

La tâche d'enseignement

La tâche d'enseignement est l'un des enjeux majeurs de presque chacune des rondes de négociation menées depuis que le syndicalisme enseignant existe. Même en cours d'application de la convention collective, des luttes se sont poursuivies sur ce sujet. Mais il y a bien longtemps que nous reculons collectivement à ce chapitre. Régulièrement, nous avons vu notre tâche augmenter au gré des réformes et des modifications au régime pédagogique. Comme la Fédération des cégeps l'annonce encore sur son site Internet, notre tâche « a évolué ».

Il est bien ardu de chiffrer cette augmentation, mais l'augmentation due au seul changement des valeurs des paramètres de la CI en 82-83 avait été évaluée à 13%. Depuis lors, bien d'autres facteurs se sont ajoutés contribuant tous à l'alourdir. Pour ne nommer que ceux-là, il y a eu l'élaboration locale des programmes, l'heure « exquise », l'encadrement et l'augmentation de tâche concédée en 1996-1997 pour que nos coupures de salaire ne soient que de 3,57% en 1996-1997 au lieu de 6% comme le réclamait le sinistre gouvernement Bouchard dans sa campagne pour le déficit zéro. Tout le mode de financement des ressources a aussi été bouleversé, sans mentionner les pertes subies en arbitrage quant au financement, par la masse salariale des enseignants, de la suppléance, de certaines dispositions des congés maladie et dans diverses autres causes.

Cette augmentation de tâche exerce à coup sûr une pression sur nos vies et sur la gestion de notre travail. Faute de gains et face à ces divers reculs, il est peut-être normal que l'on se questionne sur les stratégies à mettre de l'avant. Mais nous croyons que ce questionnement ne saurait se faire qu'en regard des valeurs collectives de solidarité et de respect pour le travail de nos collègues dont la tâche peut différer de notre vécu personnel.

Ce type de questionnement n'est pas nouveau. Il a amené, vers la fin des années 70, un meilleur équilibre entre les collèges à vocation différente par des ajustements à la convention collective. Il fut un temps où la norme

1/15 s'appliquait aussi bien à des collèges à vocation générale qu'à ceux dont la vocation était plus technique. Avant ces gains, les tâches des enseignants d'un collège comme le nôtre, à vocation technique lourde, ne pouvaient se comparer à celles de ceux d'un collège composé presque exclusivement de programmes préuniversitaires, surtout si l'on ne considérait que l'une des composantes de cette tâche soit le nombre d'heures d'enseignement. Nous avons réussi à faire intervenir, dans les facteurs permettant de générer les ressources disponibles pour chaque Collège, des éléments additionnels au strict nombre d'étudiants temps complet inscrits dans l'institution dont le nombre possible d'étudiants par groupe, le nombre de préparations, la carte des programmes et le nombre d'inscrits dans chacun d'eux, la disponibilité des équipements de laboratoire, le nombre d'enseignants dans les départements pour se partager les cours à dispenser, etc. et avons alors pu observer une réduction de la distorsion entre le nombre d'heures d'enseignement moyen dispensé par chaque Collège. Nous savions malgré tout que le nombre d'heures d'enseignement d'un collège technique comme Ahuntsic demeurerait plus élevé qu'à Bois-de-Boulogne par exemple, mais il y avait du mieux.

Avec les pertes subies depuis une vingtaine d'années et dont nous avons fait mention précédemment, nous avons vu réapparaître, selon nous, cette distorsion dans les heures

→

... SOMMAIRE ...

