

Le Québec doit compter sur la synergie entre les entreprises, les établissements d'enseignement et les centres de recherche pour créer davantage de richesse.

- Jean Charest

Introduction

Des mutations sans précédent sont à l'œuvre dans nos sociétés. Alors que les États glissent sur la vague mondialisante, les institutions publiques, avec l'éducation en tête, y sont englouties puis refondues. Pas étonnant : à mesure que la concurrence s'installe à l'échelle du globe pour la conquête des marchés, on cherche tous azimuts à s'approprier un avantage concurrentiel. Pour ce faire, un mot d'ordre : innover constamment pour en savoir plus que son voisin. Voilà le socle sur lequel repose cette nouvelle économie que nous appelons l'économie du savoir.

Progressivement, le capitalisme industriel du XIX^e et du début du XX^e siècle laisse ainsi place à une économie davantage immatérielle, fondée notamment sur la capacité d'innovation des acteurs économiques. Ainsi, bien que l'impératif de ce système reste l'accroissement des profits, on observe aujourd'hui des changements quant au mode d'accumulation du capital. Autrement dit, un avantage concurrentiel ne s'acquiert plus nécessairement par une production matérielle intensifiée, mais bien par la capacité de s'approprier des idées originales et de les commercialiser. Dans ce contexte, l'éducation supérieure se transforme en un lieu de production d'idées dans lequel l'accent est mis sur la recherche, au détriment des activités académiques jugées « non rentables ». En effet, pour les tenants de l'économie du savoir, seule la recherche possède la capacité de produire des idées nouvelles – *d'innover* – permettant l'ouverture de nouveaux marchés.

Nous tâcherons dans cette recherche de faire un survol du phénomène de l'économie du savoir à travers son déploiement historique, ses effets et ses principes directeurs. Nous inscrirons par ailleurs notre critique de l'économie du savoir au sein de l'histoire des universités et de l'enseignement supérieur, afin d'apprécier l'ampleur du virage que subissent aujourd'hui les institutions post-secondaires. Nous conclurons par des recommandations formulées par les rédacteurs et rédactrices de cette recherche à la lumière de leurs trouvailles. Les différentes associations membres pourront ainsi reprendre à leur compte ces recommandations et les soumettre, le cas échéant, à leurs assemblées générales respectives.

1- L'éducation supérieure dans l'histoire

1.1- L'apparition des universités au Moyen-Âge

Les universités, au sens strict, sont apparues en Europe occidentale au XIII^e siècle. Au XII^e siècle, des textes de l'Antiquité grecque, notamment ceux d'Aristote, avaient refait surface en Occident, donnant lieu à une forte activité intellectuelle et à la recomposition de l'enseignement autour des « arts libéraux »¹, de la théologie, du droit et de la médecine.

À Paris, au début du XII^e siècle, des écoles migrent vers la rive gauche de la Seine afin d'échapper au joug de l'évêque local. Maître et élèves s'organisent alors en corporations, c'est-à-dire qu'ils se forment en associations légalement autonomes. Le pape, croyant qu'elles joueraient un rôle d'autorité moderne et universelle pour l'extension du christianisme, prend alors ces nouvelles corporations sous son aile, leur assurant ainsi une protection économique et politique. Il est à mentionner que la recherche au sens où nous l'entendons aujourd'hui n'existait pas à ce moment au sein des corporations d'enseignement. Les universités étaient plutôt des communautés d'études et de transmission des savoirs entre maîtres et élèves.

¹ Grammaire, rhétorique, logique, arithmétique, musique, astronomie et géométrie.

En tant que corporation, l'université parisienne jouit de privilèges : l'autonomie juridictionnelle - l'autogestion - le droit de grève et de sécession et le monopole d'attribution des grades universitaire. La grève sera l'arme des universitaires, de même que la sécession. Cette dernière consiste en une dispersion spontanée et concertée des maîtres et étudiants [il n'y avait pas d'étudiantes à l'époque] hors de leur région ou pays. Représentant, d'une part, un important groupe de consommateurs pour les commerces de Paris, et, d'autre part, un élément de prestige pour la ville, ils possédaient alors le rapport de force nécessaire pour négocier les conditions de leur retour.ⁱⁱ Ainsi l'université naît-elle dans un contexte de lutte pour l'autonomie et l'autogestion. D'ailleurs, dans le cas de l'université de Bologne, « c'étaient les étudiants qui formaient l'université [...] cela signifiait non seulement que les étudiants assuraient eux-mêmes le fonctionnement de l'université mais aussi qu'ils recrutaient les professeurs et exerçaient un contrôle constant sur la valeur et la régularité de leur enseignement et même sur leur vie privée. »ⁱⁱⁱ.

Toutefois, les nombreux privilèges, notamment financiers, des universitaires à l'époque leur valurent périodiquement la colère du peuple. De ces luttes parfois sanglantes, les universitaires sortirent toujours vainqueurs, les plaçant toutefois « du côté des privilégié-e-s et des pouvoirs qui garantissaient leurs privilèges »^v. D'ailleurs, bien que les universités poursuivaient un projet universel, elles incarnaient également un élitisme certain, dès lors que « le coût et la durée des études suffisaient [...] à en écarter la grande masse de la population »^{vi}.

Pour résumer, l'université à ses débuts comporte trois caractéristiques transversales. D'abord, l'autonomie constitue son principe d'institution, d'après lequel elle s'est définie jusqu'à aujourd'hui. Ensuite, elle comporte un caractère « incontestablement démocratique »^{vii}, en cela que son administration relève des maîtres et/ou des étudiants.² Enfin, l'université a été fondée pour et autour de l'étude et de la transmission du savoir par l'enseignement des maîtres.

1.2- Le modèle de Humboldt : une première révolution universitaire

La recherche fait son entrée à l'université au début du XIX^e siècle. C'est notamment sous la plume de Wilhelm von Humboldt que se dessine le concept, tout allemand, de *Bildung*. Cette idée, inspirée notamment de la Grèce antique, se veut une réaction à la spécialisation et à la fragmentation du savoir, par l'intégration du développement scientifique à l'université et la mise à contribution de la population étudiante à celle-ci^{ix}. Il s'agissait à la fois d'un idéal utopique et d'un projet politique, dans lequel s'unissaient sous un même toit deux pratiques autrefois séparées. C'est ainsi que fut créée la catégorie de l'enseignant-chercheur^x. Le projet universitaire consistait alors à faire de la culture le centre d'une formation globale de l'individu, et ce, hors de la récupération politique ou économique.

D'un point de vue institutionnel, le projet de Humboldt se concrétise par la création de l'université de Berlin en 1810, à laquelle il donne son nom. L'université se divise alors en facultés, afin de confronter les savoirs pour mieux les synthétiser^{xi}. La *Bildung*, aura un écho à travers le monde au cours du XIX^e siècle, notamment en Angleterre et aux États-Unis. Quant aux universités d'aujourd'hui, elles « se réclament de l'héritage humboldtien aux chapitres de leur organisation (la division facultaire) et de la combinaison de l'enseignement et de la recherche. Elles s'en éloignent toutefois en ce qui a trait à la question de l'autonomie. »^{xii}. Par la fusion institutionnelle de la recherche et de l'enseignement, la *Bildung* incarne ce que d'aucuns appellent la « première révolution universitaire ».

1.3- L'après-guerre et l'influence de l'OCDE : une seconde révolution universitaire

La seconde « révolution universitaire » survint après la Seconde Guerre mondiale. Au confluent du « plan Marshall »³ et du « consensus de Washington »⁴ se dessinait une nouvelle économie mondialisée fondée

² Cela dit, il ne faut pas idéaliser cette époque non plus, en cela que l'espace d'autonomie dont y jouissaient les universités dépendait de compromis et de rapports de force avec des institutions religieuses, voire avec le pape lui-même.

³ Plan américain d'aide économique aux pays d'Europe ravagés par la guerre. Après la reconstruction, ce plan fut élargi pour y inclure l'éducation, en vue d'une modernisation de l'Europe au niveau techno-scientifique des États-Unis.

sur la technique et les sciences au service de la croissance économique. Ainsi, d'une part, la formation d'une main-d'oeuvre technique et d'une élite scientifique était-elle mise à l'avant-plan, et, d'autre part, l'éducation se voyait désormais jugée selon le critère de sa contribution à la croissance économique.^{xiii}

Ce critère était bientôt appelé à supplanter tous les autres. Aux États-Unis germe l'économie du savoir, notamment parce que l'armée américaine avait gagné la guerre par la technique⁵ et que la nouvelle puissance américaine comptait bien mener la guerre économique mondiale par ce même moyen. C'est ainsi que fut notamment créée en 1950 « la *National Science Foundation* (d'abord dirigée par des militaires) [qui] allait permettre de soumettre progressivement l'Université à une nouvelle logique de financement orientée vers des innovations majeures, des innovations capables d'ouvrir des pans entiers de la nature à la puissance opératoire et d'assurer ainsi la supériorité nationale »^{xiv}. D'un point de vue législatif, le *Bayh-Dole Act* de 1980 est particulièrement retenu pour son renforcement de l'économie du savoir, en ce qu'il assurait à partir de ce moment la mainmise du gouvernement fédéral américain sur les innovations sortant des universités et qu'il forçait ces dernières à breveter les inventions qu'elles réalisaient^{xv}.

Le paradigme de l'économie du savoir était aussi porté par de nouvelles entités transnationales. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), la Banque Mondiale, le Fond monétaire international (FMI), l'Union européenne et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), participaient activement au passage mondial vers l'économie du savoir. En 1994 paraissait le livre « *The new production of knowledge* », dont la liste des auteurs incluait un certain Michael Gibbons, qui analysait et vantait le déploiement mondial de l'économie du savoir. En 1996, l'OCDE publie un rapport intitulé « *L'Économie fondée sur le savoir* », où elle constate la place prépondérante prise par le savoir dans les économies de l'OCDE et appelle à une collaboration plus importante entre les entreprises et les universités, en vue de stimuler les innovations et de créer de la main-d'oeuvre hautement qualifiée pour l'industrie. Il s'agit en somme de constater un état de fait pour mieux recommander aux gouvernements d'huiler les rouages de la boucle État-universités-industries^{xvi}. Ce rapport fit en sorte que « le concept d' "économie du savoir" [est] standardisé dans l'ensemble des discours ministériels des pays membres de l'OCDE »^{xvii}.

À l'occasion de la première Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO en 1998, Michael Gibbons (nommé plus haut) était secrétaire général de l'Association des universités du Commonwealth. Il y présenta un document intitulé « *L'enseignement supérieur au XXIe siècle* », dans lequel est détaillée la manière dont les universités devaient désormais s'inscrire dans un cycle d'innovation profitant à la croissance économique des États par le biais des entreprises privées. Le ton est sans équivoque, au point où Gibbons y reprend à son compte la citation de Sir Douglas Hague : « Si les universités ne s'adaptent pas, on se passera d'elles »^{xviii}. Autrement dit, la communauté universitaire devra adapter l'institution dans laquelle elle œuvre à la concurrence internationale et à ses critères d'efficacité économique, sans quoi les acteurs et actrices du milieu entrepreneurial forceront cette transformation. La même année, au Québec, une série de rapports gouvernementaux sont publiés et font des recommandations qui s'accordent avec les analyses de Gibbons^{xix}. En outre, 29 pays d'Europe signent en juin 1999 la « *Déclaration de Bologne* », qui uniformise les cursus, les harmonise au modèle américain, et crée une sorte de zone de libre-échange pour les universités européennes, en vue d'assurer « une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur »^{xx}.

C'est dans ce contexte historique et sous l'influence de ces entités transnationales qu'est reconfigurée l'économie mondiale d'après-guerre. Les pays d'Occident se tournent vers l'économie du savoir, alors que la production industrielle est massivement transférée vers l'Asie et les pays du Tiers-Monde. Ce qu'on cherche à détruire à travers ce changement sont les principes historiques de l'université : l'autonomie académique,

⁴ Le « consensus de Washington » confiait l'application d'une politique économique mondiale basée sur la croissance et la déréglementation au Fond Monétaire International (FMI) et à la Banque Mondiale.

⁵ Pensons notamment à la bombe atomique et à l'exode des scientifiques juifs allemands vers les États-Unis

l'indépendance de la recherche, la synthèse des savoirs et l'accent mis sur leur transmission par l'enseignement. Il nous faut donc comprendre que le processus d'intégration de l'université à l'économie est en marche depuis près de 60 ans, et qu'il arrive aujourd'hui dans sa phase d'aboutissement. Depuis dix ans, d'ailleurs, le Québec est lui-même entré de plain-pied dans cette dynamique, au point d'en devenir l'une des figures emblématiques. Se classant deuxième au monde (après Melbourne) en termes de crédits d'impôt et d'incitations fiscales pour les partenariats universités-entreprises^{xxi}, Montréal est pratiquement la capitale mondiale de la R-D et le paradis fiscal de l'économie du savoir !

