour combien de « retours sur l'investissement », combien de personnel enseignant et de professionnel·les à embaucher pour gravir des places dans les palmarès, satisfaire des parents, etc.), et le « comment » (réduire les coûts, diplômer plus et dans les temps, performer en termes quantifiables, faire plus avec moins, par exemple), c'est qu'il est résolument inscrit dans une idéologie néolibérale qui ravage les services publics et les institutions des sociétés occidentales depuis l'avènement du thatchérisme et ses efforts de faire de la Nouvelle Gestion publique son enfant terrible. L'érosion actuelle de l'École-institution et de l'enseignant·e formateur·trice, de citoyen·nes en est tributaire. (Demers, 2020, p. 37)

Avant de nous attarder aux multiples manifestations concrètes de l'intrusion de l'entreprise privée dans les écoles du Québec et à leur développement (mode de privatisation exogène), il nous semble primordial de nous intéresser à l'introduction parallèle de l'esprit entrepreneurial chez les gestionnaires et dans les instances décisionnelles (mode de privatisation endogène), esprit qui, une fois bien installé, entraîne une accélération du processus de transformation de l'éducation, du primaire à l'université et, par le fait même, une accélération et une multiplication des formes d'intrusion du privé dans le système d'éducation québécois. Cela nous apparaît d'autant plus important que [*l'Enquête sur la présence du privé dans les établissements d'enseignement*](#) (CÉS, 2011) du comité école et société soulignait la nécessité de poursuivre la réflexion en s'attardant particulièrement à ce mode endogène. La présente section du dossier s'attardera donc à faire un survol des diverses étapes de l'implantation de cette approche managériale du primaire à l'université en soulignant quelques moments phare de cette transformation progressive.

En outre, il nous apparaît important d'avoir un regard global sur la « logique » à l'œuvre. Souvent, les manifestations concrètes et ponctuelles de cette logique, dans nos institutions d'enseignement, peuvent nous sembler anodines ou inoffensives : ajout d'une demande de reddition de comptes, consultation sur un plan stratégique sur une base volontaire, initiatives de personnes conseillères pédagogiques par rapport à des prérogatives qui relèvent pourtant des départements, projets pilotes sur l'enseignement à distance ou en mode « comodal », salles ou chaires de recherches subventionnées par des entreprises qui leur donnent leur propre nom, etc. Or tous ces éléments mis ensemble nourrissent une approche gestionnaire qui peut être néfaste à la fois pour l'enseignement, pour notre autonomie professionnelle et pour nos conditions de travail dont (on doit le rappeler trop souvent) les conditions d'apprentissage de nos élèves sont tributaires.

1.1 L'ÉDUCATION AU SERVICE DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DE LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE

1.1.1 Déséquilibre des missions fondamentales de l'éducation

L'école, qui devrait plus que jamais être l'incubateur de la démocratie et permettre de développer un regard critique sur le monde, de réfléchir à des solutions pour contrer l'accroissement des inégalités sociales et les effets d'un système néolibéral néfaste pour l'environnement et pour nos sociétés, subit plutôt des pressions pour nourrir ce système et même le renforcer. Comme l'expliquent Pierre Dardot et Christian Laval, le néolibéralisme (voir l'encadré ci-dessous) a permis au capitalisme d'introduire une logique de marché hors de la sphère marchande ([Dardot et Laval, 2010](#), p. 37), donc aussi dans celle de l'éducation, qu'on veut alors mettre davantage au service de la croissance économique (dans un contexte dit d'« économie du savoir ») qu'au service de la croissance des individus et de leur émancipation (dans un souci de justice sociale). Ce déséquilibre s'accroît de plus en plus notamment à cause des pressions particulièrement fortes d'un patronat qui carbure encore, malgré le cul-de-sac évident qui guette notre planète, à l'utopie de la croissance économique infinie⁶.

Le néolibéralisme a commencé à être théorisé dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale par la Société du Mont-Pèlerin, fondée en 1947 par Friedrich Hayek et Wilhelm Röpke. Farouches opposants du keynésianisme, ces puissants partisans du « laissez-faire, laissez-passer » (c'est-à-dire de la déréglementation et du libre-échange) vont devenir hégémoniques dans les années 1980, avec des gouvernements tels que Thatcher en Angleterre ou Reagan aux États-Unis, mais il est bon de rappeler que c'est au Chili, sous la dictature de Pinochet, que cette dystopie d'une société autorégulée par le marché, sans intervention sociale de l'État, a été mise en application pour la première fois⁷. D'autres États ont suivi cette tendance, même certains plus progressistes, qui sont passés d'un État providence à un État au service de la croissance de l'entreprise et de la croissance économique.

Pourtant, tel que le souligne François Normand, au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, l'État providence avait été vu par plusieurs pays industrialisés comme le meilleur moyen d'offrir un filet social protecteur contre les crises économiques et comme une façon d'offrir « un visage humain [au capitalisme] grâce aux programmes sociaux » ([Normand, 2019](#)). Qui plus est, cet État protecteur, régulateur, planificateur et même producteur, a permis la plus longue période de croissance et de stabilité économique de l'histoire du capitalisme : les Trente glorieuses (1945-1975). L'essoufflement puis la crise du keynésianisme sont d'ailleurs moins dus à ses contradictions internes qu'au retour d'un ultralibéralisme aux États-Unis (notamment avec l'élection de Reagan) et la forte augmentation des taux d'intérêts par la Réserve fédérale, dont les conséquences désastreuses se répercuteront à l'ensemble des

⁶ On pense spontanément à l'indignation de Greta Thunberg et à son célèbre cri du cœur « How dare you? » (« Comment osez-vous? ») lors de son passage au Sommet sur l'urgence climatique de l'ONU le 23 septembre 2019 (vidéo accessible en ligne notamment à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=xVIRompc1yE>).

⁷ Pour une excellente vulgarisation de l'implantation du néolibéralisme dans les années 1970 et suivantes, voir *La Stratégie du choc* de Naomi Klein (tant le livre que le film, adapté par Michael Winterbottom et Mat Whitecross).

économies du monde et principalement aux pays débiteurs du Tiers-monde⁸. Le néolibéralisme s'impose alors comme une « solution » aux problèmes qu'il a lui-même engendrés, à partir des Programmes d'ajustement structurels imposés par la Banque mondiale et le FMI comme condition au rééchelonnement de la dette de ces pays.

En Occident, cependant, le néolibéralisme s'impose moins par les institutions financières internationales que par une idéologie antiétatique et une pression des compagnies transnationales menaçant de délocaliser la production et les sièges sociaux au gré de la « concurrence fiscale »⁹ et de la déréglementation des conditions de travail, notamment. Comme le souligne Normand (2019), « [l]a plupart des gouvernements de gauche et de droite ont alors commencé à baisser les impôts, réduire les dépenses publiques, libéraliser le commerce, privatiser des services publics et à alléger la réglementation, notamment au Canada et au Québec ». Ces élites qui défendent la subordination de l'État aux dictats du marché sont aujourd'hui bruyamment remises en question dans plusieurs pays¹⁰ dans un contexte d'accroissement de plus en plus marqué des inégalités sociales sur une planète en voie d'atteindre un point de non-retour sur le plan environnemental. Et, tel que le soulignait un rapport d'Oxfam publié en janvier 2021 (rapport [Le virus des inégalités](#)), la pandémie du Coronavirus est venue accentuer des problèmes qui étaient déjà criants.

Que nos dirigeantes et nos dirigeants soient à ce point obnubilés par la vision néolibérale de l'éducation et qu'une grande majorité des gestionnaires de nos établissements d'enseignement, même celles et ceux qui se prétendent « humanistes »¹¹, s'y soumettent avec tant de docilité a de quoi laisser songeur quand on pense aux missions fondamentales de l'éducation qu'ils et elles ont pourtant le devoir de défendre et de protéger.

Petit à petit, le déploiement de structures et de réformes propices à cet arrimage de l'éducation aux besoins du marché du travail et de la croissance économique s'est accéléré, avec tout ce que ça comporte de risques de dérives. Bien sûr, il n'est pas ici question de vouloir couper l'école de toute considération d'ordre économique. Le système d'éducation doit préparer les élèves à l'exercice d'un futur métier, et les établissements d'enseignement jouent aussi un rôle économique important dans leur milieu, mais voilà qu'on voudrait de plus en plus réduire l'école à cette unique dimension, laissant de côté les aspects culturels et sociaux nécessaires à la préservation d'une éducation qui remplit bien son rôle global.

⁸ Voir, par exemple, Millet, Damien et Eric Toussaint. *50 questions, 50 réponses sur la dette, le FMI et la Banque mondiale*. Syllepse, 2002. Pour un extrait de cet ouvrage : http://www.cadtm.org/IMG/pdf/toussaintmillet_origine-2.pdf

⁹ Voir, par exemple, [Rapide et dangereuse, une course fiscale vers l'abîme](#), documentaire réalisé par Brigitte Alepin et présenté aux *Grands reportages*, le mercredi 14 octobre 2020, sur ICI RDI.

¹⁰ Pensons notamment à la France, au Chili, à Hongkong, à l'Irak et au Liban ; entre autres sources, voir l'article « [De Santiago à Paris, les peuples dans la rue](#) » de Serge Halimi qui parle d'une « troisième [voire] quatrième vague de protestations de masse contre l'ordre néolibéral et ses gouvernants » (Halami, 2020) ainsi que la [Chronique 87 – Crise généralisée au Chili : « La révolution sera féministe ou ne sera pas »](#) (CÉS, 2020-a) du comité école et société.

¹¹ Michel Fabre et Christiane Gohier, dans leur ouvrage *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (2015), soulignent que le néolibéralisme implique « [...] des dispositifs d'évaluation qui imposent à toutes les sphères de la société et jusqu'à l'État, une logique gestionnaire, dans des formes de gouvernements technocratiques, dans une rhétorique habile à déguiser l'utilitarisme sous les habits de l'humanisme. » (Cités dans Demers, 2020, p. 42-43)

Déjà en 1992, pour souligner les 25 ans des cégeps, feu le Conseil des collèges rappelait, dans son [rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial](#), l'importance de l'équilibre entre les fonctions économique, socio-politique¹² et culturelle¹³ de l'école, tel que proposé en 1964 dans le Rapport Parent. Afin de favoriser l'inclusion sociale et l'égalité des chances, objectifs aujourd'hui tout aussi importants (sinon plus, vu le contexte social et économique d'inégalités croissantes dans un monde plus que jamais axé sur la performance et la compétition) qu'en 1992, le Conseil des collèges plaçait les choses ainsi :

Parler du double défi de l'accessibilité aux études et de la qualité de la formation c'est indiquer le chemin à suivre pour dépasser les tensions entre les fonctions économique et sociale de l'école ; affirmer que la société a non seulement besoin de spécialistes compétents dans leur domaine, mais de spécialistes dotés d'une solide formation générale c'est « re-lie » les fonctions économique et culturelle. Faut-il rappeler que l'école ne doit surtout pas mettre en veilleuse sa mission de former le citoyen à la vie démocratique? [...] Globalement, lorsque cette dimension culturelle est bien intégrée à la compétence professionnelle, à l'ouverture sociale et à la préparation à la vie démocratique, on est en présence d'un citoyen complet ayant un fort potentiel d'autonomie et d'adaptation. C'est vers cet idéal qu'il faut tendre. ([Conseil des collèges, 1992](#), p. 42-43 et 48)

Sans oublier qu'il ne suffit pas de simplement former de futures et futurs employés, mais aussi de donner aux élèves de tout âge les moyens de connaître le monde, de le comprendre et de pouvoir y agir dans une perspective d'égalité des chances et de recherche du bien commun.

Or, que reste-t-il aujourd'hui de l'équilibre de ces diverses fonctions de l'éducation? Même le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), organisme supposément impartial et indépendant, succombe à cette pression d'une approche entrepreneuriale de l'éducation, particulièrement dans sa récente publication [Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives](#) (2019). En effet, dans son survol des 50 dernières années, le CSÉ met l'accent presque exclusivement sur des enjeux de « gouvernance » et de formation de la main-d'œuvre. Pas surprenant qu'il cite abondamment le [Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégiale](#) (mieux connu sous le nom de « rapport Demers », 2014) et qu'il insiste sur un arrimage plus serré des programmes techniques avec les besoins du marché du travail ([CSÉ, 2019](#), p. 84). Le glissement vers une utilisation de plus en plus exclusive du terme « formation » pour parler des divers « parcours scolaires » finit par avoir un effet insidieux sur les consciences en reléguant à

¹² La fonction socio-politique est associée à « une réelle égalité des chances de réussite, peu importe le milieu social et ethnique d'origine, le sexe, la religion, etc. » et à l'éducation citoyenne. ([Conseil des collèges, 1992](#), p. 42)

¹³ La fonction culturelle est directement rattachée à l'épanouissement personnel, notamment par le côtoiement des grandes œuvres des civilisations (particulièrement pour les élèves provenant des milieux moins favorisés, qui n'ont accès qu'à la culture de masse), qui permettent la découverte d'un monde insoupçonné, à la fois d'un héritage culturel et d'une ouverture à la différence essentielle pour l'inclusion de tous dans une société de plus en plus diversifiée ([Conseil des collèges, 1992](#), p. 42).

l'arrière-plan la portée globale de ce que devrait être le « parcours éducatif » des élèves et des étudiantes et étudiants et, par le fait même, l'importance pourtant fondamentale de la formation générale :

À partir du contexte de réflexion réducteur qui est le sien, on ne s'étonnera pas que le rapport Demers aboutisse à des recommandations marquées par le tout-au-marché et l'affaiblissement des ambitions éducatives de la formation professionnelle : création d'un Certificat d'études collégiales techniques (un diplôme professionnel sans formation générale) ; création d'un DEC par cumul d'attestations d'études collégiales (un DEC sans formation générale et sans finalité d'ensemble) ; décentralisation de certaines compétences vers les établissements pour que l'enseignement, voire la structure des programmes s'adapte aux besoins des « partenaires socio-économiques » de chaque cégep. (CÉS, 2015)¹⁴

Dans une moindre mesure (mais tout de même), le CSÉ semble également enclin à vouloir réduire le rôle de la formation générale en la détournant de sa fonction culturelle, par exemple en réduisant l'éthique (enseignée dans les cours de philosophie – formation générale) à des enjeux de déontologie professionnelle (donc arrimés aux besoins du marché du travail, à intégrer, selon le CSÉ, dans les cours de programmes – formation spécifique ; [CSÉ, 2019](#), p. 58-59). La Nouvelle alliance pour la philosophie au collège (NAPAC) propose une lecture critique très éclairante de cette publication du CSÉ qui, sous le prétexte de mieux répondre aux « nouveaux besoins » d'une « toute nouvelle génération » d'étudiantes et d'étudiants (entendre plutôt les besoins du technocapitalisme, liés aux fort discutables « compétences du 21^e siècle »¹⁵), appelle à une transformation majeure des cégeps, le tout dans une réflexion peu rigoureuse présentant des lacunes importantes sur le plan des sources de références¹⁶ et sur le plan du raisonnement (NAPAC, 2019, p. 28-32). En somme, ce déséquilibre croissant d'une école au service de l'économie s'est accéléré depuis les 30 dernières années pour atteindre un seuil critique.

¹⁴ Il sera question, dans la section 1.3 (« Vision concurrentielle et compétitive de l'éducation »), du sort que le rapport Demers réserve à la formation générale.

¹⁵ Au sujet de ces « compétences du 21^e siècle », qui reviennent souvent dans le discours qui réduit les besoins des personnes à ceux des entreprises, voir Bissonnette et Boyer (2018, p. 133 ; cités dans [CÉS, 2019](#), p. 48) qui affirment : « Les compétences du 21^e siècle s'appuient sur des concepts dont l'existence réelle est plus qu'incertaine et sur des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève [appelé « apprenant » dans le cadre de l'approche par compétences] qui se sont révélées peu efficaces quant au développement des compétences non seulement dans le domaine des sciences (OCDE, 2016), mais également dans plusieurs autres champs de connaissance (Kirschner et al, 2006). »

¹⁶ Les références de ce document du CSÉ relatives à ces transformations majeures souhaitées proviennent presque toutes de gestionnaires d'établissements d'enseignement ou des sciences de l'éducation (dans une sorte de circuit fermé). On n'y trouve rien ou presque en lien avec des enjeux sociologiques (ou de sociologie de l'éducation), philosophiques, épistémologiques, etc. (NAPAC, 2019, p. 50-54). De plus, le CSÉ cite abondamment ses anciennes publications, parfois, fait préoccupant, en se citant hors contexte et en déformant ses propres propos pour aller dans le sens d'une vision néolibérale de l'éducation (par exemple, à la page 7 du document de 2019, le CSÉ, citant une de ses publications de 1992, laisse entendre qu'il revendiquait à l'époque un meilleur arrimage des cégeps aux impératifs économiques de la mondialisation alors que lorsqu'on retourne à la source, on constate, au contraire, qu'il soulignait l'importance de ne pas tomber dans ce piège du « tout à l'économie »).

1.1.2 Quelques moments clés de l'arrimage de l'éducation aux besoins du marché du travail et à l'approche de l'entreprise privée

Voici, pour chaque ordre d'enseignement, quelques dates clés quant à l'accentuation de la vision néolibérale en éducation dans une progression récemment marquée par un point de bascule néfaste pour l'équilibre de ses missions fondamentales. Veuillez noter que, faute d'espace, nous n'avons pas souligné toutes les tentatives avortées de transformations de l'éducation au fil du temps, tentatives freinées grâce, notamment, à la mobilisation d'un personnel enseignant convaincu de l'importance de maintenir l'équilibre des missions fondamentales de l'éducation, du primaire à l'université.

... au primaire et au secondaire :

- 1997 : [Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation – Prendre le virage du succès](#) (réforme Marois) : Cette réforme venue de haut, encore une fois imposée par le gouvernement, est un bon exemple de changement draconien sans impliquer la base, pourtant professionnelle, que constitue le corps enseignant ([CÉS, 2002](#)). Des années ont été perdues en formations imposées qui ont ensuite été mises au rencart pour cause d'incohérence avec les évaluations également imposées par le Ministère (évaluation de savoirs essentiels au lieu de compétences). D'autant plus que la réforme planchait sur l'idée d'une diversité d'approches, mais voulait en même temps imposer un enseignement par « projet ». Encore aujourd'hui, ce programme par compétences est mal appliqué, mal compris et pousse à des dérives « utilitaires » tout en creusant l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles ([CÉS, 2007](#)).
- 2000 : Parution du premier Palmarès des écoles secondaires du Québec, par l'Institut Fraser. Publié au départ par le magazine *L'Actualité*, ce dernier le laissera tomber en 2008, mais il sera alors repris par le *Journal de Montréal*.¹⁷ Ce classement est dans la droite ligne d'un enseignement axé sur la performance scolaire, au détriment de tout le reste.
- 2008 : Adoption du projet de loi 88 – imposition de méthodes de gestion issues de la Gestion axée sur les résultats (GAR, corolaire de la Nouvelle gestion publique¹⁸) selon une approche contractuelle de partenariat entre le ministre et la commission scolaire (convention de partenariat) et entre la commission scolaire et ses établissements (convention de gestion et de réussite éducative). Cette gestion impose une obligation de résultat (il faut atteindre l'objectif visé par les supérieurs, « coûte que coûte ») plutôt qu'une obligation de moyens (il faut déployer les meilleurs efforts possibles pour atteindre les objectifs).

¹⁷ Pour une opinion critique de ces palmarès, qui seront aussi étendus aux cégeps en 2020, voir l'article « [Misère des palmarès](#) » (Moulin, 2020).

¹⁸ Il sera question de la Nouvelle Gestion publique dans la section 1.2 du présent document.

- 2017 : [Politique de la réussite éducative](#) comprenant, notamment, le projet d'Institut national d'excellence en éducation¹⁹. Cet institut s'inscrit dans « le courant des politiques ou [des] pratiques basées sur la preuve (*evidence-based policies/practices*) » qui provient du domaine de la médecine anglo-saxonne et qui met l'accent sur « ce qui fonctionne », dans une « logique d'efficacité opérationnelle » typique de la « nouvelle gestion publique » ([Cordeau, 2018](#)). La *Politique de la réussite éducative* parle également d'une « contribution du milieu des affaires à la réussite éducative », du « numérique en éducation », de la « création d'un prix annuel décerné à une enseignante ou un enseignant reconnu pour le caractère innovant de ses pratiques pédagogiques » et des « compétences du 21^e siècle » (voir le « [Sommaire](#) » de la *Politique* pour un tour d'horizon plus rapide).
- 2017 : Imposition du nouveau cours d'Éducation financière (ÉF) de 5^{ième} secondaire. Ce cours, d'abord conçu pour le domaine Développement personnel, a ensuite été intégré dans le cours Monde contemporain (MOC), du domaine Univers social. Le Ministère a décidé, unilatéralement, que MOC serait amputé de son volet « Environnement » (pour les gouvernements libéraux et caquistes, l'environnement n'est donc plus un enjeu contemporain...) pour faire de la place à un cours sur « comment bien consommer » ([CÉS, 2017-a](#)). Le cours d'ÉF est sans doute le meilleur exemple d'une dérive utilitariste de l'enseignement, avec ses trois enjeux : consommer des biens et services, intégrer le monde du travail et poursuivre ses études (le programme s'intéresse beaucoup au financement des études et le présente comme étant un enjeu ; évidemment, si les études étaient gratuites, l'enjeu serait moins grand...).
- 2017 : Mise en place du « projet » *Lab-École*. Ce projet, dont les coûts ont doublé (de 56 à 100 M\$), mise notamment sur l'architecture pour, entre autres, diminuer le décrochage scolaire. En décroissant les murs d'une poignée d'écoles, les tenants du *Lab-école* souhaitent amener une « nouvelle posture pédagogique », notamment en ouvrant ces milieux aux méthodes d'enseignement centrées sur l'élève, dont on vient de faire la critique (voir la note de bas de page 15) ([Lab-école, 2021](#)). Qui plus est, l'accent mis par le gouvernement sur l'implication de personnalités connues du grand public, issues pour la plupart du milieu entrepreneurial, alors que les enseignantes et les enseignants sur le terrain revendiquaient des solutions similaires depuis de nombreuses années, a de quoi en faire sourciller plus d'un.

¹⁹ La CSN a produit un [mémoire spécifiquement sur la création d'un Institut d'excellence en éducation](#) (CSN, 2017) qui démontre l'inutilité d'un tel projet compte tenu de l'existence de plusieurs organismes qui remplissent déjà les fonctions qui lui seraient dévolues. De son côté, le comité école et société a porté un regard critique sur la consultation qui a mené à la *Politique de la réussite éducative* dans sa [Chronique 74 – Consultations Proulx et David sur l'éducation](#) (CÉS, 2016-d).

- 2018 : Adoption de la *Loi modifiant la Loi sur l’instruction publique – Le Plan d’engagement vers la réussite* des commissions scolaires (anciennement appelé *Convention de gestion*) « [...] resserre à la fois le pouvoir du ministre de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur sur les commissions scolaires et l’alignement des actions de ces dernières au plan stratégique du ministère, tout orienté est-il vers le positionnement économique concurrentiel du Québec. » (Demers, 2020, p. 71)
- 2020 : Abolition des commissions scolaires francophones par le gouvernement caquiste afin de mettre sur pied des *Centres de services scolaires*. Cela a entraîné la fin des élections scolaires²⁰, ce qui prive des régions et des quartiers d’un pouvoir démocratique. Les centres de services ressemblent à des annexes gouvernementales qui sont là pour mettre en branle les directives ministérielles²¹. Le *Comité d’engagement pour la réussite*, qui doit être mis sur pied dans tous ces centres et dont le mandat est de proposer des moyens locaux pour atteindre des « cibles » de réussite dictées par le Ministère, est à la fois un bel exemple d’une volonté de contrôle du gouvernement et d’une gestion entrepreneuriale de l’éducation.

... au collégial :

- 1983 : Création des premiers centres de services aux entreprises, renommés « Centres collégiaux de transfert de technologie » (CCTT) en 1993, lors de la réforme Robillard. Les CCTT se multiplieront à vitesse grand V (25 nouveaux CCTT) particulièrement pendant la décennie 2000 ([CSÉ, 2019](#), p. 22). Actuellement, le réseau [Synchronex](#) compte 59 CCTT répartis dans 15 régions du Québec.
- 1984 : Premier règlement sur le régime pédagogique du collégial : rattachement des cégeps à l’enseignement supérieur, ajout de nouveaux diplômes (dont l’attestation d’études collégiales – AEC – offerte à la formation continue : parfois très similaire à un DEC sans formation générale ; parfois encore moins qualifiante pour celles qui comportent très peu d’heures de cours), abolition de la distinction entre jeunes et adultes, mesures de décentralisation, plan d’action en matière d’éducation des adultes avec ajout du service de la reconnaissance des acquis (RAC).

²⁰ Le gouvernement caquiste s’est servi du prétexte du faible taux de participation aux élections scolaires et des supposés coûts engendrés par la structure des commissions scolaires pour justifier cette double abolition alors qu’il existait plusieurs autres solutions. Voir le [mémoire sur le projet de loi n° 86](#) (2016) de l’Association des commissions scolaires anglophones du Québec.

²¹ La pandémie a bien révélé que, pour réorganiser le fonctionnement dans les écoles, les centres de services sont contraints d’attendre les directives ministérielles (qui arrivent au compte-goutte), et les parents qui les interpellent se font répondre : « Il n’y a pas de service au numéro que vous avez composé » ...

- 1993 : *L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau – Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* (réforme Robillard) :
 - Élargissement de la mission « formation » de l'enseignement collégial par des changements à la Loi sur les collèges afin que « [...] les pouvoirs du collège s'exercent aussi dans des activités de formation de la main-d'œuvre, de recherche, de transfert de technologie, d'aide à l'entreprise, de développement régional, de services à la communauté et de coopération internationale. » (MESS, 1993, p. 29)
 - Implantation de l'approche par compétence (liée à l'employabilité, dans la foulée de l'approche-programme). À partir de ce moment, « les compétences sont définies de concert avec les employeurs²² » (CSÉ, 2019, p. 24). Dans ce nouveau paradigme, l'élève, devenu « apprenant » et « responsable » de son apprentissage « tout au long de vie », doit faire fructifier son « capital humain », garant de son employabilité dans le monde concurrentiel du marché de l'emploi.
 - Transfert de responsabilités en matière de gestion de programmes vers les collèges avec multiplication des divers mécanismes de reddition de comptes (ex. : PIEP, PIEA).
 - Création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC ; remplace le Conseil des collèges) et début de l'« assurance qualité ». Suivra, en 2014, l'implantation de la phase « audit » de l'assurance qualité, la CEEC devant, dorénavant, attester de la qualité des mécanismes d'assurance qualité des collèges : début de l'ère de la méta-évaluation (évaluation des auto-évaluations !).
 - Introduction d'une nouvelle instance nommée Commission des études dans la Loi sur les collèges, qui vise à remplacer la Commission pédagogique, instance alors inscrite dans la convention collective des enseignantes et enseignants et qui confère plus de pouvoir et de représentativité au corps enseignant que cette nouvelle formule de la Commission des études²³.

²² Même pour les cours où les compétences ne sont pas « définies de concert avec l'employeur », ceux de la formation générale par exemple, l'imposition de cette approche a un impact important. Par exemple, en français, l'approche par compétence a transformé les cours de littérature en cours de rédaction technique très centrés autour de compétences formatées en fonction de l'épreuve uniforme de français. Cette instrumentalisation de la formation générale (approche très « Nouvelle Gestion publique » ; perte sur le plan de la fonction culturelle de l'école) nuit à la fois à la motivation (donc à la réussite) des étudiantes et des étudiants, et même, bien souvent, à celle du corps enseignant.

²³ Malheureusement, le texte de la Commission pédagogique a été retiré de la convention collective en 2005 (convention 2005-2010 signée sous la contrainte d'un décret ; projet de loi 142 du gouvernement Charest), mais heureusement, un article y fait encore référence (4-5.00) et, dans les collèges qui détiennent une entente locale à ce sujet, les prérogatives de cette instance

- 2000-2001 : Révision du financement des collèges pour un arrimage à l'approche-programme : passage du « mode de calcul » (financement par groupe-cours) aux « droites de programmes » (financement par programme et par PES, i.e. nombre de Périodes par Étudiant par Semaine ; soit le fameux « financement par tête de pipe »). Ce mode de financement entraîne une « course à la clientèle », donc une compétition entre les collèges (approche productiviste et non disciplinaire).
- 2005 : Introduction, dans la convention collective des enseignantes et enseignants (imposée par décret), à l'article définissant les fonctions de l'assemblée départementale, de la mention « en tenant compte du plan stratégique de développement (ce qui inclut, entre autres, le plan institutionnel de la réussite éducative) » (article 4-1.05).
- 2014 : Dépôt, au ministère, du [Rapport final du Chantier de l'offre de formation collégiale](#) (rapport Demers²⁴). Approche « cheval de Troie » (et non attaque frontale, comme en 2004 lors du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial du ministre Reid). Les solutions du rapport Demers consistent majoritairement à un plus grand arrimage de tout ce qu'on peut aux besoins du marché du travail : création de diplômes techniques plus courts et sans formation générale (la conclusion du rapport s'attaque d'ailleurs à la formation générale en prônant notamment une approche marchande « à la carte » ²⁵), décentralisation et autonomisation des institutions, etc. Recommandations relatives aux étudiantes et étudiants internationaux et à la « formation à distance » dans une optique lucrative/rentable.²⁶
- 2016 : Sanction du PL70 (*Loi visant à permettre une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi ainsi qu'à favoriser l'intégration à l'emploi*, devenu Loi 25). L'inclusion de la main-d'œuvre **future** à la définition de la main-d'œuvre ouvre la porte à une influence plus grande du secteur de l'emploi sur la formation et les contenus de programmes.

demeurent. Pour plus d'informations sur la différence entre la Commission pédagogique et la Commission des études, consultez le [Carnet Spécial ÉGES](#) (CÉS, 2018-a, p. 34).

²⁴ Guy Demers, ancien DG du Cégep de Lévis-Lauzon, était responsable de ce chantier. Depuis le dépôt de ce rapport, une formule du sociologue Gilles Gagné sur le rapport Demers a été maintes fois reprise : « C'est donc un rapport de DG, fait par les DG et pour les DG » (dans Mussi, 2016, p. 35 et 38).

²⁵ Il en sera question un peu plus longuement dans la section 1.3 du présent document.

²⁶ Pour un regard critique un peu plus détaillé, consultez la [Chronique 67 – Le rapport Demers et les finalités de la formation professionnelle](#) (CÉS, 2015) et l'analyse [Yves Bolduc, le rapport Demers et la marchandisation de l'éducation](#) de Marianne Di Croce (2014).

- 2017 : Modifications du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC). Certaines modifications vont dans le sens d'un incitatif à choisir la formation continue plutôt que le parcours régulier (donc une formation courte normalement dédiée aux adultes déjà en emploi et non une formation initiale, dédiée aux jeunes), soit la facilitation du passage du diplôme d'études professionnelles (DEP) à l'attestation d'études collégiales (AEC, à la formation continue) et l'élimination des droits de scolarité pour les étudiantes et étudiants à temps partiel seulement pour celles et ceux inscrits à une AEC.

... à l'université :

- 1978-1984 : Coupes de 273,6 M\$ dans les budgets des universités québécoises (estimations de Crespo et al., 1986, p. 16).
- 1989-1994 : Dégel des frais de scolarité, qui augmentent de 567 \$ à 1 668 \$ entre 1989 et 1994 (Maroy, Dorais et Mamouna, 2014, p. 5).
- 1992-1995 : Coupes de 135 M\$, à peine compensées par les 126 M\$ soutirés à la population étudiante par les hausses des frais de scolarité (CADEUL, 2006).
- 1994-1999 : Baisse du financement fédéral des universités canadiennes. Les paiements fédéraux de transfert en santé, en éducation et en aide sociale vers le Québec baissent de 765 M\$ (Dorais, 2016, p. 89).
- 1996 : Tentative d'un nouveau dégel des frais de scolarité. Limité aux étudiant-es étranger-ères et hors Québec, comme concession face à la grève étudiante, mais ouvre la porte à la mondialisation marchande de l'enseignement supérieur. (FEUQ, 2002, p. 10)
- 1997 : [*Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*](#) (Ministère de l'Éducation, 1997) qui, en plus de « rationaliser l'offre de programmes [et] de modifier les règles de financement », prétend « définir un véritable contrat social entre la société québécoise et ses universités » basé sur une instrumentalisation de cette dernière en fonction de la croissance économique.
 - Le plan d'action prétend ainsi :
 - « favoriser une meilleure articulation entre la formation technique et la formation universitaire » ;
 - créer des instances régionales chargées, entre autres, de la « concertation entre le milieu scolaire et les organismes de développement régional et économique » ;

- encourager « les universités et les établissements d'enseignement collégial à convenir de passerelles facilitant l'accueil des titulaires d'un DEC technique dans les programmes universitaires », etc.
- Précisons que ce Plan s'attaque à tous les ordres d'enseignement et prétendait déjà développer des « passerelles » entre ces divers ordres de même qu'entre ceux-ci et le « milieu socio-économique ».
- 2000 : *Politique québécoise de financement des universités* : Suppression du financement de base accordé aux universités, remplacé par un financement en fonction du nombre d'étudiants en équivalence au temps complet. (Dorais, 2016, p. 95)
 - Cette politique, dans un contexte de sous-financement chronique et de baisse démographique, a accentué la mise en concurrence des universités.
- 2000-2003 : À cela s'ajoutent les « Contrats de performance » (réforme Legault) qui, en échange d'un maigre 300 M\$ de réinvestissement, impose une série de cibles opérationnelles à atteindre, comme des taux de diplomation et le déficit zéro (Maroy, Dorais et Mamouna, 2014, p. 8).
 - C'est également dans ce contexte qu'est élaborée la grille CLARDER (Classification et regroupement des domaines d'enseignement et de recherche), qui reproduit les inégalités historiques de financement en avantageant certaines disciplines et donc certaines universités au détriment d'autres ([UEQ, 2018](#)).
- 2003-2012 : Dans le cadre de sa réingénierie de l'État, le gouvernement libéral propose deux projets de loi (107 puis 38) visant à assujettir les universités québécoises (et les cégeps) au mode de gestion entrepreneurial du secteur privé et à augmenter à deux tiers la part des membres externes (dits « indépendants ») dans les conseils d'administration ([FNEEQ, 2013](#)).
 - Morts au feuilleton grâce à la mobilisation, notamment de la FNEEQ et de la Table des partenaires universitaires (TPU), ces projets de loi sont tout de même parvenus à faire avancer la conception managériale chez les administrations d'universités, notamment par l'influence de l'Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques (IGOPP) ([Martin et Ouellette, 2010](#), p. 20).
 - Introduction de divers mécanismes d'assurance qualité ([Martin et Ouellette, 2012](#)).
- 2013 : *Sommet sur l'enseignement supérieur* ; [Rapport Corbo portant sur la création d'un Conseil national des universités](#) (Corbo, 2013) ; « [Réforme managériale et soumission des universités à la concurrence internationale](#) » (Parchemal, 2013).

- 2019 : Déréglementation des frais de scolarité pour les étudiantes et étudiants internationaux ([Lesage, 2018](#)).
- 2020-2021 : « [Université québécoise du futur](#) ». Comme le signale le mémoire de la FNEEQ, cette consultation, qui prétend refonder l'université, telle une nouvelle Commission Parent, tend plutôt à légitimer « les principes de la Nouvelle Gestion publique (NGP), qui appliquent les méthodes de gestion du secteur privé aux institutions publiques » ([FNEEQ, 2020-c](#), p. 7). Le détail est abordé plus bas.

Notons, au passage, qu'en fonction du principe d'autonomie des universités, le gouvernement ne peut se permettre des réformes aussi précises qu'aux autres cycles. C'est pourquoi le sous-financement est la principale manière d'induire un « esprit d'entreprise » chez les gestionnaires et de les inciter à la recherche de partenaires, privés autant que publics, pour tâcher de boucler un budget sous-financé. De même, les hausses des frais de scolarité permettent de transformer les étudiantes et les étudiants en « clientèles » et le droit à l'éducation, en marchandise, tendant ainsi à transformer profondément et durablement les comportements des gestionnaires, mais également de l'ensemble des actrices et acteurs de l'université, par effet idéologique. Nous y reviendrons dans la section 1.3.

Notons que d'autres éléments récents qui touchent tous les ordres d'enseignement (notamment le [Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur](#), MEES, 2018-a) ou les deux ordres d'enseignement supérieur – par exemple, le [chantier sur le eCampus](#) (MEES, 2018-b) et [celui sur la réussite en enseignement supérieur](#) en 2020-2021 – seront abordés plus en détails dans la suite du document.

1.1.3 Quelques exemples de documents récents de gestionnaires ou du milieu des affaires qui militent en faveur d'une approche néolibérale de l'éducation

Si on s'attarde maintenant à quelques exemples de documents produits dans les cinq dernières années par des gens d'affaires et des gestionnaires de l'éducation, on y voit revenir un même discours obsessif de « maillage » entre l'école et les entreprises.

En 2016, le gouvernement libéral créait le Conseil consultatif sur l'économie et l'innovation (CCEI), formé de « 32 *leaders* socioéconomiques du Québec issus du secteur manufacturier, de la haute technologie, de la recherche, du commerce du détail, de l'énergie, de l'investissement et des services financiers, et des transports ; il compte des gens d'affaires établis, des entrepreneurs de la relève, ainsi que des dirigeants du secteur public et de l'enseignement supérieur » ([CCEI, 2017](#), p. 8). En 2017, le CCEI publiait son rapport [Agir ensemble – Pour un Québec innovant, inclusif et prospère](#), rapport truffé d'expressions typiques du discours néolibéral (comme les « accélérateurs de succès », dont l'un d'eux consisterait à « innover dans la formation ») et s'appuyant sur la « théorie du ruissellement » ([CCEI, 2017](#), p. 19), théorie pourtant

démontie depuis de nombreuses années²⁷. Dans le cadre de son « [...] appel à la modernisation de l'État, afin que notre premier instrument commun soit en phase avec les Québécois et les entreprises » (CCEI, 2017, p. 1), le CCEI ciblait, en priorité, l'éducation, notamment à travers sa recommandation #2 : « Réunir ceux qui veulent un meilleur emploi et les entreprises qui cherchent des travailleurs bien formés en associant les cégeps et les entreprises dans un couloir de qualification rapide et repensé des travailleurs »²⁸, le tout en lien avec la « révolution numérique ».

En droite ligne avec le rapport Demers, cette recommandation faisait pression pour des programmes techniques courts très spécialisés en fonction des besoins pointus et ponctuels des entreprises, avec beaucoup d'enseignement à distance et un haut pourcentage de formation en entreprise²⁹ (CCEI, 2017, p. 27-30). Elle insistait également sur le développement de partenariats en ces mots :

L'implication accrue des entreprises dans la formation des travailleurs et l'instauration de partenariats étroits entre centres de formation et entreprises sont des tendances lourdes à travers le monde. Ces approches facilitent l'intégration en emploi, soutiennent l'innovation en entreprise, et permettent une offre adéquate de formation dans une économie en changement perpétuel. [...] Le contenu des programmes devra être élaboré en collaboration avec les entreprises et les CCTT [Centres collégiaux de transfert de technologie] [...]. Il serait par ailleurs possible de développer un partenariat avec les grandes entreprises afin de tirer profit de certains des contenus de formation qu'elles ont déjà développés afin d'accélérer le développement des cours. (CCEI, 2017, p. 30)

Ainsi, dans la foulée de la sanction du projet de loi 70 (*Loi visant à permettre une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi ainsi qu'à favoriser l'intégration en emploi* ; sanctionné en novembre 2016), qui incluait dorénavant la main-d'œuvre **future** dans sa définition de la main-d'œuvre, on sentait très clairement cette volonté d'un « déplacement du centre de gravité de la sphère de l'éducation vers la sphère de l'emploi » (CSÉ, 2016, p. 1), tel que le soulignait alors, avec beaucoup d'inquiétude, le Conseil supérieur de l'éducation. Rappelons que, par cette nouvelle loi, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur doit dorénavant rendre des comptes à la Commission des partenaires du marché du travail s'il ne suit pas ses recommandations (article 11 du [projet de loi 70](#)).

²⁷ Énormément d'études ont démontré le caractère fallacieux de cette pseudo-théorie selon laquelle les politiques fiscales ou économiques favorisant les riches (baisses d'impôts sur le capital ou les grandes fortunes, par exemple) finiraient par « ruisseler » vers le bas, apportant des bénéfices à l'ensemble de la société et même jusqu'aux plus pauvres. Pour ne citer qu'une de ces nombreuses études critiques, mentionnons *Le mythe de la "théorie du ruissellement"*, par Arnaud Parienty, parue aux éditions La Découverte en 2018. Aussi, comme le montre la récente étude de David Hope et Julian Limberg (2000), [The Economic Consequences of Major Tax Cuts for the Rich](#), 50 ans de réduction de taxes sur les riches dans les pays de l'OCDE n'ont réussi qu'à les rendre plus riches et à appauvrir le reste de la société. Pour une courte recension de cette étude, voir [Bérubé, 2020](#).

²⁸ On parle même de « mieux huiler la collaboration cégep-entreprise », ça ne s'invente pas...

²⁹ Le CCEI s'inspire ici du modèle *dual* allemand ; voir à ce sujet l'analyse critique du comité école et société [Le modèle dual allemand et l'éducation au Québec](#) (2016).

Au collégial, en lien avec ce qui précède, attardons-nous maintenant à trois documents produits par la Fédération des cégeps : sa plateforme [Miser sur le cégep](#) (janvier 2018) en vue de la campagne électorale provinciale de l'automne 2018 et deux mémoires présentés au ministère des Finances du Québec dans le cadre des consultations prébudgétaires : [Les cégeps : incontournables pour la société et l'économie du Québec](#) (novembre 2019) et [Les cégeps : au cœur de la relance du Québec](#) (novembre 2020). Déjà, les titres de ces documents annoncent bien l'approche néolibérale de l'éducation adoptée par cette Fédération de gestionnaires. Très lié au « virage numérique »³⁰, le « maillage entre les cégeps et les entreprises en vue d'une actualisation régulière des compétences de la main-d'œuvre » y occupe une place centrale ([Fédération des cégeps, 2018](#), p. 4). La Fédération des cégeps s'appuie d'ailleurs sur le rapport du CCEI pour promouvoir cet enjeu. Le mémoire de novembre 2019 est encore plus axé sur le soutien aux entreprises, pour des cégeps au service de leur productivité et de leur compétitivité (avec adaptation des formations à leurs besoins), du « développement du capital humain », de la croissance économique. On lie la diplomation, avec « cibles » de taux de réussite, à des questions de retombées économiques ([Fédération des cégeps, 2019](#), p. 5). Ce mémoire, déposé à la veille du début de la négociation des conventions collectives des enseignantes et enseignants des cégeps, propose également un pouvoir accru des gestionnaires et une vision du corps professoral qui frise le mépris ou, à tout le moins, une grande méconnaissance de son travail ; on en sent d'ailleurs la trace dans le [dépôt patronal à la table sectorielle](#) (CPNC, 2019). En effet, de façon unilatérale, la partie patronale demande une révision des conventions collectives pour plus de « flexibilité », flexibilité qui serait supposément essentielle à la réussite des élèves. Enfin, dans la plus récente mouture de ses demandes prébudgétaires, la Fédération des cégeps propose de « faciliter la mise en œuvre de partenariats entre cégeps » et de « favoriser l'accessibilité aux études par l'accueil d'étudiants internationaux »³¹ afin de les « attirer [...] dans des formations courtes (AEC) » (donc moins qualifiantes) et d'ainsi fournir aux employeurs une main-d'œuvre « francisée et prête à l'emploi » ([Fédération des cégeps, 2020](#), p. 25 et 28 à 32). Il est aussi question, sans surprise, de demandes en lien avec une « formation plus flexible et adaptée aux besoins du marché du travail » pour « engendrer une hausse de [la] productivité [des travailleuses et travailleurs actifs] ainsi que

³⁰ Un montant de 22 M\$ est demandé pour « soutenir l'accessibilité et la réussite par le déploiement du numérique », assorti de l'argumentaire suivant : « [...] l'embauche de ressources spécialisées dans les cégeps aura un effet bénéfique pour les entreprises. En réalité, et tel qu'envisagé dans le cadre de la mise en œuvre du Plan d'action numérique du MEES, l'embauche de conseillers technopédagogiques, de conseillers en innovation, de chargés de projets, d'analystes en traitement de données, de techniciens en réseautique, administration de serveurs, certification logiciel et technopédagogie, ainsi que des spécialistes en sécurité de l'information et en intelligence d'affaires, permettra aux cégeps d'adapter les services offerts aux étudiants pour leur assurer l'acquisition des compétences requises par le marché du travail » ([Fédération des cégeps, 2019](#), p. 10-11).

³¹ Dans cette section au titre énigmatique, rien ne permet de comprendre en quoi l'accueil d'étudiants internationaux viendrait « favoriser l'accessibilité aux études ». Ou alors on priorise l'accessibilité aux études des étudiants internationaux alors que cet enjeu de l'accessibilité est pourtant majeur pour bon nombre de jeunes et moins jeunes d'ici. Il semble bien plus être question d'une demande de ressources financières dédiées au recrutement lucratif d'étudiants internationaux afin de « répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée au Québec » ([Fédération des cégeps, 2020](#), p. 30) que d'un souci pour l'accessibilité. Il sera question de l'enjeu des étudiants internationaux dans la section 2 du présent document.

de celle des entreprises [,] [...] contribuer à la relance économique du Québec et soutenir la croissance à long terme » (p. 40 à 42).

Du côté des universités, on retrouve ce même esprit d'adaptation et de subordination de l'université à des intérêts privés alors qu'elle est censée être vouée à la création, à la préservation et à la transmission de savoirs « universels ». L'idéologie de l'« économie du savoir » est présente dans l'ensemble des documents des gouvernements, fédéral et provincial, autant que des administrations de nos universités. Nous nous contenterons d'abord ici le dernier processus de « consultations », en date, organisé par Rémi Quirion, le Scientifique en chef du Québec, sur [L'Université québécoise du futur](#) (Fonds de recherche du Québec, 2020).

Faisant fi du Rapport Bissonnette – Porter (2013) du Chantier sur une loi-cadre des universités ([L'Université québécoise : Préserver les fondements, engager des refondations](#)), cette consultation prétend s'inscrire dans la foulée du Rapport Parent et remplir un vide en ce qui a trait à l'absence de réflexion structurée et structurante sur le devenir de l'université québécoise. Davantage que l'université québécoise du futur, on retrouve dans ces « consultations », dont les conclusions étaient connues d'avance, une nouvelle tentative de légitimation de la marchandisation et donc de la privatisation des universités québécoises par l'idéologie de l'« économie du savoir ». Rappelons d'emblée que ces consultations sont issues de « rencontres de discussions sur le programme AUDACE, [de] colloques organisés avec Ubisoft et mobilisant le secteur privé et la société civile, etc. » ([Fonds de recherche du Québec, 2021](#), p. 9). Notons que la présence affichée d'Ubisoft dans l'organisation de ces colloques est tout aussi symptomatique que le titre de l'un d'eux : [Entreprise, université, société : la synergie des savoirs](#) (Scientifique en chef du Québec, 2018). De même, le [programme AUDACE](#) (Scientifique en chef, s.d.) se démarque par son vocabulaire et son mode de fonctionnement grandement inspirés du monde des entreprises et il relève d'ailleurs du ministère de l'Économie et de l'Innovation. Ce programme se présente lui-même comme une forme de « financement de type haut risque/haut rendement » qui vise des projets « innovants », « soit des initiatives intersectorielles » à « fort potentiel de retombées ».

Rien d'étonnant, alors, à ce que le [Document de réflexion et de consultation – L'Université québécoise du futur](#) poursuive sur cette même lancée et se donne comme principaux objectifs :

- 1- Collaborer tous azimuts, incluant par l'intersectorialité, pour optimiser les apports novateurs à la société;
- 2- Captiver pour réussir en imaginant des parcours étudiants flexibles et dynamiques, plus inclusifs pour toutes nos communautés;
- 3- Orchestrer savoir et société pour mieux fixer le rôle et la place renouvelée de l'université dans la société. ([Fonds de recherche du Québec, 2021](#), p. 8).

Derrière ces vertueux objectifs, d'un *savoir intersectoriel, en phase avec la société, dynamique et inclusif*, se voile à peine la volonté de subordonner l'université québécoise aux exigences d'entreprises à l'affût de savoirs « utiles » (directement monnayables) et d'un marché mondialisé des diplômes.

Dans l'ordre, la collaboration tous azimuts et intersectorielle proposée (premier objectif), non seulement exclut les personnes chargées de cours et le personnel de soutien, mais tend à subordonner la création et la transmission des savoirs aux « besoins » d'acteurs privés, provenant prioritairement du milieu des affaires, au détriment de la distance critique nécessaire à un savoir réellement scientifique. Aussi, cette « collaboration » mise de l'avant par le document se fait dans un esprit d'entreprise visant à « [intensifier les] maillages entreprises-universités-société » ([Fonds de recherche du Québec, 2021](#), p. 25) et à faire face à la concurrence mondiale sans jamais la remettre en question : « La mondialisation pousse les universités vers un marché mondial marqué par la concurrence et par l'incitation à créer de forts pôles institutionnels regroupant des établissements ». ([Fonds de recherche du Québec, 2021](#), p. 17). Il est également surprenant que les cégeps soient exclus de la recherche « tous azimuts » (alors qu'ils en produisent déjà), mais qu'on en tienne compte au moment de parler de « passerelles » entre ces deux niveaux d'enseignement. Puisque les cégeps ont d'emblée été conçus notamment pour conduire à un parcours universitaire, cette idée de « passerelles » semble davantage correspondre à la création de « consortiums » (pour attirer des « clientèles » étudiantes) et à la validation de programmes courts (« à la carte »), directement orientés vers les supposés besoins de main-d'œuvre (à bas coûts).

Cela nous conduit au second objectif qui, en prétendant faire la promotion de « parcours étudiants flexibles et dynamiques, plus inclusifs pour toutes nos communautés », cherche surtout à subordonner l'enseignement aux « demande[s] pour des formations courtes, professionnalisantes et pratiques pour répondre aux besoins de formation à l'interne » ([Fonds de recherche du Québec, 2021](#), p. 25) et ainsi faire face à une « concurrence nouvelle venant d'entreprises privées offrant des formations de haut niveau » tout en créant « une collaboration inédite avec ces entreprises en termes de formation continue » ([Fonds de recherche du Québec, 2021](#), p. 24). Aussi, en s'appuyant sur le lieu commun (mythe) des besoins diversifiés des « clientèles » étudiantes, la « consultation » sur l'université québécoise du futur cherche à massifier et à pérenniser l'enseignement à distance, au nom d'un enseignement « inclusif » qui finalement vise surtout à améliorer le « positionnement » des universités québécoises dans le marché des diplômes.

Le troisième objectif ne vient que sceller le tout en établissant une équivalence entre « société » et marché, faisant en sorte que pour mieux « orchestrer savoir et société », il faudrait que l'université se transforme en entreprise productrice de richesse (pécuniaire) plutôt que d'un savoir universel et critique. Cela conduit la « consultation » à recommander « de nouvelles *métriques* pour *évaluer, qualifier* et *quantifier* les contributions des individus au profil intersectoriel et prévoir de nouvelles façons de *mesurer* le succès » (p. 94), ce qui, comme le dénonce la FNEEQ dans son mémoire présenté dans le cadre de ces

consultations, constituerait un « nouveau mécanisme "d'assurance qualité", instrumentalisant le savoir (censé être critique et autonome) aux "besoins" de l'économie mondialisée du savoir » ([FNEEQ, 2020-c](#), p. 12).

Aux secteurs primaire et secondaire, attardons-nous au dernier « bébé » du gouvernement de la CAQ : les comités d'engagement pour la réussite des élèves (créés par Loi 40 du 8 février 2020 modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires).

Chaque centre de services (anciennement commission scolaire) doit mettre sur pied un Comité d'engagement pour la réussite des élèves. Ce comité a comme mission d'améliorer le taux de réussite dans les milieux scolaires. Pour ce faire, il doit analyser les résultats scolaires, promouvoir des pratiques éducatives liées aux orientations d'engagement vers la réussite et donner son avis sur toute question relative à la réussite des élèves. On ne peut pas être contre la vertu : améliorer la réussite scolaire et diminuer les taux de décrochage est au cœur du mandat du réseau de l'éducation.

Cependant, ces comités sont un excellent exemple d'une gestion axée sur une obligation de résultat. Par exemple, voici cinq objectifs obligatoires des comités imposés par le Ministère :

Objectif national 2030	Cohérence avec la Politique de la réussite éducative	Cible intermédiaire 2022 ⁽¹⁾	Situation actuelle	Indicateur
Réduire de moitié les écarts de réussite entre différents groupes d'élèves	Objectif 2	Garçons et filles : écart de 12 points EHDA et régulier : écart de 33 points Écoles défavorisées : écart de 1 point Élèves issus de l'immigration 1 ^{re} génération : écart de 14 points	Garçons et filles : écart de 14,9 points EHDA et régulier : écart de 40,6 points Écoles défavorisées : écart de 1,4 point Élèves issus de l'immigration 1 ^{re} génération : écart de 16,6 points (Cohorte 2008-2009)	Taux de diplomation et de qualification en 7 ans
Ramener à 10% la proportion d'élèves entrant à 13 ans ou plus au secondaire, dans le réseau public	Objectif 6	Ramener à 13 % la proportion d'élèves entrant à 13 ans ou plus au secondaire	15,6 % (Cohorte 2016-2017)	Part des élèves de 13 ans ou plus, au moment de leur entrée au secondaire
Porter à 90% la proportion des élèves de moins de 20 ans qui obtiennent un premier diplôme ou une première qualification, et à 85% la proportion de ces élèves titulaires d'un premier diplôme (DES et DEP)	Objectif 1	Porter à 79,2 % la proportion des élèves de moins de 20 ans qui obtiennent un premier diplôme ou une première qualification	73,8 % (Cohorte 2008-2009)	Taux de diplomation et de qualification en 7 ans
Porter à 90% le taux de réussite à l'épreuve ministérielle d'écriture, langue d'enseignement, de la 4 ^e année du primaire (2 ^e année du 2 ^e cycle), dans le réseau public	Objectif 4	Porter à 87 % le taux de réussite à l'épreuve ministérielle d'écriture, langue d'enseignement, de la 4 ^e année du primaire (2 ^e année du 2 ^e cycle)	85,3 % (Cohorte 2016-2017)	Taux de réussite à l'épreuve ministérielle d'écriture, langue d'enseignement, de la 4 ^e année du primaire (2 ^e année du 2 ^e cycle)
Faire en sorte que tous les bâtiments du parc immobilier soient dans un état satisfaisant	Objectif 7	Faire en sorte que 100% des bâtiments du parc immobilier soient dans un état satisfaisant	75 % des bâtiments sont dans un état satisfaisant	Indice d'état des bâtiments du parc immobilier

Source : [Engagement vers la réussite, 2018-2023, Centre de services scolaires du Val-des-Cerfs.](#)

On remarque bien cette idée de fixer un objectif comptable avec des cibles chiffrées à atteindre. Or, à travailler avec des chiffres et des obligations de résultats, on peut être tenté de tout faire pour accroître ces « chiffres », y compris les falsifier : cela s'est déjà fait³², et la Loi 40 renforce cette idée que l'enseignement est quantifiable.

Mais comment augmenter un taux de réussite sans déboursier davantage? Même si la CAQ affirme qu'en abolissant les commissions scolaires, elle donne davantage de pouvoirs aux institutions scolaires, comment celles-ci vont-elles pouvoir accoucher d'un plan pour améliorer la réussite scolaire sans plus de moyens financiers? Et cela, évidemment, si nous acceptons la prémisse que la réussite soit au cœur de la mission éducative québécoise. Mais quand la CAQ parle de réussite, parle-t-elle de socialisation? De bien-être des jeunes? D'apprentissages? De sens critique? Ou bien la CAQ n'a-t-elle en tête que la formation de nouvelles travailleuses et de nouveaux travailleurs pour faire rouler l'économie capitaliste³³?

1.2 MAINMISE PROGRESSIVE DES GESTIONNAIRES SUR L'ÉDUCATION

1.2.1 Effritement de la démocratie scolaire et consultations orientées en fonction d'intérêts néolibéraux

Le terme « gouvernance » s'est inséré dans le domaine managérial puis dans le discours socio-politique ainsi que dans la sphère de l'éducation à la fin du 20^e siècle, au moment de la mutation néolibérale du rôle des États, mis au service de l'entreprise privée et de la croissance économique. Alain Deneault introduit le terme ainsi dans son ouvrage consacré à ce « nouveau mode de gestion » : « La gouvernance oblitère notre patrimoine de références politiques pour lui substituer les termes tendancieux du management. Toute matière tourne désormais autour d'enjeux de gestion, comme si on pouvait ainsi mener des politiques. » (Deneault, 2013, p. 9) Sous prétexte de « saine gestion », de « rigueur », d'« intégrité », d'« efficacité » ou d'« efficience », ce mode de gestion contribue en fait à un contrôle accru de la part des gestionnaires et crée une dynamique qui dépasse les divers acteurs sociaux et les citoyens de la chose publique :

Jusqu'alors, la gestion gouvernementale avait toujours été entendue comme une pratique au service d'une politique publiquement débattue. Mais puisque cette politique s'est laissé renverser par cette

³² Il s'agit de falsifier, tripoter, modifier les notes, bref, de faire pression sur l'enseignante ou l'enseignant pour qu'il ou elle modifie les résultats des élèves sous couvert d'utiliser son jugement professionnel. Si, dans certains cas, cela part d'une bonne intention, les dérives sont malheureusement toujours possibles. Voir les articles « ["Tripoter" les notes en toute légalité](#) » (Breton, 2019) et « ["Rien de mal" à ce que les directions d'école révisent des notes](#) » (Leblanc, 2019).

³³ Certaines régions du Québec font face à une pénurie de main-d'œuvre. L'immigration « mieux choisie » et l'ajustement des « cartes de formation professionnelle et technique » (c'est-à-dire la répartition des programmes d'études sur l'ensemble du territoire québécois) sont deux solutions privilégiées par la CAQ. Mais le comblement urgent de ces postes par des cohortes étudiantes internationales peut-il se faire au détriment du développement intégral de ces personnes? Voir à ce sujet l'article « [Main-d'œuvre : François Legault "sensible" aux particularités de l'Est-du-Québec](#) » (Doherty, 2019).

pratique au point de s’effacer à son profit, il convient de dire de la gouvernance qu’elle prétend à un art de la gestion pour elle-même. [...] Les experts de la bonne gouvernance se contentent [...] de postuler l’existence d’une faculté, chez eux, leur permettant de maîtriser l’exercice technique du pouvoir politique, d’inculquer aux citoyens l’art de se prononcer sur les affaires publiques en fonction d’intérêts préalablement adaptés aux conjonctures et d’imposer les modalités par lesquelles prendre les décisions afférentes (Deneault, 2013, p. 18, 24-25).

En février 2020, le gouvernement caquiste a poussé cette dynamique à son paroxysme lors de l’adoption, sous bâillon (son 4^e en 8 mois de pouvoir), du projet de loi 40 – *Loi modifiant principalement la Loi sur l’instruction publique relativement à l’organisation et à la gouvernance scolaires*. La « gouvernance » se plait à réduire les divers groupes d’intervenants (ici les « partenaires » du milieu de l’éducation) à des « lobbys » ; c’est ainsi que le gouvernement caquiste désignait les enseignantes et enseignants, les parents et les conseillères et conseillers municipaux élus lors des séances³⁴. En dépouillant ainsi toutes ces personnes de leur sens de l’intégrité, de leur dévouement à leur travail, de leur professionnalisme, de leur souci commun à prioriser, ensemble, la réussite des élèves, et en leur donnant une image basement « corporatiste », bien facile de dévaloriser leur opinion et de tasser du revers de la main les critiques qui ne cadrent pas avec son projet de loi. Et quand on ajoute à cela le fait que la CAQ projette une réforme du parlementarisme qui minimiserait les possibilités d’opposition au nom de l’« efficacité » ([Pilon-Larose, 2020](#)), le titre de l’ouvrage de Deneault, « *Gouvernance* » – *Le management totalitaire*, prend ici tout son sens.

À l’échelle nationale tout comme à l’échelle locale, dans nos établissements d’enseignement, le modèle de la « gouvernance » tente également d’annihiler toute forme de débat en imposant aux acteurs de la communauté des formules de consultation déjà très orientées. Pensons notamment aux processus de consultation dans le cadre de l’élaboration des plans stratégiques de développement des institutions (devenues désormais des « organisations ») qui souvent diluent les opinions des participantes et des participants dans des petits groupes qui doivent arriver à des consensus préprogrammés³⁵. Et tous les établissements, si fiers de la couleur locale de leur plan stratégique, se retrouvent pourtant avec les mêmes orientations « au gout du jour » arrimées en droite ligne à celles de la vision néolibérale de l’éducation (numérique et enseignement à distance, internationalisation, etc.) ayant, pour maître mot, l’« innovation ».

³⁴ Consultez à cet effet le Journal des débats de l’Assemblée nationale, notamment la [Séance extraordinaire du vendredi 7 février 2020](#) (jour du bâillon).

³⁵ Les diverses consultations, autant au local qu’au national, sont de plus en plus factices du fait de leur dimension préprogrammée autant sur le plan du fond, par l’imposition de thèmes, que sur le plan de la forme, par des formats de consultation où les participantes et les participants doivent se contenter de « pitonner » un choix de réponse déterminé à l’avance sur télévoteur ou de coller des pastilles de couleur sur une feuille d’équipe (ou autres formules souvent infantilisantes).