- À propos de l'évaluation des enseignantes et des enseignants 3
- Quatre rubriques supplémentaires sur les droits de scolarité 6

→ → Suite de la page 1

moyennes d'enseignement entre collèges techniques et préuniversitaires et pas en notre faveur.¹

Mais nous avons jusqu'ici parlé d'allocations globales revenant au Collège et non la CI qui est une toute autre chose lorsque appliquée à la gestion locale des tâches. En fait la CI, ou formule permettant de comparer la charge individuelle de travail entre les collègues d'une même discipline, a été le compromis accepté par plusieurs départements pour assurer l'équité entre leurs membres.² Cet instrument est sûrement perfectible et les difficultés auxquelles nous faisons face lorsque cette formule a été élaborée demeurent lorsque l'on veut comparer la tâche de collègues de disciplines différentes à l'aide de cet outil. Comment comparer, par exemple, une préparation unique de cours, dispensés à 3 ou 4 groupes de 40 étudiants, à 3, 4 ou même 5 préparations différentes de cours donnés à 4, 5 ou 6 groupes plus restreints d'étudiants ? Comment tenir compte du caractère répétitif ou non des préparations d'une session à l'autre ? Comment comparer la correction longue et sûrement fastidieuse de 3 ou 4 longues dissertations à la correction tout aussi fastidieuse d'une douzaine de rapports de laboratoire en plus des 4 ou 5 examens à développement au cours d'une session ? Doit-on plutôt considérer le nombre d'heures de travail auxquelles nous sommes astreints ? Et comment devons-nous calculer ce nombre ? Prenons un cours de 4 périodes par semaine qui sera répété 4 fois. Allouons 4 heures de préparation, plus les 16 heures de prestation, plus 5 ou 6 heures d'encadrement. Le total partiel est alors de 25 ou 26 heures de travail par semaine. À 20 minutes de correction par dissertation, à raison de trois dissertations par session, cela donne une heure de correction par étudiant par session. Comptons 150 étudiants, donc 150 heures de correction, d'où on peut déduire qu'il faut 10 heures par semaine pour la correction (une session compte 15 semaines de cours). Donc un total de 35 à 36 heures de travail par semaine. En cas de 4 dissertations longues, ce temps augmente alors que parfois s'ajoutent ou se substituent à des travaux longs des travaux plus courts... à évaluer aussi. À ces heures, s'ajoutent évidemment les heures de rencontre avec les collègues ainsi que les heures de réunion de tout ordre. Ceci dit, y a-t-il difficulté à s'imaginer que le temps de préparation requis pour les préparations multiples compense en tout ou en partie les quelques heures de moins passées à corriger surtout si l'on considère l'obligation de recyclage constant dans les technologies à évolution rapide comme les télécommunications, les ordinateurs et toutes les techniques utilisant des machines électroniques ou informatiques, que ce soit en techniques de la santé, en techniques physiques ou dans d'autres programmes ? Il est cependant vrai que la somme de travail à accomplir peut ne pas être

étalée de façon uniforme dans le temps, d'où l'obligation de mener aussi une réflexion sur la pédagogie des divers cours.

Nous n'avons jusqu'à maintenant parlé que de la stricte tâche d'enseignement. Qu'en est-il des tâches autres ? Comme celles qui sont prévues aux volets 2 et 3 de la description de la tâche dans la convention collective ? Là aussi les apparences peuvent être trompeuses. Pour certaines de ces tâches, comme celles liées à la coordination départementale, une allocation supplémentaire toujours insuffisante est accordée. Mais ce n'est pas le cas pour toutes. Le travail lié au recrutement, au maintien de liens avec l'entreprise pour mieux adapter les cours aux fonctions de travail et pour faciliter le placement des finissants, les tâches liées aux divers agréments, que ce soit celle d'une corporation professionnelle ou d'un ordre quelconque, si ce n'est pas celle de l'Association médicale canadienne, ne sauraient être chiffrées en termes d'heures de travail. Enfin, tout le travail de développement, d'évaluation et d'implantation d'un programme est sans contredit plus aisé lorsqu'il est partagé par 25 ou 30 personnes plutôt que par 8 ou 10.