1.4- L'éducation post-secondaire québécoise à travers le temps

Après avoir posé cette évolution historique, il importe maintenant de voir ce qu'il en est de l'évolution des études supérieures au Québec. En fait, l'université au Québec a une histoire plutôt récente. En effet, la première université québécoise, l'Université McGill, est fondée en 1821 et dispense alors un enseignement en anglais uniquement. En 1852, l'Université Laval ouvre ses portes, offrant aux Francophones un accès à l'université. On rappellera qu'alors l'université enseignait la médecine – le premier diplôme décerné par l'Université McGill était dans ce domaine –, les arts, le droit et la théologie, principalement, et l'enseignement supérieur était réservé aux hommes. En 1911, une première femme, Marie Gérin-Lajoie, se voit décerner un baccalauréat des arts de l'Université de Montréal^{xxii}.

Toutefois, on remarque que la majorité des classes sociales ne sont que peu ou prou représentées à l'université. Par ailleurs, on remarque qu'en 1960, seulement 3 % des francophones âgé-e-s de 20 à 24 ans fréquentait l'université au Québec^{xxiii} et que les femmes représentaient 11 % de la population universitaire^{xxiv}. La perception qu'ont les hommes des femmes est assez évocatrice : « Un homme sera docteur, avocat, ingénieur, politicien. Une femme se mariera. Elle ne pourra faire les deux »^{xxv}. Certains étudiants vont même jusqu'à douter des véritables motivations des femmes : « Certains vont jusqu'à reprocher à leurs consœurs de profiter de leur passage à l'université pour se trouver des maris. D'autres insistent sur le côté prétendument superficiel de l'engagement des filles dans leur éducation – ceux-là croyant savoir qu'elles se marieraient et qu'elles n'auraient pas à gagner leur vie. »^{xxvi}

C'est d'après ce constat qu'est créé le Ministère de l'Éducation et qu'est publié le Rapport Parent en 1963 et 1964⁶. Ce dernier s'inscrit sans aucun doute dans le vaste mouvement de rattrapage et de modernisation de la société québécoise qu'a constitué la Révolution tranquille.

Le Rapport entend alors consacrer le « droit à l'éducation » de manière à ce que plus aucun individu ne soit tenu d'orienter sa formation en fonction de son portefeuille. La démocratisation du savoir vise à réaliser le potentiel humain inscrit en chacun et chacune. L'éducation doit conséquemment être ouverte à quiconque possède le talent et la volonté d'y accéder. Un sens particulier de l'égalité est donc inscrit à même le Rapport, celui de l'égalité des chances :

Tout d'abord, la démocratisation appelle les hommes [et les femmes] à la réalisation de plus en plus complète d'une égalité véritable entre eux : non seulement l'égalité de tous [et toutes] devant la loi et dans l'exercice des droits politiques, mais encore l'égalisation progressive des chances pour tous [et toutes] dans la vie en société. [L]'éducation apparaît aujourd'hui comme un des moyens de réaliser cette égalité.^{xxvii}

⁶ Rapport commandé par le gouvernement du Québec à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et publié en 1964. Il porte le nom du président de la Commission Mgr Alphonse-Marie Parent. On y propose notamment la création du ministère de l'éducation, la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et la création des CÉGEPs.

Dans la foulée du Rapport Parent et suite à des pressions des communautés universitaires, des transformations majeures sont apportées à l'éducation québécoise vers la fin des années '60 et au cours des années '70. On voit notamment naître le programme d'Aide financière aux études (AFE), le réseau des Cégeps et celui de l'Université du Québec. On crée deux types de formation à l'éducation collégiale : l'enseignement préuniversitaire et l'enseignement technique, dans une perspective de compromis entre formation à l'emploi et formation citoyenne. Par ailleurs, la création de l'Université du Québec permet, pour la première fois, la création de campus universitaires en région, tout comme l'instauration d'une deuxième université francophone à Montréal.

Des réformes majeures sont toutefois apportées en éducation au cours des années '90, qui remettent en question les acquis de la Révolution Tranquille. La première, la réforme Robillard, touche les cégeps en 1993. Celle-ci a notamment influencé le mode de financement des cégeps, la gestion des programmes et le contenu de la formation générale. Le financement public s'est vu limité par l'obligation pour les cégeps d'atteindre le déficit 0 et les contributions privées ont été instaurées. La formation générale a été appauvrie par la suppression de quatre cours, soient deux cours complémentaires, un cours de philosophie et un cours d'éducation physique. De plus, le contenu des programmes (notamment quant à la répartition de leurs objectifs), jadis entièrement géré par les Ministère de l'Éducation, relevait dès lors en partie des administrations locales. Derrière les aspects d'autonomie que peut donner cette décentralisation des pouvoirs, on observe que cette dernière alourdit les structures administratives des Cégeps et permet au gouvernement « d'introduire des pratiques d'évaluation institutionnelle, d'adopter le principe d'imputabilité et de souscrire à des exercices de reddition de compte »^{xviii}, facilitant l'évaluation des Cégeps en fonction d'un critère d'efficacité économique. D'ailleurs, la perte de cursus uniformes limite la possibilité La réforme Robillard marquait aussi l'instauration au collégial de l'approche par compétences, délaissant ainsi les connaissances au profit d'approches plus appliquées. Ainsi, de fil en fil, les formations ont été arrimées au marché du travail^{xix}. Ce fut donc un premier pas vers une présence grandissante de la logique gestionnaire calquée sur le privé dans les cégeps. Depuis lors, les réformes se sont succédées de façon à laisser davantage de place à l'entreprise et au marché dans nos institutions scolaires postsecondaires, qui ont assurément été facilitées par la réforme Robillard et ses suites.⁸

Il apparaît donc que, pour le Québec, les études supérieures ont tardé à s'installer et qu'elles ont longtemps été réservées à une frange très réduite de la population. Toutefois, dans la foulée de la Révolution Tranquille, la population québécoise a pu profiter d'une volonté de modernisation des institutions d'enseignement, selon des principes d'accessibilité aux études, de démocratisation des savoirs et de compromis entre la formation à l'emploi et la formation citoyenne. Or, le mouvement de l'économie du savoir a rattrapé le Québec depuis les années '90 à travers diverses manœuvres gouvernementales. L'accent est désormais mis sur la création de main-d'œuvre et sur la recherche, et le secteur privé prend une place toujours croissante dans le financement, la gestion et l'orientation de nos institutions d'éducation post-secondaires.

2- L'économie du savoir

L'économie du savoir est une guerre artificielle entre les peuples. Des entreprises privées mobilisent les institutions publiques, censées transmettre une culture commune et critique à leur population locale, pour les brancher au marché. Tels des conscrits et conscrites, les chercheurs et chercheuses sont évalué-e-s selon des critères marchands avant d'être envoyé-e-s au front d'une guerre économique mondiale. Et l'on commande les troupes et finance leur arsenal selon une stratégie nationale de recherche et d'innovation. D'ailleurs, dans

⁸ Hausses des frais de scolarité, diminution des exigences de formation préalables à l'admission dans les AECs, plus grande place laissée aux administratrices et administrateurs externes à la communauté, mise sur pied de formation exclusivement destinée à une entreprise, PPP, etc.

certains cas, il ne s'agit pas d'une métaphore : par l'entremise d'un Forum sur la sécurité et la défense tenu en 2008, douze universités canadiennes ont reçu un total de 9,04 M\$ en subventions de l'armée canadienne pour des projets de recherche aux applications militaires^{xxx}. Nos gouvernements soutiennent que l'innovation est synonyme de prospérité et de bien-être pour l'ensemble de la population. Voyons ce qu'il en est.

2.1- La restructuration des universités dans l'économie du savoir

Évidemment, c'est à l'université que se ressentent d'abord les effets de l'économie du savoir, et ce, pour deux raisons majeures. D'abord, l'université représente le plus haut degré de scolarité, faisant d'elle une actrice de choix quant à la production de savoir. Ensuite, l'université a une longue tradition en recherche, et c'est vers cette dernière que se mobilise présentement la communauté économique. Nous explorerons, dans cette section, les procédés d'implantation de l'économie du savoir dans les universités, pour ensuite peser leurs conséquences sur l'enseignement et la recherche au sein de ces dernières.

2.1.1- Le financement par EETP

Les universités sont présentement transformées par le financement public qu'elles reçoivent. Le procédé est simple : à travers une réforme du financement des universités, le gouvernement du Québec a retiré progressivement le financement qui était auparavant octroyé inconditionnellement, pour ensuite le redonner selon des conditions précises. Dans ce contexte, les universités se modifient d'elles-mêmes pour correspondre aux critères de financement, qui sont calqués sur les principes d'efficacité et de rentabilité importés du privé.

En l'an 2000, le ministre de l'Éducation en poste, François Legault⁹, publie la *Politique québécoise de financement des universités*. La réforme mise en place par cette politique transforme en profondeur la manière d'allouer les fonds provenant de l'État vers les universités. Nous tâcherons ici de survoler les caractéristiques de ce mode de financement et d'évaluer en quoi il a pu remodeler le réseau universitaire québécois depuis 11 ans. Ce faisant, nous pourrions mettre en lumière la manière dont plusieurs problèmes financiers que rencontre le milieu universitaire actuel sont tributaires de cette politique. De même, nous pourrions montrer en quoi ce nouveau mode de financement est directement lié à l'expansion de l'économie du savoir au Québec.

Le principal mécanisme mis en place par François Legault s'appelle : financement par étudiant équivalent à temps plein (EETP). Plus précisément, « un étudiant en équivalence au temps plein (EETP) correspond à la charge normale d'études, mesurée en unités de cours, d'une personne fréquentant une université à temps plein au cours d'une année universitaire. Cette charge est évaluée à 30 unités par année universitaire. »^{xxxi} Il se peut donc que plus d'une personne aux études soit nécessaire pour former un seul équivalent à temps plein. Par exemple, si deux personnes d'une même université étudient à mi-temps, elles formeront ensemble un seul EETP. Cela dit, plusieurs aspects sont à considérer dans ce mode de financement.

D'abord, non seulement les universités doivent-elles évaluer le nombre d'EETP fréquentant leur établissement, mais ce nombre total est ensuite pondéré selon une grille attribuant une valeur aux différents secteurs d'étude. Premièrement, les étudiants et étudiantes sont classés par le gouvernement selon qu'ils ou elles étudient à temps plein ou partiel. Ensuite, les programmes sont classés selon l'importance de leur « valeur ajoutée ». Par exemple, les programmes de médecine valent davantage que les programmes d'art visuel. Troisièmement, les étudiants et étudiantes sont classé-e-s selon leur cycle d'étude. Cela signifie qu'un étudiant ou une étudiante au doctorat vaudra plus qu'une personne au baccalauréat. Par exemple, si vous êtes au bac à temps plein en littérature, vous valez 1 point, alors que si vous faites un doctorat en géographie, vous valez

⁹ Politicien péquiste qui fait les manchettes en 2010 et 2011 pour son projet de créer un nouveau parti politique de droite au Québec, nommé provisoirement « Force Québec ».

10.69 points.¹⁰ En recoupant ces trois facteurs, le gouvernement donne ensuite une valeur en points aux étudiants et étudiantes et accorde le financement aux institutions selon ce barème.

Évidemment, dans la mesure où ce système ne tient pas compte du nombre de personnes, mais bien du nombre d'EETP, il désavantage les universités où la majorité des étudiants et étudiantes sont au bac; où la majorité de la population étudiante étudie à temps partiel et où la majorité de la population étudiante étudie dans des programmes considérés non rentables, comme les sciences humaines. Par ailleurs, les universités qui n'hébergent pas de programme de médecine se voient grandement désavantagées par rapport à celles qui en possèdent. À Montréal, les grandes perdantes de ce système sont en ce sens l'UQAM et Concordia.

Ensuite, indépendamment de ces universités désavantagées par le système, il y a des conséquences globales à ces normes de financement. Premièrement, au cours de la période 1971-1999, le gouvernement allouait aux universités une subvention de fonctionnement calculée selon une méthode de financement dite « historique », la subvention de base de l'année précédente constituant le point de départ du processus de détermination de la subvention de l'année faisant l'objet du financement. »^{xxxii} En raison de cette méthode, les changements marginaux dans le nombre d'étudiants inscrits et d'étudiantes inscrites n'influençaient pas le financement public que recevaient les universités. La réforme Legault vient complètement changer la donne. En effet, la nouvelle formule prend en considération « à 100 p. 100, tant dans le volet "enseignement" que dans le volet "soutien à l'enseignement et à la recherche", la variation de l'effectif étudiant de base de son administration générale »^{xxxiii}. Les universités ne peuvent donc plus prévoir à l'avance les montants qu'elles recevront et sont dépendantes de chaque nouvelle inscription pour recevoir des fonds neufs. Ce système instaure par conséquent un « marché de l'éducation », au sein duquel les universités entrent en concurrence pour attirer vers elle des étudiants et étudiantes, préférablement à temps plein, préférablement aux cycles supérieurs et préférablement dans des programmes à haute « valeur ajoutée » (médecine, génie, etc.). Cette situation engendre des résultats aussi absurdes qu'un campus de l'université de Sherbrooke à... Longueuil.