En effet, la « gouvernance » néolibérale carbure à l'« innovation ». Il est bon de rappeler au passage que le mot « innovation » a été à ce point usurpé par l'idéologie marchande que le grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française ne l'associe plus aujourd'hui qu'aux domaines de l'économie, de la production de richesses, de la gestion commerciale³⁶. Cette obsession de l'innovation en éducation est très axée sur le numérique. Encore une fois, et tel que souligné dans le document [*L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*](#) (2019) du comité école et société de la FNEEQ, ce qui frappe dans l'injonction au virage numérique en éducation c'est sa démesure³⁷, qui s'accompagne d'un discours présentant ce virage comme incontournable pour assurer la compétitivité du Québec (discours soutenu par le gouvernement dans le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, 2018). Il nous semble bon de reprendre ici les propos éclairants de Marie-Claude Goulet :

La technologie prétend ne cacher aucune idéologie ; or elle s'est transformée au contraire en une véritable fabrique de valeurs. Son enlacement aux intérêts néolibéraux de rendement, d'efficacité, de productivité, ainsi que son développement encouragé à coups de milliards par les grandes multinationales qui y voient des possibilités infinies de capture de nos « temps de cerveaux » et de nos temps de vie devraient à eux seuls nous alerter sur l'urgence de penser cette emprise. (Goulet, 2018, citée dans CÉS, 2019, p. 46)

Or, plutôt que de « penser cette emprise », les gestionnaires de nos établissements d'enseignement soutiennent qu'une « flexibilisation » des conventions collectives des enseignantes et des enseignants est nécessaire à l'arrimage de l'éducation à cette « révolution numérique ». C'est que la « gouvernance » néolibérale a pour mots d'ordre « agilité », « souplesse », « flexibilité », autant d'injonctions adressées principalement au corps professoral pour laisser la voie libre à cette supposée nécessaire adaptation à « l'économie du savoir », porte de salut pour l'économie nationale dans un contexte de concurrence internationale.

³⁶ Au départ, le mot « innovation » est un terme juridique et politique (en plus d'exister en langue) sans aucune connotation économique, mais signifiant simplement d'ajouter du nouveau dans un système (parfois de manière péjorative, comme menace à l'ordre établi). L'usurpation économique (comme pour le mot « gouvernance » d'ailleurs) arrive dans les années 1970-1980, soit plusieurs siècles après son apparition.

³⁷ Pour une analyse critique de cette démesure par le biais du déboulonnage de divers mythes du numérique et pour des recommandations relatives aux conditions qui peuvent assurer un enseignement à distance de qualité et orienté par des besoins légitimes, voir le dossier [*L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*](#) (CÉS, 2019).

1.2.2 Attaques à l'autonomie professionnelle – L'exemple des pratiques pédagogiques à « impact élevé »

Toujours au nom de l'« efficacité », cette propension de plus en plus marquée chez les gestionnaires à vouloir procéder à des changements sans consultation du corps enseignant³⁸ constitue une attaque majeure à l'autonomie professionnelle de celui-ci. De plus, les enseignantes et les enseignants sont de moins en moins perçus comme des interlocutrices et des interlocuteurs crédibles, et il est intéressant de remarquer qu'un certain discours sur la « révolution numérique » cautionne cette réduction du rôle et de l'autorité du corps professoral. Même le Conseil supérieur de l'éducation en appelle à une « redéfinition du rôle de l'enseignante et de l'enseignant, qui se situe plutôt comme un médiateur entre le savoir et l'étudiante ou l'étudiant » puisque les technologies numériques « introdui[sent] un changement de rapport à la connaissance avec la facilité d'accès à l'information », ce qui ferait en sorte que le corps professoral aurait perdu son « monopole [!] quant aux sources de savoir » (CSÉ, 2019, p. 63) et qu'il devrait dorénavant se contenter d'un rôle de « passeur », d'« accompagnateur cognitif », de « coach » (point de vue véhiculé depuis longtemps dans le paradigme de l'approche par compétence et, de façon encore plus marquée récemment, dans le discours du nécessaire virage numérique de l'éducation, truffé de ces appellations fort « innovantes »). Cette disqualification du rôle des enseignantes et des enseignants a de quoi faire sourciller :

[...] les auteur.e.s de l'avis [du CSÉ] minent dans les faits le statut et le rôle des professeur.e.s dans l'institution. Tout cela est cohérent à sa manière, puisque ce sont elles et eux, les professeur.e.s, qui empêcheraient de procéder aux adaptations soi-disant nécessaires... à leur propre liquidation. En s'en prenant ainsi à ce qui est en effet la prérogative professorale – une certaine tension vers l'érudition, une certaine maîtrise d'un champ disciplinaire, une certaine compréhension de la production de la connaissance et de ses simulacres –, on nie au professeur.e toute légitimité de se prononcer : au nom de quoi pourrait-il et pourrait-elle en effet désormais parler de sa propre profession, de l'enseignement de sa discipline, de ce que doit tenter d'instituer l'école? (NAPAC, 2019, p. 32)

Certaines formules « innovantes » récentes en éducation poussent cette logique à son paroxysme. C'est le cas du campus québécois de l'« école » 42, concept créé en 2013 par Xavier Niel (magnat français des télécommunications) d'un réseau mondial d'écoles numériques privées « Pas de cours! », « Pas de profs! », « Pas de notes! », sans frais de scolarité, sans diplôme et sans que cela n'empêche le

³⁸ On ne s'étonne d'ailleurs pas de retrouver, dans le dépôt sectoriel du Comité patronal de négociation des collèges de décembre 2019, le désir de « retirer les obligations de consultation prévues à la convention collective en lien avec les nouveaux modèles d'organisation de l'enseignement », défendu en ces mots : « [...] les délais de consultation auprès de la partie syndicale freinent la mise en œuvre des projets de développement de la formation à distance des collèges, de sorte que l'offre de formation arrive tardivement en réponse aux besoins de main-d'œuvre. » (CPNC, 2019, p. 15)

gouvernement du Québec de lui fournir un imposant soutien financier³⁹. Souvent comparée à un « Hunger Games » de l'éducation, cette « école » est basée sur la ludification (progression de la formation à la manière d'un jeu vidéo), l'apprentissage par les pairs et les nombreux stages en entreprise (programme articulé autour de compétences en lien avec les besoins de l'industrie). Est-ce là le futur envisagé pour l'école de demain? Dans un contexte d'une négociation au point mort avec les enseignantes et les enseignants, c'est peut-être le rêve du gouvernement : une école sans profs! Ou alors, la partie patronale pourrait se « contenter » de mieux les encadrer.

En effet, la Fédération des cégeps, en vue du budget provincial 2020-2021, avait demandé 30 M\$ pour l'embauche de 70 « enseignants-ressources » (des « super enseignantes et enseignants », genre d'autorités ; bonjour la collégialité!⁴⁰), 70 conseillers pédagogiques et 70 intervenants associés au cheminement scolaire pour la création « d'équipes multidisciplinaires »⁴¹ coordonnées et « normalisées » au national, qui auraient pour mandat « [...] d'accroître l'expertise pédagogique et didactique des enseignants [...] [et de] favoriser l'appropriation des pratiques d'enseignement à impact élevé » ([Fédération des cégeps, 2019](#), p. 7). Carole Lavoie, consultante pour la Fédération des cégeps, définit ainsi ces pratiques « à impact élevé » (réparties en quatre catégories) :

Caractéristiques de la relations professeur/étudiant : relations étroites, interactions fréquentes, souci manifeste de l'étudiant et de sa réussite, établissement d'un climat sécurisant et bienveillant en classe.

Caractéristiques des méthodes pédagogiques : apprentissage actif et collaboratif, apprentissage en profondeur (habiletés de haut niveau et compétences du XXI^e siècle⁴²), apprentissage contextualisé, pratiques diversifiées, adaptées selon la progression des apprentissages.

Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages : équité dans l'évaluation, rétroaction sur la progression des apprentissages, soutien à l'autoévaluation chez l'étudiant (métacognition), évaluation critériée.

³⁹ Pour plus de détails sur 42 Québec, consultez la chronique 89 du comité école et société (FNEEQ-CSN) : « [Pas de cours! Pas de profs! Pas de notes!](#) » 42 Québec et dérives idéologiques du gouvernement (CÉS, 2020-c). La première rentrée scolaire de cette « école », qui devait avoir lieu en avril 2020, a été reportée, pour cause de pandémie, au mois de mai 2021.

⁴⁰ Les lieux où s'expriment cette collégialité sont d'ailleurs de plus en plus attaqués. Pensons notamment au comité patronal de négociation des collèges (CPNC) qui veut, par son dépôt patronal sectoriel, donner plus de place aux comités de programme (sur lesquels les directions ainsi que les conseillères et conseillers pédagogiques veulent se donner plus de pouvoir) qu'aux départements et intégrer, dans la convention collective, un déplacement de certaines responsabilités départementales vers les comités de programme avec déplacement de ressources également des coordinations de département vers les coordinations de programme. ([CPNC, 2019](#), p. 10)

⁴¹ « Leurs tâches pourront être variées : développement de matériel pour soutenir l'appropriation des pratiques porteuses, animation d'équipes d'enseignants, analyse du contexte et des conditions favorisant la mise en place de ces pratiques, création et animation de communautés de pratique, suivi du cheminement scolaire des étudiants, développement d'outils d'intervention adaptés aux divers profils étudiants, évaluation des effets des pratiques établies, etc. » ([Fédération des cégeps, 2019](#), p. 7)

⁴² Au sujet de ces « compétences du 21^e siècle », voir la note de bas de page n° 15 du présent document.

Structuration de l'enseignement : attentes explicites, élevées et réalistes (défis) ; planification de l'enseignement en fonction des résultats d'apprentissage visés ; programmes pertinents et cohérents. (Lavoie, 2019, p. 51-58)

À la lecture de cette longue définition qui énumère une panoplie de choses que les enseignantes et les enseignants font déjà depuis fort longtemps et fort bien (quand la lourdeur de leur tâche ne les en empêche pas), on se demande bien pourquoi on les désigne par cette nouvelle appellation très associée au « rendement » (avec « détermination de cibles » et « indicateurs de réussite »). On n'ose croire que les gestionnaires sont déconnectés à ce point du travail du corps enseignant pour ignorer qu'ils et elles s'adonnent déjà à ces pratiques avec professionnalisme, en s'appuyant sur leur expertise disciplinaire et pédagogique. Mis à part quelques éléments typiques de la pédagogie « innovante » (« apprentissage actif et collaboratif » ou « compétences du 21^e siècle »), cet objectif semble presque banal. Pourquoi alors former des équipes multidisciplinaires pour « favoriser l'appropriation » de pratiques qui sont déjà en place? On serait porté à se dire qu'il suffirait simplement de financer l'éducation à la hauteur des besoins afin de permettre au corps enseignant d'avoir le temps de pleinement déployer ces pratiques qu'ils et elles maîtrisent déjà.

Or, dans ses [demandes pour le budget provincial 2021-2022](#), la Fédération des cégeps (2021, p. 5 à 12) a réitéré et affiné son projet d'implantation de pratiques « à impact élevé » et il appert qu'il s'agit d'une des attaques récentes les plus féroces contre l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial. En effet, cette nouvelle appellation ne semble qu'un prétexte pour restreindre encore plus cette autonomie.

D'une part, il est question d'« accélérer la mise en place et la consolidation des pratiques d'enseignement à impact élevé, autant à l'enseignement régulier, à la formation continue, qu'à l'enseignement à distance [?] »⁴³. Les « équipes multidisciplinaires » serviraient à « **optimiser** les pratiques d'enseignement à impact élevé » (*nous soulignons*) ainsi que « l'innovation pédagogique » afin de « répondre directement aux attentes du réseau et du Plan stratégique 2019-2023 du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, qui vise une hausse de 3 % du taux de diplomation entre les cohortes de 2017 et de 2022 » (gestion axée sur une « obligation de résultats »).

D'autre part, afin de bien encadrer l'enseignante ou l'enseignant « ordinaire », la Fédération des cégeps demande des ressources financières pour « l'embauche de 100 professionnels/professionnelles et enseignants/enseignantes » (p. 12) en plus de l'embauche d'une armée de personnes conseillères techno-pédagogiques (100 professionnels/professionnelles et 200 techniciens/techniciennes, p. 22) pour

⁴³ L'enseignement à distance (EAD) serait-il devenu, aux yeux de la Fédération des cégeps, un troisième secteur de l'enseignement collégial? On comprend, à tout le moins, que l'EAD devrait, selon elle, prendre beaucoup plus de place qu'avant la pandémie. Cela fait probablement aussi référence au projet de *eCampus*, que nous aborderons dans la section 2.2.1.

le déploiement du numérique ainsi que le déploiement de « méthodes pédagogiques novatrices » (p. 54), le tout associé au « rehaussement des infrastructures technologiques » et au « déploiement [de « stimulants »] équipements pédagogiques à la fine pointe de la technologie (150 M\$, p. 57) et d'un « budget de développement professionnel de 4 M\$ » (p. 12).

Une autre demande très préoccupante de la Fédération des cégeps viendrait restreindre l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants « ordinaires » : le « déploiement de 20 % de la charge de travail de chaque coordonnateur et coordonnatrice de département d'enseignement à l'évaluation et au suivi de l'implantation des pratiques à impact élevé » (p. 12), ce qui va complètement à l'encontre du principe de collégialité inscrit au cœur de l'enseignement collégial, puisqu'on semble vouloir ainsi octroyer une fonction de contrôle aux coordinations. On se rappellera qu'au moment de l'exercice de relativité salariale, la partie patronale soutenait, pour justifier son offre à la baisse, que les enseignantes et les enseignants des cégeps étaient encadrés sur une base régulière par leur supérieure ou supérieur immédiat, soit la coordonnatrice ou le coordonnateur de leur département...! La solide démonstration, par la partie syndicale, de l'autonomie professionnelle du corps enseignant et de sa gestion « par les pairs » ainsi que la grande mobilisation des enseignantes et des enseignants entre l'automne 2013 et la signature de la convention collective 2015-2020 avaient permis l'obtention du rangement 23⁴⁴, qui venait officialiser la reconnaissance de cette autonomie ([FNEEQ, 2019-a](#)). La Fédération des cégeps veut-elle remettre cet acquis en question?

Par le biais de son [mémoire sur le Chantier sur la réussite en enseignement supérieur](#), la FNEEQ rappelle avec justesse qu'un tel encadrement des enseignantes et enseignants du collégial irait à l'encontre de leur convention collective :

[U]ne standardisation des méthodes pédagogiques constituerait une autre attaque contre notre autonomie professionnelle et notre liberté d'enseignement. Soulignons à cet égard que la convention collective du personnel enseignant des cégeps FNEEQ-CSN⁴⁵ stipule qu'une fonction de l'assemblée départementale consiste à *définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation propres à chacun des cours dont le département est responsable en tenant compte de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*. [...] [Les enseignant-es] s'avèrent les mieux à même de juger si les conditions permettant l'utilisation d'une pratique d'enseignement donnée sont réunies. D'ailleurs, parmi les fonctions de l'assemblée départementale prévues à la convention

⁴⁴ Soulignons au passage que les personnes conseillères pédagogiques du collégial, dans le cadre de leur exercice de relativité salariale, revendiquent le rangement 24 en faisant valoir, notamment, leur travail d'encadrement du corps enseignant...

⁴⁵ [Convention collective du personnel enseignant des cégeps FNEEQ-CSN 2015-2020](#) (article 4-1.05). On retrouve également celles de *faire des recommandations au comité de perfectionnement quant aux demandes déposées par le personnel enseignant et d'assurer l'assistance professionnelle aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants*.

collective du personnel enseignant des cégeps FNEEQ-CSN, on trouve celle *d'analyser les besoins en ressources humaines, matérielles et technologiques* [...]. » (FNEEQ, 2021-c, p. 22)

1.2.3 Culture de l'évaluation et Nouvelle Gestion publique

Toujours dans l'optique de la « bonne gouvernance », le comble du dénigrement du travail des enseignantes et des enseignants revient à prétendre que la qualité de l'enseignement serait maintenant davantage attribuée à la culture de l'évaluation des institutions (reddition de comptes à travers divers plans stratégiques et de réussite, diverses politiques et autres mécanismes « d'assurance qualité »), (voir notamment [CSÉ, 2019](#), p. 28 et 31-32) qu'aux qualifications des enseignantes et des enseignants, à leur expertise, à leur autonomie professionnelle ainsi qu'à la qualité des cours donnés. Tel que le souligne Bill Readings :

[...] l'université se transforme en organisation bureaucratique transnationale [...]. La publication récente, par l'Unesco, de l'ouvrage d'Alfonso Borrero Cabal intitulé *L'université aujourd'hui* offre un bon exemple des modalités de ce glissement bureaucratique. Borrero Cabal y met l'accent sur l'*administrateur* – plutôt que le professeur – comme figure centrale d'une institution dont il envisage la mission selon une logique généralisée d'« imputabilité » en vertu de laquelle celle-ci doit viser l'« excellence » dans tous les aspects de son fonctionnement. La crise que traverse aujourd'hui l'université occidentale découle d'une mutation fondamentale de son rôle social et de son fonctionnement interne, laquelle mutation menace le rôle essentiel qu'y jouent les disciplines humanistes traditionnelles. (Readings, 2013, p. 12-13)

Dans pareil contexte, une importante perte de sens s'ensuit, ce qui n'est pas sans effets psychosociaux néfastes sur le personnel enseignant⁴⁶. L'introduction en enseignement de la Nouvelle Gestion publique (NGP) en 2000 (gestion axée sur les résultats, avec « indicateurs de réussite » et « cibles quantitatives » à atteindre en termes de taux de diplomation)⁴⁷ a ouvert une « [période] assez prolifique en politique publique, des politiques qui visent cependant à régler des problèmes particuliers plutôt qu'à refaire le monde [et qui] abordent généralement les questions par le biais de la gestion des services et des institutions beaucoup plus que par celui des finalités, des perspectives et des orientations à privilégier » (Lucier, 2016, cité dans [CSÉ, 2019](#), p. 28).

Stéphanie Demers propose un tour d'horizon fort éclairant des nombreux impacts négatifs de la NGP en éducation dans son ouvrage *La guerre contre l'école publique et ses enseignant-es* (2020). Parmi ces

⁴⁶ À titre de référence sur les impacts de l'idéologie managériale sur la santé psychologique des travailleuses et travailleurs, soulignons l'ouvrage *Manifeste pour sortir du mal-être au travail* (2012) de Vincent de Gaulejac et Antoine Mercier. (Recensions dans la [Nouvelle Revue du Travail](#).)

⁴⁷ Dans le contexte du « déficit zéro » du gouvernement péquiste de Lucien Bouchard, avec François Legault à titre de ministre de l'Éducation, la Loi sur l'administration publique a introduit la NGP en enseignement, avec financement conditionnel à des contrats de performance et uniformisation des pratiques professionnelles. On a alors assisté à une multiplication des redditions de comptes, notamment avec l'obligation d'adopter un plan de réussite et un plan stratégique de développement.

impacts, notons de nouveau l'érosion progressive de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants et, parallèlement, la perte de reconnaissance de leur autorité en matière d'enseignement (Demers parle même d'une « prolétarianisation » du travail enseignant). C'est sans doute la principale répercussion sur les conditions de travail du personnel enseignant de l'introduction de l'esprit entrepreneurial en éducation. Ce mode de gestion facilite les diverses intrusions du privé en éducation (mode exogène), intrusions qui ont à leur tour des impacts sur nos conditions de travail (il en sera question dans les deux prochaines sections). Mais le mode endogène, particulièrement par le biais de la NGP, concentre beaucoup ses effets sur l'autonomie professionnelle, son érosion, mais aussi sa dépossession, notamment par l'imposition de « bonnes pratiques » découlant de « données probantes » et non de l'expertise des travailleuses et travailleurs de première ligne que sont les enseignantes et les enseignants :

[...] la diminution des zones d'autonomie professionnelle mènerait à une hiérarchisation accrue des processus décisionnels et à une ingérence, dans ces zones, par des gestionnaires intermédiaires qui prescrivent des cadres d'action et des outils de gestion réglementaires de plus en plus restreints et orientés. Ces cadres et outils serviraient notamment à standardiser les pratiques en les alignant avec les objectifs, cibles et critères de performance, avec comme effet ajouté celui de réduire l'exercice du jugement discrétionnaire des professionnel.les, lequel est considéré comme suspect. (Demers, 2020, p. 56)

Demers souligne également que la culture de la collégialité est ainsi peu à peu remplacée par la culture de l'audit de type assurance qualité très standardisée et réductrice, ce qui peut entraîner un repli sur soi et un désengagement qui ensuite peut mener à une érosion voire à une stigmatisation du pouvoir collectif, l'action syndicale étant présentée, par ces chantres de la « bonne gouvernance », comme une forme de corporatisme rigide et réfractaire à tout changement.

Ce dogmatisme de la NGP chez nos décideurs et gestionnaires ne s'est pas démenti depuis son implantation en éducation. Le récent chantier sur la réussite en enseignement supérieur a de nouveau témoigné de cette volonté de marginaliser le personnel enseignant. Tel que le souligne la FNEEQ dans le mémoire qu'elle a présenté au MES dans le cadre de ce chantier ([FNEEQ, 2021-c](#), p. 1), alors que les organisations syndicales n'ont été interpellées qu'à la dernière minute (le 11 décembre 2020 en vue des consultations des 1^{er} au 5 février 2021), les organisations patronales avaient été conviées à des comités préparatoires tout au long de l'automne 2020⁴⁸. Alors que les directions d'établissement et les

⁴⁸ On sent que l'influence des gestionnaires a beaucoup orienté le cahier de consultation du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur, ce qui remet en doute l'impartialité de la consultation (on y retrouve d'ailleurs cette marotte des pratiques « à impact élevé » dont il a été question précédemment). Du côté de la Fédération des cégeps, le coup d'envoi en matière de réussite avait été donné lors de son congrès de l'automne 2019 ayant pour thème « Oser la réussite » (!). Soulignons que la Fédération avait invité, pour sa conférence d'ouverture, Sylvain Toutant (administrateur de sociétés et « entraîneur » à l'École d'Entrepreneurship de Beauce) qui, tout imprégné de cette vision néolibérale, s'était appuyé notamment sur les écrits du couple Toffler (*La richesse révolutionnaire*, 2007) pour décrire les entreprises comme les moteurs de la société et les écoles,

organisations étudiantes avaient droit à plusieurs représentants lors des journées de consultation, la FNEEQ (qui représente 30 000 enseignantes et enseignants dans les cégeps et les universités), n'avait droit qu'à une ou un participant par jour. Cette volonté de diluer la parole des personnes pourtant au cœur de la réussite éducative finit par frôler le non-sens.

Le cahier de consultation du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur s'appuie également sur l'approche de la NGP. La façon dont la réussite est définie et appréhendée dans ce cahier présente une incongruité majeure qui témoigne de ce biais idéologique. En effet, la définition retenue du concept de réussite est tirée d'un document du Conseil supérieur de l'éducation⁴⁹ qui soulignait le danger de perdre de vue les finalités de l'éducation dû aux pressions grandissantes du néolibéralisme et de la NGP, tous deux friands d'indicateurs quantitatifs de type « cibles de performance » et « indicateurs de réussite » ([CSÉ, 2010](#), p. 8). Or, tout de suite après cette définition, on retrouve un grand tableau qui présente... les « cibles » à atteindre en fonction d'« indicateurs » de réussite. Par surcroît, on indique que ce Chantier sur la réussite en enseignement supérieur « s'inscrit dans la foulée du Plan stratégique 2019-2023 du Ministère », proposant des cibles pour chacune des années scolaires visées par ce plan, cibles qui ne tiennent donc pas compte des impacts majeurs de l'actuelle pandémie sur la réussite éducative :

Un exercice de réflexion mené sur [la réussite] en 2021 sans tenir compte de cet événement majeur nous semble incomplet. Cela donne l'impression d'un exercice orienté et déconnecté de réalités pourtant incontournables [...] [puisqu'il est évident que] la crise sanitaire et l'enseignement en mode non présentiel auront, et ont déjà, des conséquences majeures sur la fréquentation scolaire et les taux de réussite non seulement pour les étudiantes et les étudiants déjà inscrits en enseignement supérieur, mais aussi pour les élèves du secondaire, dont le cheminement et la formation seront très certainement affectés au cours des prochaines années. ([FNEEQ, 2021-c](#), p. 2)

Cette conception de la réussite à la sauce NGP, qui tente de faire basculer l'obligation de moyens auxquels les enseignantes et les enseignants sont tenus à une obligation de résultats, contribue à orienter les apprentissages et évaluations en fonction des diverses épreuves standardisées (ce qui en diminue la diversité), épreuves (le mot est bien choisi!) qui créent, chez les élèves et les étudiantes et étudiants, non seulement une pression à la performance, mais aussi beaucoup d'anxiété alors que, parallèlement, ils et elles sont réduits, dans des tableaux, à des statistiques qui ne tiennent pas compte d'autres facteurs pourtant incontournables lorsqu'il est question de réussite (le milieu socio-économique des élèves pour

comme des modèles dépassés à révolutionner (« théorie » du « choc des vitesses » : les entreprises filent à 200 km/h ; la société civile à 180 km/h, les familles à 120 km/h, les syndicats à 60 km/h, les agences gouvernementales à 50 km/h et les systèmes scolaires... à 20 km/h ; dans [Toutant, 2019](#), p. 20-21).

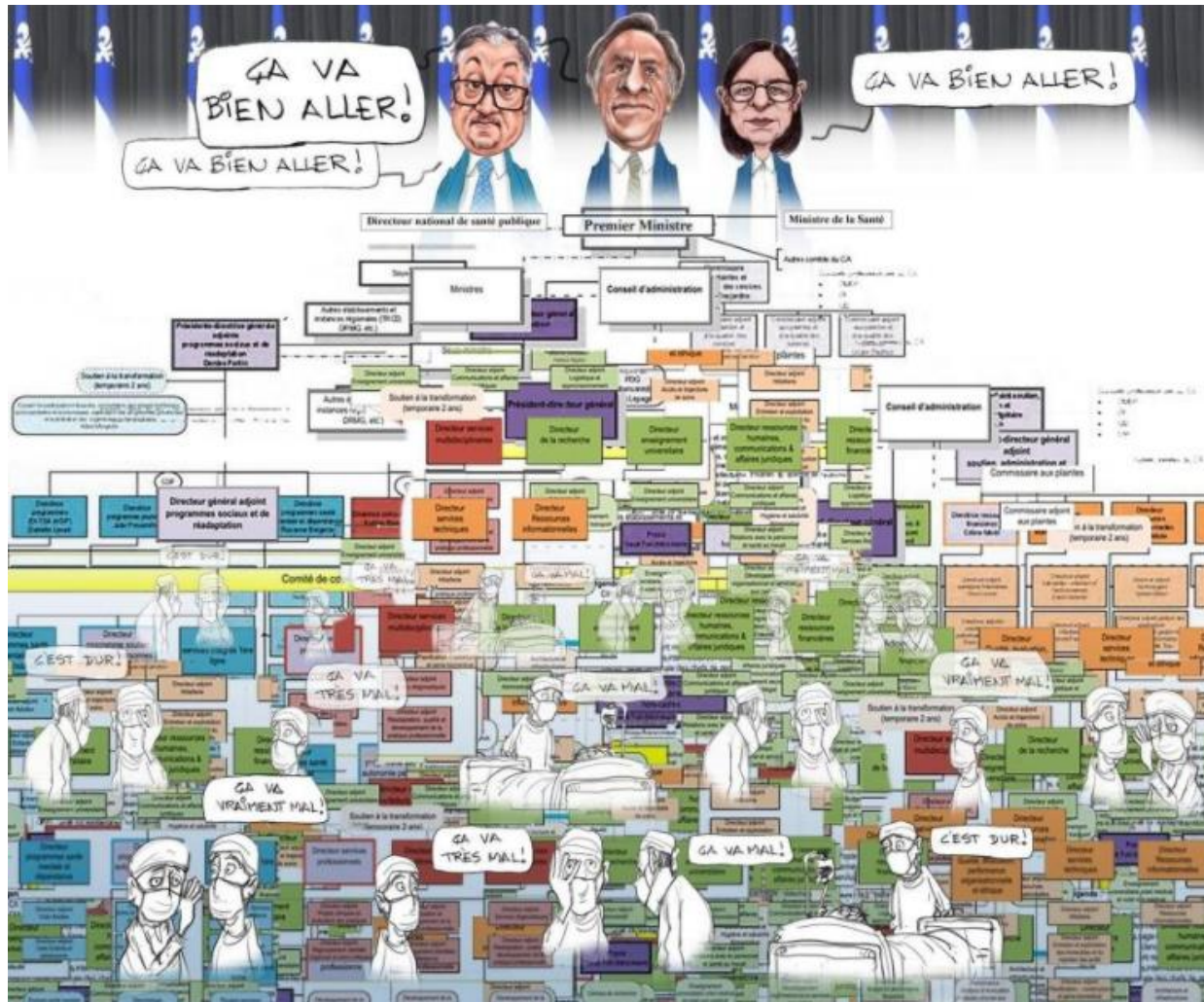
⁴⁹ Conseil supérieur de l'éducation : [Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 – Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société](#) (2010, p. 61).

n'en nommer qu'un seul, mais non le moindre)⁵⁰. Le tout dans un système d'éducation sous-financé depuis si longtemps, sous-financement ayant un impact majeur sur la réussite. Or cet impact négatif ne peut être effacé par des plans stratégiques, de réussite ou autres projets pilotes devant se faire à cout zéro en misant sur la « vocation » du personnel enseignant. Tout cela est bien navrant quand on pense que toute l'énergie et les ressources consacrées à l'utopie de la quantification de la réussite pourraient être consacrées à des mesures concrètes de réussite élaborées et appliquées par chaque enseignante et enseignant selon les besoins de ses élèves ou de ses étudiantes et étudiants.

1.2.4 Présence des enseignantes et des enseignants dans les instances décisionnelles – Portrait récent des CA

Par ailleurs, avec l'explosion de ces redevances de comptes vient nécessairement l'embauche supplémentaire de cadres. Or l'alourdissement de l'appareil gestionnaire entraîne bien souvent une plus grande déconnexion entre les cadres et les personnels « sur le terrain », tel que l'a illustré avec beaucoup d'humour le caricaturiste Serge Chapeau dans le contexte de la pandémie de COVID-19 :

⁵⁰ Même quand certains de ces facteurs sont pris en compte en amont, dans l'analyse qui mène à l'adoption des « cibles » à atteindre, une fois ces « cibles » décrétées, seul le résultat final compte, diffusé bien souvent sans les nuances qui s'imposent et en termes de « performances ».



Source : Chapleau, Serge. (2020, 22 avril). « [Ça va bien aller](#) ». *La Presse*

Déjà en 2013, on notait une augmentation moyenne de 6 % sur 6 ans dans les commissions scolaires pour tout type de cadres et une augmentation de 11,7 % pour les « cadres de services » ([le Quotidien, 2013](#)). Dans les universités, Martin et Ouellet montrent en détail comment « [c]ette tendance à la managérialisation des universités s'observe notamment dans la hausse du salaire des recteurs et dans l'augmentation de la masse salariale du personnel-cadre universitaire [...]. La masse salariale du personnel de direction et de gérance a augmenté de 83,2 % entre 1997 et 2004. Entre 2000 et 2005, les salaires de la direction ont connu une variation à la hausse de 35 % » ([Martin et Ouellet, 2010](#), p. 21). Du côté du collégial, la Fédération des cégeps revendiquait, dans le cadre des consultations prébudgétaires 2020-2021, 5 M\$ pour « l'embauche de 48 spécialistes pour répondre aux demandes d'information du MEES, des autres ministères et organismes » ([Fédération des cégeps, 2019](#), p. 19). On assiste également

à l'embauche de cadres (et de professionnelles et professionnels) dédiés au développement du numérique et au développement de projets de partenariats. Évidemment, cette multiplication des cadres a contribué à l'intensification d'une gestion de type « gouvernance », qui leur donne beaucoup de place et de pouvoir, au détriment des autres membres de la communauté des établissements d'enseignement.

Cette tendance s'est aussi fait sentir au sein des conseils d'administration, qui donnent de moins en moins de place aux enseignantes et aux enseignants :

La loi sur les CÉGEPS en vigueur présentement prévoit huit membres internes au CA sur un maximum de 19 ou 25 membres dans le cas d'un collège qui met en œuvre des programmes d'études dans plus d'un site. Parmi ces huit membres internes, on retrouve deux étudiantes ou étudiants, deux membres du personnel enseignant, un membre du personnel professionnel, un autre du personnel de soutien, la direction des études ainsi que la direction générale. Auparavant, il y avait dix membres internes (dont trois membres du personnel enseignant) sur un maximum de vingt membres. La proportion des membres internes est donc passée de 50 % à 42 %, voire à 32 % lorsque le collège dispense de l'enseignement sur plus d'un site. Ainsi, la participation des acteurs de l'enseignement aux prises de décisions est réduite. (CÉS, 2018-a, p. 30)

La situation avait failli empirer en 2009, dans le cadre des projets de loi avortés 38⁵¹ et 44⁵² en matière de gouvernance des cégeps et des universités. Ces projets de loi s'appuyaient sur un rapport produit par l'Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques (IGOPP)⁵³ qui formulait 12 principes dans l'esprit de la NGP pour une « gouvernance universitaire efficace » (IGOPP, 2007). La FNEEQ avait alors dénoncé ce projet d'une gestion encore plus calquée sur le modèle du secteur privé (modèle incompatible avec le milieu de l'éducation, qui relève d'un service public et dont le fonctionnement en collégialité est reconnu). Ces projets de lois proposaient de revoir la composition des CA pour imposer une large majorité de membres externes et une diminution des membres internes ; la FNEEQ avait réagi en ces mots :

Dans un établissement d'enseignement supérieur, l'expertise professionnelle des personnels académiques est déterminante et, par conséquent, leur contribution à la gouvernance de l'établissement doit être considérée majeure et incontournable. Nous croyons donc qu'elle devrait être renforcée. [...] La connaissance intime des dynamiques et des enjeux locaux qu'ont les personnes de l'interne assure un éclairage essentiel aux débats stratégiques et constitue de plus un gage de transparence tant pour le milieu interne que pour le public. En ce sens, la proposition des projets de loi à l'effet de réduire la

⁵¹ PL 38 – [Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement universitaire et la Loi sur les Universités du Québec en matière de gouvernance.](#)

⁵² PL 44 – [Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel en matière de gouvernance.](#)

⁵³ L'IGOPP a été créé en 2005 par HEC Montréal, l'École de gestion John-Molson de l'Université Concordia, l'Autorité des marchés financiers et la Fondation Stephen Jarilowsky, dans la foulée du grand projet de « Réingénierie de l'État » du gouvernement Charest.

représentation des membres internes sur les conseils d'administration nous apparaît inacceptable. (FNEEQ, 2009, p. 18 et 20)

En 2014, dans le cadre d'un grief à l'Université du Québec en Outaouais, l'arbitre Claude Fabien réaffirmait l'importance du point de vue du corps enseignant et de sa représentativité : « Le but d'une telle diversité [dans la composition des CA] est de faire bénéficier l'institution d'un vaste éventail d'expertise et de sensibilité, dans l'intérêt commun. Enfin, une telle composition est conforme à la tradition universitaire qui considère indispensable l'apport des professeurs à la gouvernance des universités. » (Fabien, 2014, p. 24)

Or, plus récemment, dans le cadre de la conversion de l'Institut de technologie agroalimentaire en établissement collégial (projet de loi 77), des pressions encore plus grandes à la réduction de la présence des enseignantes et enseignants dans les CA se font encore sentir, ce que la FNEEQ a vigoureusement dénoncé dans son mémoire sur le PL 77 :

Alors que les modalités prévues à l'article 8 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel assurent une véritable représentation des membres de l'établissement [...], le projet de loi confine les membres internes à une présence minimale, quasi symbolique : outre deux étudiant-es par campus, on propose la présence d'un seul et unique « membre représentant du personnel choisi en alternance entre les enseignants et les autres groupes d'emploi du personnel d'un campus de l'Institut et en alternance entre ses campus ». À l'évidence, ce projet cherche à évacuer du conseil d'administration de l'ITAQ la vision et l'apport, pourtant fort avertis, de ses employé-es. (FNEEQ, 2021, 14 janvier, p. 4-5)

En plus, contrairement à ce que stipule la Loi sur les collèges, ce membre interne ne serait pas élu par ses pairs dans l'instance qui les regroupe et il aurait un mandat de moins longue durée que les membres externes, non renouvelable par surcroît (FNEEQ, 2021-a, p. 5 et 6).

Du côté des écoles privées, la situation est encore plus déplorable. Certains syndicats se battent depuis des années pour avoir ne serait-ce qu'une ou un membre enseignant au conseil d'administration de leur établissement. Généralement, les CA de ces écoles ont une seule source d'information sur ce qui se passe dans « leur » école : le ou la directrice générale. Les décisions qu'ils prennent sont donc toujours influencées par la seule direction d'école⁵⁴.

La « gouvernance contemporaine » issue de la NGP tente également de museler les enseignantes et enseignants membres de CA sous prétexte de supposés conflits d'intérêt ou de manque de loyauté, deux

⁵⁴ Par exemple, si le syndicat dépose un grief, celui-ci doit être transmis au CA de l'école. Mais seule la direction est présente pour en discuter avec le CA.

concepts dont on fait un usage abusif ⁵⁵. Tel que le souligne Louis-Philippe Lampron (professeur à la Faculté de droit de l'Université Laval),

« [...] malgré les principes généraux établis par la Cour suprême du Canada dans l'arrêt *Fraser*, on constate une certaine tendance jurisprudentielle à ne pas tenir compte [des] distinctions fondamentales entre les secteurs public et privé dans le cadre de litiges où l'on reproche à des agent-es de l'État d'avoir critiqué (les gestionnaires de) l'institution pour laquelle ils travaillent. [...] La crise de la COVID-19 nous le rappelle avec acuité, la capacité de toute institution publique à remplir la mission qu'on lui a confiée collectivement repose beaucoup plus sur les épaules des acteurs du terrain que sur celles des gestionnaires. Dans cette optique, il est plus que temps de cesser de focaliser notre attention sur les limites du devoir de « loyauté » des employé-es du secteur public québécois et de plutôt nous intéresser au devoir d'envergure des gestionnaires, cadres ou dirigeants qui sont temporairement aux commandes des différents organismes et institutions publiques. L'importance de la mission de toute institution publique fait en sorte qu'elle doit supplanter les intérêts particuliers de celles et ceux qui sont aux commandes et permettre un large droit de remettre en question des décisions ou manières de faire sans que ceux-ci puissent invoquer une « atteinte à leur réputation ». Le fait d'avoir le privilège d'être aux commandes d'une institution publique exige que les gestionnaires soient en mesure de répondre, avec transparence et aplomb, à toute critique valable formulée quant à leurs choix ou à leurs manières de faire. « Ça vient avec la job », comme on dit, et il serait très important que le droit consacre formellement ce « devoir d'envergure » des dirigeant-es d'organismes publics. (Lampron, 2020)

Lampron invite d'ailleurs la CAQ, gouvernement majoritaire qui ne se gêne pas pour se donner les coudées franches, à légiférer afin de confirmer ce droit des travailleuses et travailleurs de l'État de critiquer les institutions publiques puisque c'est envers la population du Québec qu'elles et ils ont un devoir de loyauté (et non envers les gestionnaires) et que ces critiques sont d'intérêt public.

En ce qui a trait au conflit d'intérêt, dans une autre de ses études, l'IGOPP dépeint certaines interventions des membres enseignants ou étudiants des CA comme étant des points de vue syndicaux à saveur « militante », ce qui constituerait une entorse aux règles éthiques de la « bonne gouvernance » (IGOPP, 2017, p. 18). Pourtant, dans le cadre d'un grief patronal de l'UQO dénonçant la défense d'une position syndicale par un membre enseignant du CA, l'arbitre Robert L. Rivest a confirmé que « [...] rien n'empêche des administrateurs de suivre des instructions d'un tiers si celles-ci ne vont pas à l'encontre de la personne morale. [...] En tentant de convaincre ses collègues du CA ou de la CÉ ou en exprimant sa dissidence pour appuyer la position du groupe dont il est issu, le professeur administrateur ne commet pas un acte de déloyauté envers l'institution universitaire. » (CSN, 2018)

⁵⁵ Sur ces usages abusifs et sur d'autres dérives relatives à la « gouvernance », vous pouvez consulter le [Carnet Spécial ÉGES](#) (CÉS, 2018-a).

Or l'IGOPP continue à véhiculer ce message ainsi que la vision managériale d'une « gouvernance "créatrice de valeurs"^{MD} »⁵⁶ dans des séminaires que les directions s'empressent de faire suivre aux membres du CA de leur établissement (le MEES en fait, lui aussi, la [promotion sur son site Internet](#)). La « gouvernance "créatrice de valeurs"^{MD} » propose un nouveau modèle de CA qui, au-delà de son rôle administratif, « aid[e] les cégeps à aller plus loin, à se développer, à progresser (amélioration de leur efficacité, de leur efficience, de la qualité et la pertinence de leurs services à la population, etc.), [...] à enrichi[r] les décisions des organisations et [à] contribue[r] à améliorer leur productivité » (IGOPP, 2016, p. 23). La FNEEQ a donc eu l'idée, à l'hiver 2021, de lancer la campagne « Un accès aux conseils d'administration, Ça va de soi! »⁵⁷ dans le but de revendiquer un accès virtuel aux séances des CA des établissements (avec invitation à tous les syndicats à nommer des observatrices et observateurs au CA), le tout accompagné d'une formation sur mesure pour chacun des regroupements de la FNEEQ.

Enfin, cette « gouvernance contemporaine » présente à tort les membres externes des CA comme étant à l'abri de tout conflit d'intérêt. Or, dans un contexte où les pressions pour un arrimage plus étroit de l'éducation aux besoins des entreprises s'accroissent, ces membres externes sont au contraire de plus en plus susceptibles d'exercer un pouvoir d'influence en faveur de leurs intérêts. Difficile alors de rester de marbre lorsqu'on apprend que « [l]e ministre de l'Éducation du Québec, Jean-François Roberge, a ouvert la porte au milieu des affaires pour qu'il prenne en main les nouveaux centres de services scolaires [feu les commissions scolaires] » (Delacour, 2020) lors d'une allocution prononcée devant la Chambre de commerce du Montréal métropolitain⁵⁸ très peu de temps après l'adoption sous bâillon du projet de loi 40. D'ailleurs, ce projet de loi présente plusieurs affinités avec les objectifs de « gouvernance » autoritaire qui étaient portés par les PL 38 et 44.

En nous limitant aux effets les plus directs de la Loi 40 sur la gouvernance scolaire, mentionnons que les commissions scolaires francophones ont été abolies et remplacées par des centres de services sur lesquels le ministère de l'éducation s'octroie beaucoup plus de contrôle. Le conseil des commissaires, dont les

⁵⁶ L'IGOPP est imprégné à ce point de la vision managériale qu'il a cru bon d'inscrire son slogan au *Registre des marques de commerce*, sans doute pour mousser son « image de marque » ...!

⁵⁷ Parmi les principaux arguments qui justifient l'accès virtuel aux CA, retenons notamment l'affirmation du caractère public des cégeps, l'inscription de l'institution publique dans sa collectivité (ville, région), l'incitation à la participation citoyenne, la démocratisation du milieu de travail et le renforcement de la collégialité, la réduction de la compétition entre collèges par plus de transparence dans la prise de décision (arguments tirés de la présentation de la campagne au bureau fédéral de la FNEEQ le 4 février 2021).

⁵⁸ Lors de son allocution intitulée « [L'éducation et l'enseignement supérieur en tant que vecteur de développement économique](#) », le ministre Roberge s'est adressé en ces mots aux gens d'affaires présents : « Si vous connaissez des gens compétents, dites-leur que nous cherchons du monde pour siéger au sein des conseils d'administration des 60 centres de services [...]. Quand je reviendrai dans un an, on pourra profiter de la décentralisation de la prise de décisions et de la présence des membres de la communauté des affaires sur les conseils d'administration des écoles. On pourra en récolter les fruits [...]. » (Delacour, 2020)

membres étaient élus au suffrage universel par les citoyennes et citoyens du territoire, a été remplacé par un conseil d'administration composé de parents, de membres du personnel et de membres représentant la communauté sur des postes différenciés selon l'expertise (de gouvernance, financière, communautaire, etc.) dorénavant désignés à l'intérieur de structures restreintes.⁵⁹ Dans la nouvelle loi, la personne directrice générale du centre de services gagne en pouvoir, mais elle se voit aussi contrainte à davantage de redditions de comptes auprès du ministre, qui peut imposer des regroupements de services et des cibles administratives ou organisationnelles aux centres de services.

1.3 VISION CONCURRENTIELLE ET COMPÉTITIVE DE L'ÉDUCATION

1.3.1 La concurrence comme « solution » au sous-financement de l'éducation

Le système d'éducation québécois, du primaire à l'université, après son essor fulgurant dans les années 1960 (création d'un ministère de l'Éducation en 1964, école obligatoire et gratuite jusqu'à 16 ans au lieu de 14 ans, création d'écoles secondaires polyvalentes pour accueillir les nombreux baby-boomers, création des cégeps en 1967 ainsi que du réseau des Universités du Québec, etc.), est rapidement entré dans un cycle perpétuel de compressions budgétaires, au Québec comme au Canada d'ailleurs. Entre 1967 et 1975, la diminution du pourcentage des dépenses publiques allouées à l'éducation au Canada passait de 24,1% en 1967 à 16,7% en 1975 (estimations de Crespo et al. 1986, p. 16). La situation a empiré depuis les 20 dernières années, particulièrement depuis l'instauration de mesures d'austérité par le Parti libéral du Québec⁶⁰.

Dans leur rapport de recherche [*Conditions de travail et compressions budgétaires – Portrait de la situation dans les écoles du Québec*](#) (2018), Eve-Lyne Couturier et Philippe Hurteau soulignent l'ampleur des dégâts au primaire et au secondaire : « Depuis 2003-2004 les crédits alloués aux commissions scolaires ne permettent pas de combler l'augmentation des coûts de système. Pour y arriver, il aurait fallu bonifier de 1,4 G\$ les sommes versées en 2016-2017. La part du PIB consacrée aux dépenses publiques en éducation est également en baisse, celle-ci étant passée de 2,5 à 2,28 % entre 2003-2004 et 2016-2017. Rétablir le niveau de-2003-2004 équivaldrait alors à une augmentation des crédits versés par Québec de 873 M\$. » ([Couturier et Hurteau, 2018](#)).

⁵⁹ Les parents sont désignés par et parmi le comité de parents du centre de services et les membres de la communauté par les parents et les membres du personnel représentés au CA, la loi maintient l'élection au suffrage universel pour les membres parents et ceux de la communauté ; les membres du personnel sont, quant à eux, désignés par leurs pairs.

⁶⁰ L'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS) a créé un [Observatoire des conséquences des mesures d'austérité au Québec](#) qui permet de répertorier l'ensemble de ces mesures par secteur (dont l'éducation primaire et secondaire ainsi que l'éducation post-secondaire).

Le portrait est aussi sombre en enseignement supérieur. Au début du cycle des mesures d’austérité du gouvernement Couillard (2014-2016), la [Chronique 62 – À qui profite l’austérité?](#) (CÉS, 2014) faisait état de la situation :

La Fédération des cégeps estime que les cégeps sont sous-financés d’un montant de 245 millions depuis des années, car le réseau collégial subit des compressions importantes de manière régulière. Les dernières datent du 14 novembre dernier. On demande aux cégeps de réduire leurs activités de 19 millions et ce, même si les budgets pour l’année ont déjà été déposés. Ces compressions budgétaires en plein cours d’exercice suivent celles de 20 millions annoncées six mois plus tôt et s’ajoutent à cinq autres vagues de compressions imposées aux cégeps pendant les quatre dernières années, pour arriver à un total de 109 millions. » (CÉS, 2014)

En 2016, particulièrement inquiète du sort des cégeps en région, la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) commandait une étude à l’Institut de recherche en économie contemporaine. Le rapport de recherche [Compression dans les cégeps : vers un réseau à deux vitesses?](#) (Dupont, 2016) confirmait les craintes de la FECQ.

Dans les universités, la part du financement public est passée de 87 % en 1988 à 63,5 % en 1998 (et se maintient à ce niveau depuis), tandis que la part du privé⁶¹ est passée de 7,5 % en 1988 à 24,9 % en 1998. La part des frais de scolarité est passée de 5,4 % à 11,6 % durant la même période. D’ailleurs, si la part du privé a quelque peu fléchi ces dernières années (21,5 % en 2015), ce n’est qu’en fonction d’une augmentation perpétuelle des frais de scolarité qui représentaient, en 2015, 15,6 % des revenus des universités (Hurteau, 2016).

Depuis son élection à l’automne 2018, la CAQ disait vouloir faire de l’éducation sa « première priorité » et promettait de lui donner une « impulsion » similaire à celle de la Révolution tranquille (Croteau et al., 2018) par le biais d’investissements importants. Or, au lieu d’offrir un financement adéquat des programmes peu importe le nombre d’étudiantes et étudiants, le gouvernement investit surtout dans les infrastructures et dans ses marottes⁶² ou alors dans des « solutions » en phase avec l’idéologie néolibérale – comme l’enseignement à distance, les partenariats (voir la section 2 du présent document) et le recrutement d’étudiants internationaux –, principalement dans le but de répondre aux besoins du marché du travail et non aux besoins des individus et de leur émancipation.

Dans ce contexte de sous-financement chronique, les établissements d’enseignement doivent se comporter comme des organisations en quête de nouveaux modes de financement dans un système

⁶¹ Les revenus privés comprennent : dons, legs, contrats de recherche, revenus de placement, entreprises auxiliaires, publicité, etc.

⁶² Nous faisons ici particulièrement référence au projet de maternelle 4 ans (que la CAQ a repris du Parti libéral et élargi à l’ensemble des enfants du Québec), qui est loin de faire consensus ; voir [Maternelle 4 ans : un gain pour les enfants?](#) (CSN, 2019) et [Chronique 82 – Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé – Un cadeau empoisonné?](#) (CÉS, 2018-c).

compétitif, autant au national qu'à l'international, avec tout ce que ça comporte de stratégie marketing et de gaspillage de fonds publics. Abordons quelques exemples de conséquences (ou de manifestations) de cette approche compétitive/concurrentielle.

1.3.2 La « succursalisation » de l'enseignement supérieur

Malgré certaines révisions du financement apportées par Québec depuis l'élection de la CAQ, qui disposait de plusieurs milliards de surplus, on est encore en situation de sous-financement. D'ailleurs, même le Scientifique en chef le reconnaît dans les conclusions de son [*Document regroupant le Rapport des journées de délibération et le Document de réflexion et de consultation – L'Université québécoise du futur*](#) :

1. Il faut très significativement intensifier le financement du système universitaire québécois [...].
2. Il faut réinvestir de manière pérenne dans les universités québécoises pour qu'elles puissent mieux réaliser leur mission, et ce, partout au Québec. [...]
3. Il faut poursuivre les échanges sur la formule de financement des universités pour l'améliorer, la rendre moins dépendante de la fréquentation, tenir compte des réalités et besoins diversifiés découlant de la population étudiante, notamment les cheminements à temps partiel. Il faut également tenir compte de la précarité de certains groupes d'emploi dans le financement du réseau universitaire.
4. En lien avec les méthodes de financement des universités, il faut faciliter et encourager une plus grande collaboration entre les universités québécoises, dans le respect de leur autonomie et de leurs spécificités. Il faut promouvoir la collaboration autant en enseignement qu'en recherche plutôt que la concurrence entre elles qu'impose une logique clientéliste (notamment par des incitatifs financiers et autres). ([*Fonds de recherche du Québec, 2021*](#), p. 27)

Cependant, le processus de « consultation » de *L'Université québécoise du futur* est loin d'être critique par rapport à l'idéologie de l'« économie du savoir » et ajoute, à la deuxième recommandation : « Il importe de faire un suivi des résultats et une reddition de comptes des réalisations dans le temps. Aussi, il est préférable, de façon générale, de ne pas cibler des financements à des fins spécifiques ». Or la « reddition de comptes » fait partie du problème, davantage que de la solution, et le fait de « ne pas cibler des financements à des fins spécifiques » fait en sorte qu'aujourd'hui, les universités détournent des fonds destinés à l'enseignement vers la rubrique « Terrains et bâtiments », vers des cadres ou de la recherche « sous influence » qui constitue une forme de subvention détournée d'entreprises privées, utilisant les ressources universitaires (main-d'œuvre, locaux, subventions, etc.) pour des objectifs privés ([*Martin et Ouellet, 2010*](#)). Il convient donc de rester prudent face à cette reconnaissance du sous-financement et à ces recommandations qui peuvent malheureusement proposer que tout change pour que tout reste le même.

Aussi, indépendamment des effets que pourraient avoir les recommandations de la « consultation » *L'Université québécoise du futur*, le problème du financement par étudiant et des frais de scolarité (dont la part dans le financement des universités ne cesse d'augmenter) accentue la mise en concurrence des institutions pour capter les « clientèles » étudiantes, entraînant un gaspillage énorme de ressources, en *branding* (image de marque) et publicité, dans le recrutement à l'étranger, dans le développement de l'enseignement à distance (pour atteindre de nouveaux « marchés » et « clientèles ») ou dans le dédoublement d'offres de formation par l'ouverture de « succursales » dans des régions déjà desservies par d'autres universités.

En effet, alors que certains campus ou programmes peinent à se financer par manque d'effectifs, les universités détournent leurs ressources destinées à l'enseignement pour ouvrir des succursales dans les banlieues. Pensons par exemple à l'Université Sherbrooke à Longueuil, poussant l'UQAM à imiter sa « concurrente » ; pensons également à l'UQAR à Lévis, entrant en concurrence avec l'Université Laval ; pensons à l'UQAC qui, déjà, avait implanté son École des arts numériques, de l'animation et du design (NAD) à Montréal et qui l'a cyniquement démenagée, récemment, dans le Quartier des spectacles, en face de l'UQAM ; tout comme [HEC Montréal qui poursuit la construction d'un nouveau campus au centre-ville](#), entrant en concurrence directe avec l'École des sciences de la gestion (ESG) de l'UQAM. Pensons encore à la guerre du Nord à laquelle se livrent une série d'universités pour la couronne nord de Montréal. Comme l'exprime le camarade Nicolas Harvey, dans son article « [L'UQO assiégée](#) »,

Depuis 2004, en partenariat avec le cégep de Saint-Jérôme, l'Université du Québec en Outaouais (UQO) est présente dans le chef-lieu des Laurentides. C'est en 2010 que l'UQO a inauguré son véritable campus de Saint-Jérôme. Toutefois, l'UQO n'est pas seule dans ce « marché ». L'Université de Montréal a fondé en 2011 un campus à Laval à proximité de la station de métro Montmorency. Soulignons que l'UQAM est aussi présente à Laval ainsi qu'à Terrebonne, dans la région de Lanaudière. [...] Nous apprenions récemment que [l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)] allait poursuivre le développement de son campus [de Mont-Laurier] en y proposant un programme complet en enseignement au secondaire, programme qui n'est pas offert à Saint-Jérôme. [...] Cette semaine, nous avons appris que l'Université du Québec à Trois-Rivières souhaitait construire un campus à Terrebonne. Rappelons que l'UQAM est déjà présente dans cette ville et que la couronne nord de Montréal est déjà desservie par l'UQO. ([Harvey, 2020](#))

Tel que le propose *L'Université québécoise du futur*, on demande à ces institutions de développer des « partenariats » que l'on travestit sous le vocable de « concertation »⁶³. À ce titre, prenons l'exemple du récent partenariat entre l'UQAM et le Centre d'études collégiales de Saint-Constant du Cégep de Valleyfield. Mais avant d'entrer dans le détail de ce partenariat, abordons la dynamique des centres

⁶³ Ce type de partenariat est abordé dans la deuxième section du présent document : « Les partenariats en éducation (ou le développement de voies "rentables" pour faire face au sous-financement ».

d'études collégiales (CEC), voie empruntée pour la « succursalisation » de l'enseignement supérieur au niveau collégial.

Les CEC, ces campus rattachés à des cégeps, existent depuis de nombreuses années afin de desservir les populations en région éloignée. Pensons, notamment, au Centre d'études collégiales du Cégep de Saint-Félicien à Chibougamau (232 km séparent ce campus de son collège) ou à celui du Cégep de Saint-Jérôme à Mont-Laurier (183 km plus au nord). Or, au cours des dernières années, les CEC se sont multipliés de façon désordonnée, vraisemblablement plus pour des raisons politiques dans un contexte de développement immobilier⁶⁴, tel que le souligne la FNEEQ dans son communiqué *Universités et cégeps – Un moratoire s'impose avant de nouveaux déploiements* :

Si les créations de campus ont, par le passé, assuré une plus grande accessibilité de l'enseignement supérieur, la majorité des initiatives des dernières années n'ont aucune visée académique : elles relèvent davantage d'une course à la clientèle sans considération sur la cohésion de l'offre de programmes d'un territoire donné, sur les conditions d'études et de travail ainsi que sur la vie au sein des campus. »
(FNEEQ, 2020-b)

En 2019, le nouveau mode de financement des cégeps (le FABRES) prévoyait une nouvelle annexe – R106 (enveloppe de 10 925 000 \$⁶⁵) – pour les « Services aux collectivités », qui venait remplacer l'ancienne annexe F003 « Éloignement ». On sentait une volonté du MEES de favoriser le développement des CEC, notamment en milieu urbain. Parmi les objectifs de cette annexe, notons « le déploiement de centres d'études de petite taille ; la mise en œuvre de formations permettant aux employeurs de relever les défis de main-d'œuvre de la région, de trouver sur place un bassin de main-d'œuvre qualifiée et diversifiée et de s'adapter aux changements technologiques ; [...] le développement de formules pédagogiques innovantes pour répondre aux besoins dans de vastes territoires », le tout (fait étonnant) sans demande de reddition de comptes.⁶⁶

La partie patronale soutient que les CEC doivent se développer sur une base « expérimentale », sans ouverture de postes pour le personnel appelé à y enseigner. Bien qu'on puisse comprendre cette logique dans le cas d'un CEC en région éloignée (difficulté à évaluer le nombre d'inscriptions pour les programmes

⁶⁴ Au sujet du récent partenariat entre le CEC de Saint-Constant et l'UQAM, le maire de Saint-Constant se réjouissait en ces mots : « Les besoins sont immenses dans cette municipalité qui prévoit d'accueillir 1000 résidents de plus par année dans la prochaine décennie [...] » (Fortier, 2021-a). Ainsi, en plus de favoriser la concurrence entre établissements, ce modèle favorise également l'étalement urbain dans un contexte environnemental qui nécessite plutôt l'inverse...

⁶⁵ « Les cégeps reçoivent un montant de 100 000 \$ par tranche de 5 000 km² de superficie moyenne desservie. Le montant maximal par cégep est de 500 000 \$, sauf pour le Cégep de St-Félicien qui reçoit un montant additionnel de 25 000 \$ afin de desservir le Nord-du-Québec. » (Information tirée du rapport *Conditions préalables à l'autorisation d'un nouveau centre d'études collégiales (CEC)*, présenté au regroupement cégep des 6 et 7 février 2020.)

⁶⁶ Toutes ces informations proviennent du rapport *Conditions préalables à l'autorisation d'un nouveau centre d'études collégiales (CEC)*, présenté au regroupement cégep des 6 et 7 février 2020.

envisagés au CEC), cela relève du non-sens pour des CEC implantés près des grands centres urbains, comme celui de Saint-Constant. En plus des enjeux de financement et de précarité d'emploi, les CEC impliquent souvent des conditions de travail plus que minimales : multiplication des déplacements (enseignement souvent dans deux campus), milieu de travail sans les ressources nécessaires (pas de bureau pour recevoir les étudiantes et étudiants, pas de bibliothèque, pas de vie départementale sur place, etc.).

Pour revenir à l'exemple récent du CEC de Saint-Constant⁶⁷ (affilié au Cégep de Valleyfield), inauguré à l'automne 2019, notons qu'il est situé à 52 km de Valleyfield, à 36 km du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, à 30 km du Cégep Édouard-Montpetit et à moins de 20 km du Cégep André-Laurendeau. Il offre trois programmes de DEC (Cheminement Tremplin DEC, Techniques d'éducation spécialisée et Sciences humaines, profil général) et des attestations d'études collégiales (AEC) à la formation continue. En février dernier, un partenariat avec l'UQAM a été annoncé : l'UQAM offrira cinq programmes de certificat dans les locaux du CEC le soir et les fins de semaines :

La communauté de l'UQAM a plutôt réagi avec incrédulité. « C'est la conception de ce qu'est une université qui est en jeu. On comprend que l'accessibilité régionale aux études supérieures est importante, mais il faut encadrer les étudiants, leur offrir des services, les socialiser », affirme Michel Lacroix, président du Syndicat des professeurs de l'UQAM. « Ce n'est pas un vrai campus, ajoute-t-il. Il y a zéro vie étudiante, professorale, intellectuelle. Pas de bibliothèque, pas de vie culturelle, pas de colloques. C'est une conception de l'université d'un gouvernement de banlieue. » ([Fortier, 2021-a](#))

Devant de tels constats, les déléguées et les délégués du regroupement cégep de la FNEEQ ont adopté, les 6 et 7 février 2020, une recommandation à l'effet que toute autorisation d'un nouveau CEC doit répondre à une série de conditions préalables ou favorables : production par le MEES d'une analyse complète et approfondie de la situation, qui démontre que le CEC en question répond réellement à un besoin (voir l'annexe 5 pour le détail de cette recommandation). Ces balises ont été incluses au cahier de demandes sectorielles de l'actuelle négociation du renouvellement de la convention collective des enseignantes et enseignants des cégeps FNEEQ.