Tout ceci pour dire que les mécanismes de répartition locale des ressources a atteint un certain équilibre au cours des années. Équilibre se reflétant dans le texte des ententes locales et des pratiques sur le sujet. L'équipe des représentants des professeurs au CRT a comme responsabilité de voir à leur application en accordant la même importance à chaque enseignant de ce collège, à chaque département. Ceci ne nie pas le fait que la tâche de chacun a augmenté sensiblement au cours des dernières années, et il est normal de revendiquer un allègement à cette tâche. Dans les circonstances actuelles, nous devons donc investir collectivement au niveau national, entre autres dans la campagne « Parlons politique ».

Il faut rappeler que l'actuel plan d'action de la FNEEQ a comme objectif principal l'augmentation des ressources enseignantes avant même l'échéance de 2010. Nous croyons que la meilleure façon de lutter pour alléger notre tâche est de s'inscrire de plain-pied dans ce plan d'action.

L'équipe des professeurs du C.R.T.

1 Il ne faut pas oublier que plus de 80% des groupes-cours de l'ensemble des collèges du Québec comptent 10 étudiants et moins alors que le mode d'allocation des ressources du Ministère est le même pour tous.

2 Par convention, elle sert aussi à évaluer le pourcentage de tâche des enseignants à temps partiel.

Intervention de Ronald Cameron, président de la FNEEQ au colloque du CIREPE

À propos de l'évaluation des enseignantes et des enseignants

Le Centre d'intervention et de recherche en évaluation du personnel enseignant (CIREPE) a tenu un colloque les 15 et 16 mars dernier à Québec sur le thème de *L'évaluation des enseignants : pourquoi? comment?* Le comité organisateur du colloque avait prévu une table ronde sur *L'évaluation des enseignants et la qualité de la formation à laquelle ont participé Robert Ducharme, président de la commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, Hélène David, vice-rectrice aux études de l'Université de Montréal, Mario Beauchemin, président de la Fédération des enseignantes et des enseignants de cégep (CSQ) et Ronald Cameron, président de la FNEEQ-CSN. Nous reproduisons ci-dessous l'intervention du président de la FNEEQ.*

Bonjour tout le monde,

J'aimerais d'abord saluer les membres du comité organisateur du colloque, les représentants des collèges, des universités et des différents réseaux de l'éducation, ainsi que tous les collègues enseignants. Je veux remercier en particulier les membres du comité organisateur de ce colloque pour y avoir prévu l'exposé de l'approche syndicale.

Lorsque nous avons reçu l'invitation à participer à la table ronde, nous nous sommes posés immédiatement la question que Réjean Parent, président de la CSQ, soulevait dans sa conférence plus tôt dans la journée, *À quoi va servir cette intervention?* Nous questionnions ainsi le sens de cette proposition compte tenu du contexte marqué par le fait que ce fut d'une part un objet de négociation, et d'autre part, que celle-ci s'est terminée par un décret. En effet, la question de l'évaluation du personnel enseignant dans une institution d'enseignement supérieur est très près des questions du pouvoir dans un établissement. Nous avons décidé de prendre le taureau par les cornes et un comité de réflexion de la fédération, en l'occurrence le comité École et société que plusieurs connaissent ici, a travaillé à préparer l'exposé que je vais maintenant vous présenter. Je veux aussi indiquer que mon propos sera centré sur la situation dans les cégeps, malgré le fait que nous représentons nombre de personnes chargées de cours, qui connaissent une situation différente.

Il est fort probable que nous ayons, à l'égard de l'évaluation, une approche fort différente de celles de la plupart des représentants de collègues qui se sont inscrits à ce colloque. Mais l'exercice n'aura pas été vain si la notre participation aux discussions d'aujourd'hui et de demain peut conduire, d'abord à une meilleure compréhension des réticences légitimes exprimées par les premiers intéressés face aux systèmes d'évaluation que certains collègues entendent mettre en place, et aussi se traduire, localement, par une meilleure ouverture aux représentations syndicales.

À la FNEEQ, au cours des 20 dernières années, les discussions sur l'évaluation ont été récurrentes. De nombreux échanges ont eu lieu là-dessus et tous ces débats ont mis en lumière, chez nos membres, de profondes réticences à l'égard des systèmes généralisés d'évaluation, des interrogations quant à leur véritable finalité et, enfin, des doutes quant à leur efficacité dans la poursuite d'un enseignement de qualité.