Deuxièmement, la Réforme Legault inclut une prime à la diplomation, qui récompense les universités plus « performantes » à ce chapitre. Le ministre écrit que « la subvention associée au nombre de maîtrises passera de 600\$ à 1000\$ par diplôme et la subvention associée au nombre de doctorats, de 1000\$ à 7000\$ par diplôme. »^{xxxiv} Au moment de la sortie de cette réforme, la Fédération québécoise des professeurs et professeures d'université (FQPPU) avait vivement décrié le fait que « pour s'assurer d'avoir leur part de cette enveloppe, les universités n'hésiteront pas à mettre en place toute sorte d'initiatives allant de la réduction des exigences d'admission, à la révision à la baisse des seuils de réussite et à la diminution des standards d'obtention des diplômés de maîtrise et de doctorat. »^{xxxv} Appliquer aux universités des critères de performance propres à l'entreprise mettrait donc en péril la qualité même de l'éducation dispensée.

Troisièmement, en accord avec la logique du déficit zéro propre à la droite économique, la Réforme Legault prévoit « une somme de 250,7 millions de dollars, dont l'octroi est conditionnel à l'atteinte de l'équilibre financier annuel. »^{xxxvi} On imagine aisément les conséquences d'une telle politique : coupures dans les programmes considérés non rentables, coupures dans les services gratuits aux étudiants et étudiantes, collaborations diverses et croissantes avec le système privé, notamment pour la publicité, les services, les Fondations et la présence de membres externes sur les conseils d'administration.

En somme, les coupures et la dévalorisation des activités académiques dans les institutions post-secondaires sont un premier symptôme de l'économie du savoir. La réforme Legault a installé un système de financement qui, depuis 11 ans, reproduit un climat de concurrence entre les établissements post-secondaires. Selon ce modèle, chaque étudiant et chaque étudiante est avant tout perçu-e comme une enveloppe de financement éventuelle. En somme, d'un point de vue administratif, le financement par EETP fait en sorte

¹⁰ La grille complète de financement se trouve en ligne, en annexe de ce document : [<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ftp/Regl0506.pdf>].

que les gestionnaires de l'éducation s'intéressent davantage à l'inscription des étudiants et étudiantes, plutôt qu'à leur cerveau, sauf si les cerveaux en question permettent de produire des innovations rentables.

2.1.2- La gouvernance

Outre leurs liens avec les méthodes de financement publiques, les restructurations des universités proviennent d'agents gestionnaires en leur sein, étrangers et étrangères pour la plupart à la vie académique quotidienne de la population enseignante et étudiante. Les gestionnaires des universités réorientent celles-ci vers des fonctions de recherche appliquée visant l'innovation rentable, et ce, aux dépens des fonctions d'enseignement de l'université. Selon l'idéologie du *Nouveau Management Public*, ces acteurs et actrices cherchent à transposer les méthodes et la logique des entreprises privées dans les institutions publiques afin d'y instaurer une supposée « saine gouvernance ».

La présence accrue d'individus du secteur des affaires sur les conseils d'administration universitaires témoigne de ce changement. Les entreprises peuvent ainsi surveiller leurs intérêts à même les formations que reçoit la population étudiante et à même la recherche dans laquelle s'engage celle-ci. C'est pour cette raison que la communauté interne¹² est jugée inapte à s'auto-administrer par les tenants de l'économie du savoir. Ceux-ci et celles-ci taxent la communauté universitaire de « conflits d'intérêts » dans la gestion de leurs propres institutions, pour mieux laisser des membres externes s'arroger la plus grande part du pouvoir sur les conseils d'administration. Les projets de loi 38 et 44¹³ sur la gouvernance des cégeps et universités déposés en 2009¹⁴ visaient d'ailleurs à rendre majoritaires les membres externes sur les conseils d'administration des institutions post-secondaires.

De fait, « la restructuration des universités selon le modèle de la gouvernance entrepreneuriale s'opère dans un contexte particulier, celui de la concentration des pouvoirs de l'institution entre les mains d'une minorité d'agents qui manifeste des liens étonnamment étroits avec le secteur privé »^{xxxvii}. C'est ainsi que le conseil d'administration de l'Université de Montréal, par exemple, partage trois de ses membres avec celui de la Banque nationale et comprend des dirigeants et des dirigeantes d'entreprise ayant des intérêts commerciaux directs dans des secteurs clés de l'économie du savoir. En résumé, historiquement, « le rapport d'inclusion s'est inversé : enseignement et recherche sont désormais des objets de l'administration plutôt que cette dernière ne soit l'instrument de leur autonomie »^{xxxviii}.

2.1.3- Un détournement de fonds publics au profit du privé

Les effets directs de l'économie du savoir sur la population étudiante sont quant à eux plus subtils, mais non moins importants que ceux qui touchent le financement et la gestion des institutions d'enseignement. Ces subtilités sont d'ailleurs celles qui témoignent de la nécessité pour le mouvement étudiant de renouveler son discours sur l'éducation post-secondaire. En effet, comme le montre le cas de la Suède, une économie fortement basée sur le savoir n'est pas nécessairement incompatible avec la gratuité scolaire et un bon système d'aide financière aux études.¹⁵

Or, force est de constater que la stratégie d'implantation de l'économie du savoir de notre côté de l'Atlantique est différente de celle de la Suède. En effet, le Québec, comme les États-Unis, conjugue un

¹² Professeur-e-s, chargé-e-s de cours, étudiants et étudiantes, personnel de soutien.

¹³ Ces projets pourraient vraisemblablement revenir sur la table en 2011, sous leur forme actuelle ou sous une autre.

¹⁴ Précédés en 2008 par les projets de loi 107 et 110.

¹⁵ La Suède se classe en effet première au monde en termes d'économie du savoir, si l'on en croit ce curieux outils de la Banque Mondiale, qui propose une carte du monde indiquant le rendement de différents pays : [http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM_page10.asp]. Pour plus de détails sur la gratuité scolaire en Suède, voir le mémoire sur la gratuité scolaire produit par l'ASSÉ : [<http://www.mels.gouv.qc.ca/consultation/pdf/M136.pdf>].

financement public croissant de la recherche et développement (R-D)¹⁶ avec des hausses des droits de scolarité. D'où la nécessité de critiquer le discours ambiant voulant que les universités vivent une situation de sous-financement. En effet, le soi-disant sous-financement des universités n'est pas global, mais ciblé. D'une part, des secteurs de recherche et des programmes à haute valeur ajoutée, comme la technologie de pointe et la biopharmaceutique, sont présentement choyés par le changement de trajectoire qu'imprime l'économie du savoir sur la société. D'autre part, toutefois, le financement public fait défaut pour les dépenses d'enseignement, entraînant une croissance du financement privé, sous la forme de frais de scolarité ou de partenariats commerciaux.¹⁷ En ce sens, il serait plus juste de parler de mal-financement (*transfert* de fonds) que de sous-financement (*manque* de fonds) en éducation post-secondaire.

Afin de résoudre un problème ou de réaliser des projets commerciaux, des entreprises concluent des contrats avec des chercheurs et chercheuses universitaires. À travers diverses déductions fiscales et subventions, les gouvernements fédéral et provincial encouragent ce genre de contrats à même les fonds publics¹⁸. Par exemple, le financement public de la recherche, par les fonds subventionnaires notamment, a connu une croissance moyenne annuelle de 14% entre 1998 et 2002.^{xxxix} De plus, à travers la « Stratégie québécoise de recherche et d'innovation », le gouvernement du Québec a consenti 3 G\$ en recherche et développement pour la période 2006-2013.^{xl} À cela il faut rajouter les investissements fédéraux, les budgets de base des ministères, ainsi que les multiples exemptions fiscales octroyées aux entreprises qui concluent des contrats de recherche avec les universités. De même, en investissant pour permettre aux professeur-e-s de se consacrer davantage à la recherche, le gouvernement a fait en sorte que la tâche de recherche de ces dernières et derniers semble aujourd'hui dominer leurs tâches d'enseignement. On assiste pour cette raison à une paupérisation des tâches d'enseignement. En fait, pour combler ces dégrèvements¹⁹, des chargé-e-s de cours assument désormais environ la moitié des tâches d'enseignement dans nos universités^{xli}, pour un salaire oscillant autour de 7 500 à 8 000\$ par charge de cours²⁰. Par ces conditions de travail précaires, les universités se gardent en outre d'ouvrir de nouveaux postes de professeur-e-s, restreignant les débouchés pour les diplômé-e-s, notamment en arts et en sciences sociales.

Parallèlement, l'État s'est désinvesti progressivement du budget de fonctionnement des universités, qui sert notamment à financer l'enseignement et les services aux étudiants et étudiantes. De 1988 à 2003, la part de financement public dans le budget total des universités québécoises a chuté de 19,2%.^{xlii} Cela se traduit selon les cas par un contingentement ou la disparition de programmes à faible « valeur ajoutée »²¹, des classes

¹⁶ La recherche et développement (R-D) est le procédé qui consiste à développer des innovations profitables d'un point de vue économique.

¹⁷ Depuis les quinze dernières années, les frais de scolarité à l'université n'ont cessé d'augmenter au Québec ; hausses auxquelles on doit rajouter celles, non moins importantes, des frais afférents, réduisant d'autant l'accessibilité aux études. Rajoutons à cela la présence accrue du privé dans les établissements d'enseignement, que ce soit à travers des contrats d'exclusivité pour la nourriture (Coca-Cola, Chartwell's, etc.) ou pour la publicité (Zoom media), par exemple.

¹⁸ En 2005, on estimait par exemple que l'aide fiscale à la R-D consentie par le gouvernement québécois totalisait quelque 538 millions de dollars. (Source : Institut de la statistique du Québec. *Les entreprises utilisant le crédit d'impôt pour la recherche universitaire*, Gouvernement du Québec, juin 2006, p. 13).

¹⁹ Mécanisme permettant aux professeur-e-s d'obtenir des permissions pour faire de la recherche plutôt que de l'enseignement. Voir à ce titre : DESCHENAUX, Frederic. « L'ennemi est à nos portes », dans la revue *A babôrd!*, n°26, oct./nov. 2008, [<http://www.ababord.org/spip.php?article766>], page visitée le 31 août 2010.

²⁰ Équivalent à 35 heures de cours, plus la préparation et la correction.

²¹ On entend par *valeur ajoutée* les profits qui découlent d'une activité économique, après avoir soustrait les coûts de cette activité. Dans le cas présent, le discours voulant que les programmes d'étude puissent être classés selon leur *valeur ajoutée* compare le revenu anticipé de l'emploi auquel chaque programme donne accès, en soustrayant les coûts des études. Ainsi, par exemple, dans la mesure où la médecine procure généralement un salaire plus élevé que d'autres disciplines, la rhétorique économique voudra qu'elle ait une *valeur ajoutée* plus élevée.

bondées²², des bibliothèques au contenu vétuste, la diminution de services offerts gratuitement à la population étudiante et, évidemment, des hausses de frais de scolarité.

Bref, les budgets d'enseignement et de services à la communauté étudiante s'atrophient et deviennent plus sélectifs, alors que les fonds publics alloués à la recherche et aux partenariats universités-entreprises, déjà famélicieux, sont constamment haussés, en accord avec l'idée que l'innovation rentable est garante de prospérité dans l'économie du savoir globalisée. Conséquemment, un clivage se creuse entre l'enseignement au premier cycle universitaire et au cégep, d'une part, et la recherche universitaire et collégiale, d'autre part, puisque l'argent est siphonné des premiers pour être réinvesti conditionnellement dans les seconds.

Pour l'entreprise privée, cet état de fait comporte deux avantages. D'une part, il se traduit par la présence accrue des entreprises dans les universités²³ et, d'autre part, le financement public permet aux corporations de sous-traiter partiellement ou totalement leurs secteurs de recherche et développement (R-D) aux chaires universitaires financées par les fonds publics au lieu d'en assumer les coûts. En termes de financement, donc, l'économie du savoir se révèle être un formidable détournement de fonds publics au profit du privé, dans une logique de « socialisation des coûts et de privatisation des profits »^{xliii}.

2.1.4- Le processus de valorisation de la recherche universitaire

Suivons le processus administratif qu'emprunte la recherche commercialisable à l'université. Premièrement, il faut savoir que chaque université comporte son propre Bureau de liaison entreprise-université (BLEU – voir annexe pour une liste exhaustive). Les représentantes et représentants de ces BLEUs forment, depuis 1992, un groupe de travail permanent de la *Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec* (CREPUQ), qui relève de son comité recherche^{xliv}. Le rôle des BLEUs est principalement d'assurer un pont entre les universités et ses chercheurs et chercheuses avec des Sociétés de valorisation (SOVALs). Ils s'occupent donc de « l'identification des innovations : comprendre les technologies et évaluer leur potentiel technico-commercial [et de l']appropriation des innovations : gérer la propriété intellectuelle (brevets, droits d'auteurs, marques de commerce...) »^{xlv}. Ces bureaux sont également étroitement liés aux chaires de recherches, lorsqu'ils n'en créent pas eux-mêmes, et sont financés en majeure partie par des fonds publics.