En somme, la « succursalisation » de l'enseignement supérieur n'a fait qu'amplifier la mise en concurrence des universités et des cégeps les uns contre les autres, comme nous l'avons tristement constaté avec le *eCampus* pour le développement d'un enseignement à distance qui, plutôt que de

⁶⁷ Soulignons que le bureau de circonscription de la ministre McCann se trouve dans la ville de Saint-Constant. Celle-ci se dit d'ailleurs très heureuse d'avoir contribué à ce CEC : « Ce dont je suis particulièrement fière dans ma circonscription, c'est d'avoir autorisé l'ouverture du campus à Saint-Constant. On pourra bâtir là-dessus, car ça prendra de l'ampleur au fil des ans. Ça fera en sorte que nos jeunes n'auront plus à faire de longs trajets pour se rendre au cégep ou à l'université. Ça donnera une impulsion à l'économie de la Montérégie-Ouest. ». ([Leduc-Brodeur, 2021](#))

chercher à répondre aux besoins d’une population étudiante de plus en plus diversifiée, cherche surtout à capter des clientèles partout où elles pourraient se trouver.

Plutôt que de subventionner ces constructions, de même que des partenariats, ne serait-il pas plus judicieux d’arrêter le développement de nouveaux campus dans des régions déjà desservies par d’autres universités et cégeps, d’améliorer l’offre de transport collectif, de revoir en profondeur le mode de financement par étudiant et de concrétiser les recommandations du Rapport Bissonnette-Porter (2013) en faveur d’une réelle concertation, coopération et complémentarité des universités (tout comme des cégeps), tout en y améliorant la représentativité de la communauté académique, comme le recommande la FNEEQ ?

1.3.3 La multiplication des « programmes particuliers » et les « palmarès des écoles »

Les statistiques montrent que l’augmentation de la fréquentation des écoles privées concorde avec la période de compressions massives dans le réseau d’écoles publiques (Demers 2020, p.69-70). Pour retenir ou attirer la « clientèle », les écoles publiques et privées sont donc entrées dans une dynamique de concurrence par la multiplication de programmes particuliers, ce qui a, du coup, accentué le phénomène de ségrégation scolaire et fragilisé le secteur « régulier » de l’école publique. Guy Rocher, membre de la commission Parent dans les années 1960, soutient même que « le projet de la Révolution tranquille a été trahi » et que ce système à trois vitesses a causé un « gâchis humain », qualifiant le secteur régulier de « tiers-monde de notre système d’éducation » ([Gruda, 2020](#)).

L’adoption du projet de loi 40 de la CAQ (sur l’abolition des commissions scolaires) ne fera qu’empirer les choses :

Le projet de loi 40 viendra davantage favoriser la marchandisation de l’éducation en permettant entre autres le choix des écoles hors bassin et les écoles à vocations particulières. Dans ce jeu de concurrence assumé, le choix des uns provoquant la fatalité des autres, la réputation d’une école décidera de plus en plus de sa clientèle, et de la composition de ses groupes. C’est donc dans le respect et la confirmation de ce nouveau paradigme – on ne peut plus éloigné des ambitions humanistes hypocritement proclamées – que l’on vient remettre en question les compétences des enseignants. ([Bernière, 2020](#)).

Cette dynamique des programmes particuliers se retrouve également au collégial en cherchant à donner une « couleur locale » aux divers programmes (notamment par la multiplication des profils ou des cours au choix), sur laquelle miser lors des sacro-saintes soirées « portes ouvertes » afin d’attirer la « clientèle étudiante » à son établissement plutôt qu’au collège voisin. Pas étonnant que les gestionnaires réclament alors une plus grande autonomie de leur établissement afin de jouer ce grand jeu de la concurrence qui fragilise le réseau collégial. Également, les enseignantes et enseignants précaires sentent de la pression à

investir du temps⁶⁸ que, bien souvent, ils et elles n'ont pas, dans ces soirées « portes ouvertes » qui peuvent faire en sorte de leur assurer une tâche à la session suivante. Se conjuguent ici deux impacts délétères du sous-financement des établissements : la pression à la concurrence et la précarisation grandissante du corps enseignant.

Dans ce contexte, la publication de « palmarès » des écoles vient alimenter encore plus cette dynamique néfaste. En février 2020, la FNEEQ-CSN, la FEC-CSQ, la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) et la Fédération des cégeps publiaient une lettre conjointe en réaction à la publication par Québecor du premier palmarès des cégeps :

Un palmarès dont l'évaluation est basée sur le taux de diplomation des programmes et des établissements sans prendre en considération les facteurs qui influencent le plus cette même réussite ne traduit pas toute la complexité de la question de la réussite au collégial. Pour bien mesurer cette notion, il faut tenir compte des différents profils sociodémographiques de la population étudiante et des défis que cela représente pour l'ensemble de la communauté : les étudiantes et les étudiants en situation de handicap, les étudiantes et les étudiants de première génération, les populations immigrantes en situation d'adaptation, les obligations parentales, les retours aux études... [...] Tout ce qui se rapporte à la diversité de l'offre de programmes, des champs d'implication possibles, de même qu'au dynamisme de la vie de campus constituent autant de facteurs qui favorisent un parcours enrichissant, c'est-à-dire une réussite éducative et pas seulement scolaire. [...] [I] nous apparaît évident qu'introduire un palmarès des établissements aura simplement pour effet de diviser et de nous éloigner de ces objectifs de collégialité et d'accessibilité qui nous sont chers. (FNEEQ, 2020-a)

1.3.4 Le phénomène de l'éducation « à la carte »

Une autre conséquence de cette « approche client » typique d'une vision concurrentielle en éducation gagne en ampleur : celle d'une pression à une éducation « à la carte ». Parmi ses diverses manifestations, soulignons cette constante remise en question de la formation générale commune au collégial. Pour les partisans de cette approche, toutes les occasions semblent bonnes pour attaquer la formation générale. Le [rapport Demers](#) (2014) constitue un des meilleurs exemples. Alors que le mandat de ce rapport était de faire des recommandations sur « le déploiement de l'offre de formation collégiale au Québec, la définition des créneaux régionaux de formation et l'optimisation de l'offre de formation continue en vue de favoriser : l'accès à la formation collégiale partout au Québec ; une complémentarité de l'offre de formation dans les régions ; la viabilité des programmes en région » ([MERST, 2014](#), p. 4), il se concentre surtout sur les programmes techniques et leur arrimage aux besoins du marché du travail et sur des enjeux de gestion. En plus de cette incongruité, la conclusion de ce rapport consiste en un brulot sur la formation

⁶⁸ Bien que ces heures soient considérées comme faisant partie de la portion de tâche des « services professionnels rendus » des enseignantes et enseignants du collégial (les fameux « 173 heures » ; article 8-4.03 de la convention collective), on ne peut que déplorer que celles-ci soient détournées de la pédagogie au profit de cette dynamique concurrentielle.

générale sans vraiment de lien logique avec l'ensemble des recommandations et intitulé « Du courage et de l'audace : relever le défi de l'adaptation aux réalités actuelles » ([Demers, 2014](#), p. 130-134), qui fait sans surprise une belle place au modèle ontarien alors que celui-ci n'est pas du tout pensé ni organisé comme le réseau des collèges d'enseignement général et professionnel du Québec (*nous soulignons* : en Ontario, l'enseignement post-secondaire se déploie dans les universités ou dans des collèges qui n'ont rien à voir avec ce que sont les cégeps⁶⁹).

Bien que Guy Demers soulève diverses pistes proposées par le Conseil supérieur de l'éducation pour faire « évoluer » la formation générale, notamment celle d'une « plus grande latitude accordée au personnel enseignant [...] en [lui] laissant les coudées plus franches sur le plan pédagogique [puisqu'il sera] mieux à même d'adopter des stratégies propres à convaincre les étudiants de la pertinence des apprentissages réalisés en formation générale, augmentant ainsi leur motivation », c'est sans surprise qu'il milite plutôt pour « favoriser une redéfinition locale de la formation générale [...] qui passe inévitablement par une marge de manœuvre accrue attribuée aux établissements collégiaux » ([Demers, 2014](#), p. 131). Il ouvre ainsi la porte à une dynamique concurrentielle de type « couleur locale » entre les cégeps par le biais de la formation générale. Demers propose également un « niveau » supplémentaire à son approche compétitive, tel que l'explique Marianne Di Croce :

Le traitement réservé à la formation générale suit la tendance [de la marchandisation de l'éducation]. La jugeant déphasée par rapport à la société québécoise actuelle, le rapport Demers plaide grosso modo pour un modèle « à la carte » où l'étudiant.e choisirait plus librement ses cours de formation générale et où ceux-ci seraient plus adaptés à son programme d'études. Bref, autant dire qu'on souhaite éliminer le concept même de formation générale commune, tant pour ce qui est du général que du commun... » ([Di Croce, 2014](#))

Plus récemment, en vue du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur, la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) reprend cette idée dans son [Avis sur la réussite](#) (novembre 2020) en soulignant notamment qu'« il ne s'agit que de circuler sur un campus pour entendre et sentir le manque de motivation et de persévérance envers la formation générale de la population étudiante » ([FECQ, 2020](#), p. 27). Elle se sert de statistiques datant de 1997⁷⁰ sur les taux de réussite en formation générale pour justifier, comme première piste de solution, « de diversifier l'offre de cours en offrant des choix à la

⁶⁹ En Ontario, les collèges offrent principalement des programmes techniques (très axés sur le marché du travail) attestés par un certificat (formation d'un an ou moins) ou par un diplôme (programme de 2 à 3 ans) qui comprend bien peu de cours de formation générale (de 3 à 5 cours en tout). En fait, par la multiplication des AEC dans les cégeps du Québec et par l'arrimage de plus en plus serré des programmes techniques aux besoins du marché du travail, on sent cette pression du modèle ontarien sur les cégeps du Québec.

⁷⁰ La FECQ explique que l'utilisation de statistiques si peu récentes pour appuyer ses pistes de solutions ne pose pas problème puisqu'« il est possible de croire qu'elles sont semblables à celles d'aujourd'hui, étant donné que le taux de diplomation n'a presque pas bougé depuis, et parce que les caractéristiques de la formation générale n'ont pas changé depuis. » ([FECQ, 2020](#), p.27) Évidemment, cette justification est bien peu convaincante...

population étudiante, en matière de sujets, de thèmes ou de courants littéraires ou de pensée, par exemple » ([FECQ, 2020](#), p. 27). Comme deuxième piste, la FECQ propose un Chantier national sur la formation générale avec, « dans un premier temps, une vaste enquête [...] menée auprès de l'ensemble de la population étudiante collégiale, afin de savoir ce qu'elle juge comme intéressant, pertinent et essentiel [puis, dans un deuxième temps,] des consultations, des groupes de discussions et des tables d'échanges entre de multiples acteurs du réseau collégial et de la société civile [afin de] permettr[e] d'avoir une idée fondée et complète de ce que doit être la formation générale » ([FECQ, 2020](#), p. 27-28).

D'une part, la FNEEQ ne partage pas l'avis de la FECQ sur la question de la motivation des étudiantes et des étudiants par rapport à la formation générale et s'appuie sur des statistiques récentes pour le démontrer :

[S]elon nous, les statistiques présentées [dans notre mémoire sur la réussite en enseignement supérieur], particulièrement celles qui ont trait aux épreuves ministérielles de français de secondaire 4 et 5, expliquent davantage les taux de réussite plus faibles observés dans les cours de formation générale collégiale que le manque de motivation invoqué par la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), sans étude démontrant une relation de causalité à l'appui, pour réclamer que ceux-ci fassent l'objet d'une réforme majeure. » ([FNEEQ, 2021-c](#), p. 31)

D'autre part, tel que le démontre l'argumentaire de la FECQ, cette dernière semble oublier le rôle fondamental de transmission d'une culture générale, qui dépasse la simple question des goûts personnels. Cela est d'autant plus important dans une société où les médias généralistes le sont de moins en moins et où l'école demeure un des derniers lieux où un individu peut être exposé à des œuvres, des sujets, des thématiques ou des courants de pensées qui lui sont inconnus et qui pourraient faire naître des passions. Le paradigme de l'élève « apprenant »⁷¹, « maître de son parcours scolaire », qui s'arrime bien à cette « approche client », mine ainsi de nouveau cette autorité propre à un corps enseignant spécialiste de la discipline qu'il enseigne et des visées poursuivies par ces disciplines. De voir ainsi, à la fois les gestionnaires et une importante association étudiante⁷², marginaliser l'expertise des enseignantes et des enseignants tout en ayant une si bonne écoute de la ministre de l'Enseignement supérieur n'a rien de rassurant.

⁷¹ Pour une réflexion critique ce concept de l'élève « apprenant », voir la section sur le « Mythe de l'étudiant autonome » du dossier [L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux](#) (2019, p. 34-40) du comité école et société.

⁷² Lors de la consultation du regroupement université (le 18 octobre 2019) en vue de la rédaction de ce dossier, des déléguées et des délégués avaient souligné que les directions de certaines universités développaient une nouvelle dynamique, de type lobby, avec les étudiantes et les étudiants. L'actuelle ministre de l'Enseignement supérieur semble également favorable à ce genre de fonctionnement si on se fie à ses relations à géométrie très variable entre les divers acteurs et actrices en enseignement supérieur. Il s'agit d'un autre enjeu que la pandémie a souligné avec force.

1.3.5 L'offre de services de tutorat à saveur compétitive

La mentalité concurrentielle en éducation a si bien été inculquée aux étudiantes et aux étudiants qu'elle a fourni un terreau fertile au développement d'entreprises privées de tutorat qui misent sur l'anxiété de performance pour mousser leur chiffre d'affaires. En enseignement supérieur, cela est particulièrement présent dans le domaine des sciences de la santé. Des entreprises privées offrent diverses formes de tutorats présentées comme la voie royale pour être admis dans ces programmes où la compétition est très forte. Parmi celles-ci, *Cote R Expert*.

Fondée en 2015, l'entreprise de tutorat [*Cote R Expert*](#) se donne pour mission d'aider les étudiantes et les étudiants de niveau collégial, particulièrement celles et ceux inscrits aux programmes de sciences de la nature, à hausser leur cote R afin d'augmenter leurs chances d'être admis dans les programmes universitaires contingentés. En plus du tutorat (présenté comme du « mentorat », au tarif initial de 50 \$/h), autant pour des cours de sciences de la nature que pour les cours de français de formation générale préparant à l'épreuve uniforme de français, *Cote R Expert* offre, entre autres, des *Crash Courses* (formation intensive de deux jours, en groupes, avant les examens finaux, avec simulations d'examens) et des *Black Books* (résumés condensés de la matière pour divers cours de sciences). Plutôt que d'être envisagés dans leur valeur intrinsèque, dans une démarche pédagogique globale, le savoir et les compétences à acquérir sont abordés de manière simplifiée dans un objectif de « rentabilité » (quels sont les éléments essentiels à comprendre pour avoir une bonne note à l'examen?).

Les tutrices et les tuteurs, présentés par l'entreprise comme les « experts [...] les mieux placés pour enseigner la matière qui leur est assignée », sont en fait des diplômées et diplômés du collégial qui ont obtenu leur DEC avec une cote R très élevée (entre 33 et 41 selon la publicité). Bien qu'on puisse reconnaître le talent de ces diplômées et diplômés, leur bagage et leur maîtrise de la matière dont ils et elles assument le tutorat n'est évidemment pas du calibre de ceux d'une enseignante ou d'un enseignant qui a complété un baccalauréat et une maîtrise, voire un doctorat, dans sa discipline, d'où l'impression de surenchère de la stratégie marketing de cette entreprise. Si ce n'était que cela... Fière de sa popularité sur les réseaux sociaux (50 000 abonnés sur diverses plateformes), celle-ci mousser son « image de marque » par le biais d'un humour souvent douteux qui, par surcroît, s'appuie parfois sur le dénigrement de certaines matières, tel qu'on peut le constater dans l'exemple ci-dessous :



Source : Cote R Expert. (s.d.) *I had a dream* [capture d'écran].
Repéré à <https://www.instagram.com/p/CLcfXVmAohz/>.

Plus récemment, l'entreprise *Cote R Expert* a également développé des services s'adressant aux élèves du secondaire et à leurs parents : le tutorat « Secondaire Expert » (tutorat en mathématiques, physique, chimie et français pour les élèves du secondaire qui veulent s'inscrire en sciences au collégial) et les Booster Courses (cours condensés de 16 heures qui offrent un survol de certains cours ciblés du collégial juste avant les sessions d'automne et d'hiver). Une [vidéo promotionnelle récente de Cote R Expert](#) vise également les élèves du secondaire en s'appuyant sur le difficile climat de pandémie (graduation et bal des finissant annulés) et en présentant le parcours scolaire comme une « épreuve » athlétique où il faut se « battre », se « démarquer » et « faire briller » sa « valeur ajoutée », épreuve qui « commence par la cote R », d'où le besoin de s'en remettre à... *Cote R Expert*. Dans cette vidéo, on reconnaît, en arrière-plan, l'Université de Montréal et, surtout, le Collège Jean-de-Brébeuf ; voilà qui nous informe bien sur le public-cible.

Cette rhétorique compétitive-concurrentielle est au cœur d'une autre entreprise de tutorat, la firme *Accès Carrière*, qui a fait la manchette en mars 2021 pour ses couteux services de tutorat pour la

préparation aux examens d'entrée de programmes universitaires contingentés ([Fortier, 2021-b](#)). Un porte-parole de l'entreprise *Accès Carrière* « reconnaît que le forfait à près de 4 000 \$ pour 15 heures d'accompagnement peut être considéré comme élitiste. Il réfute toutefois cette perception : d'un point de vue économique, cette somme reflète la valeur au marché d'une aide qui augmente considérablement les chances d'être accepté dans des programmes ouvrant la voie à de très bons salaires » ([Fortier, 2021-b](#)). Ce discours est repris par certaines institutions d'enseignement. Par exemple, le Collège Jean-de-Brébeuf invite des « coachs » d'*Accès Carrière* à des soirées d'informations préparatoires aux demandes d'admissions à l'université sans y voir de problème, semble-t-il, quant à l'écart socio-économique qui se creuse entre ceux qui n'ont pas et ceux qui ont les moyens de s'offrir ces onéreux tutorats ([Fortier, 2021-b](#)), tout comme entre ceux qui n'ont pas et ceux qui ont pas plus que par rapport à ceux qui ont la capacité d'assumer les frais de scolarité associés aux établissements d'enseignement qui sont réputés pour faire admettre un grand nombre de leurs diplômées et diplômés dans ces programmes contingentés. Bref, dans cette vision néolibérale d'une éducation où la « réussite » s'évalue à la fructification de son « capital humain », l'« investissement » dans ses études se mesure en espèces sonnantes et trébuchantes, sauf pour celles et ceux qui trébuchent sur les divers obstacles socio-économiques que le système d'éducation devrait pourtant aplanir pour l'ensemble des Québécoises et des Québécois.

En somme, Stéphanie Demers résume bien les impacts d'une approche concurrentielle en éducation et les dérives d'une société où « [l]a vision de "client consommateur de services publics" s'oppose aux notions de bien commun et d'intérêt public (perçus par la vision néolibérale comme une "tyrannie" de la justice sociale ou du contrat social) » (Demers, 2020, p. 47) :

Une profonde mutation de la profession enseignante s'amorce sous nos yeux et suit une redéfinition effective de l'institution scolaire comme simple organisation au service du parent/client et de l'État entrepreneur. Plus encore, puisque la transformation de l'élève (et de son parent) en client-e/consommateur-trice de « services éducatifs » rencontre l'appauvrissement des ressources et la course aux statistiques, la profession enseignante se retrouve aux prises avec des attentes formulées par des forces qui ne lui sont pas seulement étrangères, mais hostiles. Plutôt que d'être accompagné-e à devenir soi et libre, l'élève est, dans une telle perspective, poussé-e à performer, à exiger des conditions de réussite à tout prix et à accélérer le choix de son parcours futur. (Demers, 2020, p. 17)

2. LES PARTENARIATS EN ÉDUCATION (OU LE DÉVELOPPEMENT DE VOIES « RENTABLES » POUR FAIRE FACE AU SOUS-FINANCEMENT)

[La] démocratie ne se laisse plus médiatiser par des institutions, mais par un nébuleux "système de gouvernance" qu'aucun référent juridictionnel n'encadre et dans lequel se perdent les quelques garanties constitutionnelles que les peuples ont conquises dans leur histoire. C'est dans cette insupportable légèreté de l'être que la société civile comme sujet historique est appelée à établir un rapport de « partenariat » avec les forces mondialisées du secteur privé ainsi qu'avec l'État lui-même. (Deneault, 2013)

2.1 DÉFINITIONS ET CONTEXTUALISATION

À la base, on présente généralement le partenariat comme une forme de collaboration bénéfique pour les partenaires impliqués. Parmi les nombreuses définitions proposées, retenons celle de Henripin dans *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* :

Le partenariat est une relation équitable établie entre plusieurs parties ayant chacune sa mission propre en vue de travailler en étroite collaboration à la réalisation d'un objectif commun. Cela suppose une définition claire des rôles et des responsabilités des partenaires, le partage d'un minimum de valeurs communes sur lesquelles vont s'appuyer les actions et un bénéfice retiré par chacun des partenaires en contrepartie de ses contributions (Henripin cité dans Tremblay, 2003).

Cela est bien beau en théorie, mais la pratique a rapidement démontré que ce rapport égalitaire est utopique. Tel qu'Alain Deneault en fait la démonstration dans son ouvrage *« Gouvernance » – Le management totalitaire* (2013), des rapports de force subsistent dans les partenariats. Si des États, dans le cadre de partenariats avec l'entreprise privée, sont à la fois soumis à des pressions et piégés dans un rôle de régulateur qu'ils sont difficilement en mesure d'assumer dans cette dynamique inégalitaire, on peut imaginer ce qu'il subsiste du « rapport égalitaire » pour un employé considéré comme un « partenaire » de l'organisation pour laquelle il travaille. Deneault souligne d'ailleurs que, selon la logique du partenariat, les employés « partenaires » devraient appuyer leur propre congédiement si celui-ci découle d'une décision présentée comme bénéfique à l'organisation... ! (Deneault, p. 61-63)

Ainsi, les « partenaires » d'une organisation doivent adhérer au modèle proposé par ceux qui sont en position de force ou d'autorité, et ce, malgré tous les organigrammes qui tentent de présenter le partenariat comme un modèle consensuel de collaboration. Dans pareil contexte, pas étonnant que les enseignantes et les enseignants ou les syndicats qui remettent en question la vision néolibérale de

l'éducation et n'entrent pas dans le « grand consensus imposé » soient présentés comme des obstacles, car s'ils étaient de « bons partenaires », ils devraient se soumettre aux décisions qui leur sont imposées, trop souvent sans qu'on prenne même la peine de les consulter.

Dans un contexte international qui préconise l'ouverture de nouveaux marchés pour stimuler la croissance économique s'impose dorénavant l'idéologie de « l'économie du savoir ». Comme stratégie économique et politique, les partenariats participent de cette idéologie et en représentent même la quintessence, considérant qu'ils incarnent à la fois l'arrimage de l'éducation aux besoins des entreprises, les principes de la Nouvelle Gestion publique et la marchandisation des savoirs en fonction des impératifs de la croissance économique. Plus encore, la normalisation de leur rapport instrumental à la connaissance contribue à naturaliser davantage l'idée que la raison d'être de la recherche et de l'enseignement est la croissance économique. Du reste, même sans adhésion, la pression agit : l'encouragement au partenariat accompagne dorénavant les critères d'obtention des subventions de recherche ou des offres de développement de programmes de formations. Ainsi notre réseau d'éducation et nos fonds publics répondent en « zéro-délai » (*just in time*)⁷³ au carnet de commandes des grandes entreprises et à la volatilité des marchés. Les multinationales doivent en mourir de rire !

Après des années d'austérité, le « réinvestissement » idéologiquement orienté de nouveaux fonds ne sert pas tant à relever le réseau public d'éducation qu'à poursuivre et amplifier sa privatisation par l'intérieur. En effet, l'État ne réinvestit pas nécessairement dans les mêmes domaines où il a coupé (comme l'enseignement général), mais notamment dans des projets de partenariats, visant des « économies d'échelle », de la « mise en marché », une adaptation aux besoins des entreprises, etc. Comme nous le montrions dans le document [L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux](#) (CÉS, 2019), ce paradoxe du réinvestissement austéritaire se comprend en fonction du principe qui consiste à « affamer la bête » (*Starve the beast*) : en offrant aux contribuables des réductions fiscales (baisse des revenus de l'État) cela « engendr[e] des déficits qui rendront alors inéluctables les coupures dans les services publics (Krugman, 2010), rendant ainsi disponibles à la valorisation marchande des secteurs de l'économie qui ne l'étaient pas encore, puisque publics et universels, comme la santé ou l'éducation » (CÉS, 2019, p. 54). Par ailleurs, une fois affamée, la bête est prête à avaler n'importe quoi : « Les administrateurs des services publics en viennent à "demander" l'aide du privé (par la course aux "clientèles", les partenariats, la sous-traitance, les contrats d'exclusivité, etc.) ou à accepter les fonds destinés à subventionner des "partenariats" » (CÉS, 2019, p. 53).

⁷³ Le *just in time*, traduit en français par « juste à temps » ou « zéro-délai », est un concept de gestion issu de la méthode néotayloriste *Lean Toyota* pour augmenter la productivité, en éliminant tout délai entre les actions. Pas d'entreposage de produit ; on livre sans délai en réponse à la demande.

Par ailleurs, on nous présente régulièrement les partenariats comme une solution pour contrer la concurrence⁷⁴. Qu'on ne s'y trompe pas : contrairement à ce que le discours sur les partenariats prétend, cette forme d'organisation en constitue, au contraire, un aspect essentiel. Considérant que la compétition entre les établissements d'enseignement devrait, selon ce discours, favoriser l'innovation commercialisable dans les créneaux à « valeur ajoutée », les partenariats permettraient de maximiser les résultats de projets « innovants », par la mise en commun des expertises et des moyens financiers de chaque établissement, et de se hisser au niveau de la compétition internationale dans les nouveaux créneaux économiques. Ainsi, les partenariats en éducation ne font que nous rapprocher de la finalité de la concurrence, comme les partenariats entre entreprises. En somme, en associant certaines institutions d'enseignement avec d'autres ou avec des « partenaires d'affaires » privés, ces nouveaux « consortiums » entrent en concurrence avec les autres institutions d'enseignement.

Avant de présenter les différentes formes que peuvent prendre les partenariats en éducation, terminons cette mise en contexte par un tour d'horizon des diverses sources de pressions au développement de multiples partenariats en éducation.

À l'échelle internationale

L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) se présente comme un organisme international qui vise, à travers l'implantation de politiques publiques, de meilleures conditions socio-économiques pour l'ensemble de la population mondiale.

Dédiée au développement économique à l'échelle mondiale, l'OCDE ne représente pourtant que 35 pays, parmi les plus riches de la planète. Si elle s'intéresse autant à l'éducation, c'est avant tout en raison de son haut potentiel de marchandisation dans le cadre du commerce international. On comprendra, dès lors, que le résultat « d'une vie meilleure » ([OCDE](#), s.d) pour l'ensemble de la population mondiale demeure accessoire eu égard aux moyens mis de l'avant par l'OCDE et aux pouvoirs financiers qui gèrent les agendas politiques des différents pays.

La réflexion au sein de cet organisme sur l'imbrication entreprise-éducation a atteint son paroxysme en 2005, avec la tenue du [Colloque international sur les partenariats éducation-entreprise : « Les enseignements du monde du travail »](#).

Selon les participants de ce colloque, les systèmes d'éducation devaient « répondre aux besoins d'économies en mutation rapide » et « s'adapter à l'évolution de la demande », particulièrement des

⁷⁴ Voir, par exemple, le document de réflexion et de consultation [L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations](#) (Fonds de recherche du Québec, 2020), que nous analyserons plus bas et qui présente à maintes reprises les partenariats comme une manière de faire face à la concurrence internationale.

sociétés dites vieillissantes. Pour ce faire, un meilleur arrimage entre les milieux d'emploi et le monde de l'éducation était présenté comme nécessaire : « Les systèmes éducatifs doivent trouver un juste équilibre entre les besoins du marché du travail et le développement de compétences individuelles et sociales plus générales. Ils devraient aussi promouvoir les qualités requises par l'économie du savoir [...] » » ([OCDE / Ministère irlandais de l'Éducation et de la Science, 2005, p. 1](#)). Selon l'OCDE, cet arrimage passe notamment par des formations de courte durée, en cours d'emploi, où la souplesse est le mot d'ordre ; ces formations semblent co-financées par les entreprises, les paliers gouvernementaux et les établissements d'enseignement. L'OCDE défend explicitement le recours à des partenariats qui assujettissent le monde de l'éducation à celui des affaires : « Selon les employeurs, les établissements d'enseignement formels ont été lents à réagir à un environnement extérieur plus changeant, plus concurrentiel et plus exigeant ; les employeurs ont peut-être un avis à donner sur l'évolution des compétences requises et sur la façon d'y faire face » ([OCDE / Ministère irlandais de l'Éducation et de la Science, 2005, p. 3](#)). La pieuvre de l'économie du savoir étend ses tentacules...

De son côté, la Banque mondiale commandite l'*Open Learning Campus* (OLC), un centre virtuel de partage de connaissances et de formation qui vise le « développement et la mondialisation de l'apprentissage » ([Groupe de la Banque Mondiale, 2021](#)). En partenariat avec plusieurs ministères des Affaires étrangères (Danemark, Finlande, France) ou agences de développement international (Canada, Angleterre), mais également avec des ministères de l'économie et des finances (!) (Australie, Corée, Luxembourg, Slovaquie), l'OLC tend à naturaliser la subordination du savoir au développement économique en présentant l'élargissement de l'accès à l'éducation comme un facteur principalement (sinon exclusivement) économique et sans se soucier de l'importance, au sein de ses partenaires, de compagnies privées tirant profit de l'enseignement.

Au demeurant, depuis le milieu des années 1980, la Banque mondiale a assumé pleinement l'idéologie néolibérale et tend à traduire l'ensemble des thèmes qu'elle aborde, comme la lutte contre la pauvreté, le développement « durable » ou la « bonne gouvernance », en des principes macroéconomiques néoclassiques, réduisant les pouvoirs publics à un rôle subsidiaire par rapport aux forces d'un marché mythique, source de toute richesse et de « développement » ([Peñafiel, 2008](#)).

Même l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), qui a pour objectif d'instaurer la paix par la coopération internationale en éducation, en sciences et en culture, a fini par succomber aux sirènes de « l'économie du savoir » et a intégré dans sa réflexion sur l'éducation de multiples partenariats nationaux, régionaux et mondiaux avec les milieux privés : « Le secteur privé est devenu un partenaire essentiel dans la promotion de l'éducation » ([UNESCO, 2019](#)).

Tout comme pour celles de l'OCDE, les initiatives de la Banque mondiale et de l'UNESCO ouvrent grand la voie aux partenariats en éducation. Or, même en admettant que leur but était bien de promouvoir un

meilleur accès à l'éducation pour tous et toutes et, ce faisant, d'améliorer significativement les conditions de vie et de réduire la pauvreté, il faut se questionner sur les moyens choisis pour atteindre cet objectif. À partir du moment où la mondialisation de l'économie exige que l'éducation soit mise au service du développement économique, le moyen devient la fin et cela éloigne d'autant plus l'éducation de son rôle émancipateur et de son idéal d'égalité sociale.

Ces « nobles objectifs » d'accessibilité à l'éducation et de réduction de la pauvreté sont abordés avec des moyens aussi inefficaces que fallacieux. Comme on peut le constater au Chili – où le système éducatif est directement branché sur les intérêts privés depuis le décret par le régime dictatorial de Pinochet, en 1990, de la Loi organique constitutionnelle de l'éducation (LOCE) –, cette subordination de l'enseignement à l'économie mondialisée conduit à une augmentation des inégalités sociales, à la ségrégation scolaire (OCDE, 2011) et à une détérioration catastrophique de l'enseignement autant que des conditions de travail ([Peñafiel, 2013](#))⁷⁵.

À l'échelle nationale

À l'instar de nombreux pays, on a vu le Canada et le Québec s'imprégner du discours promu par les grandes agences internationales et orienter leurs politiques publiques pour obtenir une part du marché mondial en participant à la concurrence internationale, dont « l'économie du savoir » est devenue un des principaux moteurs. Pour poursuivre dans la métaphore, on pourrait ajouter que les partenariats sont le carburant nécessaire au moteur de « l'économie du savoir ». En effet, ils s'inscrivent naturellement dans ce discours pour assurer à plus faibles coûts la plus grande compétitivité possible dans un secteur donné. Le milieu de l'éducation n'échappe évidemment pas à la règle.

Le partenariat est fréquemment présenté comme un passage obligé, notamment dans les projets impliquant de la « formation à distance ». Tel que le souligne Gaëtan Tremblay dans son article « [Les partenariats : stratégies pour une économie du savoir](#) » (2003, p. 201), à la fin des années 1990, une étude de cas réalisée pour le gouvernement canadien (rapport de Lyndsay Green et Anna Stahmer, 1999, cités dans [Tremblay, 2003](#), p. 201) plaçait le partenariat au premier rang des six facteurs de succès pour les projets d'apprentissage à l'aide des TIC. Qui plus est, les cinq autres facteurs étaient aussi liés à une forme ou une autre de partenariat, soit la « détermination des besoins des apprenants » et les « liens avec la reconnaissance professionnelle » (valorisant les partenariats avec les associations professionnelles et les

⁷⁵ Si un changement est maintenant envisageable, c'est essentiellement grâce au peuple chilien, qui vient d'adopter par référendum (en octobre 2020) le principe d'une nouvelle constitution pour remplacer celle qui avait été rédigée sous la dictature de Pinochet en 1980. Ce référendum survient un an après un important soulèvement social qui a remis en cause le modèle économique néolibéral et la constitution qui le soutient, accusée d'entretenir d'importantes inégalités et d'empêcher toute réforme sociale. Pour plus d'informations, voir [Mission québécoise et canadienne d'observation des droits humains au Chili](#) (2020).

partenaires du marché du travail), la « crédibilité du contenu » (encouragement à des partenariats avec des « créateurs de contenus éducatifs », marché lucratif s'il en est), une « plate-forme d'exploitation appropriée » (nécessairement en partenariat), le tout dans un « marché suffisamment vaste ». Le [Plan d'action numérique](#) du gouvernement libéral, en 2018, allait exactement dans le même sens.

D'ailleurs, dès le tournant des années 2000, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) soulignait l'engouement des deux paliers de gouvernement pour le développement des partenariats :

Les principales tendances dégagées de l'analyse de quelques politiques gouvernementales fédérales et québécoises mettent clairement en évidence le renforcement souhaité par l'État quant à la contribution des universités à l'innovation et, en conséquence, quant au développement des formes de partenariat entre les universités et leur milieu dans tous les domaines du savoir, afin d'accentuer les retombées des productions universitaires, et particulièrement de la recherche, sur le développement social et économique. (CSÉ, 2002-a, p. 21)

Constatant déjà des lacunes importantes dans certains partenariats, le CSÉ signalait également l'importance d'en encadrer le développement afin de ne pas mettre en péril la mission universitaire (« la formation supérieure des Québécois et des Québécoises, l'avancement et la diffusion des connaissances et la fonction critique », p. 8) et pointait la « nécessité d'une vérification empirique des retombées du partenariat » (CSÉ, 2002-b, p. 5).

Quoi qu'il en soit, ces mises en garde n'ont pas réussi à freiner la pression des gouvernements successifs au développement de partenariats. Dans le volet « Favoriser les partenariats et la concertation entre les établissements [d'enseignement supérieur] ainsi que la présence régionale », le [budget libéral 2017-2018 du gouvernement du Québec](#) réservait une enveloppe de 11 M\$ à cette fin et prévoyait 15 M\$ pour les années 2018-2019 à 2021-2022 ([Gouvernement du Québec, 2017-a](#), p. 14). Pas étonnant qu'on ait remarqué, dans plusieurs établissements d'enseignement ces dernières années, une augmentation de l'embauche de personnel cadre supplémentaire pour la course à la création de partenariats⁷⁶.

Depuis son élection, le gouvernement de la CAQ a repris le flambeau. À l'instar du gouvernement libéral précédent, il encourage la création de pôles régionaux, qu'ils prennent la forme de partenariats d'entreprises ou entre établissements d'enseignement supérieur, ainsi que le rapprochement entre les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises. Pensons, par exemple, aux sommes consenties dans le budget 2019-2020 pour pérenniser le financement supplémentaire des universités en région, mais qui sont surtout prévues pour répondre aux besoins de main-d'œuvre et de recherche des entreprises en région ([AMEQ en ligne, 2019-a](#)).

⁷⁶ Il a été question, dans la section 1.2 du présent document, de cette importante augmentation du personnel cadre dans l'ensemble des établissements d'enseignement.

Pensons aussi aux orientations du document gouvernemental [*Université québécoise du futur : Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*](#)⁷⁷, que nous avons analysé dans la première section de ce document. Bien qu'émanant d'un groupe de travail intégrant différentes composantes universitaires, ce document accorde néanmoins, et avec bien peu de nuances, un rôle clé aux partenariats, que ceux-ci soient à l'intérieur de l'ordre universitaire, interordres, intersectoriels ou interdisciplinaires. Aussi, les trois enjeux retenus pour guider les pratiques de l'institution universitaire (1- Collaborer tous azimuts pour optimiser les apports novateurs à la société ; 2- Captiver pour réussir la formation ; 3- Orchestrer savoir et société) concernent les partenariats, qui sont présentés comme des formes de « collaboration » prétendument opposées à la concurrence.

En somme, il est drôlement plus facile de trouver le mot « partenariat » dans les documents gouvernementaux⁷⁸ que le personnage de Charlie dans la célèbre BD créée par Martin Hartford. Le partenariat ne se cache même pas, cloné de nombreuses fois ou paré d'accessoires qu'on peut repérer à cent lieues à la ronde, sous les termes accrocheurs de « concertation », « collaboration », etc. Il apparaît dans les principes d'action et de « gouvernance » des plans stratégiques du ministère de l'Éducation, tant celui du gouvernement libéral précédent (2017-2022) que celui du gouvernement caquiste (2019-2023). C'est cependant au niveau des documents relatifs au financement des réseaux de l'éducation qu'on peut mieux comprendre ce que le terme recouvre. Tant dans les règles budgétaires des cégeps que dans celles des universités, plusieurs annexes font du partenariat leur enjeu central.

2.2 CADRE GLOBAL DU FINANCEMENT DES PARTENARIATS EN ÉDUCATION

Du côté des cégeps, le [*Régime budgétaire et financier des cégeps 2020-2021*](#) comporte plusieurs annexes qui concernent les partenariats. Une nouvelle annexe portant sur les collaborations régionales est apparue dans le *Régime* 2019-2020 (devenue l'annexe R107 l'année suivante). Son volet 1, portant sur la concertation entre collèges du point de vue de l'offre de programmes et de leurs effectifs, prévoit une enveloppe de 500 000 \$ répartie entre les collèges. Son volet 2 concerne les pôles régionaux en enseignement supérieur. Créés par le gouvernement libéral (à l'instar des pôles régionaux en innovation

⁷⁷ Mis sur pied en septembre 2019 par le ministre Jean-François Roberge, alors ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, le groupe de travail avait le mandat de formuler des pistes d'action et des recommandations « susceptibles de guider l'action de toutes les parties prenantes de l'institution universitaire québécoise (...) [afin] d'assurer que l'institution universitaire, tout en accomplissant sa mission traditionnelle, serve le Québec et le monde par une action prenant en compte les défis particuliers qui s'affirment au moment où approche le deuxième quart du XXI^e siècle » ([*Fonds de recherche du Québec, 2020*](#), p. 7). La FNEEQ a soumis un [*mémoire*](#) sur le document soumis à la consultation en septembre-octobre 2020.

⁷⁸ Une recherche par mot clé montre que, dans *Le régime budgétaire et financier des cégeps 2020-2021* [avant la récente révision], le mot « partenariat » apparaît 32 fois et le mot « partenaire », 61 fois). Dans le document de réflexion [*Université québécoise du futur : Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*](#), si le terme « partenariat » (et ses déclinaisons « partenaire » ou « partenarial ») est utilisé avec parcimonie (il n'apparaît que 14 fois), celui de « collaboration » apparaît quant à lui 60 fois, dans un sens plus proche de « partenariat » que d'une réelle concertation entre universités.

destinés aux entreprises) et apparaissant pour la première fois dans le budget 2017-2018, ces pôles régionaux en enseignement supérieur sont « destinés à renforcer l'influence des établissements d'enseignement supérieur sur le développement socioéconomique de leur région » ([Gouvernement du Québec, 2017-a](#), p. 21), par des actions concertées entre les établissements d'une même région.

Le plan économique libéral 2017-2018 annonçait aussi la création d'un pôle de formation en création et art numérique, idée qui n'a pas été reprise dans l'annexe de collaboration régionale du Régime des cégeps, mais qui a fait son chemin autrement. L'annexe R107 prévoit un montant maximal de 200 000 \$ par année à répartir entre les collèges d'un même pôle pour un projet commun visant, entre autres, « la fluidité des parcours de formation » et « le développement régional défini avec les partenaires régionaux concernés ». Ce volet s'adresse aux établissements d'enseignement collégial publics et aux établissements universitaires d'un même territoire. D'ailleurs dans les règles budgétaires des universités, on retrouve un passage sur les pôles régionaux dont le texte reprend presque intégralement celui du Régime budgétaire des cégeps, à la différence près que le montant maximal annuel accordé aux universités d'un même pôle est de 300 000 \$.

L'annexe S104 prévoit des sommes pour encourager les collèges à développer des programmes d'études menant à des AEC (volet 1) ainsi que des passerelles DEP-AEC (volet 2). Dans le cas du volet 1, le « niveau de concertation des établissements » fait partie des critères de sélection. Des montants peuvent être accordés respectivement pour l'étude de pertinence des besoins de formation (10 000 \$), l'analyse de profession (10 000 \$) et le développement du programme d'études (45 000 \$). Un montant additionnel de 5 000 \$ par établissement est prévu « pour le développement de projets menés en concertation entre au moins deux collèges ». Dans le cas du volet 2, le partenariat va de soi et prévoit un soutien financier de 25 000 \$ par consortium. L'allocation spécifique à cette annexe était de 450 000 \$ pour l'année 2020-2021 ([Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2020](#), p. 153).

Des sommes (5 M\$) sont aussi prévues pour l'apprentissage en milieu de travail (AMT) ainsi que pour la mise en œuvre des compétences selon la formule de l'alternance travail-études (annexe S105). L'annexe S048 (volet 2) du Régime budgétaire 2018-2019, qui réservait des fonds (3 M\$) à des « pratiques innovantes » pour « favoriser la mutualisation, la collaboration et l'arrimage stratégique entre établissements d'enseignement supérieur » a été abrogée en 2019-2020 et transférée dans les allocations *Fixes* de l'enveloppe budgétaire globale de fonctionnement des cégeps (le « F » du FABRES).

Dans le régime financier des cégeps, un nouveau volet, le volet R, vient d'être créé dans l'ancien modèle *FABES*, qui a été rebaptisé *FABRES*⁷⁹. Ce nouveau volet est celui des *Allocations liées aux régions et à la recherche*. Il a été accueilli positivement par l'ensemble des acteurs de l'ordre collégial, particulièrement

⁷⁹ À l'intérieur du régime financier des cégeps, le FABRES concerne les allocations de fonctionnement des cégeps.

pour sa prise en compte des problèmes propres aux cégeps de région, mais son utilisation est à double tranchant, considérant les conditions associées aux possibilités de financement ainsi qu'à la reddition de comptes.

D'ailleurs, ses effets pernicioeux ne se sont pas fait attendre. Par exemple, l'annexe R106 sur les services aux collectivités, qui touchent, selon nous, des aspects importants à couvrir en termes d'appui aux régions, avait déjà le « jupon qui dépasse » concernant l'affectation des fonds qui lui étaient réservés. Parmi les quelques moyens définis pour atteindre son objectif de « favoriser les services aux collectivités », on relevait « le développement de formules pédagogiques innovantes pour répondre aux besoins dans de vastes territoires ». Pas besoin d'être devin ou paranoïaque pour interpréter qu'il pouvait ici surtout s'agir d'un encouragement au déploiement de l'enseignement à distance. Or le gouvernement vient de modifier cette annexe par l'ajout de trois volets ([Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021](#)). L'objectif de l'ensemble de cette annexe, déjà fort critiquable dans son interprétation instrumentale et économique des services aux collectivités, se voit confiné au volet 1, alors que s'ajoutent deux autres volets : Partenariat pour la formation en entreprise (volet 2) et Projet de développement de formation à distance (volet 3). Les montants alloués à cette annexe sont demeurés sensiblement les mêmes (maintenant 12 M\$ au lieu de 11 M\$), qui sont seulement répartis entre les volets 2 et 3. Au même moment (le 8 février 2021), les cégeps recevaient un appel de propositions pour soumettre (en moins de deux mois) une demande de projet de formation à distance impliquant un partenariat interétablissements. Une enveloppe budgétaire de 2,5 M\$ est fixée pour ce volet (1,5 M\$ pour l'année 2020-2021).

Totalisant plus de 50 M\$, l'enveloppe du volet R du FABRES prévoit un financement pour les activités des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) (R102), les programmes d'aide à la recherche (R103), une mesure visant à favoriser la mobilité étudiante interrégionale (R104), une mesure d'appui à l'attraction d'étudiantes et d'étudiants internationaux (R105), les services aux collectivités (R106), la collaboration régionale (R107) et la consolidation de l'offre de formation, excluant le financement des allocations spéciales évaluées en ETC⁸⁰ (R108). Au cœur des activités financées figurent la mutualisation touchant plusieurs partenaires de différentes régions, le développement d'offres de services et de partenariats pour les étudiantes et les étudiants internationaux, le déploiement de centres d'études de petite taille et la mise en œuvre de formations pour la main-d'œuvre des employeurs de la région, le développement de « formules pédagogiques innovantes pour répondre aux besoins sur de vastes territoires », des activités de concertation à l'intérieur de regroupements de collèges pour gérer l'offre des programmes, ou entre établissements en enseignement supérieur pour améliorer le maillage interordres et avec les organismes de la région. Bref, on ne s'en sort pas : le nombre et le type de

⁸⁰ ETC : Équivalent temps complet.

partenariats s'insèrent immanquablement dans l'équation. Nous chercherons plus loin à les départager, dans leur diversité, selon les enjeux qu'ils soulèvent.

Du côté des universités, en nous référant au [Plan budgétaire 2020-2021](#), on constate que le gouvernement caquiste prévoit investir 150 M\$⁸¹ d'ici 2024-2025 pour le développement de *créneaux d'expertise en enseignement supérieur* :

Dans un souci de rapprocher les établissements d'enseignement et les milieux socioéconomiques, ainsi que de contribuer à l'innovation et à l'atténuation du problème de manque de main-d'œuvre, le gouvernement soutiendra les collèges et universités, particulièrement ceux offrant des programmes de génie et d'informatique, en créant des créneaux d'avenir dans des domaines tels que l'intelligence artificielle et les innovations technologiques ([Gouvernement du Québec, 2020-a, p. C.16](#)).

Cela s'ajoute à la bonification des « crédits d'impôt à la Recherche-Développement favorisant la collaboration », notamment « le crédit d'impôt pour un contrat de recherche conclu avec une université, un centre de recherche public ou un consortium de recherche, qui favorise le transfert de connaissances et la commercialisation des résultats issus de la recherche » ([Gouvernement du Québec, 2020-a, p. C.56](#)).

Aussi, l'investissement de 15 M\$ d'ici 2024-2025 « afin d'améliorer la capacité de recherche des établissements universitaires en région » ([Gouvernement du Québec, 2020-a, p. C.17](#)), en partenariat avec l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), vise spécifiquement à « augmenter les connaissances liées aux secteurs stratégiques dans leurs régions respectives » ([Gouvernement du Québec, 2020-a, p. C.17](#)), instrumentalisant ainsi la recherche vers les besoins de l'industrie, tout en fétichisant les régions comme des ressources. Cet investissement se fait dans le même esprit partenarial que celui qui anime les centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT), dont nous venons de parler, et s'inscrit en droite ligne avec le réinvestissement austéritaire des derniers budgets libéraux qui prévoyaient des investissements de 71 M\$ entre 2016 et 2022 pour « Favoriser les partenariats et la concertation entre les établissements ainsi que la présence régionale » et 73 M\$ pour « Répondre aux besoins du marché du travail » ([Gouvernement du Québec, 2017-a, p. 14](#)).

En fait, l'ensemble du budget 2020-2021 est inscrit sous le sceau de l'idéologie de l'« économie du savoir » et instrumentalise systématiquement la création de connaissances en fonction de la création de richesses. Ainsi, sous prétexte d'« accroître l'accessibilité de la recherche et sa valorisation », le gouvernement prévoit 67,5 M\$ d'ici 2024-2025

[...] afin d'optimiser le potentiel de création de richesse de même que les connaissances issues des institutions de recherche publique québécoises. Par ailleurs, le gouvernement prévoit une enveloppe de

⁸¹ Ce montant a été confirmé dans le budget 2021-2022 : [Un Québec résilient et confiant – Plan budgétaire](#) (Gouvernement du Québec, mars 2021).

100,0 millions de dollars pour la mise en place d'un nouveau fonds d'investissement de pré-amorçage consacré à la commercialisation des innovations issues de la recherche publique ([Gouvernement du Québec, 2020-a, p. C.60](#)).

Plutôt que de subventionner et de « valoriser » la recherche publique, le gouvernement est en train de la contraindre aux partenariats avec l'entreprise privée. Il est d'ailleurs symptomatique que l'argent dédié à ces programmes passe par le ministère de l'Économie et de l'Innovation et par le Fonds du développement économique plutôt que par le ministère de l'Enseignement supérieur, censé être responsable de la recherche et de la science.

Cette manière de « valoriser » la recherche, en lui attribuant une valeur monétaire, se retrouve également dans le [programme AUDACE](#), du Fonds de Recherche du Québec (2021), dont nous avons parlé dans la première partie de ce document, et qui, plutôt que de relever du ministère de l'Enseignement supérieur (comme le FRQ), dépend de celui de l'Économie et de l'Innovation. Ce programme pilote, lancé en 2017, sert d'ailleurs de modèle au projet de l'Université québécoise du futur défendu par le Scientifique en chef du Québec, M. Quirion ([2020](#)), également responsable du FRQ. En transférant des fonds et des compétences du ministère de l'Enseignement supérieur vers celui de l'Économie et de l'Innovation, les gouvernements libéral et caquiste – avec la collaboration complice du Scientifique en chef, censé défendre l'intégrité de la science – sapent les bases d'une recherche scientifique, autonome et critique et renforcent encore davantage la recherche « sous influences » ([Sabourin, 2008](#)).

Du côté du privé, l'État québécois exerce de facto un monopole sur l'éducation du secteur jeune : c'est lui qui décide des programmes, qui attribue les brevets d'enseignement, qui finance les établissements publics, etc. Cependant, l'État québécois autorise la prestation éducative au secteur jeune à des organismes ou compagnies qui en font la demande, tant que ceux-ci respectent la Loi sur l'Instruction publique et la Loi sur l'enseignement privé. Sauf dans le cas des écoles privées non subventionnées⁸², le secteur privé est relativement limité dans la provenance de sources de revenus à cause des règles budgétaires qui limitent les contributions qu'un établissement peut exiger des parents⁸³.

On pourrait croire qu'une école privée pourrait, par exemple, établir un partenariat avec une compagnie de fournitures scolaires et, en échange de publicité, obtenir un rabais ou un autre avantage. Mais cela est interdit par l'État⁸⁴. Théoriquement, il est donc difficile pour une école, publique ou privée, de mettre sur

⁸² Parmi les établissements d'enseignement privés, quelque 65 % bénéficient de subventions du Ministère. La subvention par élève est égale à environ 60 % de celle versée aux écoles du secteur public pour les services éducatifs ([Ministère de l'éducation, 2020](#)).

⁸³ Des contributions supplémentaires peuvent être exigées pour couvrir certains frais relatifs à des programmes particuliers, par exemple.

⁸⁴ Voir, entre autres, le document « Publicité et contributions financières à l'école », sous l'égide de François Legault, alors Ministre de l'éducation ([Ministère de l'Éducation, 1999](#)).

piéd des partenariats, car les compagnies privées y trouvent rarement leur compte⁸⁵. Cela étant dit, l'État québécois limite son propre monopole à la prestation éducative comme telle. Les parents doivent acheter les fournitures scolaires et, au privé, s'ajoutent les manuels.

C'est ainsi que certaines écoles obligent les parents à acheter une marque précise de tablette électronique ou d'ordinateur portable et à installer différentes applications de compagnies privées. La palme d'or revient sans doute à cette école secondaire qui se vante, sur son site Internet, de son assujettissement à une compagnie privée bien connue :

Nous sommes la seule école où chaque élève et chaque enseignant travaille avec un portable. Nous sommes d'ailleurs une des rares écoles francophones en Amérique certifiées Apple – Apple Distinguished School – depuis 2015. Cette reconnaissance vient souligner la qualité de notre approche pédagogique novatrice dans l'utilisation des nouvelles technologies. Surtout, cela nous permet de préparer nos jeunes au monde de demain par des activités plus motivantes et adaptées à la réalité du 21^e siècle (École Marcelle Maret, s.d.).

Nous voyons donc que, même si cela est interdit par la loi, les écoles privées tentent de mettre sur pied des partenariats avec le privé, et le gouvernement ferme les yeux. Ce « partenariat » est par ailleurs à sens unique : la compagnie Apple ne semble pas donner grand-chose en échange de toute la visibilité qu'elle reçoit. Cela en dit long sur l'importance, dans notre société, d'être associé à des grandes marques comme signe d'excellence. Les parents semblent avoir associé « réussite scolaire » et « Apple », sans aucune assise scientifique pour étayer cette impression.

Il est évident que le sous-financement des institutions scolaires a ouvert la porte aux entreprises privées. Depuis les années 80, le système scolaire a été « victime » de plusieurs compressions et plus personne de nos jours ne conteste le fait que l'école publique est sous-financée. Comme le secteur jeune privé subventionné est assujéti aux mêmes règles de financement que le secteur public, les institutions privées ont, elles aussi, des problèmes de financement.

Ce sont sans doute les technologies de l'information et de la communication (TIC) qui ont été le principal cheval de Troie de l'invasion du privé dans le secteur jeune. En effet, les TIC demandent, pour leur développement et leur installation, des sommes substantielles, et récurrentes, pour être déployées avec succès dans une école. Le domaine informatique est aussi un champion de l'obsolescence programmée : du modem au câble en passant par le sans-fil puis par la 5G, ceci n'est qu'un exemple de la dépense qu'une institution scolaire doit budgéter avec soin pour rester à la fine pointe de la technologie.

⁸⁵ Si on exclut les partenariats liés aux programmes spéciaux tels sports-études, qui font automatiquement de la publicité pour leur club sportif.

Or le fossé technologique s'accroît entre le secteur privé et le secteur public, entre autres parce que le privé a réussi à refiler la facture de l'achat d'équipement informatique aux parents. À partir de là, le secteur privé a pris une avance considérable dans la course techno-pédagogique, très souvent perçue à tort, comme étant la quintessence de l'éducation moderne.

S'il existe des solutions pour empêcher cette course (encadrer le recours au matériel informatique, tant aux secteurs public que privé, recours aux logiciels libres de droits, etc.), force est de constater que rien n'a été fait pour l'enrayer. Au moment d'écrire ces lignes, en pleine pandémie, certaines écoles privées en sont rendues à incorporer des apprentissages à partir de la *Réalité Virtuelle* (ou *Augmentée*) alors que plusieurs écoles publiques n'ont toujours pas assez de portables pour s'assurer que leurs jeunes puissent suivre leurs cours en ligne lors du confinement.

Les différents gouvernements ont littéralement baissé les bras devant cette invasion informatique du privé (quand ils n'y ont pas activement contribué avec, par exemple, l'achat de tableaux interactifs⁸⁶ et avec le *Plan d'action numérique en éducation*⁸⁷).

Actuellement, l'une des « solutions » au sous financement des écoles publiques est de, justement, faire appel aux compagnies privées. Par exemple, Thierry Karsenti, ancien titulaire de la *Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation depuis 2003*, pousse les différents paliers de gouvernements à brancher sur Internet toutes les familles qui ont des enfants à l'école, à leur fournir un portable ou une tablette, et ce, justement, dans le but que l'école publique ne soit pas (trop) distancée par l'école privée⁸⁸. Le chercheur explique que, à défaut d'une intervention massive de l'État dans l'éducation numérique, celui-ci doit au moins permettre aux populations plus pauvres, fréquentant des écoles moins bien pourvues, de ne pas se laisser distancer par le secteur privé. D'où, pour le chercheur, l'idée que les jeunes issus de milieux défavorisés doivent avoir accès aux mêmes équipements et applications que les jeunes socio-économiquement avantagés⁸⁹. Cela est quand même très désolant que des spécialistes dans ce domaine proposent comme solution d'entrer dans une logique de compétition en suscitant l'appui des GAFA. La place des TIC en éducation doit être discutée et pensée et non pas automatisée.

⁸⁶ On parle d'un investissement de 240 M\$ pour les TBI. [La Presse canadienne \(2019\)](#). De plus, ces tableaux TBI ont, en général, très mal vieilli ([Scali, 2018](#)).

⁸⁷ On parle ici d'un plan de 1,2 G\$ sur 5 ans (2018-2023; [Plante 2018](#)).

⁸⁸ Voir par exemple le programme fédéral Familles branchées : « Plusieurs écoles exigent que les étudiants aient accès aux ressources Internet pour compléter les devoirs et les établissements d'enseignement postsecondaire offrent souvent du matériel et des outils d'apprentissage en ligne. » ([Gouvernement du Canada, s.d.](#)).

⁸⁹ Pour M. Karsenti, si l'État oblige, par exemple, le secteur public à se doter des applications « libres » alors que les écoles privées donnent accès aux logiciels commerciaux, cela va également accentuer le fossé technologique, parce que les compagnies, travaillant généralement avec des logiciels commerciaux, préfèrent des employé-es qui sont déjà familiarisé-es avec ces outils.

2.3 TYPOLOGIE COMMENTÉE DES PARTENARIATS EN ÉDUCATION

Maintenant que nous avons défini le phénomène des partenariats en éducation et que nous avons analysé la progression de son implantation, nous explorerons les diverses formes qu'ils revêtent dans la typologie qui suit. Nous vous avisons cependant que, compte tenu de la complexité des partenariats, il est difficile, voire impossible, de les classer pour obtenir une typologie stricte. Il faudrait donc considérer que les catégories que nous proposons aux fins d'analyse ne sont pas hermétiques.

2.3.1 Partenariats interétablissements

Les partenariats entre établissements d'enseignement nous interpellent tout particulièrement parce qu'ils modifient directement notre rapport à la constitution des savoirs et à l'organisation de leur transmission. Si ces partenariats ont pu souvent relever d'initiatives locales fort intéressantes, de façon générale, ils ont surtout été créés à la suite de pressions financières, politiques et idéologiques. Ces pressions trouvent leur source dans la vision productiviste de l'éducation et, loin de favoriser un développement harmonisé des programmes et de la recherche pour tous les ordres d'enseignement, elles incitent à la compétition entre projets partenariaux particuliers, orientés avant même leur conception vers les objectifs gouvernementaux de « souplesse » et « d'agilité » de la formation au service de l'entreprise ou vers les critères de rentabilité des organismes subventionnaires.

Les partenariats interétablissements ont à ce point évolué qu'ils prennent souvent la forme de consortiums. À la base, un consortium est *stricto sensu* un groupement d'entreprises. Le concept de consortium a toutefois été appliqué dans le monde de l'éducation. Les partenariats de type consortium sont généralement présentés comme une façon « gagnant-gagnant » de tenter de réduire la compétition entre établissements situés à proximité et de partager à la fois certains bénéfices (réduction des coûts, accès à des subventions pour ce genre de projets, partage d'expertise, stratégie marketing pour attraction de la « clientèle », etc.), tout comme les risques (concurrence régionale, nationale et internationale, menaces de fermeture de programme, etc.), qui seraient alors amoindris. Cependant, cette sensation de protection passe sous silence les rapports de force qui nécessairement se créent au sein des partenariats et la concurrence qui, elle, demeure tout de même, peut-être moins avec les établissements de proximité, mais avec ceux d'autres régions, eux aussi réunis en consortiums.

Une recension des partenariats intercollèges a été effectuée par le comité partenariats intercollégiaux, interétablissements et téléenseignement du regroupement cégep de la FNEEQ en 2018. Il en ressort que 71 % des collèges ont des partenariats au sein de leur établissement, dont 84 % avec d'autres établissements collégiaux. Ces partenariats concernent en grande majorité les programmes d'études

techniques⁹⁰. Le résumé des résultats de la recension se trouve à l'annexe 6. Voici quelques exemples du milieu collégial et universitaire⁹¹ pour nous aider à mieux cerner la réalité des partenariats interétablissements.

Partenariats avec partage de cours en présence

L'exemple du programme de Techniques d'analyses biomédicales

Le programme de Techniques d'analyses médicales (TAB) est offert en partenariat entre le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et le Collège de Rosemont. Les étudiantes et les étudiants s'inscrivent au Collège de Rosemont, mais les cours sont donnés en alternance dans les deux établissements : la première année et la quasi-totalité de la troisième, presque exclusivement consacrée aux stages, se donnent au campus de Val-d'Or ; la seconde année et le début de la troisième, à Montréal. Le programme répond à un réel besoin pour le recrutement de ce type de personnel médical en Abitibi et peut correspondre à une bouée de sauvetage pour le Collège de Rosemont, en manque d'effectifs étudiants. Si on conçoit que le programme n'aurait pas pu voir le jour aux deux endroits à la fois – encore faudrait-il savoir pourquoi –, ce type de partenariat, dans le cadre d'un programme technique reconnu et offert dans de bonnes conditions, semble intéressant. Les étudiantes et les étudiants proviennent de la métropole ainsi que de la région abitibienne, ce qui assure une formation de qualité à la fois aux gens de la région et aux jeunes Montréalaises et Montréalais, tout en offrant aux premiers la possibilité de rester dans leur coin de pays et aux seconds, l'opportunité d'élargir leurs horizons et d'étudier dans un endroit qu'ils pourraient aimer au point de vouloir s'y établir. La FNEEQ a maintes fois appuyé l'idée de faciliter les déplacements de jeunes des grands centres pour aller étudier en région comme moyen d'y maintenir les programmes à faibles effectifs, mais sans envisager sa réalisation sous une forme partenariale. Cela, du reste, ne nous semble pas nécessaire et peut être problématique sous plusieurs autres aspects. D'ailleurs, dans sa première mouture, le partenariat, qui réunissait le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et celui de St-Jérôme, les nombreux problèmes liés aux conditions de travail et à la gestion partagée des tâches et de leur financement ont eu raison du projet. Retenons tout de même que, si le lancement de ce programme a été soutenu financièrement par diverses instances locales pour son intérêt dans le développement régional, on se permettra de supposer que, une fois de plus, les autorisations de programmes ne sont accordées qu'avec un financement tout juste suffisant pour ne pouvoir se concrétiser qu'en partenariat.