Associer ces réticences à la résistance au changement, c'est refuser, croyons-nous, de débattre du fond de la question. Au contraire, ces réserves s'inscrivent dans une réflexion authentique et continue, sur les conditions à développer pour permettre aux enseignantes et aux enseignants de mieux remplir cette mission qu'est l'enseignement supérieur au collégial, mission que portent au premier chef et à bout de bras celles et ceux-là qu'on essaie, aujourd'hui, de convaincre des vertus d'une évaluation systématique.

Les raisons invoquées pour sa mise en place sont fort peu convaincantes. Il s'agirait, pour certains, de pouvoir attester de la qualité de l'enseignement financé par les deniers publics. On conviendra que dans un contexte où la grande majorité des intervenants s'entend sur la nécessité d'assurer un caractère confidentiel à l'évaluation, l'argument est pour le moins paradoxal. D'autant que la loupe portée sur la qualité des programmes et des enseignements qui y sont dispensés est grossissante : l'évaluation est omniprésente et de nombreuses politiques et règlements ont vu le jour à cette fin. Le fait de travailler en collégialité avec des pairs en fonction d'objectifs partagés, le fait d'interagir avec des étudiantes et des étudiants en grand nombre, tout cela

→

→ → Suite de la page 3

est manifeste d'une profession déjà largement soumise au regard des autres.

Pour d'autres, il s'agirait tout simplement de fournir au corps enseignant les outils nécessaires pour lui permettre de s'améliorer. L'évaluation formative peut paraître plus acceptable mais, malgré cela, c'est comme si les outils pour ce faire n'existaient pas, comme si la pratique réflexive n'était pas, au sein des départements et des programmes, déjà présente et bien vivante. Il est clair pour nous que l'amélioration de l'enseignement d'une enseignante ou d'un enseignant ne provient pas en soi d'un quelconque processus d'évaluation individuelle, mais d'une volonté d'investir dans sa pratique. Qu'on opte pour une évaluation effectuée par d'autres, parmi un ensemble d'options pouvant offrir une rétroactivité sur sa pratique, relève de chacun. Nous pensons que l'évaluation n'est qu'un modèle parmi d'autres.

Nos réticences face à une évaluation généralisée concernent deux aspects : d'une part, nous nous questionnons sur sa pertinence et, d'autre part, nous sommes très préoccupés par ses inévitables effets pervers. Je reviendrai dans ce contexte sur ce qui fut convenu sur l'évaluation dans la convention collective dans les cégeps.

Mais commençons par nos réserves sur la pertinence. Je ne parle pas ici, bien sûr, de l'évaluation « en soi ». Comme nous venons de l'évoquer, il y a toute la différence au monde entre l'intérêt que peut présenter, sur le plan individuel, une évaluation librement sollicitée dans le cadre d'une démarche volontaire d'amélioration professionnelle, et la mise en place d'un système généralisé d'évaluation. Nous croyons que le présent contexte est pourtant largement ouvert et chaque enseignante ou enseignant peut, à n'importe quel moment, obtenir sur demande et dans une forme qui lui convient, une rétroaction sur son enseignement.

À quoi tient donc cette volonté de systématiser la chose? Quelle est l'utilité d'en faire une obligation?

Les tenants d'un lien entre l'évaluation individuelle généralisée et la qualité verraient-ils quelque part des indices d'une baisse de qualité dans l'enseignement collégial? Pas à notre connaissance, en tout cas. La qualité de la formation nous semble indiscutable, et les sources sont nombreuses à en témoigner. Alors, où est le problème?

La question porte à conséquence parce qu'il y a des coûts associés à tout cela. Certains collègues, promoteurs de l'évaluation systématique, seraient prêts à y investir des

sommes importantes annuellement... alors même que plusieurs enseignantes et enseignants se plaignent de restrictions concernant, par exemple, la reproduction de matériel didactique ou l'achat de logiciels!