Deuxièmement, après être passées par les BLEUs, les recherches universitaires jugées rentables passent par des SOVALs. Le rôle de ces dernières est de valoriser, c'est-à-dire d'octroyer une valeur marchande à une connaissance (les innovations dûment privatisées par les BLEUs) pour ensuite les commercialiser. Les principales SOVALs sont au nombre de quatre au Québec : SOVAR (Université Laval), Gestion VALÉO (Universités du Québec et Concordia), MSBi Capital (Université de Sherbrooke et McGill) et UniValor (Université de Montréal). Elles ont toutes un site internet où les entrepreneur-e-s peuvent y magasiner les dernières innovations de la recherche universitaire. Tout comme les BLEUs, ces quatre sociétés sont financées en partie par des fonds publics : en 2000, le gouvernement du Québec a consenti 50 M\$ sur 5 ans pour leur développement^{xlvi}, dont 13,9 M\$ à UniValor entre 2001 et 2005^{xlvii}. Depuis 2006, à la demande d'UniValor, le Ministère du Développement économique de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) soutient environ 50% des frais d'opération de ce dernier^{xlviii}.

Jusqu'où cette logique peut-elle mener? Le projet *Valorisation de l'innovation et du capital intellectuel* (VINCI) de l'Université de Montréal est assez révélateur. Il s'agit ici de prévalorisation, faite par des agents gestionnaires subventionnés par des fonds publics. Ces agents « ont le mandat de sensibiliser et de former les professeur[e]-s à l'importance du transfert des connaissances »^{xlix}. On vise ainsi à faire de l'ensemble des chercheurs et

²² Dans les dernières années, l'évolution du nombre de professeur-e-s a augmenté nettement moins rapidement que le nombre d'étudiants et d'étudiantes (en équivalent étudiant à temps plein - EETP) dans les universités québécoises. (MARTIN, Éric et Maxime OUELLET. *op. cit.*, p. 18.).

²³ Par les Bureaux de liaison entreprises-universités - BLEUs - et les chaires financées par le privé, comme les chaires Aventis Pharma, Bell Canada, Banque Scotia, CIBC ou Canadien National de l'Université de Montréal.

chercheuses des hommes et des femmes d'affaires, qui « doivent apprendre à comprendre la logique commerciale »ⁱ.

2.1.5- Un exemple québécois concret : le projet de loi 130

À travers le projet de loi 130, présentement à l'étude à l'Assemblée nationale (janvier 2011), sera bientôt créé le « Fonds Recherche Québec », résultant de la fusion de trois fonds de recherche²⁴. Le projet de loi prévoit que ce nouveau fond relèvera d'un ou d'une « scientifique en chef », présentement en voie d'être recruté-e par un comité d'au moins trois personnes désignées par le gouvernement. De plus, le projet de loi 130 propose d'abolir le Conseil de la science et de la technologie (CST), « qui est une organisation unique et indépendante appelée à conseiller le ministre et à se prononcer sur les initiatives et les enjeux de la recherche scientifique. »ⁱⁱ

Émanant de la présidente du Conseil du Trésor et ex-ministre de l'Éducation Michelle Courchesne, ce projet de loi suscite de vives critiques de la part du milieu universitaire et de la recherche.²⁵ N'ayant fait l'objet d'aucune consultation de la communauté universitaire et ne devant déboucher sur aucune économie substantielle en termes de coûts d'administration (de l'aveu de la ministre même), il est dénoncé par plusieurs comme inutile et injustifié. Par ailleurs, la majorité des mémoires déposés au parlement par rapport à ce projet de loi font état d'une crainte que la fusion des fonds de recherche ne mette en danger l'équité entre les différents champs de recherche et entre la recherche fondamentale et appliquée. En outre, on craint que le « Fonds recherche Québec » ne tienne pas compte de la spécificité des trois champs de recherche (sciences humaines et sociales, santé et les sciences naturelles et techniques), présentement séparés. De plus, la fonction de « scientifique en chef » suppose une administration centralisée, voire personnalisée (puisque ne relevant que d'une seule personne), ce qui pose d'importantes questions quant à l'indépendance du processus d'octroi des fonds et quant à la capacité d'une seule personne à administrer avec une égale compétence des champs de recherche si variés.

Finalement, le fait que, sous cette nouvelle loi, le ou la ministre du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) se réserve le droit de donner des orientations quant à l'octroi des fonds de recherche laisse craindre pour l'indépendance de la communauté scientifique vis-à-vis des pouvoirs politiques. Du reste, souligne la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), « si le projet de loi est adopté, la Commission de l'éthique de la science et de la technologie (CEST), qui était sous la responsabilité du CST, relèvera directement du ministre du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE), ce qui lui enlève un caractère impartial. »ⁱⁱⁱ

À la lumière des analyses que nous présentons ici, un tel projet nous apparaît tout à fait cohérent avec le contexte mondial de virage vers l'économie du savoir. Qu'il doive susciter la crainte du milieu universitaire, cela semble évident lorsqu'on adopte une vue d'ensemble. Ce projet de loi découle indubitablement, à cet

²⁴ Fonds de recherche en santé du Québec (FRSQ), Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies (FQRNT) et Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

²⁵ Parmi les neuf organisations ayant déposé des mémoires à l'Assemblée nationale lors des consultations sur la loi 130, cinq exprimait un rejet complet ou partiel du projet de création du Fonds recherche Québec (FQPPU, FRSQ, ACFAScfas, AELIÉS, CSQ). En outre, deux d'entre elles se montraient favorables au projet, quoiqu'exprimant des craintes (FQRSC, AQESSS), et une se montrait d'accord d'emblée. L'organisation restante, le Conseil national des cycles supérieurs de la FEUQ, indiquait quant à elle dans son mémoire qu'il est possible de tirer profit de cette réforme en faisant de propositions constructives, telles que de créer au moins un siège étudiant sur les instances décisionnelles du nouveau Fonds ou d'augmenter à cinq au lieu de trois le nombre de candidatures retenues pour le scientifique en chef. Autant de propositions cosmétiques qui témoignent d'une totale absence d'analyse de fond quant aux transformations du monde de la recherche universitaire, harnachée désormais à l'économie.

égard, d'une volonté politique d'encadrer malgré elle la recherche universitaire dans une stratégie nationale d'innovation, déterminée par l'État et les communautés d'affaires.

2.1.6- Conséquence sur les chercheurs et chercheuses

Bien que le financement public et privé de la recherche tende à augmenter, tous les domaines ne sont pas financés de la même manière. C'est pourquoi les chercheurs et chercheuses, incluant les étudiants et étudiantes à la maîtrise et au doctorat, sont directement affecté-e-s par l'économie du savoir. Certes, les programmes à « haute valeur ajoutée » jouissent d'un financement privilégié, faisant en sorte qu'une personne au doctorat dans un domaine jugé rentable pourra vraisemblablement obtenir un salaire ou des bourses pour ses recherches. Toutefois, son homonyme qui travaille sur un sujet ou dans une discipline jugée moins rentable risque plutôt de s'endetter lourdement pour ses études. Pour utiliser un exemple concret, rappelons que, dans son budget de 2009, « le gouvernement Harper a annoncé l'octroi de crédits supplémentaires de 17,5 M\$ au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Ces sommes [étaient] destinées au financement de 500 bourses d'études pour des activités de recherche de niveau maîtrise et de niveau doctorat uniquement dans le domaine des affaires »^{liii}. En plus de ce clivage financier entre les disciplines, un clivage se crée à l'intérieur des programmes. Effectivement, les personnes qui reçoivent une bourse d'un organisme subventionnaire ou un contrat d'une entreprise peuvent travailler moins durant leurs études et terminer leur scolarité plus rapidement que leurs collègues qui n'en reçoivent pas.

Or, au sommet de toutes ces divisions, même les étudiantes et étudiants récipiendaires de bourses ou obtenant des contrats dans des programmes de cycles supérieurs largement financés se voient brimé-e-s dans leur autonomie académique. En effet, ce type de financement est octroyé selon des stratégies d'innovation nationales, ce qui limite grandement les champs et les résultats des recherches entreprises. Alors que la validation de la recherche relevait traditionnellement d'un débat au sein de la communauté scientifique, le paradigme de l'économie du savoir fait en sorte que : « C'est plutôt la capacité des connaissances à trouver une application pratique dans l'environnement extérieur (l'économie) qui devient le critère déterminant leur validation. »^{liv} Dans un rapport publié en 1998, l'OCDE constatait en ce sens « une tendance à la diminution de la production de thèses de doctorat orientées par la seule curiosité intellectuelle des étudiants [et étudiantes] [...] et le retrait progressif de certaines entreprises de la recherche fondamentale. »^{lv}. En résumé, dans la mesure où les directives de recherche proviennent de l'extérieur des établissements universitaires, il n'est donc plus possible de parler de recherche autonome.

Conséquemment, en plus de récolter les brevets liés aux découvertes faites à l'intérieur des universités, les entreprises privées qui financent des recherches universitaires contrôlent le contenu et les orientations de la recherche, au détriment de la liberté académique et, trop souvent, de la recherche fondamentale :

pratiquement toutes les entreprises qui font de la recherche en sciences de la vie ont certaines relations de travail avec une université, et 25 % des membres de des départements de sciences de la vie reçoivent un support financier de l'industrie pour leur recherche. Toutefois, il peut y avoir un prix à payer pour un tel support. Premièrement, l'établissement par le *Conseil de recherches médicales* et *L'Institut de recherche en santé du Canada* de "partenariats" entre l'industrie et la communauté académique a donné l'opportunité à l'industrie pharmaceutique d'influencer la direction de la recherche publique avec une faible responsabilité financière. Deuxièmement, la dépendance des scientifiques envers le support à la recherche de l'industrie peut donner un biais aux résultats de recherche, favorable aux compagnies pharmaceutiques. Finalement, alors qu'un des bénéfices espérés de la recherche libre est une plus grande communication entre scientifiques, le développement de liens étroits et exclusifs entre universités et industries peut, dans les faits, réduire cette communication.^{lvi}

Le cas de la scientifique Nancy Olivieri, qui s'est fait congédier et poursuivre par la compagnie pharmaceutique Apotex pour avoir dénoncé les effets dangereux du médicament qu'elle mettait au point pour cette dernière, est évocateur à cet égard.^{lviii}

Cela dit, il faut se demander si les universités retirent des avantages économiques des contrats de recherche qu'elles concluent avec les entreprises. Or, lorsqu'on s'attarde aux chiffres, l'on constate que ces bénéfiques sont loin de correspondre aux promesses de leurs promoteurs^{lviii}. En effet, les coûts administratifs et juridiques liés à la gestion de la propriété intellectuelle (PI) qui découlent des contrats universités-entreprises font en sorte qu'au final, au Canada, les revenus universitaires nets issus de la propriété intellectuelle représentent un maigre 0,25 % du financement total des universités.^{lix} C'est bien peu lorsqu'on songe aux milliards investis à même les fonds publics et à même les portefeuilles étudiants pour les financer. En définitive, ce sont donc les entreprises qui partent avec la caisse en épargnant sur les dépenses de R-D d'une part et en achetant de l'autre l'exclusivité d'exploitation des nouveaux savoirs dont ils ont financé la recherche.

On peut conclure que les transformations induites par les visées économiques de la recherche fractionnent la population étudiante en classes concurrentes, plus ou moins privilégiées. Le facteur discriminant de ce classement réside dans les critères de sélection des boursiers et boursières ou des titulaires de contrats de recherche en fonction du caractère applicable ou éventuellement rentable de leurs recherches. En retour, cette dépendance envers des agents extérieurs qui financent conditionnellement la recherche entraîne nécessairement une perte de liberté académique pour les universités, ce qui compromet la recherche de la vérité en elle-même. De plus, les contrats de recherches et développement issus de partenariats avec le privé s'avèrent loin d'être profitables financièrement pour les universités. Conséquemment, il apparaît clair que, quoiqu'en dise le gouvernement, l'économie du savoir n'est en rien synonyme de prospérité et de bien-être pour l'ensemble de la population.

2.1.7- Conséquences sur le savoir lui-même

À travers le prisme de l'économie du savoir, la finalité de la recherche universitaire passe d'une logique de synthèse des savoirs, dans un but d'enseignement, à une logique de production des savoirs, dans un but de rentabilité^{lx}. Auparavant, des recherches de plusieurs années pouvaient aboutir à de simples manuels d'enseignement, dont la valeur résidait dans leur capacité à synthétiser et à vulgariser en quelques pages des milliers d'années de savoir humain. Ce genre de recherche est aujourd'hui progressivement déclassé au profit d'une logique productiviste de « patent or perish²⁶ »^{lxi}. Revenons brièvement sur l'évolution de la propriété intellectuelle pour mieux comprendre cette transformation.