⁹⁰ 92 % des partenariats concernent des programmes techniques. De plus, on constate une surreprésentation des collèges anglophones impliqués dans des partenariats.

⁹¹ Les partenariats des écoles privées concernent surtout des ententes de services éducatifs privés ou des contrats de sous-traitance qui seront abordés plus loin.

Partenariats avec partage de cours en enseignement à distance et en présence

La formule de l'Est-du-Québec

Cinq collèges de la région de l'Est-du-Québec se sont regroupés en partenariat pour donner certaines formations. Il s'agit des cégeps de la Gaspésie et des Îles, de Matane, de Rimouski, de Rivière-du-Loup et de La Pocatière. Ce type de partenariat repose principalement sur de l'enseignement à distance. Un cégep dit « émetteur » donne de l'enseignement en classe virtuelle (soit de l'enseignement synchrone) ou en classe de téléenseignement (où des étudiantes et des étudiants assistent en classe à un cours en ligne en lien avec des étudiantes et des étudiants dans d'autres classes) (<https://etudierdanslestduquebec.com/> ; [Cégep Rivière-du-Loup \(s.d.\)](#) ; [Cégep de la Gaspésie, \(s.d.\)](#)).

Plusieurs partenariats fonctionnent selon ce modèle qui se présente comme une possibilité pour des étudiantes et des étudiants d'avoir accès à un programme sans être obligés de quitter leur région. Les cours complémentaires et les cours de la formation générale sont donnés en présence au collège de proximité, alors que la formation spécifique est, pour l'essentiel, donnée à distance. Or que valent ces expériences de formation sur le terrain quant à l'intérêt et à la réussite des étudiantes et des étudiants? En quoi l'enseignement à distance (EAD) améliore-t-il la condition étudiante? La « valeur ajoutée » de l'EAD est-elle plus qu'une économie d'échelle dans la production et la prestation des cours? Pourquoi ne pas consacrer davantage d'argent au maintien de petites cohortes plutôt qu'au développement de l'enseignement à distance? Le développement de l'EAD n'est pas un déterminisme. Il s'agit prosaïquement d'un enjeu politique.

Partenariats dédiés à l'enseignement à distance

La « totale » : le *eCampus* !

Issu du [Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur](#) (PAN; MEES, 2018), le *eCampus* en représente le point d'orgue. Fidèle au troisième principe directeur du PAN qui prône la « mutualisation » des idées, des ressources, des services et des ressources informationnelles pour l'ensemble des « acteurs » de l'éducation, le *eCampus* est essentiellement une plateforme référentielle dont le ministère de l'Enseignement supérieur veut se prévaloir afin de regrouper l'enseignement à distance en enseignement supérieur et mettre en commun des ressources et expertises en la matière.

Le *eCampus* assume pleinement sa fonction partenariale. En effet, le quatrième objectif initial du *eCampus*⁹² souligne l'intention de « Favoriser les partenariats entre établissements et, à plus long

⁹² Le Cahier du participant du *Chantier eCampus-FAD – Enseignement supérieur, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur* (avril 2018) présente cinq objectifs : regrouper l'offre de FAD des collèges et des universités, encourager la reconnaissance et le transfert d'équivalences entre établissements, encourager le déploiement d'une offre de qualité, favoriser

terme, un développement concerté de l'offre de FAD à l'échelle du Québec ». De plus, sa proposition actuelle de fonctionnement fait appel à un Conseil de gouvernance et à des « acteurs » dont l'identité n'est jamais connue. Le plan d'action du *eCampus* porte carrément le nom de « modèle d'affaires évolutif », rien de moins. Et les visées marchandes du *eCampus* sont on ne peut plus manifestes :

Il importe que les travailleurs en emploi puissent bénéficier d'une offre de formation leur permettant de répondre aux besoins des employeurs et de se maintenir de façon durable en emploi. Or, plusieurs travailleurs sont confrontés à différentes réalités (financières, familiales, etc.) qui les empêchent de participer activement à une formation selon les approches traditionnelles (en classe, à temps plein).

Au-delà des enjeux inhérents au système actuel de formation et des défis sociodémographiques du Québec, les collèges et les universités, ici comme ailleurs dans le monde, doivent composer avec d'autres défis liés à la démocratisation de l'enseignement supérieur dans le contexte de la société numérique, tels que la concurrence à l'échelle nationale autant qu'internationale pour le recrutement étudiant, l'évolution des effectifs étudiants ainsi que la diversification des catégories de clientèles et des besoins des étudiants. ([Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020-a](#)).

Ces deux paragraphes résument les intentions sous-jacentes à la plupart des partenariats présentés jusqu'ici : arrimage au marché du travail et recrutement d'étudiantes et d'étudiants, notamment de l'international, dans une perspective de réduction des coûts de formation. Cette perspective est encore plus manifeste dans l'extrait suivant :

Nous estimons qu'il est approprié d'aborder la compétition entre les établissements en FAD, puisque le numérique introduit nécessairement une compétition, par une multiplication de l'offre de cours à distance, les barrières territoriales n'étant plus importantes. Il en résulte un gaspillage de ressources puisqu'un même contenu, développé à gros budget, peut être offert par plusieurs établissements au cours d'une même période. ([Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p.15](#)).

Le chantier du *eCampus*⁹³ a été développé selon une philosophie de co-construction, réflexion soi-disant concertée des acteurs concernés pour « arriver à un accord relativement à un changement, un projet ou encore à une méthode de travail » et à « l'élaboration d'une solution consensuelle » ([Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2020-a, p.11](#)). Ce faisant, la réflexion critique sur les impacts possibles du *eCampus* aurait été évacuée du débat, n'eût été des interventions des représentants syndicaux. Cette réflexion critique est d'autant plus essentielle que la pandémie a plongé l'ensemble du

les partenariats interétablissements et un développement concerté de la FAD et soutenir la constitution d'un réseau d'expertise en FAD.

⁹³ Pour plus d'informations sur le chantier du *eCampus* et l'implication de la FNEEQ-CSN dans ce dossier, voir l'avis de la FNEEQ présenté au MEES : [Chantier eCampus et formation à distance en enseignement supérieur](#), FNEEQ, 18 septembre 2019 ; voir aussi [Analyse de la formation à distance, constats et enjeux \(Regroupement Université FNEEQ, novembre 2020\)](#).

monde de l'éducation dans une utilisation désarticulée des ressources numériques et de l'enseignement en mode non-présentiel. Le calendrier du *eCampus* a été bousculé par la pandémie, mais cela n'a pas empêché les membres du Conseil de gouvernance du *eCampus* de convenir d'une accélération de quatre composantes du plan d'action⁹⁴, dont le développement d'une offre de cours libres ouverts et massifs (CLOM ou MOOC en anglais).

Les enseignantes et les enseignants ont dénoncé leur exclusion des travaux initiaux du chantier *eCampus* et de la vague de consultations à l'hiver 2019 ([Portail du réseau collégial du Québec, juin 2018](#)). Les représentantes et les représentants de la FNEEQ ont finalement rencontré l'équipe ministérielle en mai 2019, puis en septembre 2019 lors de la présentation de leur mémoire sur le [Chantier eCampus et formation à distance en enseignement supérieur](#). Le processus de consultation ainsi que le mémoire de la FNEEQ ont mis en lumière les multiples problèmes liés au développement du *eCampus* et aux orientations qui le sous-tendent, orientations contraires aux principes défendus par la FNEEQ.

Soulignons, par exemple :

- l'imprécision des formats ou types de partenariats souhaités et manque de balises quant à l'offre de la FAD ;
- l'opposition entre la logique partenariale et la cohérence des réseaux d'enseignement ;
- le risque manifeste d'accentuer la compétition entre les collèges et les universités et de menacer, par le fait même, les petites institutions postsecondaires par un développement à tout vent de la FAD ;
- la contradiction entre l'uniformisation de l'enseignement visée par la structure du *eCampus* et l'autonomie à la fois des enseignantes et des enseignants, et des établissements ;
- l'absence d'une réflexion sérieuse sur les droits d'auteur et la liberté académique ;
- le laisser-aller quant à la coordination du *eCampus*, au nom de la « souplesse administrative » et de la « flexibilité » ;
- le risque que le financement du *eCampus* monopolise les ressources qui devraient être attribuées à l'enseignement en présence ;
- la promotion décomplexée de l'enseignement à distance, incluant les cours libres ouverts et massifs (CLOM).

⁹⁴ Les trois autres composantes du plan d'action sont la création d'une banque mutualisée de ressources éducatives numériques (REN), la conception d'un espace de partage d'expertise et l'appui aux environnements numériques d'apprentissage (ENA). Infolettre eCampus (2020, 26 mai). *En route vers la mise en œuvre d'eCampus : Sondage sur le répertoire de l'offre et avancement des travaux*. [Infolettre eCampus 2020-05-26.pdf](#).

De plus, le regroupement université (RU) de la FNEEQ a poursuivi la réflexion sur le *eCampus* dans le cadre d'une vaste recherche sur les conditions de travail et d'enseignement en enseignement à distance ([Regroupement université - FNEEQ, 2020](#)). Les préoccupations du RU quant au *eCampus* rejoignent sous plusieurs aspects celles qui concernent les partenariats : le financement, la gestion de l'offre, la reconnaissance d'équivalences, l'encadrement des étudiantes et des étudiants et la déclaration d'effectifs ainsi que l'évaluation du personnel enseignant. La « gouvernance » du *eCampus*, ou plutôt l'absence de barèmes clairs quant à la gestion future du *eCampus*, en inquiète aussi plus d'un. Simultanément, plusieurs plateformes, comme *eConcordia* ou Brio (une sorte de *eCampus* lié au pôle régional de la Capitale Nationale) (<https://www.brioeducation.ca/>) commencent à se développer sans vergogne.

Le parallèle entre le développement tous azimuts de partenariats en éducation et celui du *eCampus* ou de ses déclinaisons est révélateur et d'autant plus préoccupant que les partenariats entre établissements sont inextricablement associés à la formation à distance, le premier ne pouvant pratiquement pas se faire sans l'autre. Comment faire reconnaître la nécessité d'impliquer les enseignantes et les enseignants dès la genèse de tels projets ? Quel est l'impact prévu de ces projets sur le financement des établissements d'enseignement ? Sur les conditions de travail ? Sur la qualité de l'enseignement et de l'encadrement des étudiantes et des étudiants ?

La FNEEQ a participé aux « journées des utilisateurs » du futur *eCampus* en septembre 2020 où, fidèles à leur philosophie de co-construction pseudo-consensuelle, les organisateurs ont dirigé les questions plutôt sur le contenu de la plateforme que sur les enjeux qu'elle soulève. Ceux-ci demeurent toujours à traiter, d'autant plus que des impacts importants, négligés lors du chantier *eCampus*, ont ressorti sur la place publique. En effet, en janvier 2020, *Le Devoir* et d'autres médias rapportaient le cas d'étudiantes et d'étudiants inscrits à des cours sur *eConcordia* qui ont appris que le professeur dont ils suivaient les cours asynchrones était décédé (!). On ne trouvait aucune notice à cet effet sur la plateforme ; même le chargé de cours associé ne le savait pas ([Riopel, 2021](#)). Vous nous pardonnerez le jeu de mots, mais si nous nous trouvons ici dans un angle mort des partenariats en enseignement, de la FAD et des *eCampus* de ce monde, nous pouvons nous attendre à trouver encore quelques squelettes dans le placard.

Partenariats interordres dans les programmes d'études : les passerelles

Les passerelles interordres font maintenant partie du paysage académique en tant qu'aménagement particulier des programmes pour favoriser la poursuite dans les études et faciliter la continuité entre différents niveaux. C'est donc dire que les passerelles sont d'abord pensées pour le passage du DEP, à l'ordre secondaire, vers le DEC technique, à l'ordre collégial, ou de ce dernier vers un programme universitaire ; les programmes de DES et de DEC pré-universitaires sont déjà conçus pour la poursuite des études à l'ordre d'enseignement supérieur. La FNEEQ a traditionnellement reconnu l'intérêt des passerelles, mais dans la mesure où certaines conditions étaient respectées pour s'assurer que le passage

d'un ordre d'enseignement à un autre garantissait à la fois, moyennant certains aménagements acceptables, des conditions raisonnables de réussite pour les personnes engagées dans ces passerelles et le respect des standards de qualité des programmes d'études à chaque niveau d'enseignement.

Il y a actuellement un regain de popularité pour la création de passerelles, qui s'explique davantage par la place enviable qu'elles tiennent maintenant dans les orientations gouvernementales que par des succès concrets qu'auraient obtenus ces passerelles sur le terrain. Dans un contexte où la tendance semble être aux formations courtes, à la diplomation rapide dans les programmes d'études menant rapidement à des emplois où il y a des postes vacants, au développement des secteurs industriels « innovants » et à une conception souvent étriquée du modèle dual, il nous semble que la question des passerelles mérite d'être revisitée. Ceci d'autant plus que l'encouragement gouvernemental aux passerelles passe par des appels de projets où les établissements sont mis en concurrence à la fois pour les subventions, le recrutement d'effectifs étudiants et le type d'« avantages » prévus dans les aménagements locaux des programmes offerts sous forme de passerelles. Rappelons que la création de passerelles relève des établissements, tant dans leur conception que dans leur choix partenarial.

La notion de « passerelle » peut renvoyer à trois types d'aménagements de programmes entre différents niveaux d'enseignement. Si on prend exemple sur les ententes interordres DEC-BAC, on pourra distinguer :

- La passerelle proprement dite : certains cours techniques sont crédités à l'université ;
- Le DEC-BAC intégré : il prévoit l'obtention du diplôme collégial et universitaire en 4 ans ;
- Le DEC-BAC non-intégré : après l'obtention du DEC, la durée des études universitaires sera de deux ans ([Cégep Trois-Rivières, 2019](#)).

Si, par le passé, elles se sont instaurées assez aisément en enseignement supérieur (passerelles DEC-BAC)⁹⁵, elles ont eu très peu de succès entre la formation professionnelle (secondaire) et la formation technique (collégial), malgré plusieurs tentatives de raccordement. Le nombre d'étudiantes et d'étudiants admis par les collèges dans un parcours DEP-DEC n'a jamais dépassé la trentaine par automne, sur une période d'observation de 2004 à 2012 ([Demers, 2014a, p. 60](#) ; [Demers, 2014b, p. 20](#)). Du reste, les syndicats avaient des craintes concernant l'instauration de ces dernières, particulièrement en raison de l'écart important existant entre les connaissances générales et scientifiques de base des personnes détentrices d'un DEP et les prérequis – formels ou informels – nécessaires à la poursuite d'études collégiales. Y a-t-il un nouveau développement lié à ce type de passerelles ? Nous ne possédons pas

⁹⁵ Dans une présentation promotionnelle récente des cégeps, on fait état de plus de 70 programmes techniques offerts en formule DEC-BAC, dont les plus fréquentés sont sciences infirmières, informatique, sciences comptables et administration des affaires (La Presse, 2021).

d'informations récentes sur la question, même si nous pouvons supposer que leur nombre a augmenté. En jetant un œil sur quelques sites de collèges, on a pu constater certaines offres de passerelles DEP-DEC, par exemple, en secrétariat, comptabilité ou informatique. On a aussi pu relever des situations où les syndicats n'avaient pas été informés de la création de passerelles, alors que la convention collective prévoit qu'ils doivent l'être dans le cas d'ententes interétablissements, compte tenu qu'elles ont des incidences sur les conditions de travail et d'enseignement ainsi que sur les programmes d'études. À lui seul, cet enjeu mérite d'être soulevé.

Passerelles DEC-BAC

Si les passerelles DEC-BAC se sont multipliées dans certains programmes, il s'en crée aussi d'autres dans de nouveaux programmes, notamment au secteur préuniversitaire. Nous croyons important d'en illustrer la diversité à partir de quelques exemples récents, qui donnent peut-être des indications quant aux nouvelles tendances.

Le Collège de Bois-de-Boulogne annonçait récemment un nouveau partenariat avec l'UQAM dans le cadre de la création d'une passerelle DEC-BAC entre son programme préuniversitaire Histoire et civilisation et le programme universitaire d'Histoire. Une annonce promotionnelle de cette nouvelle passerelle présentait, entre autres, comme « avantages exclusifs » la reconnaissance de crédits (trois cours d'histoire crédités), la substitution d'un cours de méthodologie, un cours au choix suivi à l'UQAM à la 4^e session du DEC (optionnel), du mentorat pour les cours d'intégration du DEC, un processus d'admission simplifié avec l'UQAM, etc. Pour sa part, la nouvelle entente de passerelle entre le Cégep de Trois-Rivières et l'UQTR prévoit l'allègement de quatre cours universitaires aux diplômées et aux diplômés du cégep en mécanique industrielle ([AMEQ en ligne, 2019](#)). Du côté du Cégep de Jonquière, une passerelle DEC-BAC entre le programme technique Art et technologie des médias et un programme bilingue en journalisme numérique à l'Université d'Ottawa prévoit que 60 crédits universitaires seront reconnus aux détenteurs du DEC, qui pourront compléter un baccalauréat de quatre ans en deux fois moins de temps. Quant au Collège Montmorency et l'École des sciences de la gestion de l'UQAM, ils ont fait une entente de passerelle DEC-BAC en sciences comptables. La grille de cours propose le programme de chacun des ordres d'enseignement sur deux ans, à raison de trois sessions par année.

En ce qui a trait aux programmes techniques, d'abord conçus pour donner un accès direct à une profession, on peut comprendre qu'ils puissent bénéficier d'une reconnaissance universitaire pour certains apprentissages faits au niveau collégial. Ils pourraient aussi nécessiter l'acquisition de formations d'appoint dans certaines disciplines scientifiques. C'est pourquoi les passerelles créées à partir d'un programme technique méritent bien leur nom, car elles facilitent un passage vers les études universitaires qui serait plus laborieux autrement.

La passerelle du programme en soins infirmiers est un bon exemple d'aménagement réussi entre le DEC technique et le programme universitaire en sciences infirmières. Alors que la formation collégiale en soins infirmiers donne accès à un diplôme de qualité qui permet d'avoir la pleine maîtrise de la profession du point de vue des soins directs aux patientes et aux patients, celle-ci peut être élargie à l'université sur les plans de la spécialisation, de la recherche ou de l'administration. La passerelle DEC-BAC du programme en soins infirmiers est d'ailleurs empruntée par un peu plus de la moitié des personnes détentrices d'un DEC ([FNEEQ, 2021-d](#)). Cela illustre aussi le fait qu'une filière d'apprentissage peut être une réponse intéressante aux besoins d'une profession. En soins infirmiers, il y a des besoins à la fois pour des techniciennes et pour des bachelières. Ce qui n'est pas nécessairement toujours le cas, selon les secteurs d'emplois.

Par ailleurs, ce dernier exemple met en lumière le cadre dans lequel la mise en place d'une passerelle peut être acceptable. Si elle a pour but de faciliter la poursuite des études, elle ne doit cependant pas avoir pour effet de dévaloriser les ordres d'enseignement dont le diplôme constitue actuellement la condition d'entrée à la profession. À ce chapitre, l'acharnement de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) à vouloir déplacer la norme d'entrée de la profession infirmière au baccalauréat nous semble totalement contre-productif, voire irresponsable. Les programmes d'études menant au DEP ou au DEC technique doivent continuer d'être pensés et promus comme normes d'entrée dans une profession. Il est d'ailleurs assez curieux que le gouvernement actuel souffle le chaud et le froid pour attirer les inscriptions dans les formations professionnelles et techniques. En effet, alors qu'il favorise la mise en place de passerelles et la prolifération de formations courtes moins qualifiantes pour combler les emplois vacants, il néglige de faire la promotion des programmes de DEP et de DEC technique, alors qu'ils ont fait leurs preuves et qu'il manque cruellement de main-d'œuvre dans des secteurs d'emploi qui demandent ces niveaux et cette qualité de formation. Les taux de placement au secteur technique demeurent éloquentes à ce sujet⁹⁶.

Il est légitime de se demander pour quelles raisons les établissements d'enseignement créent de nouvelles passerelles. Bien que ces raisons puissent varier selon les situations, elles nous ramènent toujours, dans une large mesure, à une question de financement. La motivation est souvent liée à la volonté d'augmenter sa population étudiante, dont le financement est tributaire, mais elle a parfois pour but de maintenir des programmes à faibles effectifs. Dans un cas comme dans l'autre, on déploie alors des efforts de marketing pour créer des conditions de « clientèle captive ». Dans l'exemple de la passerelle en sciences comptables,

⁹⁶ Au sujet de la situation d'emploi des diplômées et des diplômés 2016-2017 en mars 2018 : « Environ dix mois après l'obtention de leur diplôme, la situation des personnes titulaires d'un DEC se présentait ainsi: la proportion des personnes en emploi était de 62,7 %, tandis que 2,3 % étaient à la recherche d'un emploi ; de plus, 33,5 % des personnes diplômées poursuivaient des études et une proportion de 1,5 % était considérée comme inactive. » ([Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2020-b](#))

les deux établissements partenaires misaient sur l'adaptation de ce programme en voie rapide pour attirer de nouveaux effectifs étudiants, mais avant même la création de cette passerelle, des intervenantes et des intervenants avaient émis des craintes concernant la provenance des inscriptions : seraient-elles véritablement nouvelles ou proviendraient-elles d'une simple migration d'effectifs étudiants qui auraient opté autrement pour le programme technique régulier ou encore pour le programme préuniversitaire en sciences humaines, profil administration ?

Du reste, même si ces adaptations de programmes atteignent leur but, elles ne disposent pas pour autant des questions de fond. Du côté de la qualité des études, par exemple, on peut se demander si, avec les mêmes diplômes, on aura formé les mêmes professionnelles et professionnels, alors qu'ils ou elles n'auront pas suivi le même nombre de cours. Le danger est grand qu'à vouloir à toute force condenser le parcours de formation, on cède à la tentation de tronquer cette dernière, en rognant sur des apprentissages jugés moins essentiels à l'exercice de la profession visée... mais qui, dans les faits, sont très importants pour la formation initiale et pour le développement global de la personne.

Dans d'autres situations, quand l'intégrité du programme collégial ne semble pas compromise, on peut se demander si le raccourcissement de la formation universitaire porte exclusivement sur des « redoublements ». Ce peut être le cas pour certains apprentissages de base dans le même domaine d'études, mais le nombre d'équivalences accordées entre des cours de niveau collégial et de niveau universitaire laisse parfois songeur⁹⁷. Un texte promotionnel récent sur les cégeps présentait la formule DEC-BAC, basée sur la reconnaissance de certains cours de programmes collégiaux dans le cadre de programmes universitaires dans des disciplines similaires, comme un « type de cheminement [qui] permet de réduire le temps d'études universitaires après l'obtention d'un DEC » (La Presse, 2021). En tout état de cause, la fréquence de ce type d'entente suggère que les universités ont aussi à gagner à recevoir de nouvelles et nouveaux étudiants « payants », même pour une durée plus courte, en leur proposant certains aménagements attrayants, et à bonifier leur « image de marque » avec l'ajout d'un nouveau partenariat pour leur établissement.

Par ailleurs, le gouvernement soutient qu'un des enjeux liés à la création de pôles régionaux en enseignement supérieur est celui de faciliter la réussite scolaire et la fluidité dans les programmes pour répondre aux besoins régionaux de main-d'œuvre. Bien qu'elles ne soient pas mentionnées explicitement, on peut deviner que les passerelles interordres font partie des projets visés par l'appel gouvernemental. Récemment, un communiqué de presse de l'Université de Sherbrooke précisait que la nouvelle passerelle DEC-BAC en histoire à Sherbrooke « [s'inscrivait] directement dans les objectifs du nouveau Pôle régional

⁹⁷ La formule DEC-BAC permet souvent de se faire créditer des cours pour l'équivalent d'une année d'université.

en enseignement supérieur de l'Estrie » (AMEQ en ligne, 2019). Il s'agit ici d'une passerelle impliquant un programme collégial pré-universitaire.

Contrairement aux passerelles du DEC technique au BAC, les passerelles DEC préuniversitaires-BAC ont-elles un autre intérêt pour l'étudiante ou l'étudiant que celui qu'on leur fait miroiter, soit d'obtenir un baccalauréat en suivant une année de cours en moins ? En supposant que cette possibilité s'applique plus aisément à des programmes préuniversitaires assez spécialisés pour pouvoir justifier un tel allègement du programme universitaire, la formation, n'est-elle pas, à terme, appauvrie et moins polyvalente ? Rappelons que le préuniversitaire a été conçu pour éviter une spécialisation trop hâtive en assurant une formation solide dans plusieurs disciplines d'un large domaine de connaissances, donnant ainsi accès à un vaste registre de programmes universitaires.

Le jeu en vaut-il la chandelle ? Dans le discours institutionnel, ces passerelles favoriseraient chez certains la poursuite des études, mais ne pourraient-elles pas aussi en décourager d'autres ? Quelles en seraient les modalités de sortie, surtout en cas de réorientation à l'université ?

Dans l'environnement idéologique et financier actuel, on peut maintenant s'attendre non seulement à une recrudescence de projets de passerelles DEC-BAC, mais aussi à un renforcement de la pression pour que ces passerelles répondent avant tout aux attentes des entreprises régionales et à une conception utilitariste du diplôme. On pourra aussi en comprendre que l'argumentaire gouvernemental réifiant l'étudiant-pressé-d'aller-sur-le-marché-du-travail, tel que présenté dans les consultations sur l'Université québécoise du futur ([Fonds de recherche du Québec, 2020](#)) par exemple, traduit davantage les désirs du patronat que celui des étudiantes et des étudiants⁹⁸. Pour nous, il est plus que jamais nécessaire de veiller à ce que la mise en place de ces nouvelles passerelles repose sur des valeurs académiques et pédagogiques.

Passerelles DEP-AEC

La tendance à créer de nouvelles passerelles s'accroît considérablement également du côté DEP-AEC. Dans le contexte de marchandisation du savoir, la demande pressante de main-d'œuvre formée pour exécuter des tâches spécifiques a mené le MEES à assouplir les conditions de passage d'un programme de DEP à une AEC et à encourager les commissions scolaires et les collèges à créer de nouvelles passerelles entre leurs deux ordres d'enseignement.

⁹⁸ Dans ce document, on cherche à justifier le recours au numérique en fonction du « caractère intermittent, mais répété du retour aux études de personnes déjà sur le marché du travail ». Ajoutons que cette justification se trouve dans une section appelée « Deuxième enjeu : Captiver pour réussir la formation » qui instrumentalise un lieu commun au sujet des étudiantes et des étudiants en fonction duquel pour « captiver leur intelligence, leur goût d'apprendre, leur imagination, leur motivation, pour réussir leur formation », il faudrait nécessairement adopter un virage numérique.

Dans la *Stratégie nationale de la main-d'œuvre 2018-2023*, adoptée sous le gouvernement Couillard, la mesure 37 réserve un montant de 61 M\$ (dont 34,3 M\$ déjà financés) au MEES pour « [d]évelopper l'offre de formation continue au collégial et en formation professionnelle » (AEC et AEP) notamment « afin d'assurer une offre suffisante pour la formation de préposées et préposés aux bénéficiaires en résidence privée pour aînés et pour favoriser l'offre de programmes d'études collégiales menant à des emplois en demande, notamment dans les sciences, les technologies et le génie ».

Ce qu'on retrouve dans le *Régime budgétaire et financier des cégeps* est en continuité avec les mesures mises en œuvre depuis plusieurs années par le gouvernement libéral. L'annexe S104 du *Régime* (MEES, 2021) prévoit des ressources financières pour les cégeps qui vont développer ou consolider des AEC (volet 1) et développer des passerelles DEP-AEC (volet 2).

Pour le volet 1, en plus de devoir répondre à des besoins de formation « de niveau technique », les projets d'AEC seront sélectionnés sur la base des partenariats sur lesquels ils s'appuieront (« le niveau de concertation entre les établissements d'enseignement ainsi que le degré d'engagement de partenaires du marché du travail dans le développement et l'offre des programmes » ; volet 1, paragraphes 6-7). Manifestement, à titre d'encouragement au partenariat, un montant supplémentaire par établissement est prévu pour les projets développés « en concertation avec au moins deux collègues » (paragraphe 9).

Au volet 2, le soutien au développement de passerelles DEP-AEC est à l'avenant, puisqu'il implique explicitement la création de consortiums, formés d'un ou de plusieurs établissements d'enseignement professionnel et d'un établissement collégial ([Ministère de l'enseignement supérieur, 2020, par. 13](#)).

Bien que se réclamant du modèle dual européen, les passerelles DEP-AEC n'en conservent généralement qu'une apparence en trompe-l'œil, leur parcours ne se voyant justifié que pour les emplois à combler dans l'entreprise locale, sans égard au peu de polyvalence et de solidité des assises de la formation offerte au regard du métier à exercer.

Plus récemment, le discours sur ce qu'il est maintenant convenu d'appeler « formations courtes » s'est totalement décomplexé avec l'argumentation de la pénurie de main-d'œuvre dans plusieurs secteurs d'emploi, celles-ci étant présentées comme étant les plus aptes à diplômer rapidement pour répondre aux besoins immédiats des entreprises.

Si les passerelles DEP-AEC réussissent à offrir un continuum de formation qui contribue à la poursuite des études, c'est sûrement une bonne chose. Cependant, il semble que ça ne se fasse qu'au prix d'un enfermement dans une filière où la formation – réduite et amputée de la formation générale – devient un cul-de-sac lorsque le marché du travail n'a plus besoin d'une catégorie donnée de travailleuses et de travailleurs.

L'analyse du cadre partenarial et financier dans lequel se développent les nouvelles passerelles nous révèle que ces dernières ne peuvent plus être seulement considérées comme une variante dans la manière de suivre un même programme d'étude. Nous croyons que leur prolifération, un peu chaotique, sans balises et avec comme seul guide la faveur du marché, participe maintenant d'une approche instrumentale de l'enseignement. Elles contribuent à brouiller les distinctions entre les ordres d'enseignement et à compromettre la qualité des programmes d'étude. De plus, elles ouvrent la voie à une augmentation incontrôlée des qualifications ou certifications et, par le fait même, à transformer en fouillis les différents types et niveaux de diplômes offerts, dans lequel le Québec avait jadis réussi à mettre un peu d'ordre par la scolarisation et l'institutionnalisation des formations, pour le plus grand bien, dirions-nous, des étudiantes et des étudiants, des travailleuses et des travailleurs, mais aussi des employeurs.

Ces quelques considérations appellent une réflexion large sur les différents ordres d'enseignement, dans leur spécificité, leur complémentarité et leurs voies de passage. Dans ce domaine, comme dans d'autres, le gouvernement semble aller au gré du vent, sans égard aux problèmes sérieux que posent les différences entre les besoins des étudiantes et des étudiants, d'une part, et ceux à court terme des entreprises, d'autre part. Il devrait pourtant, dans ce domaine, assurer un rôle majeur de régulateur et tenter de susciter des consensus quant aux balises à mettre en place. La FNEEQ s'est déjà prononcée en faveur de la création d'une commission permanente de liaison en enseignement supérieur lors des consultations sur l'Université québécoise du futur. Elle a aussi réitéré cette demande dans le mémoire qu'elle a soumis dans le cadre du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur⁹⁹. Nous croyons qu'une telle instance, sous réserve de sa composition (représentation majoritaire du personnel enseignant), de son fonctionnement et de ses mandats permettrait aussi de réfléchir sur les transitions entre les ordres d'enseignement et sur le phénomène des passerelles – du moins en enseignement supérieur – pour mieux les orienter vers la réussite éducative, le renforcement du pouvoir d'agir des personnes et la cohésion sociale.

Partenariats en régions : quelques particularités

On juge dorénavant le dynamisme des établissements au nombre de partenariats créés. La pression à créer des partenariats est d'autant plus forte pour les cégeps de région qui peinent à maintenir leur offre de programmes, faute d'effectifs. Et c'est sans compter les manœuvres entravantes du MEES, guidées par sa vision clientéliste et à courte vue de la formation de la main-d'œuvre. Par exemple, alors que le Cégep de Jonquière cherche à conclure de nouvelles ententes partenariales, le MEES autorise un établissement

⁹⁹ Cette position a été adoptée au conseil fédéral des 6 et 7 octobre 2016, puis présentée dans le cadre des consultations sur le projet de création du Conseil des universités, du Conseil des collèges et de la Commissions mixte de l'enseignement supérieur. Voir à ce sujet [CSN \(2016-a\)](#) et [CSN \(2016-b\)](#).

privé de Québec à offrir le programme Art et technologie des médias (ATM), qui était jusqu'alors exclusif au Cégep de Jonquière.

Depuis 2017-2018, les deux gouvernements successifs ont investi des dizaines de millions de dollars pour soutenir la création de pôles régionaux en enseignement supérieur¹⁰⁰. Ces nouvelles structures prennent la forme de partenariats conçus pour favoriser des « actions concertées » dans le développement économique régional. Plusieurs de ces partenariats ont été institués jusqu'à maintenant : Bas-Saint-Laurent et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, Outaouais, Saguenay-Lac-Saint-Jean, Chaudière-Appalaches, Laurentides, Capitale-Nationale, Estrie, Montréal, Lanaudière, Mauricie. Il pourrait y en avoir plusieurs autres, considérant que certains se sont constitués sur la base d'un secteur industriel particulier, comme c'est le cas de la région de Laval qui a lancé, en juin 2020, le Pôle lavallois d'enseignement supérieur en arts numériques et en économie créative regroupant le Collège Montmorency, l'Université de Montréal et l'UQAM ([Lafleur, 2019](#)), ou encore de la région de Montréal qui a créé, en août 2019, le pôle de formation supérieure en intelligence artificielle, issu du regroupement de 12 cégeps et de 7 universités.

Selon Bernard Tremblay, président-directeur général de la Fédération des cégeps, la formation et l'« innovation » que peuvent offrir les cégeps et les universités sont des atouts pour la société québécoise, qui doit mieux se préparer à la 4^e révolution industrielle :

Que des cégeps et des universités unissent ainsi leurs efforts pour s'arrimer aux attentes particulières de leur population et des entreprises, en stimulant par conséquent le développement socioéconomique régional, est assurément un atout dont nous pouvons profiter collectivement, d'autant plus qu'en matière d'innovation, la recherche menée dans les cégeps et leurs centres collégiaux de transfert de technologie, et celle qui se fait dans les universités, sont complémentaires. En travaillant ainsi de concert, les cégeps et les universités additionnent leurs forces et accroissent, par le fait même, l'étendue du bassin de compétences pouvant être transmises.

À la Fédération des cégeps, nous réclamons depuis quelque temps l'adoption d'une stratégie nationale en enseignement supérieur. Une telle stratégie devrait de toute évidence encourager le maillage entre les différents intervenants de notre niveau d'enseignement, avec les autres acteurs socioéconomiques, afin d'appuyer chaque communauté de notre immense territoire dans ses efforts pour relever les défis de l'avenir (Tremblay, cité dans [Lafleur, 2019](#)).

On comprendra qu'à travers ce discours s'opère un processus de resignification dont on finit par comprendre le sens et le fonctionnement. Nous avons vu comment le mot « innovation » a été usurpé par le discours néolibéral. « Maillage » est un mot-clé pour la subordination de l'enseignement à l'entreprise. De la même manière, l'utilisation des termes « développement socioéconomique » et

¹⁰⁰ Nous avons déjà fait état des dispositions nationales concernant les pôles nationaux dans la section 2.2.

« acteurs socioéconomiques » dans le discours néolibéral sur l'éducation sert à transformer toute activité cognitive, sociale et culturelle en facteur économique.

À Québec, 11 établissements d'enseignement supérieur se sont regroupés en pôle régional pour planifier le recrutement et la rétention d'étudiantes et d'étudiants, surtout internationaux. La promotion de la « régionalité » est considérée comme un aspect positif du projet. La démarche est soutenue par le gouvernement du Québec, à la hauteur de 500 000 \$, et par les milieux de la santé et des affaires (Ville de Québec, Québec International, Mon Avenir TI, la Chambre de commerce et d'industrie de Québec ainsi que les principaux établissements de santé de la capitale). Au total, le pôle régional regroupe 19 partenaires ([Stewart, 2018](#)). En clair, les partenaires de la Capitale-Nationale se positionnent dans la course pour attirer les étudiantes et les étudiants internationaux dans leur région. Ceci sans compter l'objectif affirmé de « retenir les meilleurs talents » qui, loin d'être exclusif à la région, peut néanmoins constituer une dérive dans les échanges internationaux, quand ils sont compris dans une perspective élitiste de l'immigration dont on a déjà condamné les méfaits dans la « fuite des cerveaux » de pays en développement ([CÉS, 2018](#), p. 12).

Sans surprise, le pôle régional en enseignement supérieur de la Mauricie a aussi pour premier projet le recrutement d'étudiantes et étudiants internationaux. Son second projet porte sur l'adéquation formation-emploi des entreprises œuvrant dans le domaine des technologies de l'information. Créé en décembre 2019, avec un appui gouvernemental de 1,5 M\$ sur trois ans, ce pôle réunit l'Université du Québec à Trois-Rivières, le Cégep de Shawinigan et le Cégep de Trois-Rivières ([Cabinet du Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019](#)).

Dans la région des Laurentides, le pôle régional en enseignement supérieur – réunissant le Cégep de St-Jérôme, le Collège Lionel-Groulx, l'Université du Québec en Outaouais et le centre d'études Mont-Laurier de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – s'est donné comme objectif d'explorer et d'évaluer de nouveaux parcours de formation, en vue de leur exportation à l'extérieur de la région. Sommes-nous les seuls à questionner la pertinence d'une mutation de la carte des programmes par une mise aux enchères ? Pour sa création en 2019, ce pôle a reçu un soutien gouvernemental de l'ordre de 250 000 \$. Dans ce nouvel exemple, on peut encore constater l'omniprésence de la concurrence dans les projets soutenus. Ici, c'est le contenu de la carte des programmes en enseignement supérieur qui est gérée par la « main invisible » du libre marché interrégional.

Le pôle régional n'est pas le seul type de partenariat en région. Plusieurs autres consortiums coexistent, souvent en se chevauchant. Dans la région de Québec, par exemple, l'organisme « Mon avenir TI », créé en 2012, regroupe 56 sociétés-membres parmi des compagnies de gestion et d'informatique, mais aussi les organismes gouvernementaux dont le MEES et l'Université Laval. Il a pour mandat de mettre en

évidence les perspectives de carrière en technologies de l'information dans la région de Québec ([Mon avenir TI, s.d.](#)).

Rappelons aussi que, dans le régime financier des cégeps, le nouveau volet introduit dans le budget de fonctionnement (le Volet R du *FABRES*) est dédié aux *Allocations liées aux régions et à la recherche*. Or, force est de constater que les objectifs gouvernementaux spécifiés dans chacune des annexes du volet R laissent très peu de place aux particularités régionales et imposent de façon uniforme les conditions de financement qui leur sont associées, à l'intérieur desquelles les partenariats ont la part belle.

Il est significatif que les objectifs de ce volet, pourtant dédié aux régions, reprennent comme un mantra l'interprétation strictement économique et entrepreneuriale du développement social, l'aspect recherche n'y trouvant pas non plus son compte, pour les mêmes raisons. On y parlera ainsi de mise en œuvre de formations pour créer un bassin de main-d'œuvre pour les employeurs, de partenariats avec les entreprises, d'adéquation formation-compétences-emploi en vue de la relance économique.

Dans l'annexe R107, que nous avons présentée dans la section 2.1, la « concertation entre établissements » ne sert ni plus ni moins qu'à gérer la carte des programmes dans l'ensemble du réseau collégial. Dans le cas des programmes dits « locaux » ou « régionaux », les collèges d'un même regroupement régional doivent se concerter préalablement entre eux avant de soumettre au ministère de l'Éducation une demande d'autorisation à offrir un programme d'études ; l'ironie veut que le même type de consultation s'applique dans le cas des programmes « suprarégionaux » ou « nationaux ». Ces programmes sont maintenant autorisés à la suite d'un appel de propositions que le Ministère adresse à des regroupements de régions, ciblés sur la base des besoins de main-d'œuvre identifiés dans le modèle gouvernemental d'adéquation formation-emploi. Un tel appel de propositions a été lancé au printemps 2020 pour la création d'un nouveau programme en Techniques de pharmacie. L'autorisation pour offrir ce nouveau programme, qui doit être implanté à l'automne 2021¹⁰¹, était associée à la nécessité de le créer sous forme de partenariat. De plus, parmi les critères de sélection des cégeps candidats, était aussi considéré tout partenariat visant à réduire les coûts en équipement (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, s.d.). Pour le moment, il semblerait que les partenariats entre les collèges serviraient seulement à proposer au MEES un mode de financement (droite de programme) et une grille de cours communes et que les cégeps pourraient ensuite offrir le programme de façon autonome. Or, peut-on en être certain ? Le procédé a déjà permis au MEES d'accorder les autorisations de programme avant d'avoir informé les 10 cégeps retenus de la hauteur de leur financement ! Le nouveau cadre de gestion des programmes nous semble déterminer le déploiement de l'offre de formations uniquement à travers le filtre de celui de la main-d'œuvre attendue des entreprises, sans

¹⁰¹ La FNEEQ a dénoncé les délais beaucoup trop courts imposés pour l'implantation de ce programme.

vision pour nos institutions d'enseignement, ni réelle considération pour les régions quand il s'agit de les habiter.

L'annexe R106, dont nous avons aussi parlé plus tôt (section 1.2), illustre bien la double contrainte dans laquelle le gouvernement enferme les établissements d'enseignement supérieur, à plus forte raison les établissements en régions, à qui on ne reconnaît pas de spécificité. Dans le cadre de cette annexe, l'éligibilité à une subvention est liée à un appel de propositions s'adressant à tous les collèges. Le MEES vient de lancer un tel appel, en accordant moins de deux mois pour soumettre une demande de projet de formation à distance, impliquant un partenariat. Aussi, les formations techniques, préuniversitaires ou menant à une AEC peuvent faire l'objet d'une proposition si elles sont offertes dans plus d'un établissement collégial, ce qui constitue une incitation à peine déguisée à présenter un projet en consortium (Ministère de l'éducation, 2021). On pourrait craindre, dès lors, que le partenariat qui est demandé vise aussi à opérer une restructuration de la carte des programmes. En effet, au nom de l'accès aux études en région, on ne développe que des programmes à distance qui pourraient dédoubler, voire remplacer les programmes en place. En tout état de cause, va-t-on réellement accroître l'accès aux études à plus d'étudiantes et d'étudiants par une telle mesure ou plutôt accentuer encore davantage la compétition entre les établissements d'enseignement ?

Il semble que les consortiums en éducation-formation et les consortiums en technologie de l'information se développent souvent de manière parallèle et simultanée. Or il n'en est rien, tout est planifié en fonction du développement économique et des besoins des entreprises. Considérant que les consortiums en région ont dû se constituer selon la même logique de recherche de profits par la création de nouveaux marchés éducatifs, ces derniers ne seront pas épargnés longtemps par la concurrence encore plus féroce qui s'établira avec d'autres consortiums et d'autres établissements d'enseignement.

Regrouper des forces pour pérenniser les établissements en région est sans contredit une bonne chose. Toutefois, l'assujettissement du monde de l'éducation à celui des entreprises privées qui en découle pose un grave problème.

Partenariats en formation continue et en formation sur mesure

Le groupe Collegia

Les partenariats en formation continue et en formation sur mesure se sont naturellement implantés dans la mouvance d'un développement accéléré du secteur de l'éducation des adultes sous l'angle restreint de la formation de la main-d'œuvre. Les cégeps et les universités, qui ne voulaient pas laisser échapper cette manne au profit d'entreprises privées de formation, se sont alors retrouvés pris à devoir jongler avec leur mission éducative et la concurrence. Le groupe Collegia, une organisation partenariale de cégeps bien enracinée partout au Québec, nous servira de modèle.

Le groupe Collegia est un consortium de services en formation continue et en services aux entreprises qui regroupe les cégeps de la Gaspésie et des Îles, de Matane et de Rivière-du-Loup. En plus de mener des projets internationaux et d'offrir des programmes menant à des AEC et des formations en entreprise sur son territoire, le groupe Collegia a étendu son influence en dehors de sa région. En effet, outre les 3 collèges « porteurs », ses 7 centres régionaux et l'École des métiers du cinéma et de la vidéo du Cégep de Rivière-du-Loup, le groupe Collegia a ouvert deux campus à Montréal : le campus montréalais du Cégep de la Gaspésie et des Îles et le campus ADN, que nous présenterons plus loin pour illustrer un autre type de partenariat (<https://www.collegia.qc.ca/>).

Le campus montréalais du Cégep de la Gaspésie et des Îles, filiale du groupe Collegia ([O'Leary, 2019](#)), a ouvert ses portes en 2015. Créé en partenariat avec l'entreprise privée Matrix College, il offre des programmes courts (offerts uniquement en anglais) menant à des AEC à des étudiantes et des étudiants internationaux qui paient plus de 14 000 \$ par année pour leur formation. Présenté au départ comme une « solution plutôt originale » pour augmenter ses revenus ([Toulgoat, 2019](#)), le campus montréalais est devenu une « business » très rentable. En faisant passer les inscriptions de 35 étudiantes et étudiants, en 2015, à plus de 2 000, en 2019, le groupe Collegia aurait augmenté ses revenus de plus de 7 M\$¹⁰² en 4 ans grâce à son campus d'enseignement à Montréal, faisant ainsi passer son « volume d'affaires » de 3 M\$ à 10 M\$.

Le groupe Collegia n'est malheureusement pas un cas à part. Malgré la pandémie et les contestations judiciaires entamées par des organismes sous-traitants associés au groupe Collegia (dans le cas qui nous occupe, le Cégep de la Gaspésie et son partenaire Matrix font l'objet de poursuites), on a vu le recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux exploser, notamment dans des collèges privés ([Schué, 2020](#)).

Ce campus montréalais permet de constater que ces consortiums se développent souvent sur une base marchande plus que décomplexée. On n'est plus dans la sauvegarde de collèges ni même dans une mission d'éducation. Encore une fois, l'approche commerciale est employée comme solution palliative au manque de financement du réseau, alors que la seule solution conforme aux objectifs démocratiques de notre système d'éducation et d'enseignement serait un financement public adéquat.

Se pourrait-il que le Québec, à moyen terme, ne compte plus que quelques méga-cégeps reliés à des cégeps satellites, dont plusieurs ne seraient plus que des coquilles vides ? Nous exagérons sûrement...

¹⁰² Rappelons que ces profits sont faits sur le dos des chargées et chargés de cours de la formation continue...

Nous reviendrons plus loin sur les enjeux liés à la qualité de l'enseignement, au sort souvent peu enviable souvent réservé aux étudiantes et étudiants internationaux, aux conditions d'enseignement et de travail ainsi qu'aux dérives possibles liées à ce type de partenariat.

Il semble que les centres d'études collégiales (CEC ; déjà abordés dans la section 1.3 du présent document sous l'angle de la « succursalisation » de l'enseignement) devront aussi être analysés sous l'angle partenarial. On a pu constater une tendance récente à la création de CEC sous forme partenariale. C'est le cas, par exemple, du Centre d'études de Témiscouata, qui a été créé conjointement par les cégeps de la Gaspésie et des Îles, de Rivière-du-loup et de La Pocatière en 2017. Le gouvernement encourage la création de partenariats pour stimuler l'offre de programmes d'AEC¹⁰³ ou de formations sur mesure à l'éducation des adultes, afin de répondre rapidement aux besoins de main-d'œuvre des entreprises locales.

Partenariats dans le cadre de la requalification de la main-d'œuvre

S'il est une responsabilité sociale négligée en éducation, c'est bien celle de l'éducation des adultes. Même si la formation de la main-d'œuvre est loin d'être le seul aspect à faire valoir dans ce secteur, un réel accès à une formation de base ou à une forme de qualification pour les personnes qui en ont été privées dans leur parcours personnel ou qui sont éloignées du marché du travail n'est, pour nous, que justice. Si nous avons de sérieuses réserves sur les actuels programmes gouvernementaux de requalification de la main-d'œuvre, c'est qu'ils nous semblent peu tenir compte des besoins réels des travailleuses et des travailleurs, que leurs orientations, vouées à la relance économique, menacent la qualité des formations et que, faut-il le rappeler, leur mise en œuvre repose sur la précarisation du personnel enseignant (chargées et chargés de cours, formateurs et formatrices, etc.) affecté au secteur de la formation des adultes.

Sans surprise, un autre type de partenariat interétablissements est appelé à se développer sous les pressions actuelles à mettre en place des « projet innovants » en adéquation formation-emploi aux fins de requalification de la main-d'œuvre. La toute récente annonce du démarrage de 27 programmes d'AEC, projet piloté par le Regroupement des cégeps de Montréal, réunissant en partenariat 12 cégeps de Montréal, est exemplaire à ce propos ([Ministère du Travail, de l'emploi et de la Solidarité sociale, 2021](#)). Mélangeant à souhait idées généreuses d'aide aux personnes et enjeux de productivité, chacun voit midi à sa porte. Le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, en collaboration avec le Conseil Emploi Métropole, a offert une aide financière de près de 1,9 M\$¹⁰⁴ pour soutenir ce projet de formations offertes pour « permettre à nos entreprises d'avoir une main-d'œuvre qualifiée ». Ces formations sont

¹⁰³ Le gouvernement a aussi levé les droits de scolarité pour les inscriptions à temps partiel à un programme menant à une AEC.

¹⁰⁴ C'est somme toute assez peu pour un tel projet, ce qui laisse craindre qu'une fois encore, ce soit le personnel précarisé qui fasse les frais de sa réalisation.

conçues pour répondre à un manque de main-d'œuvre dans des domaines ciblés (les technologies de l'information, la santé, la construction et le secteur manufacturier) et s'adressent notamment aux « chômeurs pandémiques ».

Le projet s'inscrit dans le cadre du Programme d'aide à la relance par l'augmentation de la formation (PARAF), ce qui permet aux personnes admissibles d'obtenir une allocation de 500 \$ par semaine pour la durée de leur formation. Sachant que ces programmes d'AEC, offerts sur une base intensive (de 2 à 4 mois), comportent très peu d'heures (entre 165 et 360 heures d'enseignement¹⁰⁵), on peut se demander si le véritable problème est bien le manque de qualifications des personnes sans emploi ou s'il n'est pas plutôt que les entreprises manquent désespérément de main-d'œuvre pour occuper des emplois pénibles et mal rémunérés. C'est tout au moins ce que déplore Pierre Céré, porte-parole du Conseil national des chômeurs et chômeuses, qui a émis certaines réserves à propos de ce programme ([Céré, 2021](#)). Jusqu'à maintenant, les 2/3 des personnes participant au PARAF se sont inscrites dans des programmes menant à une AEP d'une durée de 3 à 4 mois ou à des programmes menant à une AEC d'une durée de 6 à 8 mois (Prince, 2021). Si l'aide accordée aux personnes sans emploi qui souhaitent une requalification est la bienvenue, fallait-il pour autant offrir de nouveaux programmes de courte durée encore plus... courts ? Quelle responsabilité institutionnelle le regroupement des cégeps de Montréal assume-t-il par rapport à ce type de formations ?

Les formations se donneront à distance, en mode hybride ou en personne quand la situation le permettra, ce qui n'engage pas à grand-chose. Les formations sont constituées de courts extraits de programmes de DEC ou d'AEC existants, ce qui suscite un questionnement sur la propriété intellectuelle et sur la cohérence des programmes, même si cette formation créditée devrait permettre la poursuite des études pour l'obtention d'une AEC ou d'un DEC. Cependant, quelle valeur, quelle transférabilité auront ces formations ? Comment concevoir des éléments de programmes à la fois autonomes et capables de s'imbriquer les uns dans les autres sans que la cohérence du programme initial n'en soit affectée ?

On ne peut s'empêcher de faire un rapprochement entre ce type de formations et le projet de formation segmentée par blocs de compétences porté par la Fédération des cégeps et soutenu par la CPMT. Le principe de ce projet est d'offrir des programmes menant à un DEC ou à une AEC découpés en segments pour chacun desquels l'étudiante ou l'étudiant obtient une attestation de formation technique (AFT). La Fédération des cégeps avait lancé un appel de projets aux collèges en février 2020 pour expérimenter cette formule d'organisation des programmes. Au point où on en est rendu, on ne sait plus trop jusqu'où

¹⁰⁵ À titre de comparaison, le programme accéléré de préposé aux bénéficiaires, qui a été implanté dans une situation d'urgence pour assurer des services essentiels, comportait 375 heures de formation, alors que le programme actuel de DEP en compte près de 900.

la Fédération des cégeps est prête à aller pour donner « une réponse viable à la rareté de main-d'œuvre » ([Fédération des cégeps, 2019](#)) !

Voyons maintenant un nouvel exemple de partenariat impliqué dans la requalification de la main-d'œuvre. Ce dernier exemple, le Projet M, fait intervenir les employeurs dans la formation.

Créé avec le soutien de trois grands organismes – la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), le Comité sectoriel de main-d'œuvre et des Manufacturiers et exportateurs du Québec (CSMO-MEQ) et la Fédération des cégeps – le projet M est un projet pilote dont l'objectif est de répondre aux besoins des entreprises qui vivent des difficultés de recrutement de main-d'œuvre professionnelle et technique. Le projet doit permettre aux entreprises de développer les compétences de leurs employés et employées, et de les maintenir en emploi.

Faussement présentée comme étant inspirée du modèle dual-allemand¹⁰⁶, ce qui lui vaudrait le qualificatif de « novatrice », cette approche consiste seulement, en fait, en une formation à distance donnée sur les lieux de travail¹⁰⁷.

Le projet M forme à distance, sur une base volontaire, des travailleuses et des travailleurs non spécialisés déjà à l'emploi de compagnies manufacturières afin qu'elles et ils acquièrent, sur leur lieu de travail, des compétences techniques et obtiennent une accréditation à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) en usinage de machine-outil à commande numérique ou une attestation d'études collégiales (AEC) de 735 heures, à raison de trois demi-journées par semaine, en génie mécanique ou en génie industriel.

Le projet a pris cinq ans à se développer. Trois consortiums seraient impliqués dans l'aventure, si on ajoute à celui des trois organismes subventionnaires un consortium de commissions scolaires et celui de trois collèges qui travaillent de « manière collaborative et synergique » : Victoriaville, Ahuntsic et La Pocatière.

Dans le consortium de cégeps, c'est le Cégep de La Pocatière qui agit comme collège « porteur » et assure la gestion administrative du projet. Trois personnes conseillères pédagogiques (une de chaque cégep) chapeautent le tout. Au cœur de cette structure se trouve l'enseignante ou l'enseignant principal, qui peut provenir d'un des trois cégeps. Cette personne dirige le contenu pédagogique, de concert avec une ou un technopédagogue attitré au projet, une personne intégratrice conceptrice multimédia (qui aide à l'intégration dans la plateforme Moodle) et les enseignantes et enseignants régionaux qui contribuent au contenu du cours. L'enseignante ou l'enseignant principal apporte également du soutien aux étudiantes

¹⁰⁶ Pour plus d'informations sur le modèle dual-allemand, nous vous invitons à consulter le [Rapport d'étape du comité école et société de la FNEEQ-CSN](#) (2016).

¹⁰⁷ Dans l'approche duale, la formation pratique occupe une place importante. Elle est donnée en entreprise, en alternance avec la formation théorique donnée dans l'établissement d'enseignement.

et étudiants/employées et employés sur leur lieu de travail et assure la supervision de la formation. Tout en étant responsable des contenus de formation, l'enseignante ou l'enseignant principal doit tenir compte des avis des enseignantes et des enseignants régionaux et adapter le tout. Une personne « coach » est identifiée au sein de chaque entreprise participante. Cette dernière accompagne les étudiantes et étudiants/employées et employés, s'assure que chacune de ces personnes est libérée et dispose de l'espace et du matériel nécessaires pour faire sa formation. Quand l'enseignante ou l'enseignant régional se déplace en entreprise, il ou elle rencontre à la fois les étudiantes et les étudiants et les « coachs ». Ouvert à 80 étudiantes et étudiants, le projet M en aurait formé seulement 15 à ce jour (FADIO, 2020).

Plusieurs clarifications méritent d'être apportées sur ce type de projet. Relevons d'entrée de jeu que la formation sur les lieux de travail n'est pas en soi sans intérêt. Il s'agit même souvent d'une approche défendue par les syndicats quand celle-ci offre aux travailleuses et aux travailleurs les meilleures conditions d'accès à la mise à jour de leurs connaissances. Selon nous, les enjeux entourant ce type de projets sont ailleurs, plus précisément dans les « conditions d'études » et de travail des employées et employés ainsi que dans les conditions de travail du personnel enseignant. Sans compter que le peu d'intérêt pour le projet, à la fois de la part des employées et des employés, et des employeurs, nous amènera à nous questionner sur sa valeur intrinsèque.

La persévérance des étudiantes et des étudiants constitue un enjeu important du dossier. En effet, les employées et employés qui perdent leur poste sont exclus *de facto* de la formation, et certaines entreprises, loin de soutenir la démarche de formation de leurs employées et employés, sont allées jusqu'à leur demander de rattraper les heures de travail consacrées à leur formation, contrairement à ce qui était prévu. Tout ceci a pu avoir des incidences sur la persévérance. De plus, le roulement de personnel à même les établissements impliqués dans les consortiums a affecté la mise en place du projet. Le projet a également éprouvé des difficultés à recruter des entreprises intéressées. Le moins qu'on puisse dire c'est qu'à ce jour, le projet ne semble pas avoir obtenu un gros succès.

L'enseignement à distance est-il indiqué pour ce type de formation visant la requalification d'une main-d'œuvre non spécialisée ? L'accessibilité aux études est certes un aspect positif de ce projet, mais celle-ci est menacée si l'entreprise demande à l'employée ou l'employé de compenser son temps de formation par des heures supplémentaires de travail. De plus, cette contrainte met une pression sur les enseignantes et les enseignants qui pourraient se résoudre à offrir une formation uniquement en mode asynchrone, au mépris de leur autonomie professionnelle, dans un contexte où les syndicats sont écartés du processus. Dans ce projet, on ne parle plus de « prof », mais de « formateur sur mesure » au service de l'entreprise, formateur précarisé dont les conditions de travail sont en marge des conventions collectives.

Finalement, qu'une entreprise se paye une formation, c'est une chose. Que celle-ci soit financée par des fonds publics en est une autre, surtout quand cette façon de fonctionner en vient à fragiliser et à

déstructurer l'offre de programmes des réseaux d'enseignement public¹⁰⁸. Pour assurer leur survie et assumer véritablement leur rôle dans le développement social, économique et culturel de leur région, les établissements d'enseignement ne doivent pas se transformer en entreprises de production de cours en adéquation formation-emploi avec le milieu entrepreneurial. L'analyse de ces consortiums nous invite à tout le moins à nous questionner sur l'impact à long terme de leur vision essentiellement économique.

Partenariats dans les domaines « innovants »

Nous pensons que le partenariat dans les domaines dits « innovants »¹⁰⁹ peut faire l'objet d'une catégorie à part, car il bénéficie habituellement de subventions gouvernementales spécifiques, et sa gestion se dégage souvent des cadres institutionnels pour se rapprocher de ceux de son secteur industriel. Dans ce type de partenariat, la séparation entre la structure partenariale et l'institution est plus que symbolique : souvent, l'endroit où se déroule la formation ne se trouve pas sur le campus des établissements d'enseignement, et l'organisation du travail tend à reproduire celle de l'industrie.

Voici un exemple de ce type de projet « innovant », qui date pourtant d'il y a près de 20 ans. Second campus montréalais du groupe Collegia anciennement connu sous le nom de campus Ubisoft¹¹⁰, le Campus ADN (arts et divertissement numérique) se présente comme un centre de formation collégial public qui fonctionne en partenariat avec des professionnelles et professionnels de l'industrie du jeu vidéo et les cégeps de Matane et du Vieux Montréal. Le Campus ADN occupe des locaux commerciaux au centre-ville de Montréal. Les quatre programmes qui y sont offerts actuellement mènent à des AEC reconnues par le MES, mais le campus ADN offre aussi de la formation sur mesure aux entreprises (<https://www.collegia.qc.ca/nous-joindre/> ; <https://www.leCampusadn.com/>). Soulignons que les quatre programmes offerts au campus ADN s'adressent à des personnes qui détiennent déjà un DEC dans le

¹⁰⁸ Ce phénomène ne date pas d'hier. En 1995, la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (gouvernement Parizeau) imposait aux entreprises dont la masse salariale dépassait 250 000 \$ d'investir l'équivalent de 1 % de leur masse salariale dans la formation de leurs employés et employées ou alors de verser l'équivalent de cette somme dans le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO). Or le seuil de la masse salariale avait été haussé à 1 M\$ par le gouvernement Charest en 2003 puis à 2 M\$ en 2016 dans le cadre du projet de loi 70 du gouvernement Couillard, privant ainsi le FDRCMO de 12 M\$ par année et déresponsabilisant également bon nombre d'entreprises quant à la formation continue de leurs employés et employées. Toujours dans le cadre du PL 70, des fonds publics avaient été débloqués pour combler ce manque à gagner du FDRCMO (70 M\$ sur 5 ans), et le pouvoir d'influence du milieu des entreprises sur les programmes de formation du secteur technique secondaire et collégial avait été accru par le biais d'une redéfinition du terme « main-d'œuvre », qui incluait dorénavant la main-d'œuvre actuelle **et future**. Pas étonnant que le Conseil du patronat ait accueilli avec bonheur le PL 70 qui, dans une boucle qu'on pourrait qualifier de « flexible et stratégique », le plaçait dans une situation de type « gagnant-gagnant ». Pour plus de détails sur ces enjeux, consultez l'article « [Projet de loi 70 et transformation de l'enseignement collégial](#) » (Pontbriand, 2016) et la [Chronique #70 – L'adéquation formation-emploi – Nouveau cheval de Troie](#) (CÉS, 2016-a).