Le questionnement sur la pertinence d'une systématisation de l'évaluation tient aussi aux limites de ce genre d'exercice, limite que soulignent d'ailleurs plusieurs pédagogues.

Ces limites sont inhérentes à la nature même de l'acte d'enseigner, un acte qui repose essentiellement sur une relation humaine. Elles tiennent aussi aux limites intrinsèques du regard porté sur l'enseignement. L'enseignement est une pratique complexe et de nombreuses interactions sont en jeu. Dans cette pratique, le professeur est appelé à porter un jugement sur les progrès que réalisent les étudiantes et étudiants dans leur apprentissage. Ces derniers sont-ils vraiment en mesure de se prononcer sur l'atteinte des objectifs, sur la qualité des enseignements qu'ils reçoivent hors de tout intérêt personnel? Un contexte de classe serein a bien des chances de conduire à une évaluation sereine. Mais est-ce là l'enjeu? Par ailleurs, une enseignante ou un enseignant qui est l'objet d'une contestation ou victime d'une discrimination ne vit-il pas une situation autrement plus difficile et qui ne saurait se résoudre par un questionnaire et son suivi? Il faut regarder ailleurs.

Ce sont des réflexions de ce genre qui portent à penser que dans un domaine aussi délicat que l'évaluation d'une pratique si intimement liée à la personne, la prudence est de rigueur. En matière d'évaluation, le « rendre accessible les moyens » nous apparaît ainsi beaucoup plus porteur que le « rendre obligatoire ».

Il est à ce sujet assez significatif qu'aucun ordre professionnel, à notre connaissance, n'a recours à un système d'évaluation généralisé pour assurer la qualité des services rendus par ses membres. Au contraire, la grande majorité des ordres professionnels ont choisi une approche semblable à celle que nous préconisons, en mettant l'accent sur le préventif et sur le curatif. Ajoutons que le jour où les professeurs se verront comme des pourvoyeurs de services de formation et les étudiantes et étudiants comme des clients, le tout chapeauté par un service à la clientèle, je crois que nous aurons collectivement failli à notre mission d'éducation.

→ → Suite de la page 4

Qu'en est-il de la position de la FNEEQ? Nous sommes persuadés, à la FNEEQ, qu'il faut investir davantage dans l'insertion professionnelle, qu'il faut aussi développer une culture de soutien professionnel, dans le cas de litiges pédagogiques. Loin de nous l'idée qu'il n'y a jamais de problèmes. Il faut se donner les moyens de leur apporter des solutions, il faut se donner des procédures à cette fin, dans le respect des professeurs et des étudiants concernés. Cela constitue l'exception et cela suppose une gestion par exception.

Il y a finalement, concernant la pertinence de généraliser les pratiques évaluatives dans un collège, un irritant circonstanciel qui n'est pas sans toucher plusieurs de nos membres. Le principal obstacle dans les collèges, c'est une tâche qui ne cesse de se complexifier et de s'alourdir. Après avoir vu nié par le ministère et par la Fédération des cégeps l'alourdissement manifeste de la tâche enseignante, qui a des impacts directs sur la qualité du travail, il est difficile de ne pas trouver problématique la volonté de procéder à une évaluation générale des professeurs.

Finalement, on ne peut faire abstraction des effets pervers d'un processus d'évaluation institutionnalisé. On s'interroge, notamment dans les milieux universitaires. Il a fallu des années de patiente élaboration de balises pour en arriver à quelque chose de viable... mais les conflits pédagogiques continuent d'être traités à la pièce!

Quant à l'évaluation formelle et obligée par les pairs, nous doutons qu'elle puisse être constructive dans un contexte où la collégialité, l'entraide et la poursuite d'objectifs partagés devraient primer. Il est de la responsabilité des départements d'assurer la qualité des enseignements dont ils ont la charge. Des efforts importants sont faits en ce sens, et toujours plus. Encore là, la concertation a meilleur goût que le regard scrutateur. L'évaluation systématique entre pairs porte en elle le germe du conflit et de la division. Et, dans un cégep, on ne peut prétexter qu'elle puisse servir à une promotion quelconque.