La propriété intellectuelle est apparue, en Occident, au XVIII^e siècle. La philosophie des Lumières amenait l'idée libérale du droit, pour les auteurs ou les inventeurs, de voir leur « création de l'esprit »^{lxii} protégée légalement. En effet, la propriété est toujours définie par des règles juridiques. Le droit de l'époque définit donc ce type de propriété selon ses diverses formes : la propriété littéraire ou artistique (droits d'auteur) et la propriété industrielle (brevets). La « protection » de cette propriété à deux fonctions. D'abord, protéger les « droits moraux » sur une œuvre (paternité - ou maternité - et intégrité de l'œuvre) et ensuite les droits patrimoniaux (reproduction et diffusion). Si la première fonction ne fait que reconnaître l'origine et la nature d'une invention, c'est la seconde qui l'isole du bien commun dans une logique marchande en empêchant sa récupération par l'ensemble de la société.

L'économie du savoir renforce le caractère « privatif » de la propriété privée des connaissances. En effet, le modèle capitaliste ne peut s'appliquer sans que l'on concrétise le savoir sous forme de produit. C'est pour cette raison que la recherche actuellement favorisée dans les universités est celle qui permet l'innovation, c'est-à-dire « fabriquer un nouveau produit ou offrir un nouveau service auquel personne n'a pensé auparavant »^{lxiii}.

²⁶ « Breveter ou périr ».

Ces innovations, provenant de savoirs cristallisés en produits, sont sensées avoir des retombées pour les collectivités, mais seulement à travers l'équation de la création de richesse, de la croissance et de la prospérité. La connaissance qu'elles représentent, leur « valeur d'usage », est donc délaissée au profit de leur « valeur d'échange ». Dans le cas des universités, une fois soustrait à la collectivité, qui l'a pourtant financé à travers des fonds publics, le savoir commercialisé est soumis au marché à travers des entreprises appelées *spin-off*, qui tenteront d'attirer les investissements en capital de risque et vendre l'innovation. Bref, pour reprendre la phrase de Proudhon : « la propriété [intellectuelle en l'occurrence], c'est le vol. »

Du reste, en plus d'être néfaste au développement social et culturel des individus, la notion d'économie du savoir empêche, à terme, la reproduction même des savoirs. En faisant du savoir un objet breveté, on limite son utilisation à ses propriétaires. Ainsi, la production de nouveaux savoirs ne peut s'appuyer sur la base de ces savoirs brevetés ; c'est le principe du secret industriel. Il s'avère toutefois qu'historiquement, le savoir a toujours été un bien cumulatif, c'est-à-dire qu'il repose sur l'accumulation de savoirs déjà existants. La logique est simple : le savoir était peu coûteux à *reproduire*, contrairement à ce qu'il en coûte de le *produire*.^{lxiv}

En définitive, « l'une des plus sérieuses carences théoriques générales des théories actuelles de la société et donc de l'économie moderne qui attribuent un rôle central au savoir est la manière plutôt indifférenciée dont elles traitent l'élément clé, soit le savoir lui-même. »^{lxv} C'est donc une contradiction importante de l'économie du savoir qui, en visant l'appropriation privée d'un nombre toujours plus grand de marchandises, limite la production de savoir et, de cette façon, sape les conditions de sa propre existence.^{lxvi}

2.3- La restructuration des cégeps dans l'économie du savoir

S'il est indéniable que l'économie du savoir transforme radicalement nos universités, un tel modèle n'épargne pas pour autant les cégeps, qui sont eux aussi reconfigurés en fonction d'impératifs productivistes. Cette volonté d'une synergie entre l'éducation et les demandes du marché, qui est l'essence même de l'économie du savoir, se fait concrètement sentir par l'explosion du nombre d'attestations d'études collégiales (AEC) et la mise en place de centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) dans les cégeps.

2.3.1- Les Attestations d'études collégiales (AEC)

Les AEC sont des formations techniques plus courtes qu'un diplôme d'études collégiales (DEC) et qui ont comme principale vocation de former une clientèle adulte et de refléter la réalité récente du marché du travail. Ces programmes viennent en trois types bien distincts : les AEC mises en place par les cégeps, les AEC commandées par Emploi-Québec et les AEC commandées par des compagnies privées. Contrairement à la création de programmes de DEC, un cégep peut mettre en place un programme menant à une AEC sans consulter le Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS), tant que cet AEC est relié à un DEC technique déjà offert par le cégep^{cx}. Ces programmes sont censés être spécialisés pour offrir une formation aux adultes désirant se perfectionner ou faire un retour sur le marché du travail. Néanmoins, les AEC implantées par les cégeps sont accessibles pour toutes les étudiantes et tous les étudiants dès la fin des études secondaires sous certaines conditions (principalement ne pas être aux études depuis 1 an)^{cxii}. Les AEC commandées par Emploi-Québec visent quant à elles une réinsertion au marché du travail. On parle ici d'un processus de recyclage de la main-d'œuvre. Dans un tel cadre, le financement de l'AEC vient essentiellement d'Emploi-Québec, qui est rattaché au Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale (MESS)^{cxiii}. Finalement, les AEC commandées par les entreprises sont des formations offertes de manière exclusive aux employé-e-s des entreprises concernées. L'argent nécessaire au maintien de ce dernier type d'AEC provient généralement d'un montant minimal que les entreprises québécoises sont contraintes de verser pour la formation de leur personnel en fonction de la loi provinciale sur les compétences. Ce montant obligatoire est actuellement égal à 1% de la masse salariale de chaque entreprise avec plus de 1 M\$ de masse salariale^{cxiiii}.

Les AEC sont un type de diplôme qui tend à proliférer. On observe une augmentation graduelle du nombre de ces diplômes entre 1975 et 1995, suivie d'une hausse massive du nombre de programmes d'AEC

de 1995 à 2002. Durant cette période (1995-2002), entre 75 et 220 nouveaux programmes d'AEC ont été créés annuellement^{cxiv}. Tout porte à croire que la demande pour les AEC a continué d'augmenter durant les années 2000^{cxv}. Cette prolifération des AEC nous porte à nous questionner sur la place que prennent ces diplômes dans le cadre de l'économie du savoir. S'il est indéniable que la vocation des AEC est de diplômer le plus rapidement possible des travailleurs et travailleuses en fonction des besoins à court terme du marché du travail^{cxvi}, une telle optique a assurément un impact sur le réseau des cégeps ainsi que sur la formation que reçoivent les étudiants et étudiantes. Alors que tous les programmes conduisant à l'obtention d'un DEC comprennent certains cours dits de « formation générale », les AEC en sont exempts. Pour bien saisir les implications d'une telle chose, il convient de préciser ce que le ministère définit comme étant les objectifs de cette formation générale :

Elle a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture.^{cxvii}

Concrètement, on fait ici référence aux cours de littérature, philosophie, langue seconde, éducation physique et aux divers cours complémentaires hors programme.^{cxviii} Ainsi, il ne serait pas faux d'affirmer que le MELs choisit sciemment de sacrifier une part essentielle de la mission éducative des cégeps pour pouvoir décerner le plus rapidement possible des diplômes spécialisés et ainsi remplir des besoins de main-d'œuvre. L'argument le plus souvent énoncé pour relativiser un tel sabotage de la formation générale reste le fait que les AEC se présentent comme des programmes ciblés, pour les adultes en recherche de perfectionnement d'une formation déjà existante. Alors que le nombre d'AEC ne cesse d'augmenter, comment expliquer la baisse de fréquentation après 1998 aux programmes d'AEC à temps partiel ou dispensés le soir, qui sont les horaires les plus adaptés pour les adultes déjà sur le marché du travail et les formations des entreprises^{cxix}? Force est de constater que ce serait en réalité des jeunes personnes sans emploi ou qui effectuent un retour à temps plein aux études qui s'inscrivent dans les programmes d'AEC. Plus de la moitié de ces étudiantes et de ces étudiants sont âgé-e-s de moins de 30 ans^{cxx}. Les AECs permettent donc à de nombreux jeunes d'éviter la formation générale. Dans un tel contexte, la formation générale devient de moins en moins une étape obligatoire pour permettre aux jeunes d'accéder au marché du travail. Une telle décision, ayant pour but de favoriser la diplomation, n'est pas étonnante, considérant les difficultés éprouvées par certains étudiants et certaines étudiantes dans les domaines techniques pour obtenir la note de passage dans les cours de formation générale^{cxxi}. Les AEC sont donc réellement un danger pour le maintien de l'intégrité de la formation générale puisqu'elles contribuent à l'élaguer du parcours collégial. Plutôt que de favoriser des mesures pour permettre à toute personne désirant faire des études techniques de réussir ses cours de formation générale, le MELs préfère laisser proliférer les programmes d'AEC permettant de diplômer plus rapidement et d'éviter les échecs causés par les cours de formation générale.^{cxxii} Une telle disparition graduelle de la formation générale dans la démarche d'éducation de nombreux jeunes est en soi une forme d'appauvrissement collectif pour la société québécoise.

Hormis le sabotage de la formation générale, les AEC posent aussi la problématique d'une intégration directe de l'entreprise privée à la mise en place de programmes d'études. De nombreuses entreprises financent et aident à mettre en place certains programmes d'AEC ouverts à l'ensemble de la population étudiante. Cette forme d'influence se fait avec l'appui des conseils d'administration qui favorisent ce genre de partenariats. Le campus Ubisoft est l'exemple le plus connu de ce type de partenariats. Dans le cas du campus Ubisoft, le cégep de Matane offre des AEC spécialisées en création multimédia à Montréal pour combler les besoins de main-d'œuvre de la compagnie Ubisoft^{cxxiii}. Non seulement un tel projet ne respecte aucunement la vocation qu'a le cégep de Matane de desservir sa communauté, mais il oriente le contenu des cours pour en faire bénéficier un employeur unique. Comme expliqué précédemment, le ministère pousse les collèves à analyser la pertinence des AEC en fonction des besoins directs du marché du travail. Dans une telle optique, ces

partenariats cégeps-entreprises pour créer des programmes sont perçus comme favorables par les administrateurs et administratrices.

Par la place qu'occupent les AEC dans la formation collégiale, on tente actuellement de faire accepter l'idée selon laquelle les cégeps doivent répondre aux demandes de l'entreprise privée en matière de diplômé-e-s spécialisé-e-s. Au nom de l'innovation et de la formation de main-d'œuvre, le cœur du discours sur l'économie du savoir, on en vient à dévaloriser la mission d'éducation des cégeps en sabordant la formation générale. Ce qui compte d'abord et avant tout, c'est la formation de capital humain, quitte à offrir un enseignement minimal, rapidement désuet, sans débouchés académiques futurs, exempt de formation générale et aux possibilités d'emplois limitées.

2.3.2- Les centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT)

Les CCTT sont des centres de recherche intégrés dans les cégeps et ayant pour but officiel de favoriser l'innovation en région et de soutenir les PME dans leur développement. On peut voir les premiers CCTT apparaître au Québec durant les années '80^{cxix}. Le but de ces CCTT est très clair : offrir à faible coût des services de recherche, de l'aide technique et de l'information scientifique aux entreprises présentes dans le territoire desservi par un cégep^{cxv}. Les CCTT sont tous spécialisés dans un domaine particulier dans le but d'aider au développement des pôles économiques de chaque région^{cxvi}. Leur implantation est directement liée à la volonté du gouvernement provincial de faire fonctionner ces centres de recherche en fonction des besoins de certaines entreprises^{cxvii}. Chaque année, entre 18 et 19,3 M\$ sont investis dans les CCTT au Québec, sans compter l'utilisation des locaux, de l'équipement et des laboratoires des cégeps^{cxviii}. Les entreprises privées sont les principales bénéficiaires des CCTT, 84% des activités de ces centres leur étant consacrées, suivies par les différents ministères gouvernementaux (11%)^{cxix}. Les partenariats avec les CCTT sont très avantageux pour les entreprises : un projet de recherche avec un CCTT est généralement amorti à 40% par les entreprises et à 60% par des fonds publics^{cxx}. Ces mêmes entreprises privées, en plus de partager les coûts de leurs projets de recherche avec le Ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) et le Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS), reçoivent des subventions du gouvernement provincial pour réaliser leurs projets. Les fonds alloués à ces subventions entre 2007 et 2010 totalisaient 10 M\$^{cxixi}. De plus, les CCTT dégagent des professeur-e-s de leurs charges de cours conventionnelles pour que ces derniers et dernières travaillent sur des projets de recherche dans les CCTT. D'ailleurs, 6 M\$ sur 4 ans ont été prévus à cet effet dans la *Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2007-2010*.^{cxixii}

L'activité des CCTT dans un cégep a certainement des impacts autres que les dépenses supplémentaires encourues par l'État. Dans un premier temps, les professeur-e-s les plus qualifié-e-s dans certains domaines de pointe sont amené-e-s à délaissé leurs charges de cours pour se consacrer activement aux projets de recherche des CCTT. Dans un deuxième temps, l'intégration de certains CCTT aux programmes d'étude, quoiqu'elle reste minime, a indéniablement un impact néfaste sur la formation et prône la recherche appliquée au détriment de la recherche fondamentale^{cxixiii}. Finalement, malgré tous les propos tenus pour défendre les CCTT, la véritable raison qui pousse l'implantation massive de ces centres de recherche reste le maintien de la compétitivité des entreprises. L'implantation de CCTT se présente comme une solution essentielle pour offrir à des compagnies, notamment « une main-d'œuvre hautement qualifiée particulièrement formée en sciences et en technologie »^{cxixiv}. Ces structures n'ont rien à voir avec l'éducation, leur principale vocation étant d'être un appui économique au secteur privé. Ce même objectif pousse les CCTT à vendre des formations aux entreprises privées plutôt que d'offrir gratuitement cet enseignement à la population étudiante^{cxixv}. Une pratique qui vient une fois de plus renforcer l'idée selon laquelle les CCTT existent pour servir des intérêts externes à la population étudiante tout en utilisant les infrastructures des cégeps.