¹⁰⁹ Les domaines dits « innovants » font habituellement référence aux technologies du numérique mais le terme « innovant » est aussi utilisé à toutes les sauces.

¹¹⁰ Le campus Ubisoft réunissait trois cégeps en partenariat : Dawson, Matane et Vieux Montréal. Après le départ du cégep de Dawson, le campus est devenu le campus ADN.

domaine du jeu vidéo ou une expérience équivalente. Il propose donc des programmes de spécialisation qui ne concurrencent pas d'autres programmes de DEC dans le recrutement des étudiantes et des étudiants. Et il semble que l'école soit rentable. Les problèmes que nous avons relevés dans ce type de partenariat concernent surtout la gestion bicéphale du campus (qui crée de la confusion dans le partage des responsabilités des établissements) et les conditions de travail.

Les problèmes liés aux conditions d'études ne sont cependant pas en reste. Peu décriés parce qu'ils relèvent de la culture d'entreprise en ces domaines, ils tendent à reproduire ce qu'on retrouve de pire dans les milieux de travail où sont naturalisés le culte de la performance et l'acharnement au travail dans un contexte de compétition perpétuelle. Pour les étudiantes et les étudiants, la pression est d'autant plus forte dans un cadre d'obligation de résultats, surtout quand le jeu vidéo produit collectivement comme projet intégrateur de fin d'études des quatre programmes d'AEC est utilisé par l'école pour soigner son image de marque. Quelle valeur pédagogique peut-on associer à ce type de formation ? Loin de disparaître, ce type de formation, où il n'y en a que pour les « meilleurs », est au contraire en train de renaître à la faveur d'un contexte de concurrence instauré par le gouvernement, qui cherche à stimuler la création des approches pédagogiques qui seront les plus « performantes » pour mettre au jeu rapidement une main-d'œuvre spécialisée dans les secteurs « à valeur ajoutée », même si c'est au prix de plus grandes exclusions et de l'instrumentalisation des étudiantes et des étudiants.

C'est vraisemblablement dans cet esprit que, dans la foulée des partenariats liés à l'adéquation formation-emploi dans les secteurs « à valeur ajoutée » du numérique, le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale vient d'annoncer, en octobre 2020, son soutien financier au lancement d'une formation accélérée en technologie de l'information qui sera offerte au Cégep Gérald-Godin, au Cégep John Abbott et au Collège de Bois-de-Boulogne¹¹¹. Sous le nom de *Code Lab*, ce projet, est basé sur une méthode d'apprentissage par projets, sur lequel les informations ne sont pas encore disponibles. Bien que confié au réseau d'éducation publique, dans sa conception même, le projet laisse craindre la reproduction d'une formation courte, du style de *42 Québec*, dont nous avons parlé dans la section 1.2 du présent document¹¹², créée en marge des formations régulières, au nom de l'« innovation », et strictement « branchée » sur les besoins immédiats des entreprises.

À peu près au même moment (en 2019), le centre National de l'Animation et du Design (NAD) déménage dans de nouveaux locaux « à la fine pointe des besoins de l'industrie », grâce à un appui financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Avec autant de joueurs, on peut aussi craindre

¹¹¹ Cette annonce a été faite dans le cadre du Forum virtuel sur la requalification de la main-d'œuvre et sur l'emploi, qui a été organisé par le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS), en collaboration avec la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT). Le forum s'est tenu le 10 octobre 2020 ([MTESS, 2020](#)).

¹¹² Pour plus de détails sur *42 Québec*, consultez la chronique 89 du comité école et société (FNEEQ-CSN) : « [Pas de cours! Pas de profs! Pas de notes! » 42 Québec et dérives idéologiques du gouvernement](#) (CÉS, 2020-c).

que la combinaison de la délocalisation et de la concentration d'établissements d'enseignement spécialisés dans un même lieu crée une concurrence potentiellement fatale à plusieurs d'entre eux.

Créé par le Cégep de Jonquière, c'est en 1992 que le centre NAD s'installe au centre-ville de Montréal. Il développe le premier contenu de cours officiellement autorisé Softimage et lance sa formation en design et art numérique en jeu vidéo (la première au Canada). En juin 2018, la signature d'un partenariat entre l'UQAC et le Cégep de Jonquière permet au Centre NAD de développer des programmes universitaires crédités. En 2011, il conclut un partenariat avec la *Tianjin University of Technology* qui lui permet d'offrir son baccalauréat en Chine. De plus, il vient d'ailleurs de conclure une entente de double diplôme avec l'*IIM Digital School* du groupe Pôle Léonard de Vinci, son partenaire français. Le centre NAD entretient également des « liens privilégiés » avec de grands développeurs de logiciels de création numérique (*Adobe, Avid, Autodesk, Eyeon, Toon Boom, Pixologic*) dont il a le mandat de « former les nouveaux utilisateurs de produits » (<https://www.nad.ca/fr/ecole/mission-historique>). Sans préjuger de la qualité de l'enseignement et de la recherche qui y sont faits, nous pouvons tout de même constater que le Centre NAD concentre, à lui seul, la plupart des enjeux que nous soulevons au sujet des partenariats : concurrence entre établissements, organisation du travail, exportation de savoir-faire à l'étranger, relations avec les entreprises, adéquation formation-emploi.

Dans les universités, les partenariats « innovants » en recherche sont encouragés depuis longtemps, mais de façon encore plus marquée depuis la création, en 2017, du programme AUDACE ([Scientifique en chef, s.d.](#)), dont nous avons parlé précédemment. Cette incitation et valorisation (idéologique autant que monétaire) de la recherche sous influence conduit les universités à valoriser elles-mêmes la recherche « utile » (plutôt que critique) comme étant l'« essence même » de la recherche. À ce propos, l'Université Laval fait la promotion de son programme de recherche « innovante » avec le slogan « [Donner un sens à votre recherche : Donner vie à vos idées](#) », comme si la recherche fondamentale n'avait aucun sens ou vie tant qu'elle ne se traduit pas en brevet ou en marchandise. Ce slogan est, à l'évidence, parfaitement conforme avec le *Plan de développement de la recherche 2015-2020* de l'Université Laval, qui se vante d'être une

[...] université innovante [,] comme l'indique son grand nombre de déclarations d'invention et de licences d'exploitation ou d'utilisation des résultats de la recherche. Elle s'implique activement dans la chaîne de l'innovation en accord avec les politiques gouvernementales qui cherchent à stimuler le transfert et l'utilisation des connaissances. Elle reconnaît les retombées significatives générées dans tous les milieux par l'innovation sociale et culturelle. (*Université Laval, 2015*)

Le même exercice aurait pu être réalisé avec n'importe quelle université québécoise puisque les incitatifs financiers mis de l'avant par pratiquement tous les gouvernements depuis un quart de siècle tendent à faire en sorte que toutes les universités reproduisent les enlignements idéologiques mis de l'avant actuellement par le processus de « consultation » de l'[Université québécoise du futur](#).

2.3.2 Partenariats avec des établissements à l'étranger

Au collégial

Tandis que se développaient les partenariats en éducation au Québec, on a vu le mouvement pour l'internationalisation des programmes prendre de l'expansion. Le rapport Demers proposait, en 2013, cinq orientations en lien avec l'internationalisation de la formation collégiale dont certaines retiennent davantage notre attention lorsqu'on étudie la question des partenariats. En effet, ces orientations touchent les normes d'accueil et d'intégration des étudiantes et étudiants internationaux ainsi que le « développement d'une image de marque axée sur la qualité de la formation collégiale québécoise » (CÉS, 2015, p. 46). Pour ce faire, le rapport Demers propose rien de moins que le ministère de l'Éducation de l'époque, en collaboration avec les établissements collégiaux, réfléchisse à des moyens d'assouplir les réglementations liées à l'enseignement supérieur, dont celles du RREC, de la formation générale et de l'épreuve uniforme de français (EUF), afin d'aplanir les obstacles possibles à l'intégration d'étudiantes et étudiants internationaux ([Demers, 2014, p. 4](#)).

L'internationalisation de l'enseignement supérieur peut prendre différentes formes. Au niveau collégial, le réseau est passé de projets de coopération internationale et de mobilité étudiante (au départ, surtout initiés par des enseignantes et des enseignants motivés par les questions humanitaires et la dimension pédagogique des échanges internationaux) à l'internationalisation des programmes (pilotée davantage par les directions d'établissements, qui ont écarté les syndicats de la réflexion) :

La réflexion sur l'internationalisation de la formation [IdF] semble se faire à la pièce dans les collèges. Il faut dire que l'IdF s'est implantée sans nécessairement être nommée. Faisant partie des nouveaux objectifs des plans stratégiques, au même titre que le développement durable par exemple, les Directions des études ont profité de mises à jour de cours ou de révisions de programmes pour inciter les départements et les équipes programmes à introduire la dimension internationale dans les formations. ([CÉS, 2015-a, p. 52](#))

Nous sommes peut-être à un point de convergence entre l'internationalisation des programmes et les partenariats qui en découlent. Si la réflexion sur l'internationalisation semble être plus coordonnée qu'il y a cinq ans, c'est que les partenariats sont en train d'en restructurer l'approche, dans une perspective qui se dit de prime abord de partage de savoirs et de compétences, mais qui s'avère rejoindre une idéologie marchande et concurrentielle, où l'implication directe ou en périphérie des entreprises leur offre la possibilité de faire modifier le contenu des formations, et pas nécessairement de la bonne manière et pour les bonnes raisons.

Des exemples de partenariats avec des établissements à l'étranger pullulent ; pratiquement tous les collèges et universités ont des volets internationalisation, des projets ou des associations avec des

établissements hors-Québec. Les exemples suivants ne sont pas des cas uniques, mais ils suscitent la réflexion et font ressortir plusieurs enjeux.

▪ **Le CIDE**

Le consortium international de développement en éducation (CIDE) représente un exemple patent de ce type de partenariat. Créé en 1982 par une équipe de professionnelles et professionnels en éducation postsecondaire souhaitant « partager l'expertise canadienne et québécoise en ingénierie de formation vers les pays entreprenant des réformes de leurs système éducatif et de formation professionnelle », ¹¹³ le CIDE offre des services conseils et d'appui technique dans divers domaines, dont la « gestion de réformes de programme en éducation et en formation professionnelle » ainsi qu'en « planification stratégique du domaine éducatif » (CIDE, 2016). Les instigateurs du CIDE ont peut-être comme ambition première de rendre l'éducation plus accessible, mais encore une fois, c'est l'angle d'attaque managérial qui est ici plus que questionnable. En effet, l'influence managériale est palpable dans le langage entrepreneurial employé par le CIDE, qui affirme également soutenir les « gouvernements dans l'atteinte de leurs objectifs de développement économique et social grâce à une meilleure connaissance du marché du travail et à une planification adéquate des formations » (CIDE, 2016). La mission du CIDE de contribuer à améliorer l'accès à l'éducation à l'étranger, notamment en exportant le modèle québécois, semble passer, dans plusieurs projets, par le déploiement du milieu des affaires dans la sphère scolaire. En bout de ligne, on aide le milieu du travail à mieux se déployer, assujettissant ainsi l'éducation à cet impératif.

Le CIDE dit jouer « un rôle primordial dans les réformes éducatives et de formation professionnelle s'appuyant sur le courant pédagogique de l'approche par compétences dans divers pays d'Afrique et d'Amérique du Sud ». S'appuyant sur l'expertise québécoise, l'organisme soutient les organismes gouvernementaux et les institutions scolaires, qu'elles soient publiques ou privées, « dans la transformation des systèmes éducatifs afin de mieux répondre aux besoins du marché du travail », notamment en aidant les organisations scolaires à mettre en place des réformes institutionnelles ainsi que des principes de « bonne gouvernance » (CIDE, 2016). Qu'on veuille arrimer les formations aux besoins des milieux professionnels est une chose ; qu'on réforme complètement les milieux d'éducation pour atteindre cet objectif en est une autre. On peut aussi questionner d'un point de vue éthique l'« appropriation » lucrative de « l'expertise québécoise » dans ces projets internationaux et les dommages collatéraux de leur vente au détail, au privé comme au public, sur les réseaux publics d'éducation souvent indigents des pays qui les achètent.

¹¹³ Notons que le CIDE compte parmi ses partenaires plusieurs banques mondiales, mais aussi le Bureau international du travail (BIT), l'UNESCO et UNICEF ([Nos partenaires - Cide](#)).

Le CIDE est impliqué à divers degrés dans plusieurs pays. Toutefois, lorsqu'on regarde plus attentivement certaines de ses réalisations, notamment en Tunisie¹¹⁴, on voit à quel point les partenariats sont inextricablement liés à l'approche par compétences et à la formation à distance. Marchandisation de l'éducation, internationalisation de l'éducation, approche par compétences, partenariats, *e-learning* : ce modèle d'internationalisation occupe tous les tentacules de la pieuvre de l'économie du savoir.

▪ **L'École canadienne de Tunis et le Collège de Maisonneuve**

Le projet Tunis au Collège de Maisonneuve est un bon exemple des partenariats à l'étranger qui se développent dans le réseau collégial. L'École canadienne de Tunis (ÉCT) est une initiative du CIDE et de son président-directeur général, Serge Blondeau, en partenariat avec une société « à responsabilité limitée et indépendante », Pro-Invest international¹¹⁵. Établie en 2014, l'ÉCT offre des programmes d'enseignement de niveaux primaire et secondaire ([Groguhé, 2018](#)). L'établissement tunisien souhaitait compléter l'offre d'enseignement avec des programmes de niveau collégial. À la suite du refus d'autres établissements collégiaux, le Collège de Maisonneuve accepte la proposition partenariale en 2016 et offre deux DEC préuniversitaires à Tunis. Seuls les programmes préuniversitaires de sciences de la nature et de sciences humaines sont déployés pour l'instant, avec un effectif étudiant encore restreint¹¹⁶, mais l'ouverture d'une technique informatique est envisagée.

Le diplôme collégial de Tunis est un diplôme du MES dont l'octroi à des étudiantes et des étudiants formés en Tunisie est entériné par le CA du Collège de Maisonneuve. Il s'agit d'un diplôme national au même titre que tous les diplômes de DEC décernés par le MES. Cette année, le CA du Collège a sanctionné 7 diplômées et diplômés de Tunis : 3 en sciences humaines et 4 en sciences de la nature. C'est la première fois qu'un DEC est offert dans un établissement à l'extérieur du Québec ([AMEQ en ligne, 2020](#)). Il faut en prendre la mesure.

L'ÉCT couvre certains frais du Collège de Maisonneuve pour son implication dans le partenariat, comme la rémunération des professeurs et professeuses, les voyages de personnes-ressources (quelques professeurs et professeuses, mais surtout des membres de la direction et des personnes conseillères pédagogiques), l'envoi de matériel, etc., en plus de lui verser une forme d'abonnement annuel, d'une valeur de 25 000 \$.

Pour la direction du Collège, la participation à des projets internationaux comme celui de Tunis et la délocalisation de DEC à l'étranger permet la promotion du système collégial québécois à l'international, l'attractivité des collèges montréalais et, plus particulièrement dans le cas de l'école de Tunis, le

¹¹⁴ Voir [CIDE- Tunisie](#).

¹¹⁵ Cette compagnie a été acquise par le CIDE en 2003 (<http://www.cide.ca/notre-histoire>).

¹¹⁶ 1^{re} cohorte : 10 inscrit-es, 7 diplômé-es (7 selon AMEQ, 2020) ; 2^e : une quinzaine ; 3^e : une cinquantaine.

rayonnement du Collège de Maisonneuve à l'étranger. Elle permettrait aussi au Collège d'avoir accès à un bassin d'étudiantes et d'étudiants important en Afrique francophone.

La direction affirme avoir présenté le projet dans les instances officielles, mais dans les faits, ces dernières (dont la Commission des études) ont seulement été informées du projet, une fois celui-ci sur les rails. C'est surtout à travers la technique des petits pas¹¹⁷ que les professeures et professeurs ont été sollicités. En effet, des « profs-pivot » ou « leaders » ont été recrutés à la pièce, certaines et certains obtenant une libération pour leur travail, d'autres non.

Des préoccupations concernant les conditions de travail, à géométrie variable, mais aussi la pédagogie et la propriété intellectuelle ont été exprimées par les professeures et les professeurs. Le corps enseignant a également questionné l'utilisation de fonds publics québécois pour nourrir ailleurs un système éducatif qui, en principe, est public, mais où le volet privé prolifère. Selon la direction, « si on veut exporter le modèle, il faut faire des compromis ». Cet argument a de quoi faire sourciller. En effet, parmi les compromis envisagés, on soutient que la formation générale peut être remplacée par des compétences locales tunisiennes tant que celles-ci sont équivalentes. Qu'est-ce à dire et comment s'en assurer ?

En principe, un mentorat pédagogique de professeures et professeurs du Collège de Maisonneuve auprès des professeurs-es de l'ÉCT doit être fait ; c'est une des conditions dont les partenaires auraient convenu pour assurer l'intégrité du projet. Or, depuis l'automne 2020, le mentorat a été suspendu, soi-disant parce que le suivi est plus difficile à faire durant la pandémie de COVID. Pourtant, la plupart des rencontres de mentorat se faisaient de toute façon à distance ! Les partenaires auraient tout récemment convenu d'une structure d'évaluation (une forme de Commission d'évaluation de l'enseignement collégial adaptée) qui analyserait la qualité de la formation et la manière de superviser l'organisation du travail.

Aussi, l'école de Tunis ne peut faire une offre de cours complémentaires comme celle des cégeps québécois¹¹⁸. De plus, bien que du mentorat par des enseignantes et enseignants du Collège de Maisonneuve soit offert et qu'on prétende respecter les standards collégiaux (AMEQ en ligne, 2020), le suivi en ligne, en temps de pandémie de surcroît, constitue un défi majeur. Un DEC, c'est un diplôme québécois. Comment peut-on prétendre pouvoir assurer la qualité d'un diplôme québécois et assurer le respect du RREC pour ces étudiantes et ces étudiants si la communication n'est pas suffisamment étroite entre les établissements impliqués ? Si les standards de base du-DEC, comme l'EUF ou la formation complémentaire, ne sont pas complètement respectés ? L'enthousiasme de la direction du Collège à être

¹¹⁷ Dans le cadre de la mise en œuvre de projets d'internationalisation des programmes de formation, la Fédération des cégeps suggère, entre autres, de « repérer une personne pivot qui pourrait être un allié ou un leader » et d'y aller « selon la théorie des petits pas : un enseignant, un programme à la fois ». ([Comité école et société, 2015](#), pp. 52-53).

¹¹⁸ Les cours complémentaires (dans un champ disciplinaire autre que celui du programme principal) sont intégrés à la grille. Les élèves n'ont pas vraiment de choix quant aux cours à suivre.

l’instigatrice d’un projet d’exportation et de rayonnement du savoir-faire québécois en enseignement semble empêcher celle-ci d’avoir un regard critique sur la réalisation de ce partenariat.

L’éclatement des conditions de travail n’est qu’un des écueils possibles de cette source de financement du réseau québécois des cégeps. Une autre conséquence de ce type de partenariat touche l’accessibilité aux études supérieures d’une partie des élèves québécois. Au lieu d’offrir la possibilité aux établissements d’agir dans leur environnement immédiat et de favoriser l’accessibilité à l’éducation supérieure à des populations peu scolarisées de leur milieu (par exemple, les élèves d’un quartier défavorisé comme Hochelaga pour le Collège de Maisonneuve), le réseau collégial investit une partie de ses ressources humaines et de son expertise ailleurs, ce qui ne rend pas le milieu scolaire immédiat plus accessible aux élèves québécoises et québécois qui en auraient bien besoin. L’idée de solidarité internationale et de transmission du savoir-faire québécois à l’étranger est fort louable, mais son approche marchande¹¹⁹ qui implique que le réseau public finance des institutions privées à l’étranger, ne fait qu’amplifier l’irritation du corps enseignant devant le sous-financement du réseau québécois et les impacts que cela génère.

▪ **Le Cégep de St-Félicien et la Polytechnique de Sousse, en Tunisie**

Le Collège de Maisonneuve n’est pas le seul à délocaliser ses programmes en Tunisie. Par le biais du Service aux entreprises et à la collectivité (SAEC, un service de formation continue du Cégep de St-Félicien et de son CEC de Chibougamau), le Cégep de St-Félicien offre une AEC en tourisme et hôtellerie à la Polytechnique de Sousse, institution privée en Tunisie, et vise à développer un « programme afin de former des étudiants [tunisiens, de la wiki *Academy*, institution fermée pour l’instant et dont le site web n’est plus fonctionnel] pour offrir des soins en CHSLD » (Roy, 2019). À travers ce soi-disant échange de bons procédés (revenus et main-d’œuvre au Québec dans des secteurs en pénurie comme la gériatrie ; facilitation des démarches d’immigration ou possibilités d’études au Québec pour des étudiantes et des étudiants tunisiens), on reconnaît non seulement un impact du sous-financement du réseau collégial, mais on voit aussi poindre l’éclatement des formations (continues) collégiales, passant de programmes d’AEC à des programmes « pour former à offrir des soins en CHSLD » qui s’apparentent trop souvent à des DEP déguisés¹²⁰.

Le projet fonctionne depuis 2019. Le cégep fournit le plan de cours et les plans-cadres des programmes en plus d’émettre les DEC pour les diplômées et diplômés tunisiens. La Polytechnique de Sousse embauche les professeures et professeurs et gère les programmes avec la Politique institutionnelle

¹¹⁹ Ce type d’exportation de compétences éducatives de pays « riches » vers des pays « plus pauvres », même lorsque cela vient d’une bonne intention, soulève aussi la question du néo-colonialisme en éducation.

¹²⁰ Le récent programme accéléré de formation de préposées et préposés aux bénéficiaires, mis en place durant la deuxième vague de la COVID-19 (octobre 2020) est une attestation d’études professionnelles (AEP) pour laquelle un secondaire 3 est le minimum requis. Il faut se demander quelle serait la fonction des AEC mentionnées dans l’article de Roy, G. (2019).

d'évaluation des apprentissages (PIEA) du Cégep de St-Félicien. L'embauche se ferait selon les critères du Collège. Qui valide les embauches ? Le SAEC n'ayant pas de comité de sélection formel, cet aspect demeure nébuleux.

Certaines et certains enseignants ont émis des réserves, notamment sur la propriété intellectuelle du matériel fourni aux enseignantes et aux enseignants tunisiens. Le matériel n'est ni vendu, ni donné ; la propriété intellectuelle est... louée, en quelque sorte ! En bout de ligne, qui valide l'aspect pédagogique de la formation ? Rien n'est moins clair...

Le syndicat des enseignantes et des enseignants s'est enquis des intérêts du Collège pour un tel projet. Les intentions du collège félicinois sont manifestes : se doter d'une nouvelle source de revenus, car chaque heure d'enseignement en Tunisie est facturée à raison d'un dollar par heure de formation par étudiante ou étudiant.

Après une cohorte de diplômées et diplômés en 2019, le projet n'a plus eu d'écho. Aucun diplôme n'a été octroyé en 2020. L'université tunisienne aurait été en défaut de paiement, ce qui fait que le projet semble sur la glace pour l'instant. Voilà un autre écueil au chapitre du financement « par la bande » des cégeps.

▪ **L'Institut Confucius (Chine) au Collège Dawson**

Un autre exemple de partenariat avec des établissements à l'étranger concerne le Collège Dawson qui accueille l'Institut Confucius, un centre de formation et de promotion de la culture chinoise. Outre l'apprentissage de la langue, l'objectif de l'Institut est « d'améliorer les relations Canada-Chine » et d'offrir « de précieuses opportunités de formation aux entrepreneurs souhaitant faire des affaires en Chine » ([Institut Confucius](#), 2020)¹²¹.

En plus de l'entente avec l'Institut Confucius, deux autres ententes ont été conclues par le Collège Dawson pour offrir un programme certifié conjointement avec des institutions chinoises (un programme en techniques de génie mécanique avec le *Nanjing Polytechnic Institute* et un programme en techniques de génie civil avec le *Nantong Vocational College*). Pour ces deux programmes, le Collège Dawson embaucherait chaque année des chargées et chargés de cours qui partent enseigner en Chine pour quelques mois.

Outre les questions relatives aux conditions de travail, les partenariats avec l'Institut Confucius, au Collège Dawson ou ailleurs, ont été remis en question pour des questions éthiques ou idéologiques. En effet, les succursales de l'Institut Confucius se sont multipliées au Canada au cours des dernières années

¹²¹ L'Institut Confucius, qui a réussi à s'allier avec plusieurs établissements scolaires de tous les niveaux au Canada, est aujourd'hui en perte de vitesse : il semblerait qu'une association éducative avec l'État chinois pose un problème. Seul le Cégep Dawson propose encore des cours en coopération avec cet institut. Voir, entre autres, [Brown \(2014\)](#).

([Schaëffner, 2010](#)) et, de l'aveu même de la dirigeante de l'Institut Confucius au Collège Dawson en 2010, les succursales servent à exercer une sorte de « pouvoir doux » (*soft power*) de promotion de la culture chinoise à l'international. Inquiètes de faire indirectement la promotion de valeurs et d'intérêts reliées à l'État chinois dans leur établissement, plusieurs maisons d'enseignement ont mis fin à leur partenariat avec l'institut chinois. Le Syndicat des professeurs du Collège Dawson avait d'ailleurs pris position contre le renouvellement de l'entente en 2014.

À la différence d'autres institutions internationales de promotion culturelle, où les instituts fonctionnent de manière totalement autonome, ce type d'association crée un lien potentiellement malsain. Tout ça, encore une fois, pour une question de financement : « Du côté financier, l'entente est également bienvenue en temps de restrictions budgétaires », commente le vice-recteur de l'Université de Sherbrooke de l'époque, Mario Laforest ([Schaëffner, 2010](#)), qui a également développé un partenariat avec l'Institut Confucius.

▪ **Le Collège Garneau et l'Institut Monterrey**

Le Collège Garneau entretient depuis une quinzaine d'années un lien avec l'Institut Monterrey, un établissement d'enseignement privé au Mexique. Le Collège Garneau reçoit chaque année (c'était le cas avant la pandémie) une cohorte de 10 à 20 étudiantes et étudiants d'un niveau équivalant à un secondaire 6 (dans le système anglo-saxon), dont plusieurs sont mineur-es. Ces élèves viennent faire une partie de leur diplôme secondaire mexicain au Québec. L'objectif du Collège Garneau serait de maintenir un partenariat durable avec Monterrey afin d'assurer une possibilité d'échanges ou de stages à ses propres étudiantes et étudiants.

Les étudiantes et les étudiants mexicains reçoivent, au Cégep Garneau, de la formation non créditée, donnée par des professeures et professeurs du cégep, au salaire de chargées et chargés de cours, mais hors-convention, à un taux horaire encore imprécis, mais qu'on estime inférieur au taux habituel de chargée et chargé de cours au collégial. Les cinq ou six professeures et professeurs qui offrent ces cours à chaque année n'accumulent pas d'ancienneté pour le travail effectué auprès des étudiantes et des étudiants de Monterrey, ni de priorité d'emploi. Les affichages pour les charges de cours se font sur une liste distincte des autres charges du Collège.

Le Collège Garneau se charge de l'embauche des professeures et des professeurs. Les cours se donnant en français et en anglais, le bilinguisme est un critère d'embauche. Les frais exigés des étudiantes et des étudiants mexicains, qui sont payés à Monterrey puis transférés à Garneau, couvriraient les dépenses encourues (charges de cours, utilisation de laboratoires et travail de techniciennes et techniciens, etc.), sans profit véritable pour le collège québécois. Pourtant, Garneau international, qui chapeaute ce partenariat, connaît des difficultés financières depuis quelques années.

À l'Université

Nous savons qu'il y a accélération du rythme de l'internationalisation depuis quelques années (CÉS, 2015, p. 21) et que ceci constitue une priorité pour les directions d'université. La plupart des universités avaient déjà un bureau ou un service consacré à l'international, puisque la vocation même des universités est « universelle », mais l'ampleur et la nature de leurs actions ont énormément changé au cours des vingt dernières années. Il suffit de jeter un coup d'œil à la [Carte des partenariats internationaux de l'Université du Québec à Montréal \(UQAM\)](#) pour se rendre compte de l'étendue actuelle et de la diversité des partenariats. Le même exercice aurait pu être réalisé avec pratiquement toutes les universités québécoises.

Si l'internationalisation a un effet bénéfique sur l'avancement du savoir et sur les possibilités offertes aux étudiantes et étudiants de vivre des expériences déterminantes, l'exportation de programmes ou l'octroi de diplômes d'ici à des étudiantes et étudiants internationaux (ÉI) n'est pas sans conséquences. Les partenariats entre des universités et des institutions à l'étranger ont, certes, comme objectif de permettre aux étudiantes et étudiants de vivre d'autres expériences et d'élargir leurs réseaux de créateurs de savoirs, mais l'exportation de programmes ou le recrutement de « clientèles » étudiantes à travers des partenariats tous azimuts change radicalement les volontés et conséquences de l'internationalisation. Curieusement, avec les anciennes ententes internationales, nous avons des échanges d'étudiantes et étudiants, alors qu'aujourd'hui l'augmentation des effectifs d'ÉI s'accompagne d'une diminution ou d'une stagnation des étudiantes et étudiants québécois à l'international. Un des cas les plus frappants est celui de l'UQAC où, alors que le nombre d'ÉI triplait presque, passant de 402 en 2010-2011 à 1059 en 2016-2017, le nombre d'étudiantes et d'étudiants de l'UQAC à l'étranger était divisé par plus de trois, passant de 25 en 2010-2011 à 7 (!) en 2016-2017 ([UQAC, 2017](#)).

De plus en plus d'universités québécoises offrent aujourd'hui des programmes délocalisés en Chine, en Asie, en Afrique, en Amérique latine... En fait, le développement de partenariats couvre tous les continents ([Université du Québec, 2015](#)), dans le but explicite de recruter des ÉI et d'obtenir des retombées économiques, mais également des gains symboliques en ce qui concerne la publicité et l'image de marque. La plupart du temps, les partenariats avec d'autres universités se contentent d'une bidiplomation¹²², mais une nouvelle tendance se confirme de plus en plus, soit la « délocalisation », c'est-à-dire l'ouverture de campus, de succursales, de point de services ou de centres de gestion autonome à l'étranger ([CSÉ, 2013](#), p. 37). Pour ne donner que quelques exemples, l'UQAM affirme offrir son

¹²² Voir, par exemple, les [partenariats privilégiés de l'Université Laval](#) ou encore l'exemple du partenariat qui unit les HEC et Em-Lyon Business School depuis 2018 et qui permet aux étudiantes et étudiants de commencer une formation en gestion ou en administration des affaires dans un des établissements et de la terminer dans l'autre. Ces étudiantes et étudiants (entre 4 et 10 par institution) obtiennent deux diplômes tout en n'ayant complété que l'équivalent d'un seul : tout un deux pour un ! Un bon coup de marketing de prestige, mais sûrement pas à l'avantage de l'éducation ! ([HEC Montréal, 2018](#)).

programme de MBA délocalisé dans plus de 12 pays, incluant la France, la Pologne, le Mexique, la Chine et la Tunisie ([UQAM, 2021](#)) ; l'UQAC revendique plus de 6 500 diplômées et diplômés de programmes délocalisés dans 5 pays ([UQAC, 2021a](#)), parmi lesquels la Chine et la France sont les plus importants ([UQAC, 2021b](#)) ; depuis 2001, l'UQO offre son programme de maîtrise en gestion de projet en République dominicaine en partenariat avec l'université privée [Universidad Acción Pro-Educación y Cultura \(UNAPEC\)](#) ([UQO, 2021](#)) ; et ainsi de suite. On peut dire qu'au cours des vingt dernières années, les universités québécoises ont succombé aux sirènes du marché mondialisé de l'enseignement et, sous prétexte d'élargir l'accès au savoir, sont parties à la conquête de nouveaux marchés.

Rappelons que l'accélération de la mondialisation ou l'internationalisation marchande de l'enseignement correspond au développement, en Europe, depuis 1999, du Processus de Bologne ([CD-ESR, 2002](#)). Officiellement, le processus de Bologne visait à créer « un espace européen de l'enseignement supérieur dans lequel le personnel et les étudiants pourront se déplacer facilement et avoir une juste reconnaissance de leurs qualifications » ([CD-ESR, 2002](#), p.3). Concrètement, cependant, ce processus vise à faciliter la mobilité de la main-d'œuvre et des « clientèles » étudiantes dans un vaste marché mondialisé. Aussi, comme le rappelle le comité école et société dans son document sur *L'internationalisation de l'enseignement supérieur* ([CÉS, 2015](#)), l'influence de ce processus « déborde largement le cadre du Vieux Continent » ([CÉS, 2015](#), p. 8). En fait, c'est l'influence du modèle anglosaxon ou, plus précisément, états-unien qui s'exerce sur l'Europe à travers ce processus et, à partir de cette hégémonie, sur le reste de monde.

L'analyse de plusieurs cas d'internationalisation des universités québécoises ayant déjà été réalisée dans le cadre de ce document de 2015, nous nous contenterons ici d'aborder les conséquences de la délocalisation de programmes et du recrutement intensif d'étudiantes et étudiants étrangers par l'UQAC, notamment à partir de 2012. Ce cas est emblématique dans la mesure où la réussite apparente du plan d'internationalisation marchande de l'université a paradoxalement conduit à une mobilisation inédite de la communauté universitaire pour empêcher que le recteur de l'époque, Martin Gauthier, ne puisse renouveler son mandat ([Patry, 2016](#)). En mars 2016, l'ensemble des syndicats de l'UQAC se coalise pour dénoncer la gestion opaque et marchandisée de l'université par ce recteur, qui aurait conduit à une détérioration de l'enseignement ainsi que des relations et des conditions de travail de l'ensemble du personnel.

Le recteur était pourtant très « [f]ier de son bilan », évoquant le « [...] niveau record d'inscriptions enregistré cette année[-là] ainsi que le développement à l'international de l'institution[,] [...] l'avènement de nouveaux créneaux, notamment en agroboreal, le repositionnement de [leurs] travaux au sujet du bois et de la forêt, [leur] engagement toujours plus prononcé en sciences de la santé et la relève en préparation

dans [leurs] créneaux d'excellence[,] [...] [le] développement de [leurs] infrastructures malgré un environnement économique plus que difficile » ([Girard, 2016](#)).

Cependant, ces « succès », selon un critère mercantile, ont été désastreux sur le plan académique et des conditions de travail. Dans un référendum organisé à la suite des dénonciations intersyndicales, 81 % des professeures et professeurs, 87 % des chargées et chargés de cours et 66 % des employées et employés de soutien et de bureau, ne souhaitaient pas que le recteur Gauthier sollicite un autre mandat ([Radio-Canada, 2016](#) ; [Tremblay, 2016](#)). On reprochait, entre autres, au recteur de ne pas rendre compte de la gestion des finances des projets en partenariat, notamment à l'étranger, et de gérer l'université comme une entreprise privée¹²³.

Alors que la direction se félicitait du rayonnement de l'UQAC à l'international, avec ses partenariats et l'augmentation des étudiantes et étudiants internationaux ([Rainville, 2015](#)), passant de 402 en 2010-2011 à 1 059 en 2016-2017, soit de 6,1% de l'effectif étudiant à 15,3 % ([UQAC, 2017](#)), le personnel enseignant et de soutien ne constatait qu'une détérioration de leurs conditions de travail et d'enseignement, avec des coupures de personnel et de la précarisation du lien d'emploi, de même qu'avec de l'opacité financière et de l'autoritarisme en ce qui a trait à la gestion de ces projets ([Patry, 2016](#)).

Nous croyons que ce cas est paradigmatique dans la mesure où, bien qu'exacerbée par la gestion verticale et opaque de ce recteur, l'internationalisation marchande de l'enseignement se prête à ce type d'abus administratifs en les requérant pratiquement. La gestion de ces partenariats à l'étranger est relativement autonome et, bien qu'elle prétende enrichir les universités, elle utilise ses ressources (financières, matérielles, administratives, techniques et professorales) pour le bénéfice d'un programme tiers qui, de plus, tend à guider (standardiser) d'autres décisions locales.

L'investissement dans l'infrastructure pour l'enseignement à distance et la pression pour créer du matériel pédagogique pouvant être « consommé » à distance, en différé ou en synchrone (voire en comodal! – [CÉS, 2021](#)), est un des exemples de subordination de l'ensemble de l'institution aux besoins de la mise en marché qui s'applique dans toutes les universités (et peut-être dans tous les établissements d'enseignement supérieur) de la province.

L'opacité financière et l'autoritarisme administratif sont une autre des conséquences logiques du modèle de l'économie mondialisée du savoir puisque l'établissement de ces partenariats n'est généralement pas discuté en Commission des études, ni même dans les départements concernés (dont le personnel se voit « emprunté » ou « contractualisé » par l'établissement délocalisé). Le mode de gestion relativement

¹²³ Comme l'affirmait Richard Perreault, président du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université du Québec à Chicoutimi (SCCUQAC), « [l']université, ce n'est pas un Wal-Mart, ce n'est pas une aluminerie non plus [...]. Une université c'est là où on crée un savoir, là où on transfère le savoir. Ça permet aussi de créer l'avenir, l'avenir d'une société, et il ne faut pas la considérer comme la gestion d'une entreprise » ([Patry, 2016](#)).

démocratique et collégial, propre aux universités se voit ainsi remis en question par une approche entrepreneuriale verticale qui, de surcroît, augmente les coûts administratifs des institutions ([Martin et Ouellet, 2010](#)).

De plus, ces partenariats avec des universités étrangères impliquent généralement des institutions privées qui, loin d'élargir l'accès à l'éducation, tendent à le restreindre aux plus nantis. La nature des programmes se voit également altérée à la faveur de branches davantage « exportables » et instrumentalisables (comme les MBA ou les programmes professionnalisants), au détriment des sciences sociales ou des approches fondamentales ou critiques.

En somme, sous l'aura d'avantages pédagogiques, culturels et expérientiels pour les étudiantes et les étudiants du Québec et d'ailleurs, de nombreux cégeps et universités ont établi des partenariats avec des établissements à l'étranger. Mais force est de constater que la plupart de ces partenariats servent à pallier le sous-financement chronique du réseau et à aller chercher d'autres sources de revenus. Or, ces revenus d'appoint sont précaires, car plusieurs partenaires n'ont pas respecté leur part des ententes, mettant ainsi en péril les conditions pédagogiques négociées (formellement ou non) afin de maintenir la viabilité et la qualité de ces projets. Ils sont également obtenus aux dépens de conditions de travail inacceptables pour les enseignantes et enseignants et pour les chargées et chargés de cours (et même pour le personnel non-enseignant) qui participent à ces projets. Enfin, ces sources de revenus sont questionnables sur le plan éthique si des fonds publics servent à des établissements privés à l'étranger. Décidément, la philosophie marchande pour sauvegarder le réseau de l'éducation québécois semble faire fausse route. Qui a intérêt à continuer dans cette voie ?

2.3.3 Les partenariats avec l'entreprise privée

Dans la section 2.1.1, nous avons abordé les partenariats avec l'entreprise privée dans le cadre de la formation de la main-d'œuvre (formation continue, formation sur mesure, requalification de la main-d'œuvre), partenariats qui se développent très souvent dans une formule « interétablissements ». Les établissements d'enseignement supérieur, particulièrement les cégeps, misent d'ailleurs beaucoup sur ce créneau lucratif. À l'initiative de la Fédération des cégeps, le site Internet « cegepsetcies.com » regroupe l'offre des formations disponibles pour les entreprises et permet à ces dernières de faire un appel de soumission pour une formation sur mesure. Dans le [formulaire de demande de soumission](#) (onglet « 48 fournisseurs [i.e. cégeps] à votre service, en un clic »), à la section « mode de formation envisagé », le mode « en entreprise », qui implique un partenariat plus développé avec l'établissement, est en tête de liste.

D'autres types de partenariats avec le privé existent également et tendent à se multiplier. Quand on traite des partenariats avec l'entreprise privée, on peut s'attendre à élargir considérablement le spectre des

objets d'ententes possibles, puisque la diversité des enjeux des entreprises impliquées dans des partenariats avec des établissements d'enseignement rejoindra celle des intérêts de ces entreprises.

Dans le cadre de la course aux effectifs étudiants, les certifications de toutes sortes recherchées par plusieurs établissements pour marquer leurs programmes de formation d'un « sceau de qualité » ont constitué un terrain fertile pour les entreprises privées. Par exemple, l'Institut Teccart, une institution privée fondée en 1945, affiche sur son site web des partenariats avec *Cisco networking*, *Pearson Vue* et *Microsoft*. *Pearson Vue* obtient même un onglet sur le fil du site Internet de Teccart. Associée à une maison d'éditions de manuels scolaires, cette compagnie développe des évaluations en ligne et en assure la certification. La compagnie se décrit comme une « industrie de l'évaluation » depuis 25 ans, rien de moins. De son côté, *Cisco networking* offre plusieurs formations pointues en informatique et gestion de réseaux. Teccart forme des étudiantes et des étudiants pour devenir des techniciennes et techniciens de ces outils technologiques spécialisés. *Cisco certified training* donne accès à une banque d'évaluations qui permettent à la compagnie de garantir le succès des examens. Les professeures et professeurs se trouvent relégués à un rôle d'aidantes et d'aidants, en périphérie de celui des « expertes et experts », dont on ne connaît pas le statut d'emploi.

Dans un autre ordre d'idées, on trouve des partenariats avec des entreprises privées qui proposent des approches pédagogiques en éducation qui s'appuient sur l'intelligence artificielle. L'entreprise Optania est de celles-là (elle vend également des logiciels spécialisés dans plusieurs autres domaines). L'entreprise travaille actuellement avec des milieux d'éducation à développer des solutions qui s'appuient sur l'intelligence artificielle pour « améliorer la santé et le bien-être des jeunes ». Qu'en est-il au juste ? Le partenariat scellé entre le Cégep de Chicoutimi, le Cégep de Rimouski, l'Institut maritime du Québec, le Centre matapédien d'études collégiales et l'entreprise Optania porte sur la création d'un outil en Intelligence artificielle pour soutenir la réussite étudiante. À elle seule, la présentation promotionnelle de cet instrument technologique donne froid dans le dos par la candeur de sa vision essentiellement individuelle et fonctionnelle de la réussite, son approche stigmatisante et contrôlante des difficultés vécues par les étudiantes et les étudiants ainsi que par l'évidence des réponses à leur apporter sur la base d'une banque de données factuelles, avec tout ce que cela peut impliquer sur les plans pédagogique, évaluatif et éthique.

Dans le cadre de ce projet, deux outils technopédagogiques sont prévus pour aider les intervenantes et les intervenants pédagogiques et psycho-sociaux à accompagner les étudiantes et les étudiants vers la réussite et la diplomation : ISA, une plateforme de veille active prédictive, et ALI, un robot accompagnateur « bienveillant » (le rêve inversé de Pinocchio : un pédago devenu robot).

Le robot ALI est une application mobile qui permet à l'étudiante ou à l'étudiant d'échanger par texto avec un robot conversationnel opérationnel avec qui il ou elle peut converser et partager ses problèmes. Une

équipe multidisciplinaire a créé divers contenus d'échanges pour créer un sentiment de confiance chez les étudiantes et étudiants utilisateurs et les diriger, au besoin (?), vers des intervenantes et intervenants psycho-sociaux et pédagogiques. ISA est une plateforme développée pour prédire les situations d'échec ou d'abandon dès l'entrée au cégep¹²⁴. Elle rassemble une multitude de données factuelles dans le but de faciliter l'identification et l'encadrement des étudiantes et des étudiants à risque. La plateforme est constamment alimentée par les résultats, absences, interventions, etc., qui sont enregistrés par les intervenantes et intervenants de l'établissement, à partir desquelles on peut tracer des tendances.

Au sujet de cet « outil dédié à la réussite étudiante », le directeur des études du Cégep de Chicoutimi présente cette plateforme comme étant au cœur de la mission d'un cégep ! Or la communauté collégiale a-t-elle été consultée sur un instrument aussi intrusif et « prédictif » ? Sur la valeur de la prédiction dans les rapports humains ? Sur ses fondements théoriques et éthiques ? Sur la délégation des responsabilités et l'utilisation des données ? Il y a urgence pour un débat public sur l'introduction de l'IA dans nos milieux de travail et nos milieux de vie.

2.4 SOUS-TRAITANCE ET EXTERNALISATION

Dans son enquête sur la présence du privé dans les établissements d'enseignement, le comité école et société (2011) s'était intéressé, entre autres, aux services de sous-traitance au collégial, à l'université et dans les écoles privées (un résumé des résultats de cette enquête est disponible à l'annexe 7). Le comité concluait alors que la sous-traitance n'était pas un phénomène d'importante dimension, bien qu'elle soit très présente dans certains secteurs comme la restauration (CÉS, 2011, p. 48). En effet, pour les services de cafétéria, plus de 75 à 80 % des établissements collégiaux et privés recourent à la sous-traitance et plus de 60 % le font pour l'entretien ménager. Par ailleurs, la liste des services sous-traités est impressionnante : entretien ménager, travaux et amélioration des bâtiments, sécurité, restauration, entretien et installation du matériel informatique, gestion des données, imprimerie, gestion des ressources humaines, etc.

Ce phénomène a toutefois pris de l'ampleur et s'est étendu à des domaines qui étaient jusqu'alors sous la responsabilité des établissements d'enseignement. Ainsi, notre consultation des trois regroupements de la fédération à l'automne 2019 (voir les résultats de cette consultation à l'annexe 3) a permis de constater qu'en plus des services auxiliaires, certains services professionnels fournis directement aux étudiantes et aux étudiants (par exemple des services de psychologie, d'orthopédagogie, de

¹²⁴ On se permettra de faire un parallèle avec le roman de science-fiction *Minority Report* de Philip K. Dick, adapté au cinéma par Steven Spielberg, dans lequel un organisme gouvernemental utilise le pouvoir de prédiction de mutants pour arrêter les individus avant qu'ils ne commettent leurs crimes. Le roman, écrit en 1956, situait sa dystopie en 2054.

psychoéducation) ou aux enseignantes et aux enseignants (par exemple l'organisation des horaires, la révision de programmes, le perfectionnement du personnel enseignant) sont parfois confiés à l'externe. De plus, alors même que l'enseignement est la raison d'être des écoles, des collèges et des universités, certains de nos établissements s'en remettent à des ressources externes pour fournir des tâches d'enseignement comme des cours d'appoint, des cours d'été ou du tutorat. Le tableau suivant présente quelques exemples de services, en dehors des services auxiliaires, transférés à un partenaire externe ou à un sous-traitant.

Exemples de services professionnels ou éducatifs externalisés ou donnés en sous-traitance

TYPE DE SERVICES	EXEMPLES	EXPLICATIONS ou EXEMPLES
Services professionnels	Psychologues et orthopédagogues en bureau privé	Des écoles privées recourent aux services de psychologues ou d'orthopédagogues en cabinet privé pour le diagnostic, l'établissement de plans d'intervention et les traitements.
Services professionnels	Morneau Shepell	Plusieurs établissements d'enseignement font appel à cette firme pour leur programme d'aide aux employés et aux employés. Bien qu'il y ait plusieurs avantages pour le personnel à consulter une personne externe à son milieu de travail, il faut souligner que cette firme, qui se targue d'être « le plus important fournisseur de programmes d'aide aux employés et à la famille (PAEF) au Canada » (Morneau Shepell, s.d.-b), aborde les problèmes de santé mentale au travail surtout en termes de productivité et de rapport coût-efficacité ¹²⁵ .

¹²⁵ Afin de mousser l'approche intégrative de ses services-conseils, Morneau Shepell (s.d.-a) s'adresse ainsi aux gestionnaires : « Morneau Shepell comprend qu'il est nécessaire d'améliorer les résultats financiers et la position concurrentielle de votre entreprise. Vous devez gérer la productivité de votre personnel, réduire les coûts et tirer le maximum du capital investi dans vos programmes en RH. » En ce qui a trait au service de soutien psychologique, cette entreprise ajoute ceci : « Morneau Shepell est la mieux placée pour tirer profit de son expérience en services-conseils en prestation de services de programmes d'aide aux employés et à la famille, de solutions en gestion des absences et d'invalidité et de régimes santé et d'assurance collective afin de préparer et mettre en œuvre une stratégie en santé mentale au travail visant à contrôler les coûts et les risques ayant des répercussions sur le rendement et l'engagement des employés. » (Morneau Shepell, s.d.-c)

TYPE DE SERVICES	EXEMPLES	EXPLICATIONS ou EXEMPLES
Recrutement d'étudiantes et d'étudiants	Collège Matrix – Rehill Services Inc.	Le Cégep de la Gaspésie et des Îles a signé une entente en 2015, renouvelée pour 10 ans en juin 2019, avec le Collège Matrix (collège privé non subventionné) pour exploiter un campus à Montréal. Ce dernier s'occupe du marketing à l'international, de la vie étudiante, des infrastructures et de l'équipement (Poisson, 2019). Le recrutement à l'international est confié à diverses firmes, par exemple Rehill Services Inc. par le Collège Matrix (Péloquin, 2020).
Recrutement d'étudiantes et d'étudiants	Institut MATCI Montréal	De 2016 à 2018, l'Institut MATCI Montréal, institution privée à but lucratif, a recruté et traité les demandes d'admission pour le compte de la TÉLUQ, principalement auprès de personnes immigrantes allophones et à l'étranger. MATCI a fait grimper le nombre d'étudiant-es de 18 % en un an et a reçu de 267 à 319 \$ par inscription à un cours (Gerbet, 2018).
Perfectionnement du personnel enseignant	EscouadeÉDU	Cette firme est engagée par des directions d'écoles privées pour donner des formations au personnel enseignant lors de journées pédagogiques. Parmi la liste des services offerts par la firme, on retrouve : des conférences, des webinaires, de l'accompagnement, du coaching, des « bootcamps », des « camps de leadership », etc. (EscouadeÉDU, 2019).
Perfectionnement du personnel enseignant	CADRE 21 (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation pour le 21 ^e siècle)	Cet OSBL offre de la formation continue au personnel enseignant, en ligne et « reconnue » par des badges numériques (CADRE21, s.d.). Comme cet organisme a été créé par la Fédération des établissements d'enseignement privé, les directeurs d'écoles privées recommandent fortement les formations offertes par celui-ci.

TYPE DE SERVICES	EXEMPLES	EXPLICATIONS ou EXEMPLES
Perfectionnement du personnel enseignant	École branchée	Cet OSBL donne des formations axées sur le numérique éducatif et les nouvelles approches pédagogiques (École branchée, s.d.-a). Il produit un magazine et des guides pédagogiques sur ces sujets. L'organisme affirme que ses valeurs sont le « leadership », la créativité et l'« innovation » et propose des « CréaCamps », soit des journées de formation continue « reconnues » par des badges numériques. Des exemples de « CréaCamps » qui ont eu lieu dans les dernières années dans le réseau public et privé sont fournis sur le site de l'organisme (École branchée, s.d.-b).
Tâches d'enseignement	Succès scolaire	Cette entreprise québécoise offre des services de tutorat, de l'aide aux devoirs, du rattrapage scolaire, des cours d'été et des cours en ligne, en français et en anglais. Les services de tutorat sont offerts aux élèves des niveaux primaire, secondaire et collégial. Les cours d'été prennent la forme d'un enseignement personnalisé, en groupe ou en ligne en mode synchrone. La Fédération des établissements d'enseignement privés est un « partenaire » de cette entreprise (Succès scolaire, s.d.), et plusieurs membres du regroupement privé ont indiqué que les directions d'école font la promotion de cette entreprise auprès des parents. Certaines écoles ont même permis l'utilisation de leurs locaux pour faciliter le tutorat. Alors qu'au départ l'entreprise offrait surtout de l'aide aux devoirs et du tutorat, Succès scolaire est maintenant reconnu par le ministère de l'Éducation comme étant un établissement d'enseignement privé non subventionné.

TYPE DE SERVICES	EXEMPLES	EXPLICATIONS ou EXEMPLES
Tâches d'enseignement	<i>ChallengeU</i>	Il s'agit d'une plateforme éducative offrant des cours à distance de niveau secondaire en formation des adultes (<i>ChallengeU</i> , s.d.-b). L'entreprise recrute les élèves et se charge de la conception des cours alors que les commissions scolaires partenaires inscrivent les élèves, embauchent les enseignant-es et font passer les examens reconnus par le ministère de l'Éducation. Ces commissions scolaires ont signé un contrat avec Diplômatiq, un organisme sans but lucratif, mais ce dernier sous-traite <i>ChallengeU</i> , une entreprise privée, pour fournir les cours à distance. Or Diplômatiq et <i>ChallengeU</i> partagent la même adresse, et le président de l'entreprise est un des fondateurs de l'OSBL. Les services sont financés par le gouvernement : « 50 % [...] s'en va dans le développement de la plateforme et le recrutement, et 50 % du financement dans le suivi des élèves et l'organisation scolaire » (Morasse, 2019).
Tâches d'enseignement	<i>Learn Quebec</i>	Cet OSBL, créé en 2005, offre, à tous les élèves québécois admissibles à l'éducation en anglais, des services éducatifs supplémentaires et complémentaires, de la 2 ^e année à la fin du secondaire. Son « campus virtuel comprend des formations en ligne pour les élèves de toute la province, des tutoriels personnalisés, l'école d'été ainsi que des programmes adaptés qui sont conçus de concert avec les écoles et les commissions scolaires » (LEARN, 2020). La plupart des services sont sans frais, mais certains services ont des frais d'administration (par exemple, il y a des frais administratifs de 250 \$ pour les cours d'été).

TYPE DE SERVICES	EXEMPLES	EXPLICATIONS ou EXEMPLES
Tâches d'enseignement	ÉtudeSecours	Cette entreprise privée propose des cours en ligne au secondaire, pendant l'année scolaire et la période estivale, ainsi que du tutorat. Selon le type de cours (soit un cours autonome ou un cours interactif durant l'été), il en coûte de 440 \$ à 550 \$ par cours (ÉtudeSecours, s.d.). En mars 2018, cette entreprise a signé une entente de collaboration avec le Collège Bourget (institution d'enseignement privée francophone à Rigaud) afin d'offrir en ligne le cours Apprentissages en éducation à la sexualité (AÉS) » (AMEQ en ligne, 2018). Dans la liste des « partenaires » du site d'ÉtudeSecours, on retrouve des collèges privés comme le Collège Champagney et des commissions scolaires. À la fin mars 2021, ÉtudeSecours a reçu son accréditation du ministère de l'Éducation comme école en ligne au Québec, « une école à part entière » selon sa directrice, Marie-Claude Harnois (AMEQ en ligne, mars 2021).
Tâches d'enseignement	Le banc des brillants tuteurs (BBTuteurs)	Cette compagnie a été fondée en 2004 par des diplômés en ingénierie et finance de McGill (BBTuteurs, s.d.). Elle offre des cours intensifs et des séances de révision afin d'aider les élèves du secondaire à se préparer aux examens. Le Collège Villa Maria en fait la promotion sur son site Web (Villa Maria, 2020).
Tâches d'enseignement	Institut MATCI Montréal	De 2016 à 2018, la TÉLUQ a sous-traité des activités d'encadrement pédagogique et de correction d'évaluations à l'Institut MATCI Montréal alors que cette dernière ne détenait pas de permis d'enseignement au Québec¹²⁶.

¹²⁶ Pour plus d'informations sur le sujet, lire la [chronique 83 eCampus et conflit à la TÉLUQ](#) du comité école et société (2019) qui dénonçait cette entente. Lire également l'article de Thomas Gerbet [Privatisation à l'université : les autorités québécoises enquêtent sur une entente secrète](#) publié le 22 août 2018 pour les suites dans ce dossier.

En ce qui a trait au tutorat, bien qu'il existe depuis belle lurette, la demande a explosé¹²⁷ depuis quelques années, ce qui a contribué à la création de compagnies qui se spécialisent dans le tutorat (souvent offert à distance), phénomène qui, parallèlement, est associé à l'arrivée d'une technologie couteuse et présentée comme indispensable. Il est évident que le sous-financement chronique des établissements d'enseignement s'est traduit, entre autres, par une augmentation de la tâche des enseignantes et des enseignants, ce qui explique, du moins en partie, la popularité des compagnies de tutorat. Si un tuteur ou une tutrice peut tout à fait *accompagner* un jeune, il n'en demeure pas moins que la publicité de ces compagnies est surtout axée sur la réussite *scolaire*. Or l'école a un mandat plus large que la qualification : celui d'instruire et de socialiser. Le recours aux tutorats met de la pression sur ce qui semble être, aux yeux de la société, le rôle le plus important de l'école : produire des notes et les assujettir à une moyenne dans le but de déterminer les « meilleures et meilleurs » élèves. Plus grave encore, la sous-traitance d'une partie de l'éducation à des compagnies privées aggrave les inégalités sociales en permettant aux personnes qui en ont les moyens d'acquérir un privilège par rapport à celles qui étaient déjà défavorisées en ce qui concerne leur bagage culturel et social. Des écoles font donc affaire avec une ou plusieurs de ces entreprises et les recommandent aux parents d'élèves en difficulté plutôt que d'exiger un financement qui permette aux enseignantes et aux enseignants d'offrir un accompagnement à la hauteur des besoins. Cette privatisation d'une portion de la tâche enseignante qui devrait pourtant être accessible à tous les élèves peu importe leurs moyens prive également le corps enseignant d'une pleine prise en charge d'une mission fondamentale de son rôle d'éducateur et d'éducatrice ainsi que d'une partie de son autorité auprès des élèves et de leurs parents.

Sans surprise, la sous-traitance touche également le perfectionnement des enseignantes et enseignants. Cependant, nous sommes actuellement plus à l'aube d'une tendance que d'une prise de contrôle totale de l'entreprise privée sur la formation du corps enseignant. En fait, la majorité des organismes qui offrent des formations aux enseignantes et aux enseignants sont des OSBL (*Cadre21, École Branchée, Carrefour éducation*, etc.), souvent financés en totalité par des fonds gouvernementaux. Une minorité sont des entreprises privées (comme *EscouadeEDU*) qui sont, elles aussi, généralement subventionnées, en partie du moins, par des organismes publics ou gouvernementaux (c'est le cas de *EscouadeEDU*¹²⁸).

Souvent, ces OSBL existaient avant l'arrivée du numérique en éducation, sous la forme d'une revue pédagogique ou d'une association professionnelle. Mais avec le boom des « nouvelles » technologies des années 2000, ces organisations ont élargi leur mandat et ont commencé à offrir des formations numériques aux enseignantes et aux enseignants. Celles-ci sont souvent, mais pas exclusivement,

¹²⁷ Voir, par exemple, l'article « [Le tutorat en forte croissance au Québec](#) » (2016, 1^{er} avril) de Patricia Cloutier, qui propose un tour d'horizon de ce « marché » lucratif...

¹²⁸ Avec l'appui du gouvernement du Canada à travers l'Agence fédérale de développement économique pour le Sud de l'Ontario et la Société de développement communautaire Prescott-Russell. Voir le site de *EscouadeEDU* <https://escouadeedu.ca/>.

orientées vers l'adaptation de l'enseignement traditionnel vers une plus grande utilisation du numérique en classe ou à distance.

Ici aussi le choc du numérique a servi de prétexte pour justifier la sous-traitance du perfectionnement des enseignantes et des enseignants dans un contexte néolibéral. Puisque tout ce qui touche au numérique est onéreux, les gouvernements ont généralement préféré se tourner vers ces organismes pour soutenir la transition numérique au lieu d'augmenter ses propres budgets et d'utiliser ses propres ressources en éducation.

Or, cela a aussi comme effet d'orienter ces nouvelles formations vers, justement, les nouvelles technologies. Il devient difficile pour des enseignantes et des enseignants d'avoir des formations qui ne sont pas en lien avec le numérique. Certaines personnes conseillères pédagogiques ont vu leur mandat, ou leur titre, se modifier, pour inclure les nouvelles technologies (*Conseillère pédagogique en intégration des technologies*). Il y a un focus sur les nouvelles technologies au détriment des disciplines scolaires.

Cela se remarque aussi dans le [budget 2018-2019 du gouvernement du Québec](#), lorsqu'il accorde 7 M\$ pour la formation de la main-d'œuvre, mais 55 M\$ pour le plan d'action numérique. Les entreprises privées sont donc en embuscade et vont au-devant des besoins numériques en éducation. On pense à *Google* et sa suite *Google Classroom* ou à l'entreprise *Studyo*, qui est partenaire de CADRE21.

En 2011, le comité école et société s'interrogeait sur cette tendance des directions d'établissements scolaires à recourir à la sous-traitance et à transférer une partie des services de leurs établissements à une entreprise externe :

La sous-traitance est-elle vraiment la solution efficace que l'on nous présente ? Ce recours à l'entreprise privée décharge les établissements de certaines responsabilités. Mais est-il vraiment plus économique, tenant compte des profits que doit nécessairement réaliser l'entreprise privée ? Et qu'en est-il des conditions de travail des employé-s en sous-traitance, qui souvent ne sont pas syndiqué-es ? ([CÉS, 2011, p. 71](#))

En 2013, Hébert et Tremblay-Pépin de l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS) se sont posé des questions similaires concernant les coûts et les conséquences de la sous-traitance dans le secteur public au Québec. Après avoir fait un survol historique du phénomène de la sous-traitance et des publications scientifiques sur le sujet, les chercheurs ont analysé trois exemples de sous-traitance dans les institutions publiques québécoises. Les principales conclusions de l'étude mettent en évidence les ratés de cette stratégie managériale.