On peut par conséquent se demander pourquoi, compte tenu de toutes ces réserves, la FNEEQ a consenti à ce que soit incluse, dans la convention collective, une lettre d'entente sur l'évaluation.

La raison en est simple. Les positions que nous développons sur l'évaluation font état de l'essentiel de ce que

je viens d'exposer. Ce n'est pas l'évaluation en soi qui pose problème, ni le fait de l'encourager, mais le fait de l'ériger en un incontournable, en un système généralisé obligatoire partout. Plusieurs de nos syndicats ne sont pas à l'aise avec cette perspective. Certains préfèrent la définir par l'assistance, le soutien professionnel et le règlement des litiges. D'autres, quant à eux, choisissent de tenter de négocier avec leur administration locale.

Mais au-delà des positions qui se développent localement, il nous est apparu qu'en cette matière, la reconnaissance syndicale devait être une condition essentielle de la mise en place d'une politique à propos de l'évaluation. C'est ce que nous avons exprimé dans la convention.

Nous avons explicitement, dans cette lettre d'entente, incité les parties locales à s'entendre, et j'insiste sur l'expression «s'entendre», en matière d'évaluation. Voilà le message principal.

Trop de cas nous sont rapportés où la négociation est bloquée par l'absence d'une réelle volonté, de la part des administrations, de reconnaître que les principaux visés en cette matière sont les profs, que ces derniers sont regroupés en un syndicat, et qu'on ne peut pas considérer le syndicat comme un «partenaire» quand il s'agit par exemple de lever des fonds pour une fondation ou faire la promotion du collège, et ne plus l'être quand il s'agit de mettre au point des politiques qui touchent aussi directement le travail enseignant.

Quiconque œuvre dans le réseau sait toute l'amertume et toute la rancœur que les dernières négociations ont laissées derrière elles chez les enseignantes et les enseignants. On pourra débattre des mérites de l'évaluation généralisée, trouver ou non un *modus vivendi* à cet égard, il reste que c'est autour du respect que se joue une bonne partie du climat de travail et, partant, le dynamisme d'un collège.

Des directions ont compris cet incontournable. J'espère que ce court exposé pourra contribuer à ce que d'autres directions aillent dans le même sens.

Le comité école et société FNEEQ

Quatre rubriques supplémentaires sur les droits de scolarité

Les quatre rubriques qui suivent complètent l'article du comité école et société de la FNEEQ paru dans le numéro précédent du SPECA-HEBDO (No. 14).

Une analyse de la promesse électorale du PLQ

Certains proclament que la hausse annoncée par la PLQ est juste et raisonnable. Ils argumentent à partir du principe suivant : l'étudiant est un client payeur d'un service qui représente un investissement personnel dans son avenir et il sera capable de rembourser plus tard. Cette approche a pour postulat que l'éducation supérieure est un vaste marché de services de formation différencié où jouent la concurrence et la liberté de commerce. Nous pensons, au contraire, que l'éducation est un bien commun public et qu'il doit être accessible démocratiquement partout sur le territoire du Québec.

La proposition du PLQ ne dit rien des frais afférents qui n'ont cessé de croître depuis dix ans, représentant une taxe sur la formation et une hausse des dépenses étudiantes. Cette taxe est laissée à la discrétion des établissements d'enseignement qui la font parfois varier selon les programmes d'études. Le PLQ avait promis de contrôler ces frais afférents, mais il n'en a rien fait lors de son mandat. De quoi inspirer la méfiance des étudiants face à l'avenir.