Ainsi, les CCTT sont des micro-centres de recherche qui utilisent du personnel enseignant et des fonds publics destinés à l'éducation, afin de soutenir les petites et grandes entreprises principalement issues du secteur manufacturier^{cxixvi}. Avant même de poser la question d'une hypothétique rentabilité qui pourrait être issue d'un tel investissement de fonds publics, nous devons nous questionner à savoir si c'est bel et bien la

mission des cégeps et du Ministère de l'Éducation que d'investir dans les activités de recherche ciblées des CCTT. Peut-on encore affirmer que la finalité des cégeps est d'abord l'enseignement lorsqu'on tente d'utiliser ce dernier dans le but de produire du capital intellectuel au bénéfice d'une minorité de partenaires privés ? Un tel détournement de la mission d'enseignement des cégeps ne semble pas s'accorder avec l'intérêt des étudiants et des étudiantes et mène graduellement nos cégeps vers une transformation marchande similaire à celle qui affecte actuellement les universités québécoises. Toutes ces ressources seraient mieux utilisées si elles étaient affectées à améliorer l'enseignement et à garantir l'accessibilité de l'éducation. De plus, la valorisation des projets de recherche appliquée n'aide pas à faire une saine promotion de la pertinence de la recherche et des domaines scientifiques, puisque la mission des CCTT est exempte de la recherche fondamentale. Finalement, le rapprochement entre éducation et entreprises privées, partie intégrante du mandat des CCTT, nous apparaît assurément dommageable, car les CCTT laissent transparaître une volonté d'assujettir la mission d'instruction des cégeps aux demandes d'acteurs économiques.

Conclusion

La situation que nous décrivons ici n'est pas étendue à la totalité des sphères de l'éducation post-secondaire. Néanmoins, elle témoigne d'une tendance lourde, qui affecte directement la population étudiante, l'éducation et le savoir lui-même. De telles conclusions invitent donc à une critique franche et radicale.

Concluons brièvement que l'université a toujours eu comme trame de fond une certaine indépendance, bien qu'elle ait toujours été plus ou moins en conflit avec les pouvoirs cléricaux et étatiques qui voulaient en prendre le contrôle. Le modèle de l'université, jusqu'au XIX^e siècle, a toujours été orienté sur la transmission des connaissances aux étudiants et étudiantes, jusqu'à ce que se précise un nouveau modèle en Allemagne et aux États-Unis vers le XIX^e siècle. Ce nouveau modèle de *Bildung* intégrait la recherche comme un élément central de l'université. Après le XX^e siècle, un nouveau paradigme émergea dans le monde. Dans la foulée de la guerre et de la forte économie de développement qu'elle avait permis en Amérique, une éducation de masse était plus que jamais priorisée en Occident. De plus, le capitalisme en était à une nouvelle phase d'accumulation où les savoirs prenaient de plus en plus de place. Pour le Québec, l'éducation supérieure resta largement élitiste et engoncée dans le catholicisme jusqu'à la Révolution Tranquille des années '60 et '70. Alors furent créés les Universités du Québec et les cégeps, dans une optique d'accessibilité aux études et de compromis entre la formation à l'emploi et la formation citoyenne.

Nous assistons aujourd'hui à une reconversion radicale de la fonction de l'éducation dans la société québécoise et mondiale. L'héritage historique de l'université, qui se concentrait sur la synthèse des connaissances passées en vue de leur transmission lègue sa place à l'idée de *production* du savoir. Par des mécanismes de financement et des manœuvres gestionnaires, l'on assiste à un vaste *highjacking* des universités et des cégeps vers la R-D pour les entreprises. D'institutions publiques, les universités se voient donc graduellement privatisées de l'intérieur. La situation est similaire, quoiqu'à un degré moindre, dans les cégeps, qui sont redirigés vers des formations très spécifiques de main-d'œuvre et vers la recherche rentable à travers les AEC et les CCTT. Le savoir lui-même, à travers ces procédés, est approprié par des individus qui en font ensuite le commerce, restreignant d'autant le partage du savoir nécessaire au renouvellement même du savoir.

Cela instaure un climat de compétition entre les individus, qui doivent se mouler à un cadre toujours plus restreint d'accessibilité. Ce climat se transpose à la compétition entre les universités, qui doivent redoubler d'audace pour attirer ce qu'ils appellent leurs clients et clientes et les orienter vers des programmes à haute valeur ajoutée pour profiter des subventions correspondantes. En fin de comptes, cette concurrence fait écho à une économie mondialisée dans laquelle la loi du plus fort engendre partout ce que John Maynard Keynes nommait : « La pauvreté dans l'abondance ».

Propositions et recommandations

Recommandation 1

Considérant que la recherche est une partie fondamentale de la mission des universités et qu'elle doit obéir aux principes fondateurs de cette dernière que sont l'autonomie, la démocratie et la transmission des savoirs ;

Considérant les impacts néfastes des politiques publiques favorisant l'octroi de fonds de recherche en fonction de critères de rentabilité directe des investissements publics ;

Considérant que toutes les disciplines méritent d'être équitablement financées en fonction des besoins et sans tenir compte de la rentabilité de tels investissements pour les entreprises ;

Que les fonds subventionnaires de recherche soient non-ciblés et répartis équitablement entre les différents domaines scientifiques.

Recommandation 2

Considérant que la formation générale fait partie intégrante de la formation collégiale et qu'elle vise à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture ;

Considérant que les programmes collégiaux doivent permettre à l'étudiant ou à l'étudiante un choix diversifié, que ce soit dans le perfectionnement de sa formation académique à l'université ou par le choix de son emploi si il ou elle désire entrer sur le marché du travail ;

Considérant que les programmes d'AEC contribuent à dévaloriser la formation générale ;

Considérant que les programmes bâtis en fonction d'un besoin spécifique de main d'œuvre ne sont pas garants d'une éducation de qualité ;

Que l'on s'oppose à tout programme collégial qui exclut la formation générale ou qui soit créé en fonction de besoins spécifiques de main d'œuvre.

Recommandation 3

Considérant que de plus en plus de professeur-e-s sont déchargés de leurs charges d'enseignement pour se consacrer à des activités de recherches.

Considérant que l'enseignement est la première mission des cégeps et des universités.

Considérant que ce déchargement de professeurs résulte sur une augmentation du nombre de chargé-e-s de cours, ce qui augmente la précarité du personnel enseignant.

Considérant que les étudiants sont pénalisés dans leur parcours académique par cette tendance.

Considérant qu'il est important que maintenir l'équilibre entre enseignement et recherche pour garantir aux étudiant-e-s une éducation de qualité.

Que soit établis un plancher minimal de charges d'enseignement pour les professeur-e-s et ce, de manière équitable pour les trois cycles d'études.

Recommandation 4

Considérant la nécessité de dépasser les questions strictement financières pour se questionner sur les finalités de l'éducation ;

Considérant que le virage vers l'économie du savoir sert un contexte de croissance infinie ;

Considérant que les fonctions de synthèse, de critique et de transmission des savoirs dans les institutions d'éducation post-secondaires sont évacuées par ce virage ;

Considérant qu'il ne saurait y avoir de croissance infinie dans un monde fini et que, par conséquent, la croissance économique s'opère aux dépens des populations et de la nature ;

Que soit produit une recherche, de préférence sans frais, sur l'avenir de l'éducation dans une perspective de décroissance avec un groupe de recherche progressistes d'une université québécoise (GRIP, QPIRG, SAC-UQÀM, etc.).

Recommandation 5

Considérant l'absence de consultation du milieu universitaire et de la recherche lors de l'élaboration de ce projet de loi ;

Considérant les réticences quasi-unanimes des groupes et organismes provenant du milieu universitaire et de la recherche s'étant prononcés lors des consultations publiques sur ce projet de loi ;

Considérant que l'adoption de ce projet de loi ne déboucherait sur aucune économie substantielle pour l'État québécois ;

Considérant que l'adoption de ce projet de loi risquerait de mettre en danger l'équité entre les différents champs de recherche et entre la recherche fondamentale et appliquée quant à l'octroi des fonds de recherche ;

Considérant que ce projet de loi prône une gestion centralisée des fonds de recherche entre les mains d'un ou d'une « scientifique en chef », ce qui risque de miner la répartition compétente, équitable et indépendante de ceux-ci ;

Considérant que l'adoption de ce projet de loi accroîtrait considérablement le contrôle du Ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation sur l'octroi des fonds de recherche aux institutions post-secondaires ;

Considérant que ce projet de loi inclut l'abolition de Recyc-Québec, ce qui suppose un recul du Québec sur la question environnementale ;

Considérant que l'ASSÉ prône une éducation libre d'intérêts économique et administrée selon un principe de collégialité ;

Que l'on s'oppose à l'adoption du projet de loi 130.

Recommandation 6

Considérant que le financement par équivalent étudiant à temps (EETP) engendre une concurrence indue entre les institutions d'éducation post-secondaires pour l'obtention et la maximisation de financement public ;

Considérant que le financement par EETP désavantage les secteurs et les universités jugés non-rentables ;

Considérant que les principes de concurrence, d'efficacité et de performance issus du privé engendrent des problèmes structurels dans les institutions post-secondaires, les empêchant de mener à bien leur mission de transmission large et autonome des savoirs ;

Considérant que l'ASSÉ a adopté une position lors de son Congrès de Fondation des 24 et 25 février 2001 en faveur de l'annulation immédiate et intégrale de la réforme Legault, qui instaurait ce type de financement ;

Que le financement des universités reviennent au mode de financement historique qui prévalait avant l'an 2000 et que soit aboli le financement par équivalent étudiant à temps plein (EETP), dans le but de minimiser la concurrence entre les universités.

Recommandation 7

Considérant le détournement de fonds publics au profit du privé que représente le financement des Bureaux de liaison Entreprises-Universités (BLEUs), les Sociétés de valorisation (SOVALs) et les CCTT ;

Considérant que les BLEUs, de par leur fonction de marchandisation, n'ont pas leur place au sein des universités ;

Considérant que les CCTT contribuent à décharger les professeur-e-s de leurs charges d'enseignement dans les Cégeps ;

Considérant que les CCTT et les BLEUs font uniquement la promotion de la recherche appliquée, et ce, aux détriments de la recherche fondamentale ;

Considérant que les CCTT utilisent des infrastructures publiques, qui pourraient servir à des fins d'enseignement ou de services à la population étudiante collégiale ;

Que les BLEUs, les CCTT soient séparés totalement du réseau de l'éducation et qu'ils ne soient plus financés et gérés publiquement, et que cesse le financement public des SOVALs.

Recommandation 8

Considérant les sommes colossales injectées en recherche et développement à travers les stratégies d'innovations canadiennes et québécoises ;

Que l'on exige un transfert de ces sommes afin de palier le manque de fonds pour l'enseignement, la recherche fondamentale et l'accessibilité aux études.

Recommandation 9

Considérant que le financement public des contrats de recherche entre les entreprises et les universités, sous la forme de déductions fiscales ou de subventions, relève d'une forme de détournement de fonds publics au profit du privé ;

Considérant que la communauté universitaire, le gouvernement et la population québécoise ne retirent qu'un bénéfice minime de ce type de contrat en regard des fonds publics consentis ;

Que soit abolis toute déductions fiscales et subventions publiques destinées aux entreprises concluant des contrats de recherche et développement avec les institutions d'enseignement post-secondaires.

Recommandation 10

Considérant la précarisation des tâches de cours dû à la réduction de postes de professeur-e-s ;

Considérant le délaissement des charges de cours par les professeur-e-s, particulièrement au premier cycle dans le cas des universités, au bénéfice des activités de recherche ;

Considérant l'augmentation constante du nombre d'élèves par professeur-e-s, tant à l'université qu'au collégial ;

Considérant le manque de débouchés pour certains domaines d'études en raison du peu de nouveaux postes de professeur-e-s disponibles au collégial et à l'université ;

Que soient ouverts de nouveaux postes d'enseignement de manière équitable en fonction des différents domaines et cycles d'étude.