- La sous-traitance n'est pas en soi une garantie contre les dépassements de coûts. En fait, les contrats en sous-traitance coûtent souvent plus cher que prévu. Cette situation est d'autant plus

troublante que les sous-traitants ne souffrent d'aucune conséquence des dépassements de coûts, ils en tirent plutôt profit.

- La sous-traitance n'est pas une garantie contre les retards et les délais de réalisation. En fait, elle amène son lot de complications qui contribuent à allonger les délais. Loin de donner plus d'option au gouvernement lorsque de tels dépassements d'échéanciers adviennent, la sous-traitance le place plutôt devant le fait accompli.
- La sous-traitance n'est pas la garantie d'une meilleure qualité ou efficacité. Parfois, elle est plutôt gage du contraire. Nombre de cas étudiés ici révèlent que souvent les sous-traitants ne connaissent pas bien la mission des ministères et organismes qui les embauchent et proposent des solutions inadaptées.
- La sous-traitance provoque inévitablement une perte d'expertise. Dans certains cas, le gouvernement devient carrément dépendant face à ses sous-traitants : non seulement réalisent-ils les projets, mais ils définissent aussi les besoins et les appels d'offres.
- La sous-traitance participe généralement à rendre les activités du gouvernement moins transparentes. La protection de la concurrence et des intérêts commerciaux devient alors plus importante que le droit du public à l'information. ([Hébert et Tremblay-Pépin, 2013, p. 5](#))

Devant ces constats, on ne peut que s'interroger sur les motivations à externaliser ou sous-traiter certains services. Les justifications les plus souvent fournies sont le souci d'économie et l'incapacité de produire par manque de personnel ou par manque d'expertise¹²⁹.

Les gestionnaires espèrent réduire les dépenses de leur entreprise ou de leur organisation en sous-traitant. Dans le contexte de sous-financement chronique de l'éducation, on aurait pu penser que cela a été la motivation principale des directions d'établissements à se décharger de la gestion de certains services. Pourtant, de façon générale, il y a peu ou pas d'économies et s'il y en a, celles-ci se font habituellement sur les coûts de main-d'œuvre : « le donneur d'ordre sous-traite une partie de ses opérations à une main d'œuvre externe, qui exige un salaire moins élevé et pour qui il n'a pas à se soucier d'avantages sociaux, de négociations syndicales ou de l'infrastructure nécessaire à cette partie de la production » ([Hébert et Tremblay-Pépin, 2013, p. 15](#)). Les auteurs donnent en exemple la gestion d'une cafétéria dans un établissement dont l'activité se déroule au sein même de celui-ci, sans être effectuée par son propre personnel afin de « s'éviter la gestion (y compris le versement de la rémunération) de travailleurs et travailleuses syndiqués » ([Hébert et Tremblay-Pépin, 2013, p. 15](#)). Bref, plutôt qu'une question économique, il s'agirait surtout de raisons politiques et idéologiques (liées aux « théories » du

¹²⁹ Ces motivations sont déduites à partir des trois types de sous-traitance décrits par Abraham et Taylor (cités dans Hébert et Tremblay-Pépin, 2013, p. 15) : « sous-traitance d'économie, sous-traitance pour insuffisance de capacité et [...] sous-traitance de spécialité ».

Public Choice et de la Nouvelle Gestion publique, postulant l'inefficacité du public et l'efficacité du privé dans l'attribution des ressources) visant à réduire le rapport de force des syndicats en divisant la main-d'œuvre pour mieux régner.

Une autre motivation des gestionnaires à recourir à l'externe serait pour répondre à un manque « temporaire » de personnel ou pour alléger la charge de travail du personnel régulier en période de pointe ([Hébert et Tremblay-Pépin, 2013, p. 15](#)). Actuellement au Québec, un peu plus de 500 entreprises ont un « permis pour faire du placement de personnel, avec un chiffre d'affaires global qui dépasse 1,4 milliard » et, selon une estimation de 2015, plus de 42 500 québécoises et québécois seraient engagés par de telles agences ([Teisceira-Lessard, 2020](#)). C'est énorme ! Peut-on alors attribuer toutes ces embauches à un « manque temporaire de main-d'œuvre » ? Il est grand temps d'augmenter le nombre de postes réguliers dans les entreprises et les organisations plutôt que de faire appel à de telles agences.

Bien que le recours aux agences de placement soit moins fréquent dans l'enseignement que dans d'autres secteurs, la sous-traitance est parfois vue par certaines directions d'établissement scolaire comme un moyen de combler un manque de personnel. Par exemple, en 2017, lors de la négociation de la convention collective avec l'Association des professeurs du Collège Stanislas, la direction demandait une « lettre d'entente pour utiliser la sous-traitance [...] de façon partielle lors des remplacements » ([Lahaie, 2017](#)). Notons que dans ce cas précis, le recours à la sous-traitance s'est finalement avéré une tactique utilisée par la direction pour briser le syndicat¹³⁰. Devant l'impasse dans les négociations et le refus du syndicat d'accepter des reculs majeurs dans leurs conditions de travail, le conseil d'administration du Collège a décidé en juin 2017 de faire appel à la sous-traitance pour l'entretien et de mettre fin aux emplois reliés à ce service. Bref, la sous-traitance mercantile devient bel et bien une tendance. Les directions d'établissements privés souhaitent garder un minimum d'employées et d'employés de soutien et sous-traiter le plus de services possibles, notamment dans l'entretien du bâtiment, le ménage et les services alimentaires.

Enfin, le troisième prétexte invoqué pour recourir à la sous-traitance est de répondre à un besoin de services spécialisés et d'expertise. Lorsque le besoin est ponctuel et nécessite des compétences hautement spécialisées que ne possède pas le personnel en place, il est peut-être effectivement plus judicieux de recourir à des services externes compte tenu du temps et des coûts que nécessiterait la formation du personnel ou de la difficulté à engager du personnel qualifié pour un contrat de travail temporaire ou à temps partiel. Cependant, externaliser un service stratégique, récurrent ou nécessaire au

¹³⁰ La direction du collège disait vouloir recourir à la sous-traitance afin de faire des économies alors qu'elle reconnaissait ne pas avoir de problèmes financiers. En fait, « [t]out au long de la négociation, l'employeur a tenté de briser le syndicat en le forçant à accepter des reculs majeurs, tout en le menaçant de recourir à la sous-traitance si ses conditions n'étaient pas acceptées » ([Lahaie, 2017](#)).

bon fonctionnement de l'établissement n'est certainement pas une décision appropriée en raison de la dépendance que développe alors l'établissement envers le sous-traitant.

À titre d'exemple pour illustrer une sous-traitance afin de répondre à un service spécialisé, abordons la production de manuels scolaires et de cahiers d'exercices aux niveaux primaire et secondaire. Nous n'allons pas discuter ici de l'utilité pédagogique de ces outils. Cependant, le fait de sous-traiter la création de ce matériel, qui façonne une bonne part de la relation pédagogique entre parents, élève et enseignante ou enseignant, a des conséquences négatives sur la qualité de cette production. En effet, comme les maisons d'édition sont en concurrence entre elles, elles ont tendance à produire du matériel clinquant, où la mise en page, la qualité des illustrations (qui dépendent tous de la « richesse » de la maison d'édition) et la sélection de thèmes « dans le vent » pèsent souvent plus lourd que les choix purement pédagogiques.

Certains de ces éditeurs appartiennent aussi à des multinationales qui ont des intérêts dans d'autres secteurs d'activités. Par exemple, la maison d'édition scolaire Chenelière Éducation est une division de TC Media (une compagnie cotée en bourse qui possède aussi Beauchemin, Chenelière/McGraw-Hill, Éditions de la Chenelière, Gaëtan Morin Éditeur et Graficor; TC Media est une division de Transcontinental Inc.).

Or n'est-ce pas le rêve d'une entreprise privée de dicter, sinon les contenus, au moins la façon dont sont présentés les enjeux contemporains ? Ce matériel pédagogique devrait faire l'objet d'un contrôle plus strict de l'État ou, pourquoi pas, être produit par un comité indépendant (composé majoritairement d'enseignantes et d'enseignants), qui ne relève ni du ministère¹³¹, ni d'une entreprise privée.

Tout compte fait, même les firmes offrant des services de soutien aux entreprises reconnaissent que l'externalisation ou la sous-traitance comporte autant d'inconvénients que d'avantages et qu'il est important de prendre une décision éclairée afin d'éviter certaines erreurs critiques (voir tableau Startup Guide Ionos 2011 à l'annexe 8). Nos institutions d'enseignement devraient donc être prudentes quant à l'externalisation et à la sous-traitance des services qu'elles rendent à la population et avoir une vision à long terme des impacts possibles de cette stratégie managériale. À ce propos, Hébert et Tremblay-Pépin ([2013, p. 18](#)) soulignent ceci :

Nous constatons que la sous-traitance n'est pas une option de gestion sans conséquences néfastes. Le donneur d'ordre peut sembler gagnant de prime abord en ayant recours à cette pratique, mais il faut également considérer les effets à long terme de cette formule, tant pour le donneur d'ordre (perte d'une transmission de savoir-faire et d'une culture de sécurité pour les employé·e·s) que pour la main-d'œuvre

¹³¹ Tous les ministères sont influencés par les politiques. Dans le cas du ministère de l'Éducation, il est évident que les partis politiques ont intérêt à modeler l'éducation à leur image, surtout celle des plus jeunes de notre société.

(baisse de salaire et conséquences négatives sur la santé des travailleurs et travailleuses). Dans les deux cas, l'impact social s'étend au-delà des groupes concernés.

La perte de la transmission de savoir-faire au sein de l'entreprise qui décide d'externaliser certains de ses services a été soulignée par la Commission de la fonction publique du gouvernement du Québec dans son *Rapport de vérification sur les contrats et services assimilables à des contrats de travail* paru en 2012 :

L'externalisation de l'expertise préoccupe la Commission. En effet, le recours inapproprié aux contrats de services peut constituer une menace pour l'organisation, puisqu'il est susceptible de créer une dépendance par rapport aux ressources externes à moyen ou à long terme. Il peut aussi freiner le développement des compétences des ressources humaines à l'interne. L'organisation ne peut s'enrichir en confiant constamment à des ressources externes des tâches qui pourraient être accomplies par son personnel. (Commission de la fonction publique, 2012, p. 9)

Concernant la perte d'une culture de sécurité et les risques sur la santé du personnel, le sociologue Paul Bouffartigue (cité dans [Hébert et Tremblay-Pépin, 2013, p. 18](#)) a constaté, en étudiant la question de la sous-traitance, que celle-ci entraîne plus de risques pour la santé des travailleuses et des travailleurs sous-traitants en raison de l'externalisation des activités les plus dangereuses de l'entreprise. C'est d'ailleurs le cas dans nos établissements d'enseignement où les services qui sont le plus souvent sous-traités sont les services de restauration et d'entretien. Les autres raisons invoquées par Bouffartigue concernent le statut d'emploi précaire et l'instabilité du personnel sous-traitant qui fait en sorte que celui-ci a tendance à prendre plus de risques tout en hésitant à revendiquer ses droits (par exemple concernant la sécurité) en plus d'être moins conscients des risques, car le transfert des connaissances liées au métier se fait plus difficilement lorsque le roulement de personnel est plus élevé (Bouffartigue, cité dans [Hébert et Tremblay-Pépin, 2013, p. 18](#)). C'est d'ailleurs ce qui se passe pour le personnel provenant d'agences de placement. Certaines organisations et directions d'établissements voient un avantage à la sous-traitance ou à l'externalisation des services à haut potentiel de blessures, que ce soit à des agences de placement ou à des entreprises régulières, car les employeurs paient une cotisation à la CNESST établie en fonction des lésions antérieures dans l'organisation.

Pour ce qui est des autres impacts de la sous-traitance sur les travailleuses et travailleurs, Hébert et Tremblay-Pépin, (2013, p. 17) rappellent cette lapalissade : « Bref, un effet évident de la sous-traitance qui doit être pris en compte pour bien la comprendre est qu'une part des économies qu'elle permet de réaliser se fait aux dépens de la rémunération et des avantages sociaux des travailleurs et travailleuses ». Les auteurs mentionnent une étude réalisée par le gouvernement fédéral américain en 1985 qui avait constaté que « 53 % de la main-d'œuvre employée par des entreprises auxquelles l'État sous-traitait des contrats étaient payés moins chers que des employés réguliers équivalents » (Hébert et Tremblay-Pépin, 2013, p. 17). Ils rapportent également une prédiction de cet auteur, à savoir que la « sous-traitance et la

privatisation partielle des institutions publiques auront pour effet une certaine désyndicalisation »¹³² (Hébert et Tremblay-Pépin, 2013, p. 17). L'enquête effectuée par le comité école et société l'a d'ailleurs constaté :

Il est important aussi de remarquer le bas taux de syndicalisation dans les services offerts en sous-traitance. On note quelques exceptions, comme l'imprimerie (71 %) ou le stationnement (78 %), mais plusieurs autres secteurs offrent des taux nettement plus bas, dont certains qui nécessitent un personnel important, comme les cafétérias (29 %) ou l'entretien ménager (35 %). Puisque l'on sait que le recours à la sous-traitance est bien souvent un moyen de réduire la syndicalisation, il est important de voir à ce que celle-ci ne progresse pas. (CÉS, 2011, p. 48)

Le portrait de l'évolution historique du recours à la sous-traitance tracé par Hébert et Tremblay-Pépin (2013, p. 16) nous fournit un éclairage intéressant permettant de comprendre l'impact de cette pratique managériale sur les travailleuses et travailleurs. Entre 1945 et 1975, il y a eu une augmentation des revenus du travail et un accroissement de la sécurité sociale en raison des gains de productivité dans la plupart des pays industrialisés. Après 30 ans de ce régime, la croissance s'est essouffée, et les gains de productivité ont commencé à décliner. Afin d'augmenter leurs gains, plusieurs entreprises des pays industrialisés ont transféré une partie de leur production dans des régions du monde où les coûts de production sont moindres. Ce modèle d'externalisation ayant effectivement permis de réduire les coûts de production, de plus en plus d'entreprises ont été tentées par l'idée de le faire également à l'échelle nationale. Cela a inspiré aussi les gouvernements : « Parallèlement à l'industrie, les gouvernements cherchent également à diminuer leurs dépenses. À l'instar du secteur privé, on voit se multiplier le recours à la sous-traitance dans les institutions publiques. Cette pratique deviendra régulière avec la progression du discours néolibéral dans l'espace public » (Hébert et Tremblay-Pépin, 2013, p. 16).

Au Québec, les amendements à l'article 45 du Code du travail du Québec entrés en vigueur en 2004 modifient grandement les impacts de la sous-traitance sur les conditions de travail et les liens avec les syndicats, ce qui explique probablement le recours de plus en plus fréquent à l'externalisation et à la sous-traitance afin de court-circuiter les efforts des syndicats pour améliorer le sort de leurs membres. Hébert et Tremblay-Pépin (2013, p. 16) résument l'impact principal de ces changements :

Avant d'être modifié, l'article 45 était interprété de sorte que le transfert de quelque activité que ce soit dans une organisation ou une entreprise était accompagné du transfert au nouveau propriétaire de l'accréditation syndicale et de la convention collective des travailleurs et travailleuses qui œuvraient dans ces activités à l'origine. [...] Depuis l'amendement de cet article [...], les employeurs ont maintenant la possibilité de sous-traiter sans avoir à se soucier du transfert

¹³² Bref, la sous-traitance coûte plus cher, fournit de moins bons services, accorde de mauvaises et dangereuses conditions de travail... et enlève du pouvoir à la main-d'œuvre ! Les gestionnaires y gagnent au compte, puisqu'ils n'ont plus personne pour les empêcher de tourner en rond.

d'accréditation syndicale ou de convention collective aux employé·e·s de l'entreprise sous-traitante. (Hébert et Tremblay-Pépin, 2013, p. 16)

En externalisant et en sous-traitant des services habituellement offerts au sein de l'établissement d'enseignement, les directions en profitent pour se débarrasser des travailleuses et travailleurs syndiqués. Les exemples sont nombreux et ne cessent de pulluler. Nous avons déjà fourni l'exemple du Collège Stanislas qui a sous-traité les services d'entretien et a congédié le personnel relié à ce service en 2017 à l'issue d'une négociation houleuse. Trois ans plus tard, en janvier 2020, c'est la direction du Collège de Montréal qui décidait d'abolir presque tous les postes du service d'entretien et de sous-traiter ce service. Les membres du Syndicat des travailleuses et travailleurs du Collège de Montréal (FEESP-CSN) ainsi que le Syndicat des enseignantes et enseignants du Collège de Montréal (FNEEQ-CSN) ont voté massivement pour contester cette décision et ont entrepris diverses actions pour la contrer. Ils demandaient à l'administration du Collège de sursoir à l'abolition des postes et à la signature du contrat avec un sous-traitant ainsi que de rencontrer le syndicat afin de discuter des difficultés relevées par l'employeur et de se mettre en mode solution pour résoudre ces difficultés. Dans la page Web invitant à signer une pétition pour appuyer les revendications du syndicat, la [FEESP-CSN \(2020\)](#) soulignait les problèmes engendrés par l'utilisation d'un sous-traitant : « non-connaissance des lieux physiques ; non-connaissance du matériel utilisé ; du personnel dont les antécédents ne sont pas vérifiés par l'administration du Collège est en contact constant avec des élèves mineurs ; un roulement de personnel déjà problématique. »

L'argument des antécédents non vérifiés nous semble particulièrement percutant et s'apparente aux réserves pouvant être formulées concernant le transfert de services professionnels et de tâches d'enseignement à l'externe. Alors que le personnel enseignant et les établissements d'enseignement sont soumis à des contrôles (par exemple autorisation d'enseigner) et à une lourde reddition de comptes (cibles de réussite et autres mécanismes de type « assurance qualité ») qu'en est-il des services des sous-traitants ? Qui s'assure de la qualité du personnel engagé par ces firmes et entreprises privées ? Quelles responsabilités assument les directions d'établissement d'enseignement envers la population étudiante qu'elles desservent ? On peut remarquer qu'il existe des lacunes à cet égard.

À titre d'exemple, un article de *La Presse* paru en mai 2019 sur *ChallengeU* révélait que, selon des documents obtenus grâce à la Loi sur l'accès à l'information, « seuls 3 % des élèves inscrits entre 2016 et 2018 ont fait un examen, soit 273 élèves sur 8785 inscrits » alors que le site de Challenge indiquait à ce moment que « 80 % des élèves qui passent un examen après avoir suivi un cours par l'entremise de la plateforme le réussissent » (Morasse, 2019). En mars 2020, le site de l'entreprise indiquait encore : « nos statistiques indiquent que les étudiants inscrits à *ChallengeU* ont un taux de réussite de 80 % aux examens du ministère » (*ChallengeU*, s.d.-a).

Dans le même ordre d'idées, Succès scolaire affirme que 92 % des élèves améliorent leurs notes grâce à son service (Succès scolaire, s.d.-b). Pourtant, certaines directions d'écoles privées ont réduit et même cessé les liens avec Succès scolaire après avoir constaté la faible qualité du tutorat offert aux élèves¹³³. D'autres établissements l'ont fait à la suite de pressions du syndicat d'enseignantes et enseignants, par exemple au Collège Notre-Dame-de-Lourdes.

La vigilance des syndicats est essentielle afin de restreindre la place de l'entreprise privée dans les établissements d'enseignement. Toutefois, il n'est pas toujours facile pour les syndicats d'assurer cette vigilance. Les liens avec l'entreprise privée sont parfois flous. Non seulement est-il difficile dans certains cas de déterminer s'il s'agit d'un partenariat, d'une externalisation d'un service, de sous-traitance, de références de services à l'externe (avec ou sans contreparties financières) ou autres¹³⁴, mais il est souvent difficile d'en connaître les modalités. Les membres des divers regroupements ont rapporté divers liens avec l'entreprise privée sans qu'il soit possible de connaître les ententes établies avec celles-ci. En fait, le recours de plus en plus fréquent de la part des directions à des consultants externes pour des dossiers ponctuels, que ce soit pour des aspects administratifs ou pédagogiques, se fait habituellement sans transparence en ce qui a trait aux avantages réels de cette pratique et aux coûts engendrés par celle-ci.

Pour ce qui est du manque de transparence, de l'importance de la vigilance et du risque à laisser les directions succomber à leur soif de profits, l'exemple de l'entente entre la TÉLUQ et l'Institut MATCI Montréal est particulièrement marquant :

Dans une entente secrète de près de 5 M\$, qui n'aurait pas été divulguée au CA de l'institution, la direction de la TÉLUQ prétend boucler son budget, sur le dos des tuteurs-tutrices mis à pied, en économisant sur le salaire et les conditions de travail des nouveaux employés sous-traités non syndiqués. Le tout, au profit d'une compagnie privée qui ne peut prétendre émettre des diplômes et offrir des programmes universitaires, et pour laquelle on ne possède pas d'information quant aux qualifications du nouveau personnel ou à la qualité de l'encadrement. On est en droit de se demander qu'est-ce qui peut bien être « compétitif » dans ce modèle, voire même quelle est la valeur des diplômes attribués ? (CÉS, 2018)

Grâce à l'intervention de la FNEEQ-CSN qui a dénoncé cette entente et alerté le gouvernement qui a, par la suite, commandé des enquêtes sur la situation, la TÉLUQ a mis fin à son entente avec l'Institut MATCI en août 2018. Notons que ce dernier poursuit maintenant la TÉLUQ : « L'Institut Matci Montréal poursuit la Télé-Université (TÉLUQ) pour " enrichissement injustifié " et dommages subis. L'institut qui offre des

¹³³ C'est le cas entre autres de la direction du Collège Regina Assumpta.

¹³⁴ Par exemple, des studios de danse, d'autodéfense ou d'écoles de théâtre s'affichent lors des portes ouvertes d'établissements privés d'enseignement secondaire afin d'offrir des activités parascolaires aux élèves. Par ailleurs, des membres du regroupement université ont indiqué que certaines entreprises sont en collaboration tellement étroite avec des facultés que le personnel enseignant engagé pour donner certains cours provient du personnel de ces entreprises.

services d'animation et de soutien aux nouveaux arrivants demande 2,5 M\$ pour non-respect d'engagements contractuels et exercice excessif et déraisonnable de ses droits » ([Galarneau, 2020](#)).

La TÉLUQ n'est pas le seul établissement d'enseignement à se retrouver dans l'eau chaude en raison d'un contrat de sous-traitance. Le Cégep de la Gaspésie et des Îles et son « partenaire » le Collège Matrix sont poursuivis par une firme indienne de recrutement, Rehill Services Inc., qui allègue avoir recruté 487 étudiantes et étudiants pour le campus de Montréal du cégep et ne pas avoir reçu les commissions qui lui sont dues, commissions s'élevant à 1 500 \$ par élève par semestre ([Péloquin, 2020](#)). La direction du cégep affirme ne pas avoir de relation directe avec la firme Rehill Services Inc., que la relation d'affaires ne concerne que cette firme et le Collège Matrix et que le cégep ne devrait pas être impliqué dans la poursuite (AMEQ en ligne, 2020). Les élèves étrangers paient 14 700 \$ par année pour une simple attestation d'études collégiales ! « Le cégep de la Gaspésie et des Îles dégage un "profit" d'environ 1 million par année avec son étrange campus indien. Mais est-ce vraiment son rôle de s'associer avec un homme d'affaires pour faire payer le gros prix à des élèves étrangers qui se retrouveront avec une "attestation" ? » (Boisvert, 2020).

Pour le directeur du Cégep de la Gaspésie et des Îles, rien de plus naturel :

On est toujours à la recherche de nouveaux marchés, de nouveaux produits, de nouveaux clients et ça, aussi bien dans le territoire de la Gaspésie et des Îles qu'à l'extérieur du Québec. Alors cette opportunité-là s'est présentée à nous et on l'a saisie [...], on a été précurseur et à l'avant-garde puisqu'aujourd'hui des cégeps de l'île de Montréal s'intéressent actuellement à ce marché, alors le potentiel est là puis nous on l'a saisi probablement avant d'autres. ([Vachon, 2020](#))

Ces deux exemples nous montrent également à quel point il y a une intrusion réelle de l'entreprise privée dans les écoles, non seulement en s'accaparant une part de marché, mais aussi en implantant la mentalité de l'entreprise privée chez les gestionnaires des établissements d'enseignement (voir la partie 1 de ce document sur la gestion entrepreneuriale en éducation). Lorsqu'on entend les responsables du Cégep de la Gaspésie dire qu'ils sont des « entrepreneurs dans l'âme » et qu'ils sont « plutôt fiers de voir que leur initiative permet d'investir des millions de dollars dans leur collège régional » ([Fortier, 2020](#)), il y a de quoi être inquiet.

Lorsque les partenariats, la sous-traitance et la marchandisation des étudiants-es internationaux se rencontrent :

Le cas de la Commission scolaire Lester B. Pearson, chronique d'un désastre annoncé.

Le scandale de 2016 à la Commission scolaire Lester B. Pearson, dont les accusations ont été déposées en novembre 2020 par l'UPAC ([Schué, 2021](#)), est révélateur des dérives de la marchandisation de l'éducation au Québec et au Canada. Cette commission scolaire semble miser beaucoup sur l'international : elle a un département d'*International Vocational Programs* avec quatre *International registrar directory* qui ont chacun des spécialités en fonction de regroupement de pays (exemple de regroupement : *Bangladesh, India, Mauritius, Pakistan, Sri Lanka*¹³⁵).

D'un côté, nous avons des entreprises qui se spécialisent dans le recrutement d'étudiantes et étudiants internationaux. Par exemple, la compagnie privée Eduedge offre ses services de recrutement. Sur son site, cette compagnie insiste sur le fait qu'elle va s'occuper d'attirer de nouvelles « clientèles » pour l'institution scolaire, ce qui permet aux établissements d'enseignement de se concentrer sur ce qu'elles font de mieux : l'éducation. *Eduedge* affirme qu'elle peut aussi améliorer le « *branding* » de l'institution scolaire au niveau international et améliorer sa compétition. Quelles institutions scolaires n'auraient pas d'intérêt pour ce genre de services ? Cette compagnie amène de nouveaux élèves, payants, sans que l'institution lève le petit doigt. Rappelons que la Commission scolaire Lester B. Pearson facture 8 200 \$ pour deux sessions à temps plein aux étudiantes et étudiants étrangers, payables à l'avance ([CSLBP, 2020](#)).

De l'autre côté, les étudiantes et étudiants internationaux sont attirés au Canada à cause, entre autres, des perspectives d'immigration et de la possibilité de trouver du travail en sol canadien. À cet effet, la compagnie *Rising Phoenix international* propose d'accompagner l'élève à chacune des étapes de son projet de vie :

C'est pourquoi Rising Phoenix vous soutient tout au long de chaque étapes [sic], que ce soit pour vous conseiller par rapport à votre plan stratégique, à l'adaptation à un nouveau pays ou à une nouvelle communauté, au choix de résidence, aux déplacements dans votre nouvelle ville, à la planification de votre prochaine étape, ainsi que pour subvenir à tout autre besoin que vous aurez en tant que nouvel(le) élève ([Rising Phoenix International, 2020](#)).

Finalement, il existe aussi des institutions scolaires créées en vue d'accueillir d'abord et avant tout des étudiantes et étudiants internationaux (*CDE College, College M de Lasalle, College Matrix...*) et de leur offrir une « meilleure » chance d'immigrer au Canada. Par exemple, *CDE College*, dans sa politique de remboursement, spécifie que les frais reliés aux services d'immigration sont pris en charge par la compagnie à moins que l'étudiante ou l'étudiant demande un remboursement des frais de scolarité payés ou annule le contrat. Dans ce cas, la compagnie peut déduire jusqu'à 4 000 \$ sur le

¹³⁵ Le site est unilingue anglais ([CSLBP, 2021](#)).

remboursement pour payer les services d'immigration ([CDE College, s.d.](#)). Le profil de *CDE College* est celui d'une compagnie offrant des services éducatifs à des étudiantes et des étudiants étrangers. Notons que ces compagnies affichent généralement sur leur page d'accueil le logo d'*EduCanada*, une « marque » du gouvernement du Canada pour, justement, faciliter l'offre internationale en matière d'éducation au Canada. Cela rend le tout plus officiel.

Revenons au scandale. Trois individus sont accusés par le *Commissaire à la lutte contre la corruption* de huit chefs d'accusation, de l'abus de confiance à l'usage de faux, en passant par la fraude. Ces individus auraient, entre autres, produit des faux documents d'attestation de français dans le but de permettre aux étudiantes et aux étudiants étrangers de postuler à un programme d'immigration. Le tout se corse quand on apprend que l'un des trois individus a travaillé pour la Commission scolaire Lester B. Pearson (à la direction du département international), qu'il a fondé *Rising Phoenix international*, acquis des institutions (comme le *CDE College*) et fondé le *College M* du Canada. Cet individu pouvait ainsi faire de l'argent en encaissant des frais de scolarité, en offrant des services d'immigration et en étant un intermédiaire entre les différentes institutions scolaires canadiennes et les élèves étrangers¹³⁶. Voilà tout un modèle de diversification de ses actifs... !

Bref, lorsque les gouvernements fédéral et provinciaux ont commencé à inciter au recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux pour pallier le manque de financement du système d'éducation, ils ont ouvert la voie à la sous-traitance du recrutement international par des compagnies privées (qui se gardent évidemment une cote). En plus, cela permet de développer des collèges presque uniquement basés sur une « clientèle » étrangère.

Or, qui dit profits potentiels dit risque de corruption. On rappelle que, dans cette affaire, c'est l'UPAC qui mène l'enquête, c'est-à-dire une organisation qui « lutte contre la corruption, coordonne et dirige les forces et expertises en place au sein du gouvernement pour lutter contre la corruption » ([UPAC, s.d.](#)). Cet organisme a été créé en 2011 : peut-il y avoir un lien entre l'engouement des partenariats public-privé et le fait que la corruption semble toujours en vogue au Québec ?

Comment endiguer le phénomène d'externalisation et de sous-traitance au sein de nos établissements d'enseignement ? Comment réfréner l'envie des directions d'assainir leur situation financière aux dépens du personnel ? Comment protéger les conditions de travail de celles et ceux qui œuvrent pour assurer le bien-être et l'éducation de nos enfants et de la population étudiante ? Être lanceur d'alerte n'est probablement pas suffisant pour freiner ce phénomène : il faut agir !

¹³⁶ Notons que la Colombie-Britannique exige dorénavant que ses institutions d'enseignement cessent d'encaisser les frais de scolarité des étudiantes et étudiants étrangers sous la forme d'argent liquide. En effet, cela menait à des risques réels de blanchiment d'argent ([Radio-Canada, 2019](#)).

Certaines actions peuvent être entreprises au niveau local à la suite des tentatives de sous-traitance comme l'ont fait les syndicats du Collège de Montréal et du Collège Stanislas. Elles peuvent aussi être faites en amont. Ainsi, certains syndicats ont négocié des clauses de leur convention collective pour freiner les tentatives de sous-traitance. Par exemple, certaines conventions d'écoles privées incluent une clause qui indique que seul un enseignant ou une enseignante de l'établissement peut enseigner dans les locaux du collège durant les heures ouvrables. D'autres précisent que s'il y a des activités d'apprentissage et de formation supplémentaires au programme d'études habituel, par exemple du tutorat ou des cours d'été, ces activités doivent être offertes en priorité au personnel enseignant syndiqué. Au regroupement université, les syndicats cherchent maintenant à conventionner, sur la base de leur plateforme de négociation coordonnée, l'exclusivité de la tâche enseignante, notamment en ce qui concerne l'enseignement à distance, pour éviter la taylorisation de la tâche et son saucissonnage.

Des actions nationales pourraient aussi être envisagées dans le cadre d'alliances stratégiques intersyndicales afin d'inciter le gouvernement à modifier le cadre légal concernant la sous-traitance. Pour l'instant, le gouvernement semble réticent à faire de tels changements. Ainsi, à la suite de l'entrée en vigueur du Règlement sur les agences de placement de personnel, le 1^{er} janvier 2020, qui corrige certaines injustices vécues par ce personnel et améliore leur protection (par exemple obliger les agences à obtenir un permis de la CNESST et interdire de verser à un travailleur ou une travailleuse d'agence un salaire moindre en raison de son statut d'emploi), la CNESST (s.d.-b) précise sur son site que l'intention de ce règlement « n'est pas de viser en soi les entreprises qui exercent leurs activités à titre de sous-traitants ». Pourquoi ne pas les viser elles aussi ? Les travailleurs et travailleuses d'entreprises sous-traitantes subissent également des injustices. En 2018, des modifications à la Loi sur les normes du travail ont été faites afin d'interdire les disparités dans les conditions de travail qui sont établies uniquement en fonction de la date d'embauche, par exemple le salaire, le régime de retraite et les autres avantages sociaux (CNESST, s.d.-a). D'autres modifications à la Loi des normes du travail ne pourraient-elles pas s'ajouter afin d'élargir la portée de cet article de loi (article 87.1) aux entreprises sous-traitantes ? Il est temps de l'exiger !

En ce qui concerne la FNEEQ, sa position est claire : réunis en congrès en mai 2018, les délégués et déléguées de la FNEEQ ont adopté une proposition dans le but de s'opposer formellement à toute forme de sous-traitance en éducation (voir l'annexe 9 pour le détail de la proposition). Il faut augmenter la pression pour mieux la défendre.

2.5 FONDATIONS ET DONS D'ENTREPRISES : PHILANTHROPIE CAPITALISTE ?

Une autre facette des partenariats concerne les fondations et les dons d'entreprises. Présentées de prime abord comme des initiatives philanthropiques, prévues pour financer des activités éducatives complémentaires, elles sont devenues au fil du temps soit une manière de pallier le sous-financement

chronique du réseau, soit un outil de rayonnement institutionnel entraînant un recrutement élitiste d'effectifs étudiants canadiens ou internationaux ainsi qu'une surenchère entre donateurs, qui bénéficient d'avantages fiscaux notables, ne l'oublions pas.

Depuis 1997, la Loi sur l'instruction publique permet aux établissements scolaires de recourir au financement privé par l'intermédiaire de fondations. On estimait, en 2009, que le tiers des écoles primaires et secondaires étaient dotées d'une fondation ([Benessaieh, 2009](#)), et le chiffre ne fait qu'augmenter depuis. Chaque école ou commission scolaire concernée s'enregistre officiellement comme un organisme de bienfaisance auprès de Revenu Canada, ce qui lui permet de distribuer des reçus d'impôts. Les intervenantes et intervenants impliqués dans les fondations s'entendent pour dire que les fondations ne devraient pas pallier les compressions budgétaires des écoles. Mais force est de constater qu'au fil des années, la mission des fondations s'est élargie pour satisfaire des besoins de base des élèves, besoins qui devraient être comblés normalement par un financement public :

Le CSSDM investit déjà toutes les ressources dont elle dispose dans plusieurs programmes afin de s'adapter aux caractéristiques de ses diverses populations. Mais les besoins sont criants. À l'évidence les besoins sont immenses et les moyens ne suffisent pas ([Fondation pour les élèves de Montréal, 2020](#)).

C'est triste à dire, mais les écoles n'arrivent pas à offrir tout ce qu'il faut aux élèves, affirme Mme Longpré [présidente de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDEE)]. Il faut donc pallier un manque, et on est alors obligé de faire appel à une fondation. Ça veut alors dire que l'école n'a pas la marge de manœuvre nécessaire financièrement pour obtenir ce qu'il y a de mieux pour les élèves ([Benessaieh, 2009](#)).

La plupart des cégeps sont également pourvus de fondations qui se considèrent partenaires des institutions qu'elles soutiennent en rendant « possible le financement de projets mis de l'avant par les communautés collégiales et qui ne pourraient être réalisés sans leur grande contribution » ([Fondation du Cégep de Trois-Rivières, 2019](#)). Les fondations collégiales sont de véritables organisations en soi, qui nécessitent des ressources humaines et financières non négligeables pour fonctionner. Selon Jean-Guy Paré, gestionnaire de plusieurs fondations en enseignement supérieur, « pour avoir une fondation sérieuse et pour assurer sa pérennité, il faut un solde de fonds de deux millions de dollars » ([Portail du réseau collégial, 2021](#)), ce qui n'est probablement pas le cas de plusieurs fondations. Certaines se regroupent donc pour maximiser leurs capacités de représentation, mieux solliciter leurs donatrices et donateurs (et se séparer la « tarte » des donations). Par exemple, la Fédération des cégeps a créé le Regroupement des Fondations collégiales, qui réunissait 36 membres en octobre 2020, regroupement des fondations collégiales de Montréal, formé des 12 cégeps de Montréal, pour ne nommer que ceux-là. « Les fondations œuvrent pour une cause philanthropique commune qui, sans se substituer au financement de l'État, contribuent à la réalisation de la mission des cégeps et octroient un soutien

financier important pour les étudiants », affirme le Regroupement des Fondations collégiales. Mais lorsque ce dernier soutient qu'il doit « [a]ssurer une veille des phénomènes émergents ainsi que des lois, règlements ou directives gouvernementales qui ont un impact sur les fondations collégiales » ou « [o]ffrir des occasions d'échanges et des activités de perfectionnement qui contribuent au développement professionnel continu » (Regroupement des Fondations collégiales, s.d), on est en droit de se demander si on met les énergies à la bonne place.

De leur côté, les fondations universitaires sont soumises à un encadrement législatif particulier (la [Loi sur les Fondations universitaires](#)) qui dicte essentiellement la constitution du conseil d'administration et la gestion des legs remis à chaque fondation. En ce qui a trait à la sollicitation des dons, les fondations universitaires peuvent avoir recours au programme « Placements Universités ». Ce programme encourage les particuliers, les sociétés et les fondations du Québec à donner plus généreusement aux établissements universitaires par des subventions à deux volets. Le premier volet octroie à la fondation une subvention de 25 % de la moyenne annuelle des dons amassés pendant les cinq années précédentes, jusqu'à concurrence de 1 M\$. Le second volet accorde 50 % de la croissance annuelle des dons à partir de la moyenne de cinq années de référence (100 % pour les universités de moins de 15 000 EETP¹³⁷) jusqu'à concurrence de 8 % par année.

Malgré les ambitions de ce programme, les rétributions des fondations connaissent de grandes disparités d'une institution à l'autre. Prenons comme exemple l'Université McGill, qui a reçu un don de 200 M\$ de John et Marcy McCall MacBain pour « mentorer » 75 boursiers sur une période de 5 ans ([McGill, 2019](#) ; [La Presse Canadienne, 2019](#)). Il est ironique, dans le cas de ce don pharaonique, d'entendre la critique des plus grands partisans de cette idéologie de la bienfaisance qui en constatent les ratés. Selon Pierre Bélanger, directeur de la fondation de l'UQAM, ce don exceptionnel vient « dérégler les règles de la concurrence » ([Gacon, 2019](#)) non seulement en matière de philanthropie, mais aussi au niveau du recrutement d'étudiantes et d'étudiants « de prestige », au Canada ou ailleurs. Selon Sylvain Lefèvre, directeur scientifique du Philab (réseau canadien de recherche partenariale sur la philanthropie), le don McCall MacBain vient aussi « bouleverser l'équilibre entre les établissements d'éducation supérieure », notamment en accentuant les inégalités entre universités francophones et anglophones. Il est vrai que la culture du don est plus forte dans les universités anglophones, tant au niveau du nombre d'anciennes et d'anciens étudiants donateurs que du montant des dons. Il ne faudrait pas occulter le fait que les étudiantes et les étudiants de McGill proviennent souvent des milieux les plus favorisés, ce qui se traduit

¹³⁷ Ceci permet aux plus petites universités ainsi qu'aux universités francophones de faire croître les revenus de leurs fondations, car historiquement, les universités anglophones et celles ayant une faculté de médecine reçoivent plus de dons de leurs anciennes et anciens étudiants. [Document d'information sur le financement universitaire, Réseau de l'université du Québec, janvier 2020.](#)

dans la hauteur des dons. Aussi, McGill dispose de 75 personnes à temps plein pour ses collectes de fonds ([Gacon, 2019](#)).

Les commandites et dons d'entreprises pour des toponymies de locaux ou autres espaces sont une autre forme de financement pouvant prêter flan à des influences. Plus rares au primaire et au secondaire, les exemples pullulent au collégial mais surtout à l'université :

- Aux trois niveaux d'enseignement, on retrouve des locaux qui portent le nom de donatrices ou donateurs, soit de familles ou bien de compagnies ; par exemple, la salle Québecor au Collège de Montréal (école secondaire) ou la salle L'Oréal aux HEC¹³⁸.
- La Fondation de la famille Rossy s'est jointe à *Bell Cause pour la cause* pour financer l'implantation du programme Zenétudes dans les cégeps ([Lévesque, 2018](#)). Ce programme vise à outiller les enseignants-es et le personnel professionnel du milieu collégial afin de favoriser la transition secondaire-collégial et réduire le décrochage scolaire.
- À McGill, la Faculté de gestion est devenue la Faculté de Gestion Desautels, du nom de son donateur : « Grâce à ce don [de 22 M\$], la faculté pourra concurrencer les plus grandes institutions internationales en vue de recruter et de fidéliser les meilleurs professeurs et professeurs, et des étudiantes et étudiants des quatre coins du monde et poursuivre l'enrichissement de ses programmes d'enseignement et de recherche » ([Université McGill, 2005](#)).
- Le Stade Alphonse Desjardins, construit sur les terrains du Cégep St-Jean-sur-Richelieu, est géré par ce dernier, mais les coûts d'entretien sont financés en partenariat avec la Ville et la Commission scolaire des Hautes-Rivières (qui bénéficie d'heures de location du stade pour des activités de la ville). Un don supplémentaire de Desjardins au Collège transitait par la Coop, don associé à la possibilité, pour un conseiller Desjardins, de tenir un kiosque à l'entrée de la Coopérative pour informer les étudiantes et les étudiants sur les produits financiers à leur disposition. Cette contrepartie associée au donateur a vite été perçue comme de la sollicitation déguisée. Le kiosque a été retiré il y a 2 ou 3 ans.

Il n'est pas question ici de conspuer la philanthropie, le mécénat ou l'idée de donner au suivant, ni de condamner la générosité d'anciennes et anciens étudiants. Le problème, et il est redondant, c'est que les institutions en éducation supérieure – et même au primaire et secondaire public et privé – ont besoin de mesures de remplacement telles les fondations et les dons d'entreprises pour compenser les

¹³⁸ Certaines fondations poussent le ridicule jusqu'à proposer une « location » du nom de leurs locaux. Par exemple, au Collège Notre-Dame, un donateur ou une donatrice peut voir son nom attribué au complexe sportif pour une durée de 10 ans, moyennant la modique somme 500 000 \$ (ou plus). Des intéressé-es ?!? ([Fondation Collège Notre-Dame, 2020](#)).

compressions budgétaires et le sous-financement de l'éducation. Le réseau n'est pas en mesure de répondre aux besoins de base des enfants au niveau primaire et secondaire, et le recours aux fondations pour outiller les écoles de matériel scolaire élémentaire est de plus en plus fréquent.

Mais il n'y a pas que cela. Les fondations serviraient aussi à nourrir la bête de la concurrence, qui est de plus en plus vorace. Selon [Clenett-Sirois \(2008\)](#), les écoles primaires et secondaires qui « jouent le jeu de la concurrence » utiliseraient les revenus générés par leur fondation pour financer ce qu'elles appellent des « nouveaux besoins financiers des écoles » – publicité, activités parascolaires et programmes spécialisés –, afin de maintenir leur « clientèle » ou d'attirer de nouveaux élèves. Cette dynamique des fondations renforce le phénomène de l'école à trois vitesses : la classe régulière de l'école publique, les programmes particuliers de l'école publique et l'école privée.

Nous constatons aussi les impacts de la concurrence engendrée par les fondations en enseignement supérieur, car les dons à coups de millions de dollars créent un déséquilibre dans la course aux meilleurs étudiants et étudiantes – qui est en soi problématique –, ce qui accentue l'élitisme. Ultimement, ceci accroît inéluctablement les inégalités sociales dans la population étudiante. C'est là tout le contraire de ce que les milieux d'enseignement devraient incarner.

De plus, les dons ne sont pas désintéressés. Ce sont d'excellents moyens pour les donatrices et donateurs de faire œuvre « utile », la plupart du temps en fonction de leur seul point de vue, avec de l'argent partiellement public, en quelque sorte, car les déductions fiscales dont ils bénéficient privent l'État de revenus. Qui plus est, on relègue le pouvoir de l'État sur les politiques sociales aux donatrices et aux donateurs. En effet, au-delà de la mission philanthropique de toute fondation, le changement social provoqué par ces dons de grande envergure se fait sous l'égide d'individus ou d'entreprises. Le philanthrocapitalisme, soit l'application des principes capitalistes au domaine caritatif, accroît la dépendance financière des institutions d'éducation – voire leurs orientations politiques publiques – à des sources externes (entreprises, donateurs/fondations) pour une contrepartie de visibilité qui peut dériver dans certains cas vers un pouvoir d'influence indu et même de la censure : « Il faut garder en tête que [l']impulsion première [du philanthrocapitalisme] est l'évitement fiscal et non la justice sociale. » ([Toupin, 2019](#)).

Une étude des impacts du philanthropisme en éducation permettrait de dégager des balises acceptables en matière de dons, sans inciter au désengagement de l'État. À cet égard, le Réseau canadien de recherche partenariale sur la philanthropie ([PhiLab](#)), dont l'axe de recherche porte notamment sur « l'innovation dans l'appareil gouvernemental, les processus démocratiques et les pratiques liées à la philanthropie », avec un regard posé sur « les inégalités sociales et la transition écologique en contexte de recherche partenariale », pourrait offrir des pistes de réflexion intéressantes.

De cette multiplicité d'organisations partenariales en éducation, il ressort une impression de chaos, de développement dérégulé, de perte de contrôle. Or, en poursuivant l'étude du sujet, on se rend compte que ce sont les gouvernements qui tirent les ficelles de ce développement en apparence échevelé des partenariats en éducation.

Si on tentait de visualiser la structure des partenariats, on pourrait penser qu'il y a une structure avec, au centre, un pôle (régional dans certains cas) auquel se greffent des regroupements pour la « formation à distance » puis des partenariats entrepreneuriaux divers. Ce sont en fait des bébés pieuvres de l'économie du savoir, finalement. Ou, peut-être, des méduses, avec des milliers de tentacules, capables de se reproduire avec un fragment d'elles-mêmes.

Aussi, dans tout cet écosystème, on ne voit que des dirigeantes et des dirigeants d'établissements d'enseignement et d'entreprises qui déterminent l'école d'aujourd'hui et de demain sur la seule base de leurs objectifs de rentabilité. La communauté éducative n'est pas consultée en amont de ces changements importants du rôle des établissements d'enseignement. Au contraire, elle les subit et doit s'insérer malgré elle dans cette structure. On ne parle ni des enseignantes et des enseignants, ni des étudiantes et des étudiants. Exiger qu'ils et elles fassent réellement partie de la structure décisionnelle est essentiel et aiderait assurément à rendre la structure partenariale en éducation plus achevée et plus socialement acceptable.

3. PROBLÈMES RELATIFS AU FINANCEMENT, AUX CONDITIONS DE TRAVAIL ET D'ENSEIGNEMENT

Nous avons déjà exposé dans plusieurs textes antérieurs le processus de sous-financement planifié des services publics illustré dans l'expression, qui nous est devenue familière : « affamer la bête ». Nous devons maintenant examiner le financement axé sur la performance, qui s'est immiscé, entre autres, dans le milieu de l'enseignement comme nouveau moyen de subsistance et qui impose par la bande la réorganisation des programmes d'études en fonction des besoins des entreprises.

Rappelons que le sous-financement planifié a pour but d'inciter les établissements à faire des alliances avec le privé afin de pallier leur manque de revenus et que, dans ce cadre, les partenariats constituent la clé de voute du processus de privatisation et de marchandisation des réseaux d'éducation. Les régimes financiers des collèges et des universités perpétuent le processus en associant l'accès aux subventions à la création de partenariats, avec les conséquences que l'on sait : concurrence entre les établissements, course aux effectifs étudiants, marchandisation des programmes d'étude, etc. Dans les établissements privés, c'est davantage par la sous-traitance d'une partie de l'éducation à des entreprises privées que

s'exerce la récupération du manque à gagner, accentuant par le fait même les inégalités sociales à l'intérieur même de leurs effectifs étudiants et la précarité de leur corps enseignant.

Si les partenariats se sont beaucoup multipliés comme source de financement, ils ont aussi proliféré comme source de profits. La divulgation récente de scandales liés à des offres de services de piètre qualité et à des fraudes, dans le cadre de partenariats entre des établissements d'enseignement privés et des firmes de recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux, ne doit pas nous faire oublier que ces formes mercantiles et très lucratives de partenariats en éducation ne sont pas nouvelles, ni exceptionnelles, au public comme au privé. Nous avons déjà mentionné le recours à la sous-traitance comme source de profit, pour des tâches d'enseignement (cours d'appoint, etc.), des services professionnels (psychologues, etc.) ou auxiliaires (cafétérias, etc.).

3.1 LE PHÉNOMÈNE DE LA MARCHANDISATION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Il faut aussi se rappeler que la course aux étudiantes et étudiants internationaux (ÉI) est le lot de l'ensemble des réseaux de l'enseignement supérieur et touche de plus en plus la formation professionnelle au secondaire¹³⁹. Entre les efforts faits pour maintenir un seuil critique d'effectifs étudiants dans certains programmes ou certains établissements, les échanges internationaux basés sur le partage des connaissances et le recrutement intensif (élevé en mode de fonctionnement pour générer d'énormes profits), il y a bien sûr une énorme différence, bien qu'à certains égards, force est de constater que le résultat est souvent le même. Par exemple, les droits de scolarité des ÉI dans les cégeps sont grosso modo du même ordre que ceux qui sont demandés dans les établissements privés pour l'obtention d'une AEC et qu'on a décriés, à l'automne 2020, quand les médias ont mis au jour l'ampleur qu'avait pris le phénomène pourtant bien connu du recrutement d'ÉI, devenu une industrie excessivement lucrative pour une trentaine de collèges privés qui s'y adonnent de manière intensive. Selon le régime budgétaire des cégeps 2020-2021 (pp. 217-221), il en coûte entre 6 400 \$ et 9 900 \$ de droits de scolarité par session pour suivre, à temps plein, un programme de DEC ou d'AEC financé par le MES. Pour suivre une formation professionnelle (DEP ou ASP), il en coûte entre 8 000 \$ et 60 000 \$ aux ÉI, sauf aux étudiantes et étudiants de nationalité française, qui sont exemptés des droits de scolarité à ce niveau de formation ([Québec métiers d'avenir, s.d.](#)). Précisons cependant que le Ministère offre plusieurs exemptions de droits de scolarité et bourses d'excellence aux ÉI¹⁴⁰ et que les cégeps peuvent aussi appliquer diverses mesures

¹³⁹ Certaines commissions scolaires ont mis sur pied des stratégies parfois agressives de recrutement d'étudiantes et étudiants internationaux, alors que les conditions de sélection du Programme de l'expérience québécoise (le PEQ) pour les étudiantes et étudiants internationaux incluent l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP ou DEP + AEC sanctionnant au moins 1800 heures) parmi les diplômes pouvant donner accès à la sélection.

¹⁴⁰ Parmi les exemptions des droits de scolarité, soulignons celle qui s'adresse à un quota de 235 ÉI inscrit-es à temps plein dans un programme technique menant à un DEC et celle touchant un quota additionnel de 235 ÉI inscrit-es, selon les mêmes critères, dans un cégep de région et provenant d'un des 44 pays francophones détenant un Indice de développement humain (IDH) faible,

pour compléter leurs cohortes avec des ÉI. S'appliquant de plus en plus à la formation rapide de main-d'œuvre dans des secteurs d'emploi, on peut s'attendre à ce qu'un bon nombre d'ÉI soient orientés vers des programmes d'AEC. Dans notre document [L'internationalisation de l'enseignement supérieur](#), nous avons déjà fait remarquer que le nombre d'ÉI inscrits dans un programme d'AEC était loin d'être négligeable (22 % des ÉI inscrits dans un cégep, selon les données du MELS, pour la période 2006-2012)¹⁴¹. Sachant que le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale dirige l'offre de programmes subventionnés vers des formations de plus en plus courtes, que les diplômes d'AEC sont très coûteux et ne sont pas admissibles au PEQ, nous avons plus que jamais la responsabilité de nous assurer que les ÉI se voient offrir de véritables possibilités de qualification.

Au niveau universitaire, il y a belle lurette que les ÉI remplissent les facultés – et les coffres – des universités, mais de certaines plus que d'autres. En 2012-2014, alors que l'INRS recevait 51,1 % d'ÉI, la part de l'effectif étudiant international à l'Université McGill et à l'Université Bishop's avoisinait les 50 %. La déréglementation des droits de scolarité pour les ÉI, pouvant maintenant être appliquée à tous les programmes depuis septembre 2019, accentue la concurrence entre les universités, les inégalités entre les universités francophones et anglophones et le caractère élitiste des échanges internationaux en augmentant parfois les droits de scolarité à plus de 40 000 \$ par année pour certains programmes ([Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, 2019](#)). En effet, « La majorité des étudiants internationaux qui poursuivent des études universitaires au Québec le font à l'Université McGill (25,8 %), l'Université de Montréal/HEC/Polytechnique (22,6 %) et à l'Université Concordia (17,6 %) (BCI, 2018, cité par CAPRES, 2019).

L'actuelle pandémie révèle l'ampleur de la dépendance financière des universités envers ces droits de scolarités. L'article « Le recul des étudiants étrangers creuse le budget des universités » (*Le Devoir*, 29 mars 2021) de Jean-Louis Bordeleau fournit, à cet effet, plusieurs chiffres éloquentes : les étudiantes et les étudiants internationaux sont entre 32 % et 58 % de moins à étudier au Canada en 2020-2021 et « le manque à gagner dans les universités du Canada se chiffre entre 377 millions et 3,4 milliards de dollars cette année » ([Bordeleau, 2021](#)). Pour les universités dont une part importante du budget repose sur ces revenus (jusqu'à 30 % du budget pour l'Université de Toronto), le pire est à craindre, puisque les solutions envisagées semblent s'orienter vers une augmentation des frais de scolarité, une augmentation de la

modéré ou élevé. En formation professionnelle, le MEQ attribue, cette année, 1,5 M\$ en bourses d'excellence et exemption des droits de scolarité, soit 59 bourses d'excellence (incluant les frais de subsistance et exemption) et 7 exemptions des droits de scolarité, pour suivre une formation professionnelle. <https://www.education-internationale.com/nouvelles/1-5-millions-de-dollars-attribues-en-bourses-d'excellence-et-exemption-des-droits-de-scolarite-pour-les-eleves-internationaux-en-formation-professionnelle/>

¹⁴¹ CÉS, mai 2015-a, p. 54. Le site du ministère de l'Éducation affiche toujours ces mêmes données. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Etudiants_internationaux_collegial/Etudiants_internationaux_Collegial_2013.pdf. Consulté le 1^{er} mars 2021.

précarité d'un corps enseignant déjà mis à mal (on pense ici particulièrement aux personnes chargées de cours) et une augmentation de l'enseignement à distance ([Bordeleau, 2021](#)). Le discours décomplexé du « marché international de l'éducation supérieure [...] hautement volatil » et de sa « clientèle » d'étudiantes et étudiants internationaux (ÉI) souligne à lui seul les dérives d'une telle vision de l'enseignement supérieur. Un rapport d'Affaires mondiales Canada souligne d'ailleurs que « [l]es dépenses en éducation des étudiants étrangers ont une plus grande incidence sur l'économie canadienne que les exportations de pièces d'automobile, de bois d'œuvre ou d'aéronefs » ([Bordeleau, 2021](#)). On est bien loin de l'époque où l'accueil d'ÉI était envisagé comme un service à la collectivité...!

3.2 LE FINANCEMENT AU RENDEMENT – L'EXEMPLE ONTARIEN

Par ailleurs, la réussite étudiante, un enjeu névralgique au cœur de notre profession, est devenue, par son instrumentalisation, le tout nouveau déclencheur gouvernemental de privatisation de l'éducation en lien avec son financement. C'est pourquoi, de façon à peu près simultanée, la FNEEQ a dû répondre à la consultation sur « l'Université du futur », puis à celle – expéditive – portant sur la réussite en enseignement supérieur, toutes deux orientées, malgré quelques compromis, vers la productivité attendue, par les entreprises, des étudiantes et des étudiants et des établissements d'enseignement supérieur.

Si la stratégie du gouvernement québécois nous laisse le choix – illusoire – de monter ou pas dans le train où se trouvent les pièces d'or, la méthode ontarienne qui vient d'être adoptée à l'automne 2020 est, quant à elle, extrême et tout à fait pernicieuse¹⁴². Selon ce dernier modèle, la réussite étudiante en enseignement supérieur est dorénavant associée aux emplois trouvés dans le domaine d'études ainsi qu'aux salaires obtenus. Parallèlement, le financement de fonctionnement des collèges et des universités, plutôt que d'être lié au nombre d'inscriptions étudiantes (ce qui pose déjà problème), sera progressivement lié au rendement des établissements (pour atteindre 60 % du financement en 2024-2025) selon une dizaine de mesures¹⁴³ dont, justement, le revenu d'emploi des personnes diplômées, leur taux d'emploi dans un domaine pertinent (?), le taux d'obtention de diplôme ou encore les répercussions économiques propres à l'établissement. Sans être explicite, le jugement porté par le gouvernement ontarien sur l'inadéquation des programmes postsecondaires actuels est pourtant sans

¹⁴² Il s'agit des *ententes de mandat stratégiques* 2020-2025 conclues entre tous les collèges et les universités financés par les fonds publics et le gouvernement ontarien.

¹⁴³ Ces dix mesures du rendement se répartissent en deux catégories : les résultats en matière d'habiletés et d'emplois ainsi que les répercussions économiques et sociales. La première comporte six mesures : revenus d'emploi de personnes diplômées, apprentissage par l'expérience, habiletés et compétences, taux d'emploi des personnes diplômées dans un domaine pertinent, forces de l'établissement, taux d'obtention de diplôme. La deuxième catégorie comporte quatre mesures : financement de la recherche (pour les universités uniquement) / lié à l'apprentissage (pour les collèges uniquement), financement de la recherche provenant de sources industrielles / financement de sources industrielles, répercussions sociales et locales sur la population étudiante, répercussions économiques (propres à l'établissement) ([Gouvernement de l'Ontario, 2020](#)).

équivoque : « Cette nouvelle approche veillera à ce que les étudiantes et étudiants acquièrent l'éducation, les compétences et l'expérience dont ils besoin pour obtenir de bons emplois, en faisant en sorte que les établissements postsecondaires offrent des programmes répondant aux exigences du marché du travail » ([AMEQ en ligne](#), 2020). Dans l'argumentaire du gouvernement ontarien, l'instrumentalisation des effectifs étudiants (« les établissements [...] ont un mandat clair qui vise à répondre aux besoins des étudiantes et étudiants et à les doter des compétences requises pour mener des carrières enrichissantes ») est dissimulée sous la modalité clientéliste (« les étudiantes et étudiants ainsi que leurs familles font d'énormes sacrifices pour fréquenter le collège ou l'université » ; en d'autres mots, selon la vision du ministre des Collèges et Universités, les étudiantes, les étudiants et leur famille, tout comme l'ensemble des contribuables sont en droit d'en avoir pour leur argent). Cette « révolution » de l'enseignement postsecondaire public rendra ainsi les établissements d'enseignement ontariens imputables quant à cette obligation de « résultats économiques » tout comme dans leur obligation d'offrir des programmes qui répondent aux besoins du marché du travail.

L'enfer appréhendé de l'approche ontarienne ne doit pas nous laisser croire que la situation québécoise est enviable pour autant. Si, au Québec, la « réussite » étudiante n'est pas associée au financement de l'établissement, les révisions et créations de programmes ciblés le sont indirectement. Et si, en Ontario, les établissements seront réduits à « choisir » les « créneaux » qui leur permettront d'obtenir le plus grand nombre de personnes diplômées en emploi pour pouvoir être financés adéquatement, les établissements québécois en seront quittes pour se livrer à une concurrence interétablissements ou interpartenariales.

3.3 PROBLÈMES VÉCUS DANS LES ÉTABLISSEMENTS LIÉS AU FINANCEMENT DES PARTENARIATS

Ce que nous savons des effets financiers des partenariats demeure approximatif, car, selon plusieurs représentantes et représentants syndicaux, les entrées d'argent autres que celles prévues à leur fonctionnement régulier ne paraissent pas toujours clairement dans les livres comptables... si elles y paraissent. Rappelons le triste cas de l'UQAC qui montre à quel point la comptabilité des partenariats peut être opaque. Il aura fallu les efforts concertés de l'ensemble des syndicats et des associations étudiantes de l'UQAC pour freiner les abus du recteur.

D'autres problèmes à l'échelle locale sont aussi liés au financement des partenariats. S'ils sont moins connus, c'est parce que les projets partenariaux profitent souvent de l'absence de règles les concernant et qu'ils se développent alors sans concertation avec les syndicats. Pourtant ces problèmes sont bien réels. Qu'arrive-t-il, par exemple, quand un partenaire ne respecte pas ses engagements financiers ? Dans le cas d'un partenariat avec un établissement privé à l'étranger, on a dû laisser tomber certaines conditions de l'entente, avec pour conséquence une perte de qualité dans l'encadrement des programmes. Dans un

autre cas, des enseignantes et des enseignants ont vu leur salaire diminuer avec la réduction du financement d'un partenaire.