Qu'en est-il de ce supplément de revenu pour l'ensemble des universités? Il s'agit de seulement 19 millions \$ par année et environ 95 millions \$ sur cinq ans. Les recettes totales des établissements universitaires représentent une somme de près de 3 milliards \$ en 2007. Une infime grenaille. Mais ce n'est pas parce que cet ajout de ressources est peu important qu'il faudrait en minimiser l'impact sur les étudiants. Cet ajout ne permettra pas non plus d'égaliser les droits de scolarité à la moyenne canadienne. On prétend que cette hausse rendra les étudiants plus responsables quant à leurs études et leur diplomation. Un bel incitatif à la réussite!

Bonification du régime d'aide financière aux études (AFÉ)

Une étude d'une commission spéciale du Conseil supérieur de l'éducation a analysé toute la question en 2004. On a proposé des ajustements au régime : indexation des frais

de subsistance des étudiants, hausse du seuil de la contribution parentale, et autres, pour une somme additionnelle annuelle de 120 millions \$. Ce coût doit être assumé par le régime à même les transferts prévus de la Fondation canadienne des bourses du millénaire dont le programme prend fin en 2008 et doit être renégocié.

Signalons que l'étude du CSÉ mentionne que seulement 51 % des parents contribuent aux frais de subsistance de leurs enfants aux études. Ces étudiants non aidés sont soit engagés sur le marché du travail, soit en un ménage qui survient aux besoins des deux personnes, ou bien des étudiants seuls qui administrent un budget très serré avec leurs prêts et bourse. Le revenu moyen d'un étudiant en 2003 était de 11 156 \$, alors que le seuil de faible revenu au Québec était de 16 640 \$. La grande majorité des étudiants aux études postsecondaires sont pauvres et doivent travailler tout en étudiant, ce qui ralentit l'obtention de leur diplôme. Les étudiants qui vivent en couple doivent retarder les projets de famille : pas de maison, pas de naissance d'enfant, pas de vacances, pas d'automobile ou autres biens durables. Les parents qui aident leurs jeunes aux études doivent aussi aménager une certaine privation et planifier leur contribution aux études sur quelques années. D'autres familles ont cotisé à des REÉÉ ou à des fiducies familiales pour subventionner les besoins de leurs enfants, mais il s'agit d'une minorité aisée.

C'est la condition étudiante de beaucoup de jeunes inscrits aux études de premier cycle et de certains aux cycles supérieurs où quelques-uns peuvent recevoir des bourses d'études au mérite de la part des fondations universitaires ou privées. Les établissements universitaires anglophones sont plus généreux en matière de bourses au mérite, pour les doctorants et les étudiants en maîtrise, suivant ainsi une tradition ancienne.

La rentabilité fiscale des diplômes en disciplines hautement qualifiées

Devant les perspectives démographiques des trente prochaines années, il faut miser sur une cohorte de jeunes diplômés pour maintenir le financement de nos programmes sociaux. En effet, le taux de dépendance démographique – le nombre de retraités dépendants de travailleurs contribuables – fera qu'en 2031, il y aura un travailleur

pour deux retraités. Un nombre important de diplômés aux études supérieures sera nécessaire pour garnir les coffres de l'État, car ce sont eux qui contribueront le plus tout au long de leur vie active.

Le meilleur intérêt de la société québécoise exige de renforcer, dès maintenant, l'accessibilité aux études universitaires et garantir une rapide diplomation, tout en maintenant la qualité et la diversité des formations hautement qualifiées. Nos universités ont atteint un record d'inscriptions au cours des six dernières années; il y a aujourd'hui 256 900 étudiants inscrits dans les établissements universitaires, dont 57 000 aux cycles supérieurs de maîtrise et doctorat. Et 66 % d'entre eux sont inscrits à temps plein. Le niveau actuel des frais de scolarité a sans doute permis un tel résultat qui pourrait être amélioré, car le Québec marque encore un retard par rapport aux autres provinces canadiennes. Le maintien du gel des frais de formation favorise cette volonté d'entreprendre des études; la gratuité l'augmenterait davantage.