Recommandation 11

Considérant que l'éducation doit se dissocier d'intérêts économiques pour préserver ses fonctions de transmission libre du savoir et de recherche autonome ;

Considérant que les fonctions de recherche des institutions post-secondaire sont financées principalement par le Ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation ;

Considérant que la totalité des institutions d'éducation devraient relever du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport ;

Que le milieu de l'éducation ne relève d'aucune manière du Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE).

Recommandation 12

Considérant que le gouvernement du Québec a consenti 3 G\$ en recherche et développement pour la période 2006-2013 à travers la « Stratégie québécoise de recherche et d'innovation » ;

Considérant que ces sommes servent principalement à produire de la recherche ciblée, servant des intérêts économiques privés ;

Considérant que le prétexte invoqué pour une hausse des frais de scolarité en 2012 est le sous-financement universitaire ;

Considérant que le réinvestissement des sommes consenties en recherche et développement pourraient financer adéquatement le système d'éducation post-secondaire, voire d'établir la gratuité scolaire ;

Considérant que la concurrence internationale et nationale est utilisé comme argument par le gouvernement pour légitimer l'implantation de l'économie du savoir dans les institutions post-secondaires québécoises ;

Que l'on s'oppose à toute forme de stratégies nationales d'innovation qui vise un avantage concurrentiel dans l'économie internationale et nationale.

Annexe

1. Universités qui possèdent un BLEU:

- Université de Sherbrooke
- École nationale d'administration publique (ENAP)
- École de technologie supérieure (ETS)
- Polytechnique Montréal
- Université Concordia
- McGill
- Hautes Études commerciales (HEC)
- Université du Québec à Montréal (UQAM)
- L'Institut national de recherche scientifique (INRS)
- L'université à distance de l'UQAM (TÉLUQ)
- L'université Laval
- L'université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
- L'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
- L'université du Québec à Rimouski (UQAR)
- L'université du Québec en Outaouais (UQO)
- L'université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
- L'université Bishop

À cela, il faut ajouter les Centre de liaison et de transfert (CLT) financés par le Ministère du développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) :

- Centre de recherche informatique de Montréal (CRIM)
- Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO)
- Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO)
- Centre québécois de recherche et de développement de l'aluminium (CQRDA)
- Centre québécois de valorisation des biotechnologies (CQVB)

2. Cégeps qui possèdent un CCTT (au sein du réseau Trans-tech) :

- Collège d'Alma
- Cégep de La Pocatière (x 3)
- Institut de technologie agroalimentaire (ITA)
- Cégep de Trois-Rivières (x 3)
- Cégep de Sainte-Foy à Québec
- Collège de Maisonneuve à Montréal (x 3)
- Cégep de Sept-Îles
- Cégep de Baie-Comeau
- Cégep Lionel-Groulx à Sainte-Thérèse
- Cégep de Victoriaville
- Cégep de Saint-Jérôme (x 2)
- Cégep de Chicoutimi à Saguenay
- Cégep de Jonquière
- Cégep de Sherbrooke
- Cégep de Lévis-Lauzon (x 2)
- Collège Mérici
- Cégep de Thetford à Thetford Mines (x 2)
- Cégep de Sorel-Tracy
- Cégep de Saint-Laurent

- Cégep de Sainte-Foy à Québec
- Collège Shawinigan
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
- Collège Édouard-Montpetit à Longueuil
- Cégep de Saint-Hyacinthe (x 2)
- Cégep de Jonquière
- Cégep de Victoriaville
- Cégep de la Gaspésie et des Îles, à Grande-Rivière (x 2)
- Cégep de Rimouski (x 2)
- Collège Ahuntsic à Montréal
- Cégep André-Laurendeau (x 2)
- Cégep Beauce-Appalaches
- Cégep John Abbott

Médiagraphie

- ASSMAN, Aleida. « Construction de la mémoire nationale: une brève histoire de l'idée allemande de Bildung », éditions MSH, 1994, 118 p.
- AZUÉLOS, Daniel. « L'entrée en bourgeoisie des Juifs allemands ou le paradigme libéral 1800-1933 », Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2003, 424 p.
- BARIL, Daniel. « Près de 1,4 M\$ pour valoriser le transfert de connaissances », revue *Forum*, vol. 40, n°15, 12 décembre 2005, [http://www.iforum.umontreal.ca/Forum/2005-2006/20051212/AU_1_4_milliard.html], (page visitée le 3 février 2011).
- BÉLANGER, Paul et Magali ROBITAILLE. « Vers un nouveau mode de régulation de la formation continue des cégeps québécois : une transition ambiguë ». *Sociologie et Sociétés*, volume 40, n°1, printemps 2008, 227-245.
- BHÉRER-SIMARD, Benoît. « L'accessibilité géographique aux études collégiales: Enjeux démographiques, perspectives et solutions », pour la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), 2007, 93 pages.
- BORIS, Pascal et Arnaud VAISSIÉ. « L'université et la recherche : moteurs de la création d'entreprise », Groupe Vocatis, 2009, 119 p.
- CARRIER, Maurice. « ACTUALISATION DE LA STRATÉGIE QUÉBÉCOISE DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION - Avis de la Fédération des cégeps », pour la Fédération des cégeps, 2009, 7 pages.
- Collège Ahuntsic. *Programmes intensifs AEC avec Emploi-Québec*, [En ligne]. <http://www.collegeahuntsic.qc.ca/adulte-formation-continue/programmes-intensifs-aec/programmes-intensifs-aec-avec-emploi-quebec> (page consultée le 31 janvier 2010).
- *Déclaration de Bologne*, [http://www.paris-lavillette.archi.fr/limado/Declaration_de_Bologne.htm], (page visitée le 18 janvier 2011).
- DUMONT, Jean-Guillaume. *Attestations d'études collégiales - Un diplôme très en demande*, [En ligne]. <http://www.ledevoir.com/societe/education/95517/attestations-d-etudes-collegiales-un-diplome-tres-en-demande> (page consultée le 29 janvier 2011).
- DESCHENAU, Frederic. « L'ennemi est à nos portes », dans la revue *À babôrd!*, n°26, oct./nov. 2008, [<http://www.ababord.org/spip.php?article766>], page visitée le 31 août 2010.
- Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec (FNEEQ). « De la décentralisation à l'obligation de résultats », Comité école et société, Conseil Fédéral des 6, 7 et 8 décembre 2000, 14 p.
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ), « Les chargées et chargés de cours dans nos universités : une contribution essentielle », janvier 2007, 16 p.
- Fédération québécoise des professeurs et professeures d'universités (FQPPU). « Réactions de la FQPPU au Projet de politique de financement des universités », 13 septembre 2000, [<http://fqppu.org/bibliotheque/archives1/memoires/projet-politique-financement.html>], (page visitée le 10 février 2011).

- GAGNÉ, Gilles. « La restructuration de l'université : son programme et ses accessoires », dans la revue *Société*, n° 24-25, hiver 2005, p. 31 à 55.
- GAGNÉ, Gilles. « Une mission dévoyée », dans la revue *À babôrd!*, n°28, oct./nov. 2008, [<http://www.ababord.org/spip.php?article775>], page visitée le 31 août 2010.
- GINGRAS, Yves. « Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales* 3/2003 (no 148), p. 3-7.
- Gouvernement du Canada, *Atteindre l'excellence : Investir dans les gens, le savoir et les possibilités : La stratégie d'innovation du Canada*, 2006, 14 p.
- Gouvernement du Québec. *Programme ACCORD (Action Concertée de Coopération Régionale de Développement)*, [En ligne]. http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche_doc.cgi?dossier=8355&table=0 (page consultée le 10 janvier 2010).
- Gouvernement du Québec, « Rapport du Groupe de travail sur la valorisation des résultats de recherche », 2005, 60 p.
- Institut des communications graphiques du Québec. *Formation technique – Services*, [En ligne]. <http://www.icgq.qc.ca/technique/fortech1.html> (page consultée le 12 janvier 2010).
- Institut de la statistique du Québec. *Les entreprises utilisant le crédit d'impôt pour la recherche universitaire*, Gouvernement du Québec, juin 2006, 84 p.
- LEGAULT, François. « Politique québécoise de financement des universités », Québec, 2000, 19 p.
- LEROUX-CHARTRÉ, Antoine. « Les attestations d'études collégiales : Prolifération néoplasique ou adaptation à la réalité? », 2002, 212 pages.
- LÉVÊQUE François et Yann MENIÈRE, *Économie de la propriété intellectuelle*, Paris, La Découverte, 2003, 123 p.
- MARCHAL, Christophe. « Rapport d'évaluation de la performance du dispositif des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) », pour le ministère du Développement économique, de l'innovation et de l'Exportation (MDEIE) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2008, 42 pages.
- MILOT, Pierre. « La reconfiguration des universités selon l'OCDE », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 3, 2003, no 148, p. 68 à 73.
- Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE), « Un Québec innovant et prospère : stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation ». 2006, 78 pages.
- Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation. « Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2010-2013 », 2010, 43 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). *Centres collégiaux de transfert de technologie des cégeps du Québec – CCTT*, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cctt/cctt-mandat.asp> (page consultée le 31 janvier 2011).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). « Circuit collégial pour l'admission de 2011-2012 », 2010, 28 pages.
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS). *Description de la formation générale*, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp> (page consultée le 30 janvier 2011).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). « La formation professionnelle et technique au Québec », 2008, 50 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. « Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2005-2006 », 2006, 27 p.
- Oleotek. *MDEIE - Soutien à l'intensification technologique*, [En ligne]. http://www.oleotek.com/transfert-technologies/info_financement_mdeie-soutien-a-l-intensification-technologique_213.cfm (page consultée le 10 janvier 2010).
- OUELLET, Maxime et Éric MARTIN. « La gouvernance universitaire dans l'économie du savoir », pour l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), 2010, 30 p.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). « L'économie fondée sur le savoir », Paris, 1996, 47 p.
- PAILLÉ, Lili et coll. « Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles? », 2003, 165 pages.
- PERRON, Jean. « Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial » pour la *Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, 2009, 64 pages.

- Réseau Trans-Tech, « Consultation du groupe-conseil sur l'actualisation de la stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation - Mémoire du Réseau Trans-Tech », 2009, 3 pages.
- Services Québec. *Développement et reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre : investissement de 1 % de la masse salariale*, [En ligne]. http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche_doc.cgi?dossier=1087 (page consultée le 1 février 2011).
- STEHR, Nicole. « Le savoir en tant que pouvoir d'action », revue *Sociologie et sociétés*, 2000, vol. 32, n°1, p. 157-170.
- Ubisoft. « Création du campus Ubisoft : lancement d'une initiative de formation novatrice à Montréal », [En ligne]. <http://www.ubi.com/FRCA/News/Info.aspx?nId=1997> (page consultée le 2 février 2011).
- VERGER, Jacques et Christophe CHARLE. « Histoire des universités », Paris, PUF, collection *Que sais-je?*, 126 p.
- VERGER, Jacques. « Histoire des universités », Paris, PUF, 2007, 220 p.
- VIAU, Laurent. « La nébuleuse du privé dans la formation continue », pour la Fédération étudiante collégiale du Québec, 2006, 15 pages.