Un autre problème concerne l'utilisation des sommes reçues par les établissements et la difficulté qu'ont les syndicats à en faire le suivi. Parfois la confusion s'installe quand, par exemple, une personne employée affectée à un projet de partenariat dans un établissement reçoit sa rémunération de l'autre établissement partenaire.

Sur le plan éthique, on peut aussi questionner l'utilisation de fonds publics pour favoriser le développement d'établissements privés à l'étranger dans le cadre de partenariats. D'ailleurs, on oublie trop souvent le temps que des cadres, personnes conseillères pédagogiques, etc., consacrent à des projets de partenariats, à même leurs heures régulières de travail, et qui n'est pas compensé pour répondre aux besoins de l'établissement.

3.4 PROBLÈMES RELATIFS AUX CONDITIONS DE TRAVAIL :

La gestion entrepreneuriale de l'éducation tout comme le développement des partenariats et la sous-traitance entraînent des impacts néfastes majeurs sur les conditions de travail des enseignantes et des enseignants. Comme les partenariats se font pour le moment en marge des conventions collectives, les ententes, qu'elles soient formelles ou non, à portée générale ou individuelle, comptent de nombreux cas de figure dont le seul point commun est de prévoir des conditions de travail qui sont en deçà de celles qui apparaissent dans les conventions collectives.

3.4.1 Statut d'emploi

La précarité s'accroît nécessairement avec le sous-financement en éducation. Les enseignantes et les enseignants, particulièrement les précaires, ne peuvent souvent pas se permettre de refuser des contrats, surtout si ceux-ci sont associés à des libérations ou des rémunérations supplémentaires. Ce faisant, ces enseignantes et enseignants se retrouvent coincés dans un cercle vicieux où elles et ils participent à des modèles qui accentuent leur précarité.

Au niveau cégep, de nombreux partenariats interétablissements sont liés à la formation continue ou à la création de nouveaux centres d'études, sous-centres, points de service ou campus, la plupart du temps dédiés à la formation continue. L'économie générale de la formation continue est organisée autour de l'embauche de personnel qui a le statut de chargé de cours plutôt que celui de professeur (comme c'est le cas à l'enseignement régulier), ce qui augmente la précarité du personnel enseignant. Dans le cas de partenariats avec des établissements à l'étranger, les enseignantes et les enseignants ont habituellement le statut de chargé de cours, mais parfois sans pour autant recevoir la rémunération prévue à la convention collective pour ce statut d'emploi.

Dans les formations sur mesure en partenariat avec les entreprises, on trouve souvent le statut de formatrice ou de formateur dans le cadre de l'offre de cours non crédités, statut encore plus précarisé et qui n'existe pas dans l'unité d'accréditation syndicale. Il serait important de connaître avec exactitude le nombre de personnes à contrat dans les cégeps qui enseignent dans le secteur de la formation sur mesure. À l'université, à l'UQO par exemple, on parle d'approximativement un tiers du personnel enseignant ayant le statut de professeur, d'un tiers ayant celui de chargé de cours et d'un dernier tiers tout simplement « à contrat » (à la formation permanente). Si un certain nombre de formations sur mesure sont très pertinentes, elles ne devraient jamais pouvoir se financer en exploitant le personnel enseignant.

Enfin, les diverses manifestations de la mise en concurrence des établissements entraînent également une précarisation du personnel enseignant. Autant la « succursalisation » de l'enseignement supérieur (par le transfert d'effectifs étudiants dans des campus ouverts à titre expérimental sans ouverture de postes) que la mise en compétition des écoles par la multiplication des programmes particuliers ou l'éducation « à la carte » (qui peut entraîner une fluctuation constante des effectifs étudiants d'une école à une autre, d'un programme à un autre, d'un cours « plus vendeur » à un autre) entraînent beaucoup d'instabilité dans les réseaux de l'éducation et divers enjeux complexes de financement générateurs de précarité.

3.4.2 Ancienneté

Les ententes partenariales hors convention ne permettent souvent pas d'accumuler de l'ancienneté, ce qui peut se justifier quand elles n'ont pas été négociées pour s'intégrer harmonieusement à l'organisation du travail, mais qui laisse néanmoins l'enseignante ou l'enseignant à la merci de l'employeur et sans recours contre des situations injustes. Il importe que les partenariats respectent les conventions collectives. Il sera aussi pertinent que des précisions sur les partenariats soient ajoutées aux conventions collectives pour empêcher les interprétations abusives de la part des employeurs.

3.4.3 Priorité d'emploi

En plus de pouvoir générer des relations conflictuelles dans les départements, l'approche ciblée d'enseignantes ou d'enseignants de la part des directions pour proposer la participation à un partenariat peut créer des problèmes sur le plan de la priorité d'emploi. Il peut aussi arriver que des personnes soient obligées de prendre une tâche créée dans le cadre d'un partenariat, qui peut parfois exiger un long séjour à l'étranger, pour pouvoir conserver leur priorité d'emploi.

La création de nouveaux centres d'études ou de campus sous forme partenariale risque de complexifier encore davantage les priorités d'emploi des établissements partenaires, alors que les rapports entre un établissement et son centre d'études ou son campus sont déjà potentiellement problématiques à cet égard. C'est aussi le cas des partenariats interétablissements, qui peuvent entraîner des difficultés dans

l'interprétation de la priorité d'emploi quand les charges d'enseignement sont partagées. Ces partenariats peuvent aussi ouvrir la porte à des irrégularités, comme par exemple dans l'application des priorités d'emploi.

3.4.4 Pertes d'emploi

Souvent par effet collatéral, les partenariats ou la « succursalisation » contribuent à la perte d'emplois en enseignement. Par exemple, dans le cadre d'une entente partenariale entre le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, le Centre québécois de formation aéronautique et un prestataire privé de programme de pilotage, le Collège s'est vu imposer les enseignantes et les enseignants de l'école privée de pilotage, qui fournissait aussi ses avions. Ce problème met aussi en lumière celui de la dépendance qui s'établit entre l'établissement et l'entreprise privée dans ce genre de situation ! C'est sans oublier le type de projets qui séduisent la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), comme *42 Québec*, et pour lequel la CPMT a convenu d'une entente avec l'organisme Québec Numérique et avec le réseau mondial *Network 42* pour l'importation de son modèle d'une école gratuite, sans diplôme, sans cours et... sans profs ! À *42 Québec*, aucun membre de l'équipe ne porte le titre de professeure ou professeur. Ce qui se rapproche actuellement le plus de cette fonction est celle de « responsable techno-pédagogique » et de « chargée ou chargé de projet » (voir la [page de l'équipe de 42 Québec](#)). C'est tout dire ! Jusqu'à tout récemment, on désignait un ordinateur nommé « M. X » comme responsable TI et pédagogie, mais cette mention a été retirée du site de *42 Québec*. Cela n'indique malheureusement pas un changement de tendance : lors du dernier colloque de la structure de gouvernance collaborative FADIO (Formation À Distance InterOrdres)¹⁴⁴, parmi les « avantages » attribués à l'intelligence artificielle en éducation, on a présenté avec enthousiasme la possibilité de remplacer les professeures et les professeurs par des robots ou de réduire le nombre d'enseignantes et d'enseignants en leur associant des tuteurs robots.

Par ailleurs, en permettant de regrouper des étudiantes et des étudiants sous une même offre de formation, les ententes partenariales conclues pour des programmes d'études à distance ou partagés entre des cours en ligne et en présence contribuent aussi à des pertes d'emplois, considérant que des choix politiques différents auraient souvent permis la création ou le maintien de ces programmes pour de petites cohortes dans chacun des établissements. D'ailleurs, cette orientation a été suivie par la CPMT pour créer des programmes de courte durée dans des secteurs ciblés « selon les besoins de main-d'œuvre actuelle et future »¹⁴⁵. Le ministère de l'Éducation devrait en faire plus pour aider les programmes à

¹⁴⁴ Cette structure de gouvernance collaborative a été créée en 2008 par les établissements d'enseignement du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine ([FADIO, 2017](#)).

¹⁴⁵ « En 2018-2019, la-CPMT a financé le démarrage de 158 petites cohortes en formation professionnelle, pour un total de 742 élèves formés. » (Rapport annuel 2019-2020, CPMT, p. 54, <https://www.cpmt.gouv.qc.ca/quoi-de-neuf.asp?idDoc=143236>)

petites cohortes de DEP et de DEC, dont les diplômes demeurent la voie d'entrée reconnue au marché du travail.

En outre, dans le cadre de l'instauration de passerelles, on a souvent voulu miser sur le caractère attractif de la réduction du nombre de cours. Inutile d'en dire plus concernant les conséquences sur l'emploi enseignant. Ces conséquences pourraient être acceptées stoïquement si ces mesures étaient convaincantes sur le plan de la qualité de la formation ou de la contribution à la réussite, mais ce n'est souvent pas le cas.

Finalement, les collectifs enseignants sont souvent placés devant un dilemme cruel consistant à devoir accepter la création de partenariats pour sauver des emplois qui seront perdus, à terme.

3.4.5 Organisation du travail

Malheureusement, personne ne sera surpris d'apprendre que des conflits, des problèmes de fonctionnement ainsi que des problèmes de harcèlement peuvent aussi surgir dans le cadre de partenariats. On s'attendrait cependant à ce que ces problèmes puissent être gérés correctement. Actuellement, le flou persiste quant à la répartition des responsabilités face à ce type de problèmes. Le plus navrant est qu'on se renvoie la balle plutôt que de régler les conflits et de questionner les inconvénients de la structure mise en place. Par exemple, dans le cas récent d'une plainte en harcèlement, il aura fallu les efforts concertés et obstinés des syndicats des deux établissements en cause pour en arriver à un règlement satisfaisant pour la personne lésée.

Des mesures relatives à la santé-sécurité au travail sont aussi souvent négligées, ce qui est inadmissible, même si elles sont plus difficiles à gérer, comme dans le cas des partenariats à l'étranger. Les conditions matérielles font aussi parfois défaut : manque de chauffage, de soutien technique en cas de bris, de matériel pédagogique, etc. Il n'est guère surprenant que le *just in time* connaisse aussi des ratés dans ces domaines.

De même, les horaires, les périodes de vacances et le nombre d'heures de travail risquent d'être davantage « élastiques », particulièrement dans les cas où le lieu de travail imposé par le partenariat n'est pas rattaché aux établissements partenaires. En raison des exigences de performance attendues, de l'assimilation du cadre académique au mode de fonctionnement industriel, mais aussi de la précarité de leur emploi, de leur méconnaissance des protections conventionnées et parfois même de leur méfiance envers les syndicats, plusieurs enseignantes et enseignants pris dans ces situations peuvent en venir à modifier leurs semaines de vacances, à enseigner le soir ou avec des horaires brisés et à ne plus compter leurs heures de travail, tout en assurant une disponibilité constante entre les cours. D'ailleurs, de façon générale, dans les exemples que nous avons documentés, tous les profs impliqués dans l'élaboration

partenariale d'un programme d'études ont déploré le manque de temps alloué pour ce faire et la surtâche qui en résulte.

La répartition de la tâche et des responsabilités demeure sans doute l'aspect le plus éclaté des ententes partenariales. Dans le cas des partenariats interétablissements, par exemple, on ne dispose pas de balises pour déterminer ce qui est le plus pertinent et le plus équitable. Quel établissement devrait donner quels cours ? Qui devrait se déplacer ? Qui devrait donner les cours en ligne ? Il n'y a parfois pas de solution satisfaisante.¹⁴⁶ On se retrouve souvent dans une situation où, loin de se disputer un privilège, on en est plutôt réduit à s'attribuer des tracas, en les tirant à la courte paille.

Les problèmes relatifs aux changements de lieux de travail des personnes travaillant dans une « succursale » d'un établissement ont aussi été relevés dans le cadre des partenariats. Et s'ils ont tendance à se résorber, c'est simplement parce qu'on les aura « résolus » avec l'enseignement à distance. La belle affaire !

3.4.6 Enseignement à distance

De nombreux partenariats interétablissements et d'autres types de partenariats impliquant un programme d'études dont la formation est partagée entre l'établissement d'enseignement et l'entreprise (AMT¹⁴⁷, DEP en ligne et en entreprise, etc.) fondent leur caractère « innovant » et l'essentiel de leurs conditions de possibilités sur l'enseignement à distance. Cette tendance lourde à opérationnaliser, par la bande, le rapprochement école-entreprise en « adéquation formation-compétences-emploi » avec l'enseignement à distance est d'autant plus dangereuse qu'elle profite des contraintes pandémiques pour s'imposer. Elle peut maintenant, presque sans opposition, progresser rapidement dans la restructuration du monde de l'éducation aux fins d'un contrôle technologique et numérique qui répond aux intérêts des grandes sociétés commerciales qui orientent le cours du développement économique et auquel les institutions d'enseignement sont sommées de se conformer.

Dans une recherche précédente, nous avons déjà relevé plusieurs effets de l'enseignement à distance sur les conditions de travail et d'enseignement (pertes d'emplois, déqualification et précarisation des emplois, augmentation et fragmentation de la tâche d'enseignement, nouvelles exigences techniques et pédagogiques, effritement de l'autonomie professionnelle, etc. ; [CÉS, 2019](#)). Il nous faudra maintenant nous pencher sur ce que l'utilisation systématique de l'enseignement à distance pourrait signifier à partir du moment où il n'est plus un instrument pédagogique en concurrence avec un autre, mais un moyen de convertir les réseaux d'enseignement aux exigences du fonctionnement du numérique. Il est de plus en

¹⁴⁶ Au Campus ADN, par exemple, bien que les 3 ETC prévus pour les postes de professeurs titulaires soient attribués au Cégep de Matane, ce sont des gens de l'industrie, à Montréal, qui occupent ces postes.

¹⁴⁷ AMT : Apprentissage en milieu de travail.

plus difficile de croire que nous n'en sommes pas déjà là. On n'a qu'à penser à un cas très troublant, dans un cours à distance, de l'utilisation des enregistrements d'un professeur décédé sans que les étudiantes et les étudiants n'en aient été avisés pour entrevoir le désert éthique qui est en train de s'étendre avec la logique mortifère du numérique ([Riopel, 2021](#)). La mise en œuvre du *eCampus* ne semble pas non plus échapper à cette logique.

Sur le seul plan des conditions de travail, la multiplication des partenariats en mode enseignement à distance pourrait signifier très rapidement de nombreuses pertes d'emplois en enseignement : une aubaine pour le gouvernement, qui cherche à compenser la pénurie de main-d'œuvre dans le domaine, mais surtout à libérer les finances publiques de son plus gros poste budgétaire en éducation, quitte à céder au secteur privé le pouvoir de le transformer à sa guise.

3.4.7 Propriété intellectuelle

Bien que son principe semblait acquis, la question de la propriété intellectuelle a refait surface dans les milieux d'éducation avec l'utilisation de l'enseignement à distance. Dans le document [L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociaux](#), nous avons souligné que, même si les repères avaient changé avec l'enseignement à distance, le droit d'auteur et d'auteur, tel qu'inscrit dans les conventions collectives, n'avait rien perdu de sa légitimité morale et juridique ([CÉS, 2019](#), p. 81). Il fallait cependant que les syndicats tiennent compte du nouveau contexte afin de s'assurer du respect de ce droit, d'autant plus que plusieurs employeurs prenaient prétexte des nouvelles possibilités de collaboration et de diffusion en enseignement à distance pour s'appropriier partiellement ou complètement la propriété intellectuelle d'un cours. Les syndicats considèrent donc maintenant utile de préciser les clauses de la convention collective en fonction du milieu de travail et selon les circonstances.

Sans surprise, la question revient nous indisposer dans le cadre des partenariats, en raison du flou créé par la multiplication des acteurs et de leurs engagements respectifs, qui s'ajoute aux problèmes propres à l'enseignement à distance qui leur sont souvent associés.

Certains partenariats sont plus susceptibles de menacer la propriété intellectuelle. C'est le cas d'ententes d'exportation de savoir-faire selon lesquelles un établissement fournit du matériel pédagogique à son partenaire. Nous avons même exposé précédemment qu'un cégep louait en quelque sorte la préparation d'un programme. Or, que ces contenus soient vendus, donnés ou loués, la question du respect de la propriété intellectuelle se pose, tout comme celle de notre capacité syndicale à la protéger. Plusieurs syndicats ont émis des réserves dans le cadre de partenariats où la propriété intellectuelle leur semblait

insuffisamment protégée. Il faudrait s'assurer que les droits d'auteur, les droits de suite et les droits de redevance sur le matériel produit soient aussi protégés dans le cadre des partenariats¹⁴⁸.

Si on élargit la perspective, ce qui peut être en jeu, c'est aussi l'« appropriation » lucrative d'une somme de travaux départementaux à d'autres fins que celles pour lesquelles le personnel enseignant a été embauché. Cette question risque de revenir, notamment dans le nouveau cadre gouvernemental de production de formations « accélérées », qui seraient vraisemblablement créées en faisant du « cherry picking » dans les programmes existants, ce qui, sous le seul aspect de la cohérence des programmes d'études, ne risque pas de donner les meilleurs fruits !

Finalement, même si la question n'est pas limitée aux partenariats, soulignons que la propriété intellectuelle prend une nouvelle dimension avec la prolifération du matériel pédagogique numérique, que les personnes soient décédées ou non (!). Cette nouvelle donne nous rappelle la nécessité de mieux protéger tout le matériel pédagogique, dans le respect des personnes, tout en assumant notre responsabilité collective quant au partage des savoirs.

3.4.8 Autonomie professionnelle

Autant la gestion entrepreneuriale que les partenariats ou la sous-traitance peuvent mettre à mal l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants. Nous avons souligné, notamment, le phénomène devenu viral de la marginalisation du personnel enseignant dans les prises de décision, autant sur le plan national (lors de diverses consultations par exemple) que sur le plan local (dans les diverses instances, dont le conseil d'administration). Les gestionnaires, particulièrement par le biais de la Nouvelle Gestion publique, s'immiscent de plus en plus dans des prérogatives qui relèvent pourtant du corps enseignant, via les politiques institutionnelles, la réorganisation du travail et la taylorisation des tâches entre autres. Cela entraîne une érosion, mais aussi une dépossession de cette autonomie, dont témoigne une panoplie de termes « innovants » pour désigner les enseignantes et les enseignants (« coachs », « accompagnateurs », etc.). Ramenés de plus en plus à une fonction d'exécutantes et d'exécutants dans un contexte d'augmentation de la bureaucratisation de l'éducation (on peut même parler d'une forme de prolétarianisation de la profession), plusieurs enseignantes et enseignants ressentent une perte du sens à donner à leur profession, le tout accentué par un déséquilibre des missions fondamentales de l'école induit par le « tout à l'économie » où la stricte formation à l'emploi prend le pas sur l'éducation. Or ce ne sont vraisemblablement pas ces aspects de la profession, ainsi transformée, qui attirent les gens en

¹⁴⁸ Dans notre document sur l'internationalisation (voir à ce sujet CÉS, pp. 61-62), nous avons mentionné que la protection du droit d'auteur et des droits de suites, quoique garantis dans les conventions collectives, était laissée à la négociation individuelle et que dans les cas de cours préenregistrés, elle « devrait faire l'objet d'un encadrement collectif plus rigoureux » (CÉS, p. 62). Il ne reste aujourd'hui plus de doute que la réflexion devra s'élargir à tout le matériel pédagogique produit.

enseignement, tel que le souligne Stéphanie Demers dans son ouvrage *La guerre contre l'école publique et ses enseignant.es* :

Nous pouvons d'emblée avancer que personne ne s'engage dans la profession enseignante pour faire « scorer » leurs élèves aux examens et assurer une place concurrentielle au Québec dans son positionnement économique au sein de l'OCDE! Nous pouvons aussi d'emblée avancer que, selon nos propres recherches, l'accompagnement des enfants et des jeunes dans leur formation citoyenne et leur développement comme personnes morales, justes et épanouies ainsi que la transmission intergénérationnelle du savoir et de la culture sont les finalités éducatives les plus souvent évoquées par les enseignant-es en formation ou d'expérience. C'est le mandat que la société leur a consensuellement confié. C'est le mandat que nous défendons lorsque nous prenons parti pour la profession enseignante. (Demers, 2020, p.10)

Il importe donc de militer en faveur d'une reconnaissance accrue et d'un total respect de cette autonomie professionnelle, à tous les ordres d'enseignement et pour toutes les catégories de personnel enseignant. Cette valorisation passe également par une place plus importante du personnel enseignant dans les instances décisionnelles, notamment dans les conseils d'administration. C'est ce qui distingue d'ailleurs le mode de gestion des institutions publiques du privé : cette connaissance interne du milieu est même garante de l'intérêt public non seulement pour les élèves et les étudiantes et étudiants, mais pour l'ensemble de la population.

En ce qui a trait aux divers projets plus spécifiques de partenariats ou de sous-traitance, il importe de garantir la maîtrise d'œuvre des enseignantes sur les contenus de cours et sur leur mise à jour. En enseignement supérieur, cela doit également se transposer aux programmes et aux parcours de formation.

Enfin, les enseignantes et les enseignants doivent être autonomes quant aux choix d'activités de perfectionnement qu'ils et elles veulent prioriser tout au long de leur carrière. En tant que professionnelles et professionnels de leur(s) discipline(s) et de l'enseignement de celle(s)-ci (donc également sur le plan pédagogique), elles et ils sont les mieux placés pour juger des besoins de leurs élèves et étudiantes et étudiants, et des aspects de leur profession à explorer et à approfondir.

Il est important de rappeler qu'au primaire et secondaire, la Loi sur l'instruction publique spécifie qu'« [i]l (le directeur de l'école) voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant. » ([Gouvernement du Québec, 2020-b](#), article 96.21). Soulignons que le mot « convenue », dans son sens commun, se distingue d'une simple consultation et implique l'obligation de s'entendre avec les autres parties. Théoriquement, toute démarche de perfectionnement est donc l'aboutissement d'un consensus de tous les professionnelles et professionnels qui sont

concernés. Ainsi, le corps enseignant est en droit de refuser de se soumettre aux pressions des gestionnaires ou d'OSBL de perfectionnements « innovants » de style « *bootcamps* » pédagogiques ou autres, s'il juge ceux-ci non pertinents (respect de l'autonomie professionnelle collective). Il en va du mandat humaniste de notre profession.

3.5 RECOMMANDATIONS

Missions de l'éducation

- Prioriser la lutte pour le retour en force des fonctions socio-politiques¹⁴⁹ et culturelles¹⁵⁰ de l'école et réaffirmer le principe selon lequel l'éducation doit viser l'intérêt public et non les intérêts privés, notamment en s'alliant aux groupes de la société civile qui s'engagent en ce sens.

Financement

- Exiger un financement à la hauteur des besoins, sur la base de critères d'accessibilité aux études et de diversité des programmes plutôt que « par tête de pipe » et en lien avec des facteurs de marchandisation des diplômes:
 - Dénoncer le fatalisme austéritaire de « l'absence de moyens » (comme dans la dernière campagne FNEEQ pré-budgétaire « Avoir les moyens ») ;
 - Continuer à participer aux campagnes comme celle de la Coalition Main rouge « 10 milliards \$ de solutions » ;
- Que les partenariats et la délocalisation des programmes ne puissent être développés pour pallier le sous-financement de l'éducation ou dans une perspective de profit ;
- Que la maîtrise d'œuvre des programmes soit assumée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et non par l'intrusion de plus en plus marquée du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale par le biais de financements particuliers ;

¹⁴⁹ Rappel : La fonction socio-politique est associée à « une réelle égalité des chances de réussite, peu importe le milieu social et ethnique d'origine, le sexe, la religion, etc. » et à l'éducation citoyenne. (Conseil des collèges, 1992, p. 42)

¹⁵⁰ Rappel : La fonction culturelle est directement rattachée à l'épanouissement personnel, notamment par le côtoiement des grandes œuvres des civilisations (particulièrement pour les élèves provenant des milieux moins favorisés, qui n'ont accès qu'à la culture de masse), qui permettent la découverte d'un monde insoupçonné, à la fois d'un héritage culturel et d'une ouverture à la différence essentielle pour l'inclusion de tous dans une société de plus en plus diversifiée (Conseil des collèges, 1992, p. 42).

- Dénoncer les effets nocifs du financement par les fondations dans la mesure où elles exercent un pouvoir d'ingérence, contribuent au définancement de l'éducation et créent une concurrence déloyale entre les établissements.

Concurrence interétablissements

- Que la FNEEQ insiste sur le principe selon lequel l'enseignement est un droit et un service à la collectivité et non une marchandise que chaque établissement devrait vendre, en concurrence les uns contre les autres ;
- Que la FNEEQ milite pour abolir la publicité autopromotionnelle au sein des trois ordres en éducation puisque celle-ci coûte plusieurs millions par année au trésor public et participe activement à une éducation fondée sur la marchandisation du savoir et la compétition entre humains ;
- Dans la continuité de la recommandation du congrès 2015 sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, que la FNEEQ :
 - Interpelle le gouvernement et la population sur les enjeux de la marchandisation des étudiantes et des étudiants internationaux ainsi que de l'immigration, en fonction de l'iniquité et de la concurrence que cela engendre entre les établissements d'enseignement autant qu'en fonction des inégalités sociales internationales que ce modèle encourage ;
 - Revendique un encadrement légal du phénomène de recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux, et ce, dans le but de contrer la tendance à l'envisager comme une course à la « clientèle » visant à combler le sous-financement de l'éducation ;
 - S'oppose à la « déréglementation des droits de scolarité des étudiantes et étudiants universitaires internationaux au premier et au deuxième cycle » en vigueur depuis septembre 2019.

Instances décisionnelles

- Revendiquer que la gestion de l'éducation soit **au service** du système d'éducation :
 - Continuer à lutter, en intersyndicale et en intersectorielle, pour une cogestion collégiale et démocratique de nos institutions d'enseignement et d'éducation ;
 - Dénoncer la gestion autoritaire, managériale et mercantile promue par l'idéologie de l'« économie du savoir » ;

- Dénoncer les abus de la notion de « devoir de loyauté » et promouvoir le « devoir d'envergure » de la part des gestionnaires (transparence et imputabilité en regard d'une gestion au service des missions fondamentales des institutions d'enseignement et non au service d'intérêts particuliers ou de pressions externes) ;
- Intervenir auprès du gouvernement et des administrations locales ainsi que dans l'espace public pour augmenter la présence des enseignantes et des enseignants, et de la communauté académique, au sein des CA :
 - En priorité pour les groupes les moins représentés, comme les précaires, les personnes chargées de cours, etc. ;
 - Dans la foulée de la campagne « Un accès au conseil d'administration, ÇA va de soi! », réclamer que les CA des établissements privés soient rendus publics ;
- Renforcer, par le biais de conventions collectives, le droit de regard des enseignantes et des enseignants sur tout projet de partenariat, de sous-traitance ou de « succursalisation », comme pour tout projet ou modification de programme, de politique, de normes institutionnelles, de directives ou de règlement, dans le but d'assurer, notamment, que ces projets soient faits dans une optique d'éducation et non de pressions provenant du marché du travail ainsi que pour répondre à de réels besoins d'accessibilité aux études.

Autonomie professionnelle

- Contrer les attaques de la gestion entrepreneuriale contre l'autonomie professionnelle faites notamment par le biais de la Nouvelle Gestion publique ou de nouveaux « concepts » telles les pratiques d'enseignement « à impact élevé » ou encore d'une interprétation abusive des méthodes pédagogiques centrées sur l'élève ;
- Dans le cadre de futurs travaux sur la transformation de la profession enseignante, envisager une vaste campagne de valorisation et de mobilisation autour de l'autonomie professionnelle.
- S'assurer de l'autonomie des enseignantes et des enseignants quant aux choix d'activités de perfectionnement qu'ils et elles veulent prioriser tout au long de leur carrière ;
- En ce qui a trait aux divers projets plus spécifiques de partenariats ou de sous-traitance, garantir la maîtrise d'œuvre des enseignantes et des enseignants sur les contenus de cours et leur mise à jour. En enseignement supérieur, cela doit également se transposer aux programmes et aux parcours de formation.

Parcours de formation et diplomation

- Dénoncer la gestion de l'offre nationale des programmes par appel de propositions et de partenariats ;
- Insister sur l'importance des diplômes à valeur nationale et universelle :
 - Faire encadrer la création des formations courtes, microprogrammes, etc., et s'opposer à ceux qui subordonnent l'intégrité des diplômes aux « besoins » spécifiques et immédiats d'entreprises locales ;
 - Lutter contre la multiplication désordonnée de nouveaux diplômes et de nouvelles certifications, dans la mesure où elle ouvre la porte à un appauvrissement des programmes actuels, attaque le caractère national du diplôme collégial, affecte le champ d'intervention de chaque ordre d'enseignement et embrouille l'offre des programmes ainsi que la reconnaissance de la valeur des formations, dont celle des DEP et des DEC comme normes d'entrée dans la profession ;
 - Effectuer une veille du phénomène de la délocalisation des programmes à l'étranger et de la tendance à la double diplomation dans le cadre de partenariats interétablissements ;
 - Faire les représentations nécessaires afin de s'opposer à la prolifération de « passerelles » qui ont pour résultat de diminuer l'intégrité de la formation et des diplômes ;
 - Effectuer une veille sur la création de nouvelles passerelles DEC-BAC, particulièrement dans les programmes collégiaux préuniversitaires.

Partenariats et conditions de travail

- Limiter le recours aux partenariats à de réels projets de collaboration, plutôt qu'à des partenariats d'affaires ;
- Que la FNEEQ milite en faveur d'une priorisation des partenariats avec les organismes communautaires (dans une optique de services à la collectivité) sur les autres types de partenariats ;
- Baliser, dans les conventions collectives, les partenariats, notamment en ce qui concerne leur financement, l'organisation du travail, l'accumulation de l'ancienneté, les conditions de travail, le statut et la priorité d'emploi, le respect de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, l'application des politiques et des règlements institutionnels, les droits d'autrices et d'auteurs, la représentation syndicale ainsi que l'accompagnement des membres, et prévoir

l'approbation des départements concernés ainsi que des instances décisionnelles des établissements (prioritairement les instances patronales / syndicales) :

- Faire reconnaître le temps de travail pour toute tâche associée à la création d'un partenariat et à son suivi, dans le respect de l'autonomie professionnelle ;
 - Clarifier les budgets associés aux projets en partenariat et s'assurer que leur utilisation n'ait pas pour effet d'augmenter la précarité des emplois ;
 - S'assurer que les conditions salariales et de travail liées à un partenariat soient les mêmes que celles prévues à la convention collective ;
 - Faire reconnaître dans la tâche les déplacements et autres modifications de travail dans les ententes de partenariats ;
 - Préciser les responsabilités de chaque employeur dans le cadre de partenariats ;
 - Prévoir les conditions matérielles nécessaires dans les ententes afin d'assurer la santé-sécurité des personnes et la qualité de l'enseignement ;
 - Encadrer et protéger les droits de suite, d'auteur ou de propriété intellectuelle associés à la création de cours dans le cadre de partenariats ;
 - Élargir la réflexion sur la propriété intellectuelle à l'utilisation de matériel pédagogique (plans cadres, plans de cours, documents départementaux, etc.) dans le cadre de partenariats, y compris avec des établissements à l'étranger ;
 - Refuser les ententes (à l'étranger par exemple) où la propriété intellectuelle n'est pas assurée ;
- Pour chacun de ses regroupements, que la FNEEQ fournisse aux syndicats locaux un modèle de Politique d'encadrement des liens avec l'entreprise.

Sous-traitance

- Créer des formes d'action plus efficaces pour s'opposer à toute forme de sous-traitance en éducation ;
- Exiger que le gouvernement cesse de financer les entreprises de sous-traitance (de tutorat par exemple) et d'en faire la promotion et qu'il interdise celle-ci dans les établissements scolaires ;
- Faire reconnaître que seuls les enseignantes et les enseignants ont la responsabilité de l'ensemble des activités d'enseignement qui contribuent à la diplomation :

- Dénoncer la sous-traitance du tutorat en affirmant que, si on leur en donne les moyens, les enseignantes et les enseignants sont les mieux placés pour offrir de l'encadrement aux élèves ;
- Dénoncer l'iniquité entre étudiantes et étudiants introduite par les services de tutorat privé axés sur une approche concurrentielle ;
- Inclure une clause dans les conventions collectives qui indique que seul une enseignante ou un enseignant de l'établissement peut enseigner dans les locaux de l'établissement durant les heures ouvrables ;
- Que la création de titres d'emploi hors-accréditation ou imposés unilatéralement, le fractionnement de la tâche d'enseignement et l'utilisation de la sous-traitance soient dénoncés et combattus ;
- Envisager des actions nationales dans le cadre d'alliances stratégiques intersyndicales afin d'inciter le gouvernement à modifier le cadre légal concernant la sous-traitance en éducation.

EAD et numérique en éducation

- Dans la foulée des recommandations sur l'enseignement à distance adoptées au conseil fédéral de mai 2019 et de sa campagne en faveur de l'enseignement en présence, que la FNEEQ :
 - Poursuive sa mobilisation pour un encadrement de l'enseignement à distance au sein des conventions collectives ;
 - Exige un débat public sur la place prépondérante que sont en train de prendre les technologies numériques dans nos établissements et sur l'intrusion de l'intelligence artificielle en éducation ;
 - Exige du gouvernement que celui-ci encadre la publicité « déguisée » que sont l'imposition d'appareils numériques ou d'applications ;
 - Exige du gouvernement une reddition de comptes détaillée sur les sommes investies par nos établissements d'enseignement dans les entreprises de technologies numériques et dans les GAFA dans l'objectif d'imposer, à ces compagnies, une redevance substantielle obligatoirement réinvestie en éducation.

CONCLUSION

L'idéologie néolibérale, d'où sont issues les diverses politiques d'austérité, a fragilisé systématiquement le réseau de l'éducation en le plaçant en situation permanente de sous-financement. Aujourd'hui, le gouvernement prétend faire de l'éducation une priorité mais il ne vise pas tant à refinancer l'éducation par de l'argent public qu'à faire une place plus grande aux entreprises privées, en utilisant le numérique comme cheval de Troie. Conséquemment, on contraint le milieu de l'éducation à être « agile » et « créatif » en trouvant toutes sortes de façons de compenser pour ce manque flagrant de ressources.

L'invasion du privé en éducation prend plusieurs formes variées dont nous avons fait une nomenclature extensive dans le cadre de ce dossier. Cette liste n'est pourtant, et malheureusement pas, exhaustive. En effet, l'analyse effectuée dans ce dossier a aussi identifié le besoin d'approfondir la réflexion sur l'entreprise privée comme source d'influence, notamment sur :

- les programmes, les contenus et les outils pédagogiques, entre autres quant aux ordres professionnels dans le cadre des révisions de programmes et en ce qui a trait à la vente de produits éducatifs ou à l'utilisation forcée et oligarchique des géants du numérique ;
- la formation en entreprise, notamment quant à leur financement à géométrie variable, à la multiplication des formes de stages et à d'autres formes d'infiltration du réseau de l'éducation par le milieu entrepreneurial ;
- la formation continue et la formation sur mesure, à travers la segmentation et la prolifération de programmes courts telles les attestations d'études collégiales (AEC), et ce, sous tellement de formes que la dislocation de diplômes reconnus semble plus que probable ;
- la recherche et le développement, notamment par le biais des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) au collégial et du financement de la recherche par l'entreprise privée (toujours à la suite de compressions gouvernementales dans les subventions de recherche).

Toute la question de la publicité, celle qui envahit concrètement nos institutions, mais surtout celle qui est mise au service d'une « image de marque » dans un objectif de recrutement de « clientèles » étudiantes, serait aussi à analyser.

En 2011, les travaux du comité école et société laissaient entrevoir que la menace de l'envahissement du privé en éducation était réelle et qu'il devenait impératif de s'y pencher. Aujourd'hui, nous tirons la sonnette d'alarme : l'entreprise privée a envahi le milieu de l'éducation, car c'est bien d'une invasion dont il s'agit. Pour employer une expression familière, les partenariats et autres influences du privé en éducation ont « poussé comme des champignons ». Sans être particulièrement savoureux, certains

peuvent être comestibles, mais plusieurs peuvent être vénéneux. À l’instar de ces derniers, les impacts du privé en éducation sont et seront délétères à court, moyen et long terme.

En effet, l’invasion du privé en éducation a de quoi inquiéter, car les vocations initiales d’accessibilité de l’éducation (des programmes d’études à l’étranger ou des passerelles par exemple) sont perverties, passant de service à la communauté à produit de consommation. La plupart des partenariats impliquent de l’enseignement à distance ou une très grande part de numérique, avec tous les impacts que l’on connaît. Qui plus est, l’instance ministérielle qui coordonne les programmes relève de plus en plus du ministère du Travail, de l’Emploi et de la Solidarité sociale plutôt que des ministères de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur. Par la force des choses, les acteurs de l’éducation ont une place réduite dans les instances décisionnelles, et la tâche enseignante ainsi que l’évaluation des apprentissages deviennent dépendantes des entreprises et des milieux du travail. L’autonomie institutionnelle des établissements éducatifs et celle des enseignantes et des enseignants sont inévitablement remises en question. Nos conditions de travail et d’enseignement se voient gravement affectées, de même que la qualité de l’enseignement.

Le milieu de l’éducation n’a rien à gagner à embarquer dans cet assujettissement au milieu entrepreneurial. Les étudiantes et les étudiants en sortent perdants du fait de la baisse de la qualité de l’enseignement ; les employées et employés de soutien également, étant donné l’augmentation de la tâche sans hausse d’effectifs ou en fonction de la sous-traitance. La précarisation de l’ensemble du système qui en découle affecte tout le monde et devrait inquiéter les directions également.

Nous appelons tout le milieu de l’éducation, enseignantes et enseignants, étudiantes et étudiants, gestionnaires, réunis en toute collégialité au sein des diverses instances décisionnelles, à se réveiller collectivement. De nouveau, et de manière encore plus musclée, il nous faut exiger un financement adéquat du réseau pour, notamment, contrer la concurrence interinstitutionnelle. Comme enseignantes et enseignants, il nous faut revendiquer une plus grande place au sein des instances décisionnelles et veiller à contrer les attaques à l’autonomie professionnelle. Il faut également revoir les conventions collectives afin de baliser toutes les formes de partenariats, renforcer le droit de regard des enseignantes et des enseignants sur ceux-ci et contrer la sous-traitance. Il est temps de lancer une campagne nationale contre l’envahissement du privé ; nous en sommes rendus là. Il en va de la préservation des missions sociales et culturelles de l’éducation.

MÉDIAGRAPHIE

- Alepin, Brigitte. (2020, 14 octobre). « Rapide et dangereuse, une course fiscale vers l'abîme ». *Radio-Canada*. <https://ici.tou.tv/rapide-et-dangereuse-une-course-fiscale-vers-l-abime/S01E01>
- AMEQ en ligne. (2018, 27 mars). *Étude Secours. Cours Apprentissages en éducation à la sexualité en ligne*. <https://ameqenligne.com/article/education/niveau/primaire-secondaire/3/690449/cours-apprentissages-en-education-a-la-sexualite-en-ligne.html>
- AMEQ en ligne. (2019-a, 3 avril). *Une nouvelle passerelle DEC-BAC en histoire à Sherbrooke*. https://ameqenligne.com/print_news.php?ID=7591183
- AMEQ en ligne. (2019-b, 13 septembre). *Mécanique industrielle. Nouvelle passerelle entre le Cégep de Trois-Rivières et l'UQTR*. <https://ameqenligne.com/article/education/niveau/collegial/2/788064/nouvelle-passerelle-entre-le-cegep-de-trois-rivieres-et-l-uqtr.html>
- AMEQ en ligne. (2020-a, 7 février). *Le Cégep de la Gaspésie et des îles fait le point sur les allégations de poursuite*. <https://ameqenligne.com/article/education/categorie/generale/21/815204/le-cegep-de-la-gaspesie-et-des-iles-fait-le-point-sur-les-allegations-de-poursuite.html>
- AMEQ en ligne. (2020-b, 9 septembre). *Le Collège de Maisonneuve recommande la diplomation officielle des premiers finissants aux DEC préuniversitaires offerts hors Québec*. <https://ameqenligne.com/article/education/niveau/collegial/2/853313/b-le-college-de-maisonneuve-recommande-la-diplomation-officielle-des-premiers-finissants-aux-dec-preuniversitaires-offerts-hors-quebec.html>
- AMEQ en ligne. (2020-c, 27 novembre). *L'Ontario met en œuvre un financement axé sur le rendement à l'intention des établissements postsecondaires*. <https://ameqenligne.com/article/education/niveau/collegial/2/868991/l-ontario-met-en-oeuvre-un-financement-axe-sur-le-rendement-a-l-intention-des-etablissements-postsecondaires.html>
- Association des commissions scolaires anglophones du Québec en ligne (mars 2016). *Mémoire*. <http://www.qesba.qc.ca/images/M%C3%A9moire - ACSAQ - fra.pdf>
- Le Banc des brillants tuteurs (BBtuteurs). s.d. *Accueil*. <https://bbtuteurs.com/fr/>
- Benessaïeh, K. (2009, 22 août). *Fondations des institutions d'enseignement : une manne dont tous veulent profiter*. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/education/200908/21/01-894798-fondations-des-institutions-denseignement-une-manne-dont-tous-veulent-profiter-.php>
- Bernière, Mathieu. (2020, 4 février). « Est-ce qu'on vous dérange, monsieur le ministre? ». *Huffington Post*. https://quebec.huffingtonpost.ca/entry/derange-monsieur-ministre_qc_5e39d28fc5b6e8c3da886a0a
-

- Bérubé, Gérard. (2020, 19 décembre). « L'effet de ruissellement ». *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/592037/l-effet-de-ruissellement>
- Breton Brigitte (23 octobre 2019). « "Tripoter" les notes en toute légalité ». *Le Soleil*.
<https://www.lesoleil.com/chroniques/brigitte-breton/tripoter-les-notes-en-toute-legalite-649db12620bd8145f00f586ad673f06c>
- Boisvert, Yves. (2020, 5 février). « Un sous-cége indien à 14 000 \$ par an ». *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/202002/04/01-5259599-un-sous-cegep-indien-a-14-000-par-an.php>
- Bordeleau, Jean-Louis. (2021, 29 mars). « Le recul des étudiants étrangers creuse le budget des universités ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/597823/education-le- recul-des-etudiants-etrangers-creuse-le-budget-des-universites#:~:text=Durant%20l'ann%C3%A9e%20scolaire%202020,d'%C3%A9tudiants%20%C3%A9trangers%20au%20Canada.&text=les%20%C3%A9tudiants%20canadiens.-,Selon%20la%20Soci%C3%A9t%C3%A9%20royale%20du%20Canada%2C%20le%20manque%20C3%A0%20gagner,%2C5%20%25%20des%20revenus%20projet%C3%A9s.>
- Brown, Louise. (2014, 29 octobre). *Departing Toronto school board drops Confucius deal*.
https://www.thestar.com/yourtoronto/education/2014/10/29/departing_toronto_school_board_drops_confucius_deal.html?rf
- Cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur. (2021). *Réussite en enseignement supérieur - La ministre McCann lance les rencontres d'échanges interordres avec les partenaires des réseaux collégial et universitaire*. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/reussite-en-enseignement-superieur-la-ministre-mccann-lance-les-rencontres-dechanges-interordres-ave/>
- Cabinet du Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019, 3 décembre). *Création d'un pôle régional en enseignement supérieur dans la région de la Mauricie grâce à un investissement de 1,5 M\$*. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/creation-d-un-pole-regional-en-enseignement-superieur-dans-la-region-de-la-mauricie-grace-a-un-investissement-de-1-5-m--891851185.html>
- CADRE21. (s.d.). *À propos*. <https://www.cadre21.org/a-propos/#1452611383634-eca91490-76fc>
- CDE collège en ligne. *Politique de remboursement et d'annulation - Étudiants internationaux*.
https://mcusercontent.com/41dca992a52a5f09782661815/files/91bd8e88-79d6-492f-8a87-1604f4612af7/CDE_Politique_de_remboursement_FR.pdf
- Cégep de la Gaspésie. (s.d.). *Formation à distance*. [Formation à distance - Cégep de la Gaspésie et des Îles \(cegepgim.ca\)](https://www.cegepgim.ca)

- Cégep Rivière-du-Loup. (s.d.). Formation à distance. <https://www.cegeprdl.ca/futurs-etudiants/formation-a-distance/>
- Cégep Trois-Rivières. (2019, 12 septembre). *Nouvelle passerelle entre le cégep Trois-Rivières et l'UQTR en Mécanique industrielle*. <https://www.cegeptr.qc.ca/passerelle-cegep-uqtr-mecanique-industrielle/>
- Centre de service scolaires du Val-des-Cerfs en ligne. Engagement vers la réussite, 2018-2023. https://csvdc.qc.ca/wp-content/uploads/2020/10/PEVR_18-23-VF-.pdf
- Céré, P. (2021, 12 février). Les cégeps de Montréal lancent 27 formations courtes pour les chômeurs pandémiques. Dans *Le 15-18*. Ici.Radio-Canada, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1770532/annonce-ministre-boulet-rcm-perfectionnements-credites-courte-duree>
- ChallengeU. (s.d.-a). *8 fausses croyances à propos de ChallengeU*. <https://www.ChallengeU.ca/8-fausses-croyances-a-propos-de-ChallengeU/>
- ChallengeU. (s.d.-b). *Retourne au secondaire à distance. Formation aux adultes 100 % en ligne*. <https://www.ChallengeU.ca/>
- Chapleau, Serge. (2020, 22 avril). « Ça va bien aller ». *La Presse*. https://plus.lapresse.ca/screens/469e4e53-c003-4263-9888-1b6fb5a72d39_7C_0.html?utm_medium=Twitter&utm_campaign=Internal+Share&utm_content=Screen
- Clenett-Sirois, S. (2008). *Les processus de régulation du financement privé de l'école publique québécoise*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1644/1/M10589.pdf>
- Cloutier, P. (2016, 1^{er} avril). Le tutorat en forte croissance au Québec. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/actualite/education/le-tutorat-en-forte-croissance-au-quebec-e46b8d46c7e5b8a4eebc73f7619ade7d>
- Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche (CD-ESR). (2002, 3-4 octobre), *Le processus de Bologne, Réalisations, résultats obtenus et défis*, <https://rm.coe.int/0900001680924ee1>
- Comité école et société. (2002). *La réforme de l'enseignement primaire et secondaire: finalités et dérives*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Rxforme_primaire_et_secondaire.pdf
- Comité école et société. (2007, 1^{er} novembre). *La réforme de l'enseignement au secondaire*. <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-10-829/>

- Comité école et société. (2011). *Résultats de l'enquête sur la présence du privé dans les établissements d'enseignement*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/5-2011-11-25-RAPPORT-FINAL-Enquete-presence-prive.pdf>
- Comité école et société. (2014, 9 décembre). *Chronique 62 - À qui profite l'austérité?* <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-62-892/>
- Comité école et société. (2015-a). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Enjeux et défis pour le Québec*. Dossier présenté au Congrès de la FNEEQ (26 au 29 mai 2015). <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2015-08-24-Internationalisation.pdf>
- Comité école et société. (2015-b, 20 octobre). *Chronique 67 – Le rapport Demers et les finalités de la formation professionnelle*. <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-67-792/>
- Comité école et société. (2016-a, 31 mars). *Chronique 70 – L'adéquation formation-emploi – Nouveau cheval de Troie*. <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/48099/>
- Comité école et société. (2016-b, 18 mai). *Le modèle dual allemand et l'éducation au Québec*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/ModeleDualAllemand_CVSMMFPLRP_18-mai.pdf
- Comité école et société. (2016-c, 14 octobre). *Chronique 73 – Pénurie de main-d'œuvre, mythe ou réalité?* <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/56514/>
- Comité école et société. (2016-d, 23 novembre). *Chronique 74 – Consultations Proulx et David sur l'éducation*. <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-74-consultations-proulx-et-david-sur-leducation/>
- Comité école et société. (2017-a, 4 avril). *L'éducation financière dans un carcan idéologique*. <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/leducation-financiere-dans-un-carcant-ideologique/>
- Comité école et société. (2017-b, 12 décembre). *Chronique 81 – Au menu des ÉGES – La pieuvre de l'économie du savoir*. <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-81-au-menu-des-eges-la-pieuvre-de-leconomie-du-savoir/>
- Comité école et société. (2017-c, 4 décembre). *Consultation sur le mode de financement des cégeps – Document de réflexion*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2017-12-04_Document-de-reflexion_financement-des-cegeps_comite-ecole-et-societe-1.pdf
- Comité école et société. (2018-a, printemps). *Carnet Spécial ÉGES*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Printemps-2018-Publication-special-EGES_FNEEQ.pdf
- Comité école et société. (2018-b, 6 avril). *Pieuvre de l'économie du savoir*. <https://prezi.com/view/Nlbnk0Tx3FgBcGe6TvGi/>

- Comité école et société. (2018-c, 30 avril). *Chronique 82 – Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé - Un cadeau empoisonné?* <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-82-maternelle-4-ans-a-temps-plein-en-milieu-defavorise-un-cadeau-empoisonne/>
- Comité école et société. (2018-d, 9 mai). *Chronique 83 – eCampus et conflit à la TÉLUQ.* <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-83-ecampus-et-conflit-a-la-teluq1/>
- Comité école et société. (2019). *L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux.* Rapport présenté au conseil fédéral (1^{er}, 2 et 3 mai 2019). https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/190424EnseignementADistance-FINAL_CES_CF3_mai-2019.pdf
- Comité école et société (2019) *Chantier eCampus et formation à distance en enseignement supérieur.* Avis présenté au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (18 septembre 2019). https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2019_Chantier-eCampus-et-formation-a-distance-en-enseignement-superieur_MEES.pdf
- Comité école et société. (2020-a, 11 mars). *Chronique 87 – Crise généralisée au Chili.* <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-87-crise-generalisee-au-chili/>
- Comité école et société. (2020-b, mai). *L'enseignement au temps du coronavirus Balises pour l'automne 2020.* https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2020-05-19-CES_Enseignement-au-temps-du-coronavirus.pdf
- Comité école et société. (2020-c, 28 août). *Chronique 89 – « Pas de cours! Pas de profs! Pas de notes! » 42 Québec et dérives idéologiques du gouvernement.* <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-89-pas-de-cours-pas-de-profs-pas-de-notes-42-quebec-et-derives-ideologiques-du-gouvernement/>
- Comité patronal de négociation des collèges. (2019, 16 décembre). Dépôt patronal en vue du renouvellement de la convention collective du personnel enseignant venant à échéance le 31 mars 2020. https://dtu.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/2019-12-16-N%C3%A9go-2020_D%C3%A9p%C3%B4t-sectoriel-CPNC.pdf
- Commission de la fonction publique. (2012). *Rapport de vérification sur les contrats et services assimilables à des contrats de travail.* https://www.cfp.gouv.qc.ca/images/pdf/etudes/rapport_verif_contrats.pdf
- Commission des normes, de l'Équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST). (s.d.-a). *Disparités dans les conditions de travail.* <https://www.cnt.gouv.qc.ca/salaire-paie-et-travail/disparites-dans-les-conditions-de-travail/index.html>

Commission des normes, de l'Équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST). (s.d.-b). *Placement de personnel et recrutement de travailleurs étrangers temporaires.*

<https://www.cnesst.gouv.qc.ca/clienteles/agences-de-placement/Pages/placement-personnel-recrutement.aspx>

Commission scolaire Lester-B. Pearson en ligne. *International programs price list 2021-2022.*

https://web-sites.lbpsb.qc.ca/Portals/international_adult_education/ADULT%20EDUCATION%20pricelist%202021-2022.pdf?ver=2021-01-22-121330-947

Confédération des syndicats nationaux. (2016-a, 1^{er} novembre). *Mémoire présenté par la Confédération des syndicats nationaux à Monsieur Claude Corbo dans le cadre des consultations sur le projet de création du Conseil des universités du Québec et de la Commission mixte de l'enseignement supérieur.* https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2016-11-01_-memoire-CSN_consultation-projet-creation-Conseil-des-universites-du-Quebec.pdf

Confédération des syndicats nationaux. (2016-b, 1^{er} novembre). *Mémoire présenté par la Confédération des syndicats nationaux à Madame Rachel Aubé, Monsieur Guy Demers, Monsieur Louis Lefebvre dans le cadre des consultations sur le projet de création du Conseil des collèges du Québec et de la Commission mixte de l'enseignement supérieur et sur des modifications au Règlement sur le régime des études collégiales.* https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2016-11-01_-memoire-CSN_consultation-projet-creation-Conseil-des-colleges-du-Quebec.pdf

Confédération des syndicats nationaux. (2017, 13 novembre). *Mémoire présenté par la Confédération des syndicats nationaux (CSN) au groupe de travail sur la création d'un institut national d'excellence en éducation.* https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2017-11-13-_memoire-CSN_institut-excellence-education.pdf

Confédération des syndicats nationaux. (2018, 20 février). *Le recteur Harrisson débouté par un arbitre.* <https://www.csn.qc.ca/actualites/le-grief-du-recteur-harrisson-deboute/>

Confédération des syndicats nationaux. (2019, 19 avril). *Maternelle 4 ans : un gain pour les enfants?* <https://www.csn.qc.ca/actualites/maternelles-4-ans-un-gain-pour-les-enfants%E2%80%89/>

Conseil consultatif sur l'économie et l'innovation (CCEI). (2017). *Agir ensemble – Pour un Québec innovant, inclusif et prospère.* http://s3.amazonaws.com/medias.ccei.quebec/report/CCEI_rapport_integrateur.pdf

Conseil des collèges. (1992). *L'enseignement collégial : Des priorités pour un renouveau de la formation (Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial).* <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilCollege/EnsCollRenouveau.pdf>

- Conseil supérieur de l'éducation. (2002-a). *Les universités à l'heure du partenariat*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0439-AV-universites-heure-partenariat.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2002-b). *Les universités à l'heure du partenariat – version abrégée*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0439-AF-universites-heure-partenariat.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 – Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2010-11-conjuguer-equite-et-performance-en-education-un-defi-de-societe-rapport-2008-2010-etat-et-besoins.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2013, juin). *Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles?*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2013-06-comment-letat-et-le-etablissements-universitaires-abordent-ils-les-realites-etudiantes-actuelles.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016, février). *Le Conseil supérieur de l'éducation s'interroge sur la portée des nouvelles responsabilités confiées à la Commission des partenaires du marché du travail*. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0490.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>
- Consortium international de développement en éducation (CIDE). (2016-a). *Ce que nous faisons*.
<http://www.cide.ca/ce-que-nous-faisons>
- Consortium international de développement en éducation (CIDE). (2016-b). *À propos*.
<http://www.cide.ca/a-propos ;jsessionid=5A1BF3069672476F0E4DD9FC86FB51FF>
- Consortium international de développement en éducation (CIDE). (2016-c). *Nos partenaires*.
<http://www.cide.ca/nos-partenaires ;jsessionid=AFD5A351D9D226BDF4B0E98FF22E8625>
- Consortium international de développement en éducation (CIDE). (2016-d). *Tunisie*.
http://www.cide.ca/web/guest/liste-des-projets-par-pays/-/asset_publisher/Y69F5G4x86sD/content/tn
- Corbo, Claude. (2013) *Pour mieux servir la cause universitaire au Québec: Le Conseil national des universités. Rapport du chantier sur un Conseil national des universités*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.
https://www.scccul.ulaval.ca/wp-content/uploads/2016/01/RapportChantier_CNU_RapportCorbo.pdf

- Cordeau, Wilfried (Mars 2018). « Dépolitiser l'éducation pour mieux la rationaliser ». Revue À Babord.
<https://www.ababord.org/Depolitiser-l-education-pour-mieux-la-rationaliser>
- Cote R Expert. (s.d.) *I had a dream* [capture d'écran]. Repéré à
https://www.instagram.com/p/CLcfXVmAohz/?fbclid=IwAR3PNNBcb7KLDO130qoABSQbV_oyF72Mhjv9tphgXaG2Ds0YTEfY2ZDFZFo
- Cote R Expert. (2020, 16 juin). *Une bonne cote R commence avec Cote R Expert* [vidéo]. Facebook.
https://m.facebook.com/watch/?v=270314464191945&_rdr
- Couturier, Eve-Lyne et Philippe Hurteau. (2018). *Conditions de travail et compressions budgétaires – Portrait de la situation dans les écoles du Québec*. https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/IRIS_etude_condition_de_travail_education_aout2018_WEB.pdf
- Croteau, Martin, Tommy Chouinard et Hugo Pilon-Larose. (2018, 28 novembre). « François Legault promet un "redressement national en éducation" ». *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/politique/201811/28/01-5205975-francois-legault-promet-un-redressement-national-en-education.php>
- Cucchi, Maud. (2020, 25 mai). « L'enseignement à distance est "là pour rester", selon l'experte Diane Leduc ». *Affaires universitaires*. <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/lenseignement-a-distance-est-la-pour-rester-selon-lexperte-diane-leduc/>
- Dardot, Pierre et Christian Laval. (2010). « Néolibéralisme et subjectivation capitaliste ». *Cités*, 1(1), 35-50. <https://doi.org/10.3917/cite.041.0035>
- Delacour, Emmanuel. (2020, 21 février). « Le ministre Roberge souhaite que le milieu des affaires soit à la tête du réseau scolaire ». *Métro*.
<https://journalmetro.com/actualites/national/2422604/education-ministre-roberge-milieu-affaires-centres-services/?fbclid=IwAR3GnZNdgBRnIRJQBYg74Y23y0OocPMp6QKHQCFCaKtT5wsawuhOyOBoH-Y>
- Demers, Guy. (2014-a, janvier). *Rapport d'étape du chantier sur l'offre de formation collégiale*.
https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/2014-01_rRapportEtapeGuyDemers_chantier_odfc.pdf
- Demers, Guy. (2014-b, juin). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*.
<https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/DEMERS-Report-juin-2014.pdf>
- Demers, Stéphanie. (2020). *La guerre contre l'école publique et ses enseignant.es*. St-Joseph-du-Lac : M Éditeur.
- Deneault, Alain. (2013). « Gouvernance » - *Le management totalitaire*. Montréal : Lux Éditeur.