Continuer le gel et abolir les autres frais afférents, rehausser une fiscalité progressive et renforcer le financement étatique à l'éducation supérieure permet de maintenir l'effort de notre investissement collectif à long terme. Ces mesures constituent, en fait, une forme de redistribution sociale de la richesse entre les citoyens et entre les générations. C'est ainsi que l'on bâtit une société plus juste et équitable. La créativité et la productivité de notre collectivité reposent sur sa relève sociale et le perfectionnement des citoyens qui auront besoin d'un supplément de formation à plusieurs moments de leur vie active. Les universités et les collèges sont les instruments de développement du savoir et d'émancipation citoyenne.

Breve histoire du financement universitaire

« La démocratisation véritable de l'enseignement suppose des mesures d'aide aussi bien que de gratuité » (Rapport Parent, 1966, V, p195). Il n'y a jamais eu de gratuité à l'université, mais les frais de scolarité ont été gelés pendant vingt ans, de 1969 à 1989, et encore une fois de 1995 à aujourd'hui. Le Rapport Parent soumettait que la gratuité était souhaitable à long terme et qu'il faudrait l'instaurer et abolir les frais. Les trente-trois ans de gel n'ont pas amené la gratuité, mais ont sûrement favorisé l'accessibilité.

De 1966 à 1976, les subventions de fonctionnement aux universités ont été multipliées par un facteur 15 et les frais sont demeurés stables autour de 685 \$. À partir de 1976, le gouvernement planifie la décroissance jusqu'en 1987, passant par la récession de 1982 et la crise des finances

publiques. Le financement s'était maintenu autour de 85 % des besoins institutionnels durant cette longue période, en grande partie grâce aux transferts canadiens. Tout s'est gâché avec la réforme Axworthy, avec le programme de réduction de l'État du PLQ au cours des années 1990, et finalement avec le programme de Déficit Zéro du gouvernement péquiste. On se retrouve aujourd'hui avec un financement public qui tourne autour de 68 %.

Ce sont les hausses des frais de scolarité, entre 1989 et 1994, qui ont assumé en partie la compensation; ceux-ci atteignent actuellement 12% des revenus des universités. Le gouvernement du Québec a réduit sa contribution, puis l'a redressé à quelques reprises, mais toujours avec l'objectif de maintenir les coûts de système. Les frais afférents sont apparus dans le décor vers 1997 et n'ont pas cessé d'augmenter au cours de la seconde période du gel des frais. Durant la période du dégel, la contribution étudiante a rapporté des revenus de 126 millions \$, tandis que le gouvernement diminuait ses subventions de 135 millions \$. Mauvais souvenir pour la conscience étudiante et méfiance justifiée pour l'avenir.

L'adoption d'une politique québécoise à l'égard des universités (en 2000) a instauré des contrats de performance et une obligation de reddition de comptes aux administrations universitaires. Le financement devenait conditionnel. Le Sommet du Québec et de la Jeunesse (février 2000) a permis un réinvestissement de 600 millions \$ aux universités, aidé par la Fondation canadienne des bourses du millénaire qui a ajouté 70 millions \$ annuels. Pendant les quinze dernières années, le manque à gagner des établissements universitaires a grimpé à 400 millions \$ et tous les établissements connaissent des déficits opérationnels. Le Québec revendique une réinjection du Canada à la hauteur de 1,2 milliard \$ pour rétablir les dépenses de fonctionnement à la moyenne canadienne. L'an dernier, les subventions de fonctionnement représentaient 1,9 milliard \$. Certes, il y a eu désengagement de l'État et substitution par d'autres sources de revenus dans les budgets des universités (2,8 milliards \$ en 2007).

Pourquoi faire payer les étudiants pour augmenter leur contribution qui est peu significative? Pourquoi ne pas revenir à la proposition du Rapport Parent et instaurer graduellement la gratuité à moyen terme? Si un dégel est imposé, ce sera plutôt la spirale vers la privatisation, à la manière néolibérale. Et aucune chance de retourner à l'objectif de la gratuité. Le moment actuel est critique, car il met en cause la philosophie sociale de l'éducation qui se désagrège peu à peu depuis une dizaine d'années.