-
- ⁱ VERGER, Jacques et Christophe CHARLE. « Histoire des universités », Paris, PUF, collection *Que sais-je?*, p. 8.
 - ⁱⁱ *Ibid.*, p. 33.
 - ⁱⁱⁱ *Ibid.*, p. 48.
 - ^v VERGER, Jacques. « Les universités au Moyen-Âge », Paris, PUF, 2007, p. 55.
 - ^{vi} VERGER, Jacques et Christophe CHARLE. *op. cit.*, p. 22.
 - ^{vii} VERGER, Jacques. *op. cit.*, p. 52.
 - ^{ix} ASSMAN, Aleida. « Construction de la mémoire nationale: une brève histoire de l'idée allemande de Bildung », éditions MSH, 1994, p. 5.
 - ^x GINGRAS, Yves. « Idées d'universités : enseignement, recherche et innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales* 3/2003 (no 148), p. 3.
 - ^{xi} BERNATCHEZ, Jean. « Les Transformations de l'organisation de la recherche universitaire au Québec et au-delà : recension et contextualisation de quelques écrits », dans *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs*, vol. 1, n°1, juillet 2008, p. 5.
 - ^{xii} *Idem.*
 - ^{xiii} GAGNÉ, Gilles. « Une mission dévoyée », dans la revue *À babord!*, n°28, oct./nov. 2008, [<http://www.ababord.org/spip.php?article775>], page visitée le 31 août 2010.
 - ^{xiv} GAGNÉ, Gilles. « La restructuration de l'université : son programme et ses accessoires », dans la revue *Société*, n° 24-25, hiver 2005, p. 37.
 - ^{xv} Gouvernement du Québec, « Rapport du Groupe de travail sur la valorisation des résultats de recherche », 2005, p. 58.
 - ^{xvi} Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). « L'économie fondée sur le savoir », Paris, 1996, p. 25-26.
 - ^{xvii} MILOT, Pierre. « La reconfiguration des universités selon l'OCDE », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 3, 2003, no 148, p. 68.
 - ^{xviii} GIBBONS, Michael. « L'enseignement supérieur au XXIe siècle », Association des universités du Commonwealth, 1998, p. 2.
 - ^{xix} Gouvernement du Québec, « Rapport du Groupe de travail sur la valorisation des résultats de recherche », 2005, p. 55-56.
 - ^{xx} *Déclaration de Bologne*, [http://www.paris-lavillette.archi.fr/limado/Declaration_de_Bologne.htm], (page visitée le 18 janvier 2011).
 - ^{xxi} Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation. « Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation 2010-2013 », 2010, p. 12.
 - ^{xxii} UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL. *Notre histoire*, [en ligne], <http://www.umontreal.ca/udem-aujourd'hui/fr/histoire/1878-1919.html> (page consultée le 2 février 2011).
 - ^{xxiii} ALLARD, Marie. « La progression des " sous-éduqués " » dans *La Presse*, 7 novembre 2009, [en ligne], <http://www.cyberpresse.ca/dossiers/mutations/200911/06/01-919253-la-progression-des-sous-eduques.php> [page consultée le 2 février 2011].
 - ^{xxiv} ORGANISATION DES FEMMES DANS L'ANEEQ. *Les conditions d'études et de vie des étudiantes*, Mémoire présenté à la commission de l'enseignement collégial, 1992, p.5.
 - ^{xxv} Etna E.E.M. « Boiras-tu le thé ou bien seras-tu étudiante? » dans *Quartier libre*, vol. 4, no 2, 20 novembre 1921, p.1.

-
- xxvi HÉBERT, Karine. « Impatient d'être soi-même : les étudiants montréalais, 1895-1960 », Presses de l'Université du Québec, Collection Enseignement supérieur, 2008, p.112.
- xxvii CORBO, Claude. « L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent », Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2002, p. 84.
- xxviii Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec (FNEEQ). « De la décentralisation à l'obligation de résultats », Comité école et société, Conseil Fédéral des 6, 7 et 8 décembre 2000, p. 9.
- xxix HEROUX-LEGAULT, Maxime. « La réforme Robillard et l'influence grandissante du marché » dans la *Revue Ultimatum*, vol. 2, no 1, 2006, p.32-33.
- xxx LECLERC, Jean-Claude. « Quand l'armée subventionne discrètement des universitaires », dans *Le Devoir*, Montréal, 25 février 2008, p. B6.
- xxxi Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. « Méthode de dénombrement de l'effectif étudiant en équivalence au temps plein, aux fins de financement, à partir du système Gestion des données sur l'effectif universitaire », juin 2009, p.2.
- xxxii Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. « Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2005-2006 », 2006, p. 2.
- xxxiii LEGAULT, François. « Politique québécoise de financement des universités », Québec, 2000, p. 12.
- xxxiv *Ibid*, p. 16.
- xxxv Fédération québécoise des professeurs et professeures d'universités (FQPPU). « Réactions de la FQPPU au Projet de politique de financement des universités », 13 septembre 2000, [http://fqppu.org/bibliotheque/archives1/memoires/projet-politique-financement.html], (page visitée le 10 février 2011).
- xxxvi LEGAULT, François. *op. cit.*, p. 24.
- xxxvii MARTIN, Éric et Maxime OUELLET. « La gouvernance des universités dans l'économie du savoir », pour l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS), novembre 2010, p. 3.
- xxxviii Gagné, Gilles. « La restructuration de l'université : son programme et ses accessoires », dans la revue *Société*, n° 24-25, hiver 2005, p. 34.
- xxxix Gouvernement du Québec, « Rapport du *Groupe de travail sur la valorisation des résultats de recherche* », 2005, p. 21.
- xl Ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE). « Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation », 2007-2010 et 2010-2013.
- xli Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ), « Les chargées et chargés de cours dans nos universités : une contribution essentielle », janvier 2007, p. 5.
- xlii HURTEAU, Philippe et *al.* « La révolution tarifaire », Institut de recherche et d'informations socio-économiques, p. 20.
- xliiii OUELLET, Maxime et Éric MARTIN. *op. cit.*, p. 14.
- xliv Bureaux de liaison entreprises-universités, sur le site internet de la Conférence des recteurs et principaux d'universités du Québec (CRÉPUQ), [http://www.crepuq.qc.ca/spip.php?rubrique452], (page visitée le 3 février 2011).
- xlv BERNATCHEZ, Jean et Claude TROTTIER. « Les Bureaux de liaison entreprises-universités (BLEUs) des universités québécoises : évolution et état des lieux », Québec, Université Laval, Présentation à la Journée d'études du *RESUP*, Sciences Po, Paris, 9 juin 2005.
- xlvi MELVIEZ, David. « La valorisation : une étude de cas internationale », mémoire de maîtrise de sociologie, présenté à l'Université de Montréal, 2008, p. 57.
- xlvii *Ibid*, p. 60.
- xlviii *Idem*.
- xlix BARIL, Daniel. « Près de 1,4 M\$ pour valoriser le transfert de connaissances », revue *Forum*, vol. 40, n°15, 12 décembre 2005, [http://www.iforum.umontreal.ca/Forum/2005-2006/20051212/AU_1_4_milliard.html], (page visitée le 3 février 2011).
- ¹ MELVIEZ, David. *op. cit.*, p. 77.
- ⁱⁱ Centrale des syndicats du Québec (CSQ), « Réingénierie de l'État : l'opération se concrétise », janvier 2011, p. 15.
- ⁱⁱⁱ *Ibid*, p. 15.
- ⁱⁱⁱⁱ LAROSE, Yvon. *Trois questions à Gilles Gagné*, dans « Au fil des événements: le journal de la communauté universitaire de l'Université Laval », 12 mars 2009, vol. 44, n°24, [http://www.aufil.ulaval.ca/articles/trois-questions-gilles-gagne-15312.html], (page visitée le 31 août 2010).
- ^{lv} OUELLET, Maxime et Éric MARTIN. *op. cit.*, p. 19.
- ^{lv} MILOT, Pierre. *op. cit*, p. 71.

-
- lvi KALANT, Norman et Ian SHRIER. « Résultats de recherche dans l'industrie pharmaceutique canadienne : que sont devenus la recherche et le développement ? », *HealthCare Policy*, vol. 1 no. 4, 2006, p. 26. Traduction libre.
- lvii OLIVIERI, Nancy. « Patients' health or company profits? The commercialisation of academic research » dans *Science and Engineering Ethics*, 2003, vol. 9, n° 29-41.
- lviii OUELLET, Maxime et Éric MARTIN. *op. cit.*, p. 26.
- lix *Ibid.*, p. 15.
- lx GAGNÉ, Gilles. « La restructuration de l'université : son programme et ses accessoires », dans la revue *Société*, n° 24-25, hiver 2005, p. 42.
- lxi BORIS, Pascal et Arnaud VAISSIÉ. « L'université et la recherche : moteurs de la création d'entreprise », Groupe Vocatis, 2009, p. 13.
- lxii LÉVÊQUE François et Yann MENIÈRE, *Économie de la propriété intellectuelle*, Paris, La Découverte, 2003, p. 7.
- lxiii Gouvernement du Canada, *Atteindre l'excellence : Investir dans les gens, le savoir et les possibilités : La stratégie d'innovation du Canada*, 2006, p.3
- lxiv MARTIN, Éric et Maxime OUELLET. *op. cit.*, p. 10.
- lxv STEHR, Nicole. « Le savoir en tant que pouvoir d'action », revue *Sociologie et sociétés*, 2000, vol. 32, n°1, p. 157.
- lxvi MARTIN, Éric et Maxime OUELLET. *op. cit.*, p. 10.
- cx VIAU, Laurent. « La nébuleuse du privé dans la formation continue », pour la Fédération étudiante collégiale du Québec, 2006, page 5.
- cxii Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. « Circuit collégial pour l'admission de 2011-2012 », 2010, page 3.
- cxiii Collège Ahuntsic. Programmes intensifs AEC avec Emploi-Québec, [En ligne]. <http://www.collegeahuntsic.qc.ca/adulte-formation-continue/programmes-intensifs-aec/programmes-intensifs-aec-avec-emploi-quebec> (page consultée le 31 janvier 2010).
- cxiiii Services Québec. Développement et reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre : investissement de 1 % de la masse salariale, [En ligne]. http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche_doc.cgi?dossier=1087 (page consultée le 1 février 2010).
- cxv LEROUX-CHARTRÉ, Antoine. « Les attestations d'études collégiales : Prolifération néoplasique ou adaptation à la réalité? », 2002, page 51.
- cxvi DUMONT, Jean-Guillaume. Attestations d'études collégiales - Un diplôme très en demande, [En ligne]. <http://www.ledevoir.com/societe/education/95517/attestations-d-etudes-collegiales-un-diplome-tres-en-demande> (page consultée le 29 janvier 2010).
- cxvii PERRON, Jean. « Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial » pour la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2009, page 18.
- cxviii Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. Description de la formation générale, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp> (page consultée le 30 janvier 2011).
- cxix Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. « Circuit collégial pour l'admission de 2011-2012 », 2010, page 3.
- cxix BÉLANGER, Paul et Magali ROBITAILLE. « Vers un nouveau mode de régulation de la formation continue des cégeps québécois : une transition ambiguë ». *Sociologie et Sociétés*, volume 40, no1, printemps 2008, p. 227-245.
- cxix Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. « La formation professionnelle et technique au Québec », 2008, page 16.
- cxxi PAILLÉ, Lili et coll. « Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique : une course à obstacles ? », 2003, page 16.
- cxixii BÉLANGER, Paul et Magali ROBITAILLE. *op. cit.*, p. 240.
- cxixiii Ubisoft. CRÉATION DU CAMPUS UBISOFT : LANCEMENT D'UNE INITIATIVE DE FORMATION NOVATRICE À MONTRÉAL, [En ligne]. <http://www.ubi.com/FRCA/News/Info.aspx?nId=1997> (page consultée le 2 février 2011).
- cxixiv BHÉRER-SIMARD, Benoît. « L'accessibilité géographique aux études collégiales: Enjeux démographiques, perspectives et solutions », pour la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), 2007, p.11.
- cxixv MARCHAL, Christophe. « Rapport d'évaluation de la performance du dispositif des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) », pour le ministère du Développement économique, de l'innovation et de l'Exportation (MDEIE) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2008, p.10
- cxixvi Gouvernement du Québec. *Programme ACCORD (Action Concertée de Coopération Régionale de Développement)*, [En ligne]. http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche_doc.cgi?dossier=8355&table=0 (page consultée le 10 janvier 2010).
- cxixvii Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. Centres collégiaux de transfert de technologie des cégeps du Québec – CCTT, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cctt/cctt-mandat.asp> (page consultée le 31 janvier 2010).

^{cxxxviii} MARCHAL, Christophe. « Rapport d'évaluation de la performance du dispositif des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) », pour le ministère du Développement économique, de l'innovation et de l'Exportation (MDEIE) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2008, p.11

^{cxxxix} MARCHAL, Christophe. « Rapport d'évaluation de la performance du dispositif des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) », pour le ministère du Développement économique, de l'innovation et de l'Exportation (MDEIE) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2008, p.12

^{cxl} Oleotek. *MDEIE - Soutien à l'intensification technologique*, [En ligne]. http://www.oleotek.com/transfert-technologies/info_financement_mdeie-soutien-a-l-intensification-technologique_213.cfm (page consultée le 10 janvier 2010).

^{cxlvi} Ministère du développement économique, de l'innovation et de l'exportation (MDEIE), « Un Québec innovant et prospère : stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation ». 2006, p. 39.

^{cxlvii} Réseau Trans-Tech, « Consultation du groupe-conseil sur l'actualisation de la stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation - Mémoire du Réseau Trans-Tech », 2009, p. 2.

^{cxlviii} Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. Centres collégiaux de transfert de technologie des cégeps du Québec – CCTT, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cctt/cctt-mandat.asp> (page consultée le 31 janvier 2010).

^{cxliv} CARRIER, Maurice. « ACTUALISATION DE LA STRATÉGIE QUÉBÉCOISE DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION - Avis de la Fédération des cégeps », pour la Fédération des cégeps, 2009, p. 6.

^{cxlv} Institut des communications graphiques du Québec. *Formation technique – Services*, [En ligne]. <http://www.icgq.qc.ca/technique/fortech1.html> (page consultée le 12 janvier 2010).

^{cxlvi} MARCHAL, Christophe. « Rapport d'évaluation de la performance du dispositif des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT) », pour le ministère du Développement économique, de l'innovation et de l'Exportation (MDEIE) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2008, p.13.