- Di Cecco, Nick. (2020, 26 novembre). *Promouvoir l'excellence : L'Ontario met en œuvre un financement axé sur le rendement à l'intention des établissements postsecondaires* (communiqué de presse). <https://news.ontario.ca/fr/release/59373/promouvoir-lexcellence-lontario-met-en-oeuvre-un-financement-axe-sur-le-rendement-a-lintention-des-e>
- Di Croce, Marianne. (2014, 4 novembre). « Yves Bolduc, le rapport Demers et la marchandisation de l'éducation ». *IRIS*. <https://iris-recherche.qc.ca/blogue/yves-bolduc-le-rapport-demers-et-la-marchandisation-de-leducation>
- Dion-Viens, Daphnée. (2021, 18 février). « Université Laval : l'enseignement hybride est là pour rester ». *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldequebec.com/2021/02/18/luniversite-laval-prepare-une-session-dautomne-en-presence-et-a-distance>
- Doherty, Dereck (14 septembre 2019). « Main-d'œuvre : François Legault « sensible » aux particularités de l'Est-du-Québec ». *ICI bas-Saint-Laurent*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1300810/penurie-manque-travailleurs-emploi-premier-ministre>
- Ducharme-Varin, Jean-François, Daniel Vergara, Marie-France Raynault. (2016). *Les travailleurs invisibles : Les risques pour la santé des travailleurs des agences de location de personnel. Rapport du directeur de santé publique de Montréal 2016*. https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/professionnels/DRSP/Directeur/Rapports/Rap_Travaill_Leurs_Invisibles_2016_FR.pdf
- Dupont, David. (2016). *Rapport de recherche de l'IRÉC – Compressions dans les cégeps : vers un réseau à deux vitesses?* <https://irec.quebec/ressources/publications/Compression-dans-les-cegeps.pdf>
- École branchée. (s.d.-a). *À propos de l'École branchée...* <https://ecolebranchee.com/a-propos/>
- École branchée. (s.d.-b). *Archives des CréaCamps*. <https://ecolebranchee.com/le-creacamp/archives-creacamp/>
- École Marcelle-Mallet. (s.d). *Mot du directeur*. <https://www.emm.qc.ca/fr/bienvenue/mot-du-directeur>
- Éducation internationale. (2021, 22 janvier). *1,5 million de dollars attribués en bourses d'excellence et exemption des droits de scolarité pour les élèves internationaux en formation professionnelle*. [1,5 million de dollars attribués en bourses d'excellence et exemption des droits de scolarité pour les élèves internationaux en formation professionnelle - Éducation internationale \(education-internationale.com\)](https://education-internationale.com/1-5-million-de-dollars-attribues-en-bourses-d-excellence-et-exemption-des-droits-de-scolarite-pour-les-eleves-internationaux-en-formation-professionnelle-education-internationale-com)
- EscouadeÉDU. (2019). *L'expérience. Offre de service 2018-2019*. <https://www.escouadeedu.ca/services.html>
- ÉtudeSecours. (s.d.). *Mathématique secondaire 5 SN*. <https://www.etudeseours.com/cours/mathematique-secondaire-5-sn-065-506/>

- Fabien, Claude. (2014, 24 février). *Sentence arbitrale dans le cadre d'un grief relatif à l'exclusion des professeurs des séances du conseil d'administration de l'employeur*. <https://spugo.com/wp-content/uploads/2014/02/11-sentence-uqo-et-spuqo-2014-02-24.pdf>
- Fédération des cégeps. (2018, janvier). *Miser sur le cégep – Plateforme de la Fédération des cégeps en vue de la campagne électorale au Québec*. https://fedeccegeps.ca/wp-content/uploads/2018/08/Plateforme_elections_2018.pdf
- Fédération des cégeps. (2019, 20 novembre). *Les cégeps: incontournables pour la société et l'économie du Québec*. <https://fedeccegeps.ca/wp-content/uploads/2020/01/consultations-prebudgetaires-2020-2021-memoire-version-adoptee.pdf>
- Fédération des cégeps. (2020). *Les cégeps : au coeur de la relance du Québec – Mémoire déposé dans le cadre des consultations prébudgétaires 2021-2022 du ministère des Finances du Québec*. <https://fedeccegeps.ca/wp-content/uploads/2021/02/federation-des-cegeps-consultations-prebudgetaires-2021-2022-memoire.pdf>
- Fédération étudiante collégiale du Québec. (2020). *Avis sur la réussite – Des solutions pour améliorer le taux de réussite de la population étudiante*. http://docs.fecq.org/FECQ/M%C3%A9moires%20et%20avis/2020-2021/Avis%20sur%20la%20reussite_108eCo_Zoom.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2009). *Pour une meilleure collégialité dans la gouvernance en enseignement supérieur*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/2009-08-13_FNEEQ_xCSNx_mxmoire_gouvernance.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2013). *Contribution de la FNEEQ-CSN à la rencontre thématique sur la gouvernance et le financement (17 et 18 janvier 2013)*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/2013-01-14-FNEEQ-Thematique-Gouvernance-financement.pdf>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2019-a, 11 mars). *Info Rangement 23*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Info-Rangement-23.pdf>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2019-b, 19 septembre). *Chantier eCampus et formation à distance en enseignement supérieur*. Avis présenté par la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec FNEEQ-CSN au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (CSN), Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (CSQ), Fédération étudiante collégiale du Québec, Fédération des cégeps. (2020-a, 17 février). *Lettre ouverte sur le palmarès des cégeps*. <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/lettre-ouverte-sur-le-palmares-des-cegeps/>

- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2020-b, 9 mars). *Universités et cégeps – Un moratoire s'impose avant de nouveaux déploiements*. <https://fneeq.qc.ca/fr/universites-et-cegeps-un-moratoire-simpose-avant-de-nouveaux-deploiements/>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2020-c, 30 octobre). *Mémoire sur le document du groupe de travail sur l'Université québécoise du futur*, https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Memoire-chantier-universite-quebecoise-du-futur_FNEEQ-CSN_2020-10-29.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2021-a, 14 janvier). *Mémoire présenté à la Commission de l'agriculture, des pêcheries, de l'énergie et des ressources naturelles dans le cadre des consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n° 77, Loi sur l'Institut de technologie agroalimentaire du Québec*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-01-14_Memoire-PL77_ITAQ_FNEEQ-CSN%C2%AD.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2021-b, 18 février). *L'enseignement à distance post-pandémie : pas vite, dit la FNEEQ*. <https://fneeq.qc.ca/fr/lenseignement-a-distance-post-pandemie-pas-si-vite-dit-la-fneeq/>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2021-c, 24 février). *Mémoire de la FNEEQ-CSN dans le cadre du Chantier sur la réussite en enseignement supérieur*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-02-23_Memoire-sur-la-reussite_MES_FINAL.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2021-d, 19 mars). *Mémoire de la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (CSN) dans le cadre des États généraux de l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-03-18-Memoire-FNEEQ-etats-generaux-OIIQ_.pdf
- Fondation pour les élèves de Montréal. (2020). *Historique*. <https://fondationelevesmtl.ca/la-fondation/historique/>
- Fondation Cégep Trois-Rivières (2019, 29 janvier). *Création d'un regroupement des fondations au sein de la fédération des cégeps*. <https://fondation.cegeptr.qc.ca/actualites/creation-dun-regroupement-des-fondations-au-sein-de-la-federation-des-cegeps/>
- Fonds de recherche du Québec. (2020, 15 septembre). *L'Université québécoise du Futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations* [Document de réflexion et de consultation]. <http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/UduFutur-FRQ-1.pdf>
- Fonds de recherche du Québec. (2021). *L'Université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations. Document regroupant le Rapport des journées de délibération et le Document de réflexion et de consultation*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-reflexion-consultation/Rapport-universite-quebecoise-futur.pdf?1613746721>

- Fortier, Marco. (2020, 4 février). « Le cégep de la Gaspésie s'enracine en anglais à Montréal ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/572168/le-cegep-de-la-gaspesie-bien-etabli-a-montreal>
- Fortier, Marco. (2021-a, 4 février). « Le concept d'université redéfini ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/594582/education-le-concept-d-universite-redefini>
- Fortier, Marco. (2021-b, 23 mars). « Tutorat à 4000\$ pour entrer en médecine ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/597406/education-tutorat-a-4000-pour-entrer-en-medecine>
- Gacon, A. (2019, 14 février). Don record à l'Université McGill : vers un accroissement des inégalités? *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1152871/200-millions-mccall-macbain-mcgill-uqam-record-difference-financement>
- Galarneau, Mathieu. (2020, 5 mars). « La TÉLUQ poursuivie pour 2,5 M\$ ». *Droit-Inc.* <https://www.droit-inc.com/article26384-La-TELUQ-poursuivie-pour-2-5-M>
- Gaulejac, Vincent de et Antoine Mercier. (2012). *Manifeste pour sortir du mal-être au travail*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Gerbet, Thomas. (2018, 22 août). « Privatisation à l'université : les autorités québécoises enquêtent sur une entente secrète ». *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1118234/teluq-matci-universite-quebec-helene-david-privatisation-sous-traitance>
- Girard, Pascal. (2016, 10 novembre). « Le recteur Martin Gauthier renonce à un deuxième mandat ». *Le Quotidien*. <https://www.lequotidien.com/actualites/le-recteur-martin-gauthier-renonce-a-un-deuxieme-mandat-1675c21fce8b65c50788fef3af1c0790>
- Gouvernement du Canada. (s.d.). *Familles branchées*. <https://www.ic.gc.ca/eic/site/111.nsf/fra/accueil>
- Gouvernement du Québec. (1997). *Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation - prendre le virage du succès*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40016>
- Gouvernement du Québec. (2017-a). *Le plan économique du Québec – Éducation et enseignement supérieur – « Un plan pour la réussite : dès la petite enfance et tout au long de la vie »*. http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2017-2018/fr/documents/budget1718_education.pdf
- Gouvernement du Québec. (2017-b). *Budget 2017-2018. Éducation et enseignement supérieur – Un plan de réussite : dès la petite enfance et tout au long de la vie*. http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2017-2018/fr/documents/budget1718_education.pdf

- Gouvernement du Québec (2018, 27 mars). *Un plan pour la réussite*.
http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2018-2019/fr/documents/education_1819.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020-a, mars). *Budget 2020-2021 – Plan budgétaire*.
http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2020-2021/fr/documents/PlanBudgetaire_2021.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020-b, 10 décembre). *Chapitre I-13.3. Loi sur l'instruction publique*.
<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- Gouvernement du Québec. (2021, 25 mars). *Un Québec résilient et confiant – Plan budgétaire*.
http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2021-2022/fr/documents/PlanBudgetaire_2122.pdf
- Gouvernement du Québec (s.d.). *Écoles privées*. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/ecoles-privées/>
- Groguhé, M. (2018, 3 septembre). « Aller au cégep... en Tunisie ». *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/201809/02/01-5195039-allier-au-cegep-en-tunisie.php>
- Groupe Collegia. (2021-a). *À propos*. <https://www.collegia.qc.ca/a-propos/>
- Groupe Collegia. (2021-b). *Nous joindre*. <https://www.collegia.qc.ca/nous-joindre/>
- Groupe de la Banque Mondiale. (2021). *Open Learning Campus*. <https://olc.worldbank.org/about-olc/about-olc>
- Gruda, Agnès. (2020, 20 juin). « L'école à trois vitesses a causé un "gâchis humain" ». *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-06-20/l-ecole-a-trois-vitesses-a-cause-un-gachis-humain>
- Halimi, Serge. (2020, janvier). « De Santiago à Paris, les peuples dans la rue ». *Le Monde diplomatique*.
<https://www.monde-diplomatique.fr/2020/01/HALIMI/61216>
- HEC Montréal. (2018, 8 novembre). *Partenariat : HEC Montréal et Emlyon Business school offriront un double diplôme*. <https://www.hec.ca/nouvelles/2018/hec-montreal-et-emlyon-business-school-offriront-un-double-diplome.html>
- Hébert, Guillaume et Tremblay-Pépin, Simon. (2013). *La sous-traitance dans le secteur public : coûts et conséquences*. Montréal (Québec), Institut de recherche et d'informations socio-économiques.
<https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/Sous-traitance-WEB-03.pdf>

- Hogan, Anna et Ben Williamson. (2021-a). *Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech & University Reform*.
https://issuu.com/educationinternational/docs/2021_eiresearch_gr_covid19_commercialisation_digit?fr=sNTdjNzI5MTkzMTM
- Hogan, Anna et Ben Williamson. (2021-b). *Pandémie de privatisation dans l'enseignement supérieur : technologies de l'éducation & réforme des Universités – Résumé des résultats de la recherche*.
https://eiwebsite.blob.core.windows.net/uploads/20210202_112407_2021_EIRsearch_GR_Summary_Commercialisation_digitalisation_FRE.pdf?sv=2019-10-10&ss=b&srt=o&sp=rdx&se=2030-05-26T22:00:00Z&st=2020-05-26T14:11:47Z&spr=https,http&sig=fqIBEl9cO6/PzqL9OFD54Ufvt33KDBvH/hM9wslvLA%3D
- Hope, David et Julian Limberg. (2020, décembre). *The Economic Consequences of Major Tax Cuts for the Rich*. London School of Economics and Political Science, International Inequalities Institute (III). III Working Paper 55.
http://eprints.lse.ac.uk/107919/1/Hope_economic_consequences_of_major_tax_cuts_published.pdf
- Hurteau, Philippe. (2016, 30 novembre). « Ce qu'il reste de l'université publique », IRIS, <https://iris-recherche.qc.ca/blogue/ce-qu-il-reste-de-l-universite-publique>
- Infolettres eCampus (2020, 26 mai). *En route vers la mise en œuvre d'eCampus : Sondage sur le répertoire de l'offre et avancement des travaux*. [Infolettres eCampus 2020-05-26.pdf](http://infolettres.ecampus.ca/2020-05-26.pdf).
- Institut Confucius au Québec (s.d.). Welcome. <https://www.confuciusinstitute.qc.ca/>
- Institut Confucius. (2020). Accueil. <https://www.confuciusinstitute.qc.ca/fr/>
- Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques. (2007). *Rapport du Groupe de travail sur la gouvernance des universités du Québec*. [http://igopp.org/wp-content/uploads/2014/04/Rapport final - la gouvernance des universites.pdf](http://igopp.org/wp-content/uploads/2014/04/Rapport_final_-_la_gouvernance_des_universites.pdf)
- Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques. (2016). *Séminaire sur la gouvernance des CÉGEPS – Vers une gouvernance « créatrice de valeurs »^{MD}*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Conseil-adm-Seminaire-gouvernance-cegeps-VF.pdf
- Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques. (2017). *Étude sur la gouvernance des cégeps du Québec*.
- Karsenti, Thierry. Entrevue en ligne (décembre 2020).
- Klein, Naomi. (2008). *La Stratégie du choc : la montée d'un capitalisme du désastre*. Montréal / Arles : Leméac / Actes sud.

- Krugman, Paul. (2010, 21 février). « The Bankruptcy Boys ». *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2010/02/22/opinion/22krugman.html>
- La Presse. (2021, 19 janvier). « Extra Cégeps. L'enseignement collégial en bref ». *La Presse*.
- Lab-école en ligne (février 2021). Penser l'école de demain au-delà des murs. <https://www.lab-ecole.com/penser-lecole-de-demain-au-dela-des-murs/>
- Lafleur, Thérèse. (2019, 23 octobre). Les pôles régionaux en enseignement supérieur - Des ancrages territoriaux d'innovation et de développement. *Portail du réseau collégial du Québec*.
http://lescegeps.com/enjeux/arrimages_universites_colleges/les_poles_regionaux_en_enseignement_superieur_des_ancrages_territoriaux_dinnovation_et_de_developpement
- Lahaie, Richard. (2017, 24 août). « Les manœuvres vicieuses d'un employeur sans scrupules ». *L'Aut'journal*. <http://lautjournal.info/20170824/les-manoeuvres-vicieuses-dun-employeur-sans-scrupules>
- Lampron, Louis-Philippe. (2020, 11 mai). « La culture du silence et le devoir d'envergure », *Contact*.
http://www.contact.ulaval.ca/article_blogue/les-chsld-et-le-devoir-denvergure/
- Lavoie, Carole. (2019, février). *Réflexion sur la réussite étudiante dans le réseau collégial public – Rapport préliminaire*.
- Le Quotidien. (2013, 21 octobre). « Moins d'employés mais beaucoup plus de cadres ». *Le Quotidien numérique*. <https://www.lequotidien.com/actualites/moins-demployes-mais-beaucoup-plus-de-cadres-8230c2954694e13848f4f7dec6fe35d1>
- LEARN Quebec. (2020). À propos. <https://www.learnquebec.ca/fr/about-us>
- Leblanc, Daniel. (7 décembre 2019). « Rien de mal » à ce que les directions d'école révisent des notes ». *Le Droit*. <https://www.ledroit.com/actualites/education/rien-de-mal-a-ce-que-les-directions-decole-revisent-des-notes-cef023306f9d812ffe32b77876657e2>
- Leduc-Brodeur, Audrey. (2021, 3 mars). « Cinq questions à Danielle McCann ». *Le Reflet*.
<https://www.lereflet.qc.ca/cinq-questions-a-danielle-mccann/>
- Lévesque, L. (2018, 7 mai). Un don pour étendre un programme sur la santé mentale des jeunes au cégep. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201805/07/01-5174108-un-don-pour-etendre-un-programme-sur-la-sante-mentale-des-jeunes-au-cegep.php>
- Martin, Éric. (2012, 19 novembre). « Qu'est-ce que l'économie du savoir? ». *IRIS*. <https://iris-recherche.qc.ca/blogue/qu%25e2%2580%2599est-ce-que-l%25e2%2580%2599economie-du-savoir>

- Martin, Éric et Maxime Ouellet. (2010, novembre), *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*. Montréal, IRIS, *Rapport de recherche*. <https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/Gouvernance-web.pdf>
- Martin, Éric et Maxime Ouellet. (2012, novembre). *Les mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur*. Montréal, IRIS, *Rapport de recherche*. <https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/Assurance-qualite-web.pdf>
- Ministère de l'Éducation (1999, septembre). *Publicité et contributions financières à l'école*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs42064>
- Ministère de l'Éducation (2020, 16 octobre). *École privée*. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/ecoles-privees/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017-a). *Politique de la réussite éducative – Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017-b). *Sommaire de la Politique de la réussite éducative*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/sommaire_politique_reussite_educative.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Gouvernement du Québec (2018-a). *Plan d'action numérique en éducation et enseignement supérieur*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018-b) *Chantier eCampus et la formation à distance (FAD) en enseignement supérieur*. [Cahier du participant]. https://chantier-ecampus.sviesolutions.com/pluginfile.php/379/mod_resource/content/2/Cahier%20du%20participant.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020-a). *Rapport du chantier eCampus et la formation à distance (FAD) en enseignement supérieur*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN-eCampus.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2020-b). *La relance au collégial en formation technique / 2018. La situation d'emploi au 31 mars de personnes diplômées de 2016-2017*. [Relance_collégial_2018_FT.pdf \(gouv.qc.ca\)](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN-relance_collégial_2018_FT.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (s.d). *Appel de proposition. Techniques de pharmacie* (titre provisoire). Guide explicatif.

- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993, avril). *L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau – Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. https://cdc.qc.ca/pdf/705603_colleges_xxie_1993.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (2013). *Chantier sur l'offre de formation collégiale – Invitation à soumettre un avis : Guide de présentation*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2280762>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2020, juillet). *Régime budgétaire et financier des cégeps, année scolaire 2020-2021*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Regime-bud-cegeps-2020-2021.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Appel de propositions. Projet de développement de formations à distance*. [Guide explicatif]
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021, février). *Régime budgétaire et financier des cégeps, année scolaire 2020-2021*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Regime_budg_financier_cegeps_2020-2021.pdf
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2020, 16 octobre). *Forum virtuel sur la requalification de la main-d'œuvre et sur l'emploi - Le gouvernement et les partenaires du marché du travail, tous dans la même direction*. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/forum-virtuel-sur-la-requalification-de-la-main-doeuvre-et-sur-lemploi-le-gouvernement-et-les-parten/>
- Ministère du Travail, de l'emploi et de la Solidarité sociale. (2021, 12 février). *Communiqué du 12 février 2021. Près de 1,9 million de dollars pour le perfectionnement de la main-d'œuvre québécoise touchée par la crise sanitaire*. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pres-de-19-million-de-dollars-pour-le-perfectionnement-de-la-main-doeuvre-quebecoise-touchee-par-la/>
- Mission québécoise et canadienne d'observation des droits humains au Chili. (2020, 18 au 27 janvier). *Crise sociale et politique au Chili 2019-2020. Des atteintes systématiques et généralisées aux droits humains*. Rapport de la mission québécoise et canadienne d'observation des droits humains au Chili. <https://www.ciso.qc.ca/wordpress/wp-content/uploads/Rapport-FR-Mission-DDHHFINAL.pdf>
- Mon avenir TI (s.d.) *Qui sommes-nous?* https://www.monavenirti.org/qui_sommes_nous
- Morasse, Marie-Ève. (2019, 27 mai). « Quand les raccrocheurs décrochent ». *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201905/26/01-5227638-quand-les-raccrocheurs-decrochent.php>

- Morneau Shepell. (s.d.-a). Productivité et rapport coût-efficacité. <https://www.morneaushepell.com/ca-fr/productivite%20et-rapport-co%20t-efficacite%20a>
- Morneau Shepell. (s.d.-b). *Programmes d'aide aux employés et à la famille*. <https://www.morneaushepell.com/ca-fr/programmes-d%E2%80%99aide-aux-employ%C3%A9s-et-%C3%A0-la-famille>
- Morneau Shepell. (s.d.-c.). *Santé mentale au travail*. <https://www.morneaushepell.com/ca-fr/sant%C3%A9-mentale-au-travail>
- Moulin, Stéphane (2020, 20 février). « Misère des palmarès ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/573288/cegeps-misere-des-palmares>
- Mussi, Sébastien. (2016). *La liquidation programmée de la culture – Quel cégep pour nos enfants?* Montréal : éditions Liber.
- Nouvelle alliance pour la philosophie au collégial (NAPAC). (2019, octobre). *Commentaire de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation : Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives (mars 2019)*.
- Normand, François. (2019, 1^{er} novembre). « De la chute du mur de Berlin à la montée du populisme ». *Les affaires*. https://www.lesaffaires.com/blogs/francois-normand/de-la-chute-du-mur-de-berlin-a-la-montee-du-populisme-/613908?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_content=02-11-2019&fbclid=IwAR33-8UZ_IYDOXL1v-5htOrKLSVs7M7gGmKKMiUiy34NlbzGr1uWUUD44
- O'Leary, R. (2019). *Collégia : 7 millions de plus grâce à son campus montréalais*. Radio-Gaspésie, 7 février 2019. <https://www.radiogaspesie.ca/nouvelles/collegia-7-millions-de-plus-grace-a-son-campus-montrealais/>
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (s.d). *Page d'accueil*. <http://www.oecd.org/fr/apropos/>
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)/Ministère irlandais de l'Éducation et de la Science. (2005, 24-25 janvier). [Synthèse du Président]. *Colloque international sur « les partenariats éducation-entreprise : les enseignements du monde du travail*. <http://www.oecd.org/fr/education/34509530.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2019). *À propos du secteur de l'éducation*. <https://fr.unesco.org/themes/education/about-us>
- Oxfam. (2021). *Le virus des inégalités – Réunifier un monde déchiré par le coronavirus grâce à une économie équitable, durable et juste*. <https://www.oxfam.org/fr/publications/le-virus-des-inegalites>

- Parienty, Arnaud. (2018). *Le mythe de la "théorie du ruissellement"*. La Découverte.
- Patry, Mélanie. (2016, 9 mars) « Climat de méfiance à l'UQAC », *Radio-Canada (ICI Saguenay–Lac-Saint-Jean)*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/769553/climat-mefiance-uqac>
- Péloquin, Tristan. (2020, 6 février). « Élèves recrutés en Inde : le cégep de la Gaspésie poursuivi pour 3 millions ». *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/202002/05/01-5259758-eleves-recrutes-en-inde-le-cegep-de-la-gaspesie-poursuivi-pour-3-millions.php>
- Peñafiel, R. (2013). Le 'printemps chilien' et la radicalisation de l'action collective contestataire en Amérique latine. *Lien social et politiques*, 68, 121-140.
<https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/2012-n68-lsp0495/1014808ar/>
- Pilon-Larose, Hugo. (2020, 7 février). « Réforme parlementaire : Legault ouvre son jeu ». *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2020-02-07/reforme-parlementaire-legault-ouvre-son-jeu>
- Portail du réseau collégial du Québec (2021, 7 mars). *Les fondations de cégeps : pour passer à une vitesse supérieure*.
http://lescegeps.com/gestion/gestion_dun_college/les_fondations_de_cegeps_pour_passer_a_une_vitesse_superieure
- Plante, Caroline (30 mai 2018). 1,2 milliard \$ pour le numérique dans les écoles. *Le Soleil*.
<https://www.lesoleil.com/actualite/education/12-milliard--pour-le-numerique-dans-les-ecoles-6f31d8b63cd27622fb3ca8c7eb42b224>
- Poisson, Catherine. (2019, 13 juin). « Un avenir assuré pour le campus montréalais du Cégep de la Gaspésie et des îles ». *Ici Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1183850/campus-collegial-montreal-cegep-gaspesie-iles>
- Pontbriand, Isabelle. (2016, 8 mars). « Projet de loi 70 et transformation de l'enseignement collégial ». *De vive voix* vol.3 no.22. <https://seeclg.files.wordpress.com/2016/03/projet-de-loi-70-et-transformation-de-lenseignement-collc3a9gial1.pdf>
- Presse canadienne (12 juillet 2015). Tableaux blancs interactifs dans les écoles: une décision irréfléchie, selon une étude. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/729434/tableaux-blancs-interactifs-ecole-decision-irreflechie-etude>
- Prince, V. (2021, 6 février). Québec prolonge son programme de requalification des travailleurs. *Ici-Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1768769/quebec-prolongation-programme-requalification-travailleur-emploi>
- Québec métiers d'avenir. (s.d.). *Avantage pour les Français et Françaises en formation professionnelle au Québec*. <https://www.quebecmetiersdavenir.com/avantages-pour-les-francais/>

- Quirion, Rémi, Denise Pérusse et Jean-Pierre Vidal. (2020, 26 février). « Audace Québec: un programme qui ose ». *Affaires universitaires*. <https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/audace-quebec-un-programme-qui-ose/>
- Radio-Canada (2016, 21 octobre). « UQAC : huit professeurs sur dix contre le renouvellement du mandat de Martin Gauthier », <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/810038/uqac-professeurs-contre-renouvellement-recteur>
- Radio-Canada (2019, 28 mai). « Les universités de la Colombie-Britannique ne pourront plus accepter l'argent liquide ». <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1172423/blanchiment-argent-german-rapport-universite-education>
- Rainville, Patricia. (2015, 16 décembre). « L'UQAC rayonne à l'international », *Le Quotidien*. <https://www.lequotidien.com/actualites/lugac-rayonne-a-linternational-a1c3899d82f8054acc7aa226feafa371>
- Readings, Bill. (2013). *Dans les ruines de l'université*. Montréal : Lux Éditeur.
- Regroupement des fondations collégiales. (s.d.) [document promotionnel] regroupementfondations-onepager-recrutement-1.pdf (fondationcegeprimouski.ca)
- Regroupement université, Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ). (2020, novembre). *Analyse de la formation à distance, constats et enjeux*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2020-11-25_Analyse-de-la-FAD-Constats-et-enjeux.pdf
- Réseau de l'université du Québec. (2020, janvier). Document d'information sur le financement universitaire. https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/document_dinformation_sur_le_financement_universitaire_final.pdf
- Riopel, A. (2021, 30 janvier). *Un professeur décédé donne des cours virtuels à l'Université Concordia. Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/594324/education-des-professeurs-decedes-donnent-des-cours-virtuels-a-l-universite-concordia>
- Rising Phoenix international (s.d.). *À propos de nous*. <https://fr.risingphoenixinternational.ca/about>
- Roy, G. (2019, 25 avril). Le cégep de Saint-Félicien lance une formation...en Tunisie. *Le Quotidien numérique*. <https://www.lequotidien.com/actualites/le-cegep-de-saint-felicien-lance-une-formation-en-tunisie-4cfe30925003ca03fe147f6ec32965c0>
- Sabourin, C. (2008, oct./nov). « La recherche universitaire sous influence ». *À bâbord! Dossier : L'université entre déclin et relance*, No 26. (<https://www.ababord.org/La-recherche-universitaire-sous>)

- Scali, Dominique (2018, 4 mai). « Les tableaux blancs de Charest sont déjà finis ». *TVA nouvelles*.
<https://www.tvanouvelles.ca/2018/05/04/les-tableaux-blancs-de-charest-sont-deja-finis-1>
- Schaëffner, Y. (2010, 29 mai). « Institut Confucius : le « pouvoir doux » chinois ». *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/201005/29/01-4285025-instituts-confucius-le-pouvoir-doux-chinois.php>
- Schué, Romain. (2020, 17 novembre). « Recrutement intense, cours en anglais : le lucratif marché des étudiants indiens au Québec ». *Ici. Radio-Canada*, 17 novembre 2020. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1749970/immigration-quebec-inde-matrix-canada-soupcons-etudes>
- Schué, Romain (2021, 20 janvier). « Des actes illégaux commis à Lester B. Pearson, selon le DPCP ». *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1764584/upac-mastantuono-fraude-kolan-inde-etudiants>
- Scientifique en chef du Québec. (s.d.). *Programme Audace*. <http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/dossiers/recherche-intersectorielle/programme-audace/>
- Scientifique en chef du Québec. (2018, 27 novembre). *Entreprise, université et société : la synergie des savoirs, Colloque du scientifique en chef en collaboration avec Ubisoft La Forge*.
<http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/activites/colloque-du-scientifique-en-chef-en-collaboration-avec-ubisoft-la-forge/>
- Startup Guide Ionos (2011). *Outsourcing: la sous-traitance*.
<https://www.ionos.fr/startupguide/gestion/sous-traitance/>
- Stewart, A-A. (2018, 14 août). *Communiqué du 14 août 2018. Mise sur pied du pôle régional en enseignement supérieur de la Capitale-Nationale : La région relèvera les défis liés à la pénurie de compétences*. Université Laval. <https://www.ulaval.ca/notre-universite/salle-de-presse/communiques-de-presse/communiques-2018/mise-sur-pied-du-pole-regional-en-enseignement-superieur-de-la-capitale-nationale-la-region-relevera>
- Succès scolaire. (s.d.-a). *Partenaires*. <https://www.successcolaire.ca/partenaires>
- Succès scolaire. (s.d.-b). *Tutorat personnalisé. La référence #1 en tutorat et aide aux devoirs au Québec*.
https://www.successcolaire.ca/?gclid=EAlaIqobChMI2vHZg6mi6AIVjcDACH3k2ADHEAAYASAAEGkHfvD_BwE
- Teisceira-Lessard, Philippe. (2020, 29 février). « Agences de placement : petits salaires, gros risques ». *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/enquetes/202002/28/01-5262824-agences-de-placement-petits-salaires-gros-risques.php>
- Toupin, C. (2019, 23 mars). *La philanthropie est-elle vraiment au service des communautés? Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/550546/la-philanthropie-est-elle-vraiment-au-service-des-communautes>

- Tulgoat, M. (2019, 1^{er} juin). Le succès d'un campus gaspésien et madelinot à Montréal. *Reportage de Ici.Radio-Canada. Portail du réseau collégial*. [http://lescegeps.com/nouvelles/2019-06-01 le succes dun campus gaspesien et madelinot a montreal](http://lescegeps.com/nouvelles/2019-06-01_le_succes_dun_campus_gaspesien_et_madelinot_a_montreal)
- Tremblay, Gaëtan. (2003). « Les partenariats : stratégies pour une économie du savoir », *Distances et savoirs*. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-2-page-191.htm>
- Union étudiante du Québec (UEQ). (2018, 24 et 25 novembre). *Le financement des universités. Historique, explications et recommandations pour une nouvelle formule de financement*. <https://unionetudiante.ca/download/avis-financement-universites/?wpdmdl=4164>
- UPAC en ligne. *Mandat*. <https://www.upac.gouv.qc.ca/upac/mandat.html>
- Université du Québec. (2015, janvier). *L'Université du Québec : Ouverte sur le monde*. (Feuillet). <https://www.quebec.ca/reseau/fr/system/files/feuille-ouvert-monde-francais.pdf>
- Université du Québec à Chicoutimi. (2017). *Rapport déposé dans le cadre de l'application de la loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire 2016-2017*. https://www.uqac.ca/direction_services/secretariat_general/documents/rapport_loi_95_2016-2017.pdf
- Université du Québec à Chicoutimi. (2021-a). *L'UQAC à l'international*. https://www.uqac.ca/international/bureau_international/index.php (page institutionnelle consultée le 14 avril 2021).
- Université du Québec à Chicoutimi. (2021-b). *Tableau des partenaires / Bureau international / UQAC*. https://www.uqac.ca/international/bureau_international/tableau_partenaires_uqac.pdf (page institutionnelle consultée le 14 avril 2021).
- Université du Québec à Montréal. (2021). *À propos / Service des relations internationales de l'UQAM*. http://www.international.uqam.ca/pages/sri_apropos.aspx (page institutionnelle consultée le 14 avril 2021).
- Université du Québec en Outaouais. (2021). *Délocalisation de programmes*. <https://uqo.ca/international/delocalisation-programmes> (page institutionnelle consultée le 14 avril 2021).
- Université Laval. (2015). *Plan de développement de la recherche 2015-2020. Stratégie institutionnelle*. <https://www.services-recherche.ulaval.ca/sites/default/files/Documents/Documents%20officiels/plan-developpement-recherche-2015-2020-fr.pdf>
- Université Laval. (2021). *Donner un sens à votre recherche, donnez vie à vos idées*. <https://www.ulaval.ca/entrepreneuriat-responsable/entrepreneuriat-scientifique-et-innovant>

Université McGill. (2005, 17 novembre). *Communiqué du 17 novembre 2005 : La Fondation canadienne de la gérance du crédit et Marcel Desautels versent 22 millions de dollars à l'Université McGill.*

Université McGill, Salle de presse. <https://www.mcgill.ca/newsroom/fr/channels/news/la-fondation-canadienne-de-la-g%C3%A9rance-du-cr%C3%A9dit-et-marcel-desautels-versent-22-millions-de-dollars-%C3%A0-17559>

Université McGill. (2019, 13 février). *Communiqué du 13 février 2020 : La Fondation McCall MacBain verse le don le plus important de l'histoire du Canada pour la création d'un programme phare de bourses d'études supérieures à l'Université McGill.* Université McGill, Salle de presse.

<https://www.mcgill.ca/newsroom/fr/channels/news/la-fondation-mccall-macbain-verse-le-don-le-plus-important-de-lhistoire-du-canada-pour-la-creation-294528>

Vachon, S. (2020, 4 février). Le campus anglophone du Cégep de la Gaspésie à Montréal connaît une croissance fulgurante [entrevue radiophonique]. Dans *Puisqu'il faut se lever* (Paul Arcand animateur). 98,5 FM (Cogeco média). <https://www.985fm.ca/nouvelles/opinions/281760/le-campus-anglophone-du-cegep-de-la-gaspesie-a-montreal-connaît-une-croissance-fulgurante>

Villa Maria. (2020). *Le Banc des brillants tuteurs*. <https://www.villamaria.qc.ca/pedagogie/service-daide-aux-eleves/banc-brillants-tuteurs>

Winterbottom, Michael et Mat Whitecross. (Réaliseurs). Renegade Pictures (Producteurs). (2010). *La Stratégie du choc* [documentaire].

ANNEXE 1 – RECOMMANDATION ÉGES DU CONGRÈS FNEEQ 2012

Que la FNEEQ intervienne dans le débat public et organise au besoin les actions et les mobilisations nécessaires sur la base des positions suivantes :

Considérant les dérives observées dans plusieurs pays en matière d'assurance qualité ;

Considérant la situation québécoise, notamment l'expérience de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) et celle de l'audition des dirigeants des établissements d'enseignement de niveau universitaire à la Commission de la culture et de l'éducation ;

Considérant les projets d'entente de partenariat, les contrats de performance et les projets de loi 38 et 44 sur la gouvernance ;

La FNEEQ,

- Sur l'avenir des universités et devant l'urgence d'en défendre le caractère public et la mission :
 - réitère la nécessité de tenir des États généraux et de participer à leur organisation sur la base des positions fédérales ;
- En matière de reddition de comptes :
 - s'oppose à toute démarche ayant comme effet de favoriser une approche basée sur l'obligation de résultats plutôt que sur l'obligation de moyens ;
 - s'oppose à toute forme de rémunération au mérite basée sur les résultats des élèves, étudiantes et étudiants ou sur l'évaluation des enseignantes et des enseignants ;
 - revendique une gouvernance collégiale des cégeps et des universités visant à assurer aux membres de la communauté académique davantage de contrôle sur leur propre milieu ;
- En matière d'assurance qualité :
 - privilégie l'autoévaluation des établissements dans une perspective de maintien et d'amélioration de la qualité des formations dans le respect de l'autonomie des universités et de leur mission plurielle et démocratique ;
 - juge qu'il est impératif que les spécificités des établissements soient prises en compte et conservées dans toute opération d'évaluation des établissements ;
 - s'oppose à des modes d'évaluation imposant une trop lourde charge administrative ;
 - revendique une place de plein droit pour les enseignantes et les enseignants dans l'élaboration de tout plan d'évaluation des établissements universitaires, en particulier au regard de la finalité et des modalités d'un tel processus ;
 - dénonce la mise en concurrence ainsi que la standardisation des pratiques que peuvent générer les processus d'assurance qualité.

ANNEXE 2 – RECOMMANDATION ÉGES DU CONSEIL FÉDÉRAL DE MAI 2013

SUIVI DU SOMMET SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Considérant :

- que les quelques avancées du Sommet sur l'enseignement supérieur n'ont pas tout réglé et que plusieurs problèmes majeurs subsistent ou n'ont pas été traités ;
- que la gratuité scolaire reste une position de principe et un objectif pour la FNEEQ ;
- qu'il faut à nouveau intervenir publiquement pour défendre le caractère public des universités et leur mission, ainsi que les conditions de travail de celles et ceux qui y œuvrent ;
- que le réseau de l'enseignement collégial est attaqué de front par les pressions d'une standardisation internationale des programmes, d'une dévaluation de plusieurs diplômes de formation technique et par l'annonce de l'instauration de l'assurance-qualité ;
- l'urgence de réagir comme fédération face à la mise en place imminente de mécanismes d'assurance-qualité ;
- les propositions adoptées au dernier congrès ;

Le conseil fédéral recommande :

Que la FNEEQ prenne l'initiative d'organiser des États généraux sur l'enseignement supérieur.

Que ces États généraux se tiennent dans la foulée du forum qui sera organisé par la FNEEQ sur la place des personnes chargées de cours et des tutrices et tuteurs dans les universités ;

Que le Conseil fédéral dénonce vigoureusement l'idéologie et l'approche de la CEEC en assurance-qualité qui contribuent à la marchandisation de l'éducation, offre aux regroupements cégep et privé tout son appui dans la lutte contre son instauration et dans la mise en place des mesures d'appui et de mobilisation nécessaires.

ANNEXE 3 – TABLEAU DES PROBLÉMATIQUES SOULEVÉES DANS LE CADRE DES INSTANCES SUIVANTES :

- Regroupement privé du 4 octobre 2019 ;
- Regroupement université du 18 octobre 2019 ;
- Regroupement cégep du 15 novembre 2019 ;
- Bureau fédéral du 22 novembre 2019 ;
- Conseil fédéral du 5 décembre 2019.

N.B. : Ne sont compilées dans ce tableau que les problématiques mentionnées par les délégués et déléguées. Ainsi, il est possible qu'une problématique concernant un regroupement ne soit pas identifiée dans la colonne de ce regroupement si aucune ou aucun délégué n'en a fait mention lors de la consultation.

PROBLÉMATIQUES SOULEVÉES PAR LES DÉLÉGUÉ-ES	R. privé	R. cégep	R. université
Section 1 « La gestion entrepreneuriale en éducation »			
Manque de transparence et de consultation du personnel enseignant dans le cadre de partenariats.	X	X	
Pression à « l'innovation » par les gestionnaires (par exemple par le biais de projets éducatifs ou par la pression au recours à l'enseignement à distance dans le cadre de certains partenariats).	X	X	
Embauche de personnel cadre supplémentaire pour la course à la création de partenariats.		X	
Présence accrue de l'industrie dans les CA des universités.			X
Approche concurrentielle entre établissements : • ex. R cégep : implantation de Centres d'études collégiales (parfois sous forme partenariale) liés à un collège dans des lieux déjà desservis par d'autres collèges plutôt qu'en région éloignée, où il y a de réels problèmes d'accessibilité. • ex. R. université : création de « succursales », ex. du centre NAD de l'UQAC tout près de l'UQAM et de l'Université Concordia.		X	X

PROBLÉMATIQUES SOULEVÉES PAR LES DÉLÉGUÉ-ES	R. privé	R. cégep	R. université
Approche-client des directions envers « l'offre » de programmes et le rapport aux étudiants ainsi qu'avec les acteurs des communautés (ex. R. université : nouveaux liens de type lobby entre les directions et les étudiants).	X		X
Dépendance financière accrue aux entreprises et donateurs/fondations (contexte de compressions) avec contrepartie de visibilité (toponymie, commandites), de pouvoir d'influence (ex. : sur les programmes ; voir plus bas), de censure : - Ex. R. privé : Pressions de Fondations d'établissements qui financent certains projets pédagogiques ; - Ex. R. université : nom de pavillon ou lien direct aux étudiants par le biais de bourses, don de 750 000 \$ de GNL Québec à l'UQAT en échange de sa neutralité sur le projet Énergie Saguenay.	X		X
La précarité (impact du sous-financement) comme cheval de Troie de l'entreprise privée.		X	
Section 2 « Les partenariats en éducation »			
Diversité foisonnante des partenariats (associé à une aura de « prestige ») - Ex. R. privé : formation continue offerte aux enseignants en partenariat avec Apple ; - Ex. R. cégep : problèmes dans le cadre de partenariats avec Emploi Québec (formation continue) dans certains cégeps ; - Ex. R. université : partenariats avec le gouvernement du Québec, les entreprises, interétablissements (ex. : bibliothèques du réseau), avec les collèges de la région (ex. : ULaval : utilisation de la plateforme numérique pour les offres de cours = pouvoir d'influence voire contrôle de l'Université Laval sur l'enseignement à distance au sein du consortium), à l'international, consortiums régionaux.	X	X	X

PROBLÉMATIQUES SOULEVÉES PAR LES DÉLÉGUÉ-ES	R. privé	R. cégep	R. université
Partenariats interétablissements : problèmes relatifs au financement, à l'autonomie professionnelle et aux conditions de travail - ex. R. cégep : financement variable avec impact sur la rémunération des enseignantes et enseignants (cas du Cégep Garneau avec l'Institut technologique de Monterrey au Mexique : à cause de la baisse du nombre d'étudiants mexicains, les enseignants ne sont plus rémunérés en ETC, mais comme à la formation sur mesure). - ex. R. cégep : perte de contrôle du personnel enseignant sur les cours et les programmes dans le cadre de partenariats à l'international – plans de cours imposés par l'Institut Confucius (Chine) au Collège Dawson et par l'Institut Monterrey (Mexique) au Cégep Garneau. - ex. R. cégep : contraintes abusives sur la priorité d'emploi et difficultés de recrutement (cas du Collège Dawson : devoir accepter de donner un cours en Chine pour garder sa priorité d'emploi ; cas du Cégep du Vieux-Montréal : la personne cadre responsable d'une AEC prend des libertés par rapport à la liste de priorités d'emplois). - Ex. R. cégep : Flou en matière de lien d'emploi, de santé et sécurité ou de « contexte règlementaire » (cas du Cégep St-Jean-sur-Richelieu : PIEA différente pour les cours donnés dans le cadre d'un partenariat avec le Collège militaire de St-Jean).		X	
Sous-traitance de tâches d'enseignement (tutorat, cours d'appoint, cours d'été, etc.) : - ex. R. privé : Succès scolaire, ChallengeU, Le banc des brillants tuteurs). - ex. R. cégep : imposition des professeurs/instructeurs dans l'AEC en pilotage au Cégep d'Abitibi-Témiscamingue en partenariat avec l'entreprise privée qui fournit les avions (instructeurs non syndiqués, payés par l'entreprise et non par le collège).	X	X	
Sous-traitance de services professionnels (orthopédagogues, psychologues) allant jusqu'à des services reliés à la pédagogie (révision de programmes, conseillers pédagogiques ; ex. R. privé : EscouadeÉDU) + sous-traitance du service de consultation	X		X

PROBLÉMATIQUES SOULEVÉES PAR LES DÉLÉGUÉ-ES	R. privé	R. cégep	R. université
psychologique destiné aux employés à Morneau Shepell à l'Université Laval.			
Sous-traitance de services auxiliaires (cafétéria + présence de franchises, entretien, sécurité, campagnes de publicité, services administratifs, services de ressources humaines, services aux employés) + recours fréquents à des consultants externes pour des dossiers ponctuels, sans transparence en ce qui a trait aux coûts engendrés.	X		X
Marchandisation des étudiants internationaux : cas de l'UQAM et de l'annulation des frais majorés des étudiants internationaux au doctorat et à la maîtrise.			X
Diversification des sources de revenus : ex. R privé : activité lucrative à saveur anti-pédagogique (location de locaux du Collège Grasset à Cote R Expert).	X		
Section 3 « L'entreprise privée comme source d'influence »			
Influence/ingérence de l'entreprise privée sur les programmes et les contenus : participation ou influence du privé ou des ordres professionnels dans les révisions de programmes, imposition de méthodes pédagogiques dans le cadre de partenariats, etc. ;	X	X	X
Instabilité des programmes créés sur mesure pour l'industrie ou les entreprises (ex. R. cégep : AEC en formation des opérations en procédés chimiques au Cégep de Shawinigan adaptée aux besoins d'une entreprise de la région qui a ensuite mis à pied la moitié de ses employés à cause de problèmes dans les compagnies minières).		X	
Lobbying du privé pour l'enseignement de certaines matières (codage, école de danse, yoga, autodéfense) et pressions à l'achat de matériel lié à ces matières.	X		
Multiplication des formules de stages / introduction de l'« Apprentissage en milieu de travail » (ATM ; 20% de la formation doit être faite en milieu de travail, flous relatifs à l'ATM).		X	
Formation continue davantage orientée vers le développement économique : souvent très liée à la formation à distance dans une approche-client (ex. R. université : à l'UQO, formation continue et internationalisation sont liées).			X

PROBLÉMATIQUES SOULEVÉES PAR LES DÉLÉGUÉ-ES	R. privé	R. cégep	R. université
Formation sur mesure (formation non créditée aux entreprises, aux ordres professionnels, au grand public) : Personnel enseignant non syndiqué (ex. R. université UQO : 1/3 professeurs, 1/3 chargés de cours, 1/3 sous contrat). Malgré la meilleure garantie d'une formation de qualité, danger de marchandisation de l'éducation (que ce volet prenne trop de place dans la mission de l'université, dans une perspective de développement économique ; ex. la « grande séduction » de l'Université Laval avec, notamment, sa toute nouvelle Académie de la transformation numérique et ses « nanoprogrammes » pour attirer la clientèle entrepreneuriale).			X
Perfectionnement du personnel enseignant : pressions à « l'innovation » par le biais de formations obligatoires (atteinte à l'autonomie professionnelle), intrusion de ces critères dans l'évaluation du personnel enseignant, intrusion de « spécialistes » de formation continue en enseignement (ex. R. privé : CADRE21 , EscouadeÉDU).	X		
Utilisation « privée » de données provenant de l'université (ex. ULaval : simulations filmées 24/24 par l'entreprise CAE en échange d'équipements) ;			X
Promotion de l'entrepreneuriat : - ex. R. privé : activités avec des entrepreneurs pendant le temps de classe ; - ex. R. université : création de service de « start-up » par les départements.	X		X
Recherche : - Coups gouvernementaux dans les subventions de recherche // financement de la recherche par l'entreprise privée = dépendance qui peut orienter la recherche (au détriment de la recherche fondamentale ; problèmes de censure – ex. du REM – ou de contrôle des résultats de recherche – exemple du CÉROM : contrôle de l'industrie des pesticides sur les mémoires de maîtrise). - Recherche faite pour les entreprises : problématique si les entreprises ne paient pas leur juste part, si elles orientent les sujets de recherche et censurent les chercheurs (ex. REM, Gazoduc), si elle détourne le mandat de recherche ouverte		X	X

PROBLÉMATIQUES SOULEVÉES PAR LES DÉLÉGUÉ-ES	R. privé	R. cégep	R. université
pour le bien commun et utilise cette mini-chaire comme service de consultant (cout moindre pour l'entreprise et gain de visibilité et de prestige). Porter un regard critique sur les Centres de transfert technologiques (CCTT ; niveau collégial) ; pouvoir d'influence des bailleurs de fonds.			
Marchandisation du personnel enseignant : offre de services de consultants ou de formation aux entreprises (ex. : HEC)			X

ANNEXE 4 – TABLEAU DES SOLUTIONS RECUEILLIES LORS DES INSTANCES SUIVANTES :

- Regroupement privé du 4 octobre 2019 ;
- Regroupement université du 18 octobre 2019 ;
- Regroupement cégep du 15 novembre 2019 ;
- Bureau fédéral du 22 novembre 2019 ;
- Conseil fédéral du 5 décembre 2019.

SOLUTIONS	R. privé	R. cégep	R. université.
Solution globale : Faire des alliances intersyndicales et travailler à la construction d'un discours commun sur les partenariats et la place de l'entreprise privée. Réfléchir à un contre-modèle, à un nouvel « système ».		X	X
Section 1 « La gestion entrepreneuriale en éducation »			
Puisque l'autonomie professionnelle des enseignants est reconnue dans la Loi sur l'instruction publique, rappeler aux enseignants et aux directions que tout projet éducatif, plan stratégique ou politique interne doit être élaboré dans le respect de l'expertise pédagogique et l'autonomie des enseignants.	X		
Investir davantage les instances décisionnelles : • faire de la sensibilisation pour tenter de contrer la « non-redevabilité » des membres de ces instances (ex. donné : au CA, le représentant des chargés de cours n'est pas un représentant du syndicat des chargé-es de cours) ; • réfléchir à la présence accrue du secteur privé dans les CA et dans ses comités statutaires (+ lien au PL40 qui veut instaurer ce genre de structure au primaire-secondaire).		X	X
Rappeler aux directions leur devoir de loyauté envers l'école publique.		X	
Boycott national des activités institutionnelles à saveur entrepreneuriale (ex. : conférences de motivateurs...).		X	
Produire un lexique du langage entrepreneurial pour aider les membres à mieux distinguer les divers enjeux, à réagir au local, à questionner les directions et à guider les prises de décisions.			X

Section 2 « Les partenariats en éducation »			
Partenariats : Négocier collectivement, avec des mandats forts, des balises permettant de définir les bons modèles de partenariats ; on ne peut y arriver localement, car ces partenariats nous placent en situation de compétition les uns contre les autres.		X	
Partenariats : Création départementale de Politiques d’encadrement des liens avec l’entreprise (ex. du département d’informatique de Lionel-Groulx).		X	
Partenariats : Que le FNEEQ se dote d’un outil évolutif pour compiler, grâce à la collaboration des syndicats locaux, les exemples de partenariats et de liens à l’entreprise privée (avec section “répertoire des crapules”) afin de se donner les moyens collectifs de saisir l’ampleur des phénomènes et dans un but de vigilance et de prévention.		X	
Sous-traitance de tâches d’enseignement : Inclure une clause dans la convention collective qui indique que seul un enseignant de l’établissement peut enseigner dans les locaux du collège durant les heures ouvrables.	X		
Sous-traitance de services professionnels et de services auxiliaires : Inclure une clause dans la convention collective (par exemple des employés de soutien affiliés à la FNEEQ) qui encadre et limite la sous-traitance.	X		
Sous-traitance des services auxiliaires : Prise en charge de certains services (coop, restauration) par les associations étudiantes (est-ce vraiment une solution?, par contre, rentabilité est alors au service des étudiants), les groupes communautaires, l’économie sociale.			X
Section 3 « L’entreprise privée comme source d’influence »			
Exiger l’intervention du gouvernement pour rétablir et maintenir l’équilibre nécessaire à la protection des missions fondamentales de l’université (ramener un équilibre entre le développement économique et le développement des personnes).			X
Exercer une vigilance constante des balises qui assurent le contrôle du personnel enseignant sur les contenus et l’évaluation.			X

Augmenter / « solidifier » les contrôles sur tout aspect pédagogique dans des instances avec présence des profs?	X		
Recherche : Refuser la recherche à des fins privées (ex. de la France où les universités doivent suivre des règles pour obtenir des subventions?).			X

ANNEXE 5 – RECOMMANDATION DU REGROUPEMENT CÉGEP DES 6-7 FÉVRIER 2021

CENTRE D'ÉTUDES COLLÉGIALES

Conditions favorables à l'autorisation d'un CEC

Que le regroupement cégep adopte les conditions préalables ou favorables à l'autorisation d'un nouveau centre d'études collégiales (CEC) :

1. Production par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) d'une analyse de situation qui :

- établit le profil actuel et prévisionnel des effectifs étudiants de la région visée tant au secondaire qu'au collégial ;
- présente les mesures passées et actuelles afin de favoriser l'accessibilité aux études, notamment par rapport à la persévérance scolaire et au développement du transport en commun ;
- repose entre autres sur une consultation rigoureuse et transparente des différents acteurs de la région, incluant les enseignantes et les enseignants des collèges de la région visée ;
- explicite les conséquences liées à l'avènement d'un nouvel établissement d'enseignement collégial dans la région visée ;
- démontre l'existence d'un ou de plusieurs problèmes d'accessibilité aux études collégiales dans la région visée et propose une ou des solutions.

2. Si une analyse complète et approfondie démontre :

- que les prévisions d'effectif étudiant dépassent la capacité d'accueil et même d'agrandissement des cégeps avoisinants et que la carte des programmes offerts dans la région peut être bonifiée sans avoir d'effets négatifs ;
- que toutes les solutions pour favoriser l'accessibilité aux études collégiales autres qu'un CEC ont été mises en place et ont atteint leur limite respective ;

- que les avantages qu’apporterait un CEC sont nettement plus importants que les inconvénients, et ce, sur plusieurs plans ;
- que, en somme, un CEC répondrait réellement à un besoin ;

alors le MEES autorise le projet de CEC, qui aurait, dès son ouverture, un statut permanent et les ressources nécessaires.

Que le regroupement cégep mandate ses représentantes et représentants pour défendre ces conditions nationalement et pour les faire connaître publiquement.

**ANNEXE 6 – RÉSULTATS PARTIELS AU QUESTIONNAIRE SUR LES PARTENARIATS
INTERCOLLÈGES, INTERÉTABLISSEMENTS ET LE TÉLÉENSEIGNEMENT
(présenté au Regroupement cégep, avril 2018)**

- 71 % des collèges avaient des partenariats au sein de leur établissement;
- 84 % avec un autre cégep, 34 % avec une université;
- Concerne dans 92 % des cas un programme d'étude, surtout technique (surreprésentation des collèges anglophones) :
 - Est-ce que la Commission des études a été consultée sur chacun des partenariats ?
OUI = 53 %
 - Est-ce que le syndicat a été saisi de cette question pour chacun des partenariats ?
OUI = 51 %
 - Avez-vous convenu d'ententes avec le collège concernant ce(s) partenariat(s) ?
OUI = 18 %
 - Est-ce que le syndicat a été informé de problèmes liés à ce(s) partenariat(s) ?
OUI = 63 %
 - L'alourdissement de la tâche = 81 %
 - Problèmes de juridiction = 48 %
 - Problèmes liés à l'embauche et l'ancienneté = 43 %
 - Partage des dépenses = 38 %
 - Conflits d'horaire ou de calendrier = 38 %
 - Déplacements importants pour les enseignantes et les enseignants = 33 %
 - Qu'impliquent vos partenariats ?
 - Que les étudiantes et les étudiants se déplacent = 69 %
 - Que les enseignantes et les enseignants se déplacent = 52 %
 - Du téléenseignement = 48 %
 - La formation spécifique se donne dans un seul collège = 7 %
 - Autres éléments mentionnés :
 - Déplacement et partage de matériel et plateaux d'enseignement, enjeux de propriété intellectuelle, comité programme inter-institution, développement d'une « plateforme technopédagogique » qui ouvre la porte au téléenseignement, etc.

Nom du cégep	Autre établissement avec lequel il y a un partenariat	Programme d'études ou projet concerné	Formation continue (FC) ou enseignement régulier (ER)
Maisonnette	Cégep de Joliette	TPQA	ER
Jonquière	ITHQ	TA (410)	ER
St-Laurent	Centre de technologie de l'eau	Département d'assainissement des eaux	ER
St-Laurent	Collège Vanier	Sciences de la nature (DEC en français et en anglais)	ER
St-Laurent	Collège Vanier	Sciences humaines (DEC en français et en anglais)	ER
Sept-Îles	Thetford Mines	Projet M	FC
Sept-Îles	Thetford Mines	Littérature anglaise	ER
St-Hyacinthe	Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec (ITHQ)	Techniques de gestion hôtelière (430.A0)	ER
John Abbott	Champlain Saint-Lambert	RAC	
St-Jérôme	Cégep de l'Abitibi	TAB	ER
Limoilou	St-Lawrence	Tourisme bilingue	ER
Limoilou	St-Lawrence	Gestion de commerce bilingue	ER
Limoilou	Gaspésie	Archives médicales	ER

Nom du cégep	Autre établissement avec lequel il y a un partenariat	Programme d'études ou projet concerné	Formation continue (FC) ou enseignement régulier (ER)
Shawinigan	Cégep virtuel	Certains cours de Sciences humaines pour les étudiants de notre Centre d'études collégiales à La Tuque	ER
Joliette	Collège de Maisonneuve	Technologie des procédés et de la qualité des aliments (154.A0)	ER
Alma	Cégep de Baie-Comeau Cégep de St-Félicien	Protection de la Faune (AEC)	FC
Centre d'études collégiales de Chibougamau	Cégep de Saint-Félicien	Soins infirmiers	ER
Baie-des-Chaleurs	Cégep virtuel comprend les établissements suivants : Rivière-du-Loup, Matane, Rimouski, Gaspésie et les îles (4 campus), La Pocatière, Thetford, Beauce, Abitibi et Baie-Comeau	Offrir une alternative en classe synchrone aux étudiantes et aux étudiants avec cheminement atypique ou conflits d'horaire	ER

ANNEXE 7 – EXTRAITS DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE SUR LA PRÉSENCE DU PRIVÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT (Comité école et société, 2011)

Le tableau suivant présente les résultats de l'enquête de 2011 sur la présence du privé dans les établissements d'enseignement effectuée par le comité école et société de la FNEEQ-CSN en ce qui concerne les services offerts en sous-traitance. Dans cette enquête, 28 des 47 syndicats du regroupement cégep avaient répondu, 15 des 34 syndicats du regroupement privé et 4 syndicats du regroupement université (CÉS, 2011, p. 7).

Services offerts en sous-traitance dans les cégeps et les écoles privées¹⁵¹

SERVICE	CÉGÉPS	ÉCOLES PRIVÉES
Entretien ménager	61 %	60 %
Travaux et améliorations	64 %	47 %
Sécurité	75 %	15 %
Restauration cafétéria	75 %	80 %
Restauration café	39 %	40 %
Restauration machines distributrices	71 %	66 %
Boutique	29 %	6 %
Entretien et installation du matériel informatique	21 %	20 %
Entretien et installation d'autres matériaux ou produits	36 %	33 %
Gestion des données	46 %	15 %
Imprimerie	25 %	20 %
Stationnement	32 %	27 %
Déneigement	71 %	27 %
Aménagement et entretien du terrain	50 %	6 %
Auditorium	0 %	27 %
Transport scolaire (spécifique au collège)	18 %	15 %

¹⁵¹ Pour chaque regroupement et pour chaque service, on retrouve le pourcentage de syndicats ayant indiqué que le service est sous-traité dans leur établissement sur l'ensemble des syndicats du regroupement ayant répondu à l'enquête. Par ailleurs, veuillez noter qu'il n'a pas été possible d'indiquer les résultats pour les universités, car ils étaient trop fragmentaires.

SERVICE	CÉGEPS	ÉCOLES PRIVÉES
Équipements sportifs	21 %	15 %
Service de la paie	0 %	6 %
Gestion des ressources humaines	25 %	6 %
Études comparatives, supervision des performances, évaluation ou révision de programmes	0 %	15 %
Matériel pédagogique, logiciels	25 %	6 %
Conception et organisation de programmes nationaux	0 %	6 %
Résidences étudiantes	11 %	6 %
Autres	18 %	0 %

Source : Adapté de CÉS (2011, p. 41-46)

ANNEXE 8 – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DE LA SOUS-TRAITANCE

Dans son guide pour entrepreneurs, la firme Ionos présente un aperçu des avantages et inconvénients de la sous-traitance ainsi que certaines erreurs à éviter. En voici des extraits :

AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	ERREURS À ÉVITER
Augmenter son efficacité en se concentrant sur le cœur des compétences de base de l'entreprise ou sur son activité principale.	Dépendance envers le sous-traitant. Si celui-ci connaît des difficultés économiques, cela pourrait entraîner des coûts pour l'entreprise.	Externaliser les technologies et compétences clés de l'entreprise à des tiers, car ce sont elles qui différencient l'entreprise de ses concurrents.
« Optimisation des coûts : la prestation de services externes est généralement plus rentable que l'emploi de salariés spécialisés dans sa propre entreprise »	« Perte de connaissance : une conséquence de la sous-traitance est la perte de savoir-faire. »	« Choisir le mauvais partenaire : les entreprises ont souvent le choix parmi un large panel de sous-traitants, qu'il s'agisse de fabricants spécialisés, d'agences ou d'indépendants. Pour obtenir les résultats escomptés, il faut être toutefois vigilant et garder à vue ses exigences principales. »
« Gain de temps : les petites entreprises et les indépendants en particulier ont généralement besoin de beaucoup de temps pour se familiariser avec un nouveau domaine. L'externalisation permet de gagner du temps et d'investir dans d'autres domaines. »	« Protection des données : le fournisseur de services peut avoir un aperçu des données sensibles de l'entreprise. »	« Externalisation arbitraire : sous-traiter des tâches de manière arbitraire peut vous épargner du travail, mais elle a rarement du sens. L'aspect économique ne doit pas être votre seul angle d'analyse pour prendre la décision de sous-traiter. »

AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	ERREURS À ÉVITER
Augmentation de la qualité : l'entreprise a accès à du matériel, technologies ou compétences à haut degré de spécialisation qu'elle ne possède pas à l'interne.	Réintégration couteuse : si des tâches ont été externalisées, une réintégration ultérieure de celles-ci dans l'entreprise peut être difficile. « La mise en œuvre est couteuse, prend beaucoup de temps et nécessite des employés compétents. »	« Accords imprécis : souvent, des discussions imprécises peuvent mener à des résultats difficilement satisfaisants. Il est donc important de déterminer à l'avance ce qui sera exactement externalisé, comment et dans quelle mesure les critères fixés seront vérifiés. »
		« Mauvais contrats : un contrat d'externalisation devrait documenter toutes les tâches externalisées et les obligations mutuelles. Les questions non résolues peuvent entraîner des malentendus en cas de doute. »

Source : Startup Guide Ionos (2011).

ANNEXE 9 – PROPOSITION SUR LA SOUS-TRAITANCE ADOPTÉE AU 32^e CONGRÈS DE LA FNEEQ (mai 2018)

Considérant les compressions budgétaires des dernières années en éducation et les besoins grandissants des établissements d'enseignement, à plus forte raison dans ce contexte de sous-financement ;

Considérant qu'un établissement d'enseignement devrait être un espace hors de la portée de l'entreprise privée ;

Considérant que la participation financière de l'entreprise privée ne devrait en aucun cas être un moyen pour les établissements d'enseignement de pallier le sous-financement de l'État ;

Considérant que les directions d'établissements d'enseignement font de plus en plus appel à la sous-traitance ;

Considérant que la sous-traitance bloque l'accès à la permanence en favorisant et en augmentant la précarité des emplois en éducation ;

Considérant que la sous-traitance diminue la qualité des services ;

Considérant que la sous-traitance nuit au sentiment d'appartenance à l'intérieur même de l'établissement d'enseignement ;

Il est proposé que la FNEEQ :

1. S'oppose à toute forme de sous-traitance en éducation ;
2. Informe et sensibilise toutes les intervenantes et les intervenants en éducation des répercussions et des risques liés à la sous-traitance ;
3. Fasse des représentations politiques et médiatiques nécessaires afin de conscientiser les directions des établissements d'éducation et les représentantes et représentants politiques et la population aux conséquences de la sous-traitance, notamment celle de contourner les clauses dûment signées de nos conventions collectives ;
4. Mène une réflexion fédérale sur les moyens permettant de protéger toutes les intervenantes et les intervenants en éducation face aux impacts découlant de la sous-traitance, notamment à travers la négociation des conventions collectives ;
5. Mène une lutte nationale pour obtenir une meilleure représentation sur les conseils d'administration des établissements ;

Il est proposé que le comité école et société :

6. Intègre à son analyse sur la présence du privé dans les établissements d'enseignement (mandat du conseil fédéral de décembre 2017) une réflexion sur les stratégies et les solutions locales pour contrer la sous-traitance.