

Université de Montréal

**Les contrats de performance et les universités québécoises :
une orchestration étatique de la subordination du champ
universitaire aux règles du jeu économique**

par

Jean-Luc Ratel

Département de sociologie
Faculté des Arts et Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences (M.Sc.)
en sociologie

août 2005

© Jean-Luc Ratel, 2005

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les contrats de performance et les universités québécoises : une orchestration
étatique de la subordination du champ universitaire aux règles du jeu économique

présenté par :
Jean-Luc Ratel

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mona-Josée Gagnon, présidente-rapporteuse
Jacques Hamel, directeur de recherche
Claude Lessard, membre du jury

RÉSUMÉ

Si la Révolution tranquille a vu l'État québécois devenir la principale source de financement des institutions d'enseignement universitaire, les questionnements quant à la pertinence et l'utilisation des fonds publics ont tôt fait d'alimenter les débats concernant les relations État – universités. Dans cette veine, le contexte d'austérité budgétaire de la décennie 1990 allait ouvrir grand la voie à des changements majeurs tant dans la gestion que dans la mission même des universités.

Notre attention se tournera donc vers la signature des contrats de performance en 2000-2001 entre le ministère de l'Éducation et les universités. En cherchant à remédier aux problèmes de sous-financement, ces contrats ont aussi permis de redéfinir le champ universitaire québécois selon les règles du jeu propres au champ économique.

En premier lieu, nous verrons brièvement les mutations que l'université a connues selon les époques et les sociétés. Nous analyserons ensuite la question de l'évaluation de l'enseignement et de la reddition de comptes en éducation. Enfin, nous procéderons à l'analyse de discours d'un échantillon des contrats de performance, ce qui constituera la partie méthodologique du mémoire et nous permettra de conclure que les contrats de performance contribuent à restreindre l'autonomie du champ universitaire en renforçant davantage la prédominance des règles du jeu économique.

MOTS-CLEFS

Université – Performance – Contrat – Champ – Bourdieu – Autonomie – Efficience –
Redevabilité – Financement – Ministère de l'Éducation

SUMMARY

If Quiet Revolution made Quebec government to become first financial source for higher education institutions, questions concerning pertinence and use of public funds have started discussions concerning relations between State and universities. Thus, economic restrictions context of 1990 decade initiated major modifications for universities' management and even their mission.

We will look at performance contracts' signatures in 2000-2001 between Ministry of Education and universities. When trying to find solution to under funding problems, these contracts have also created a redefinition of Quebec university field in accordance with economy field's rules of the game.

First, we will see university mutations in different times and societies. We will then analyze teaching evaluation and accountability in education. Finally, we will use discourse analysis with a sample of performance contracts. That operation will be methodological part of this dissertation and will allow us to conclude that performance contracts allow restriction of universities' autonomy by enforcing economic rules of the game.

KEYWORDS

University – Performance – Contract – Field – Bourdieu – Autonomy – Efficiency – Accountability – Funding – Ministry of Education

TABLE DES MATIÈRES

Résumé et mots-clefs en français.....	I
Summary and Keywords.....	II
Table des matières.....	III
Liste des tableaux.....	VI
Liste des schémas.....	VII
Liste des sigles et abréviations.....	VIII
Dédicace.....	IX
Remerciements.....	X
Avant-propos.....	XI
Introduction.....	1
Chapitre I.....	3
Brève histoire de l'université	
1.1. Genèse des universités (XII ^e – XV ^e siècles).....	4
1.1.1. Naissance et affirmation à l'enseigne papale.....	4
1.1.2. Expansion sous la coupole étatique.....	8
1.2. Développement national (XVI ^e – XVIII ^e siècles).....	9
1.2.1. De l'université à l'académie.....	9
1.2.2. Et les Lumières furent.....	11
1.3. Modernisation et rayonnement mondial (1801 – 1960).....	13
1.3.1. Trois modèles européens.....	13
1.3.2. Le cas états-unien.....	16
1.3.3. Le Québec et la division linguistique.....	17
1.4. Les universités québécoises depuis la Révolution tranquille.....	19
1.4.1. Le Rapport Parent et la nouvelle vision humaniste.....	19
1.4.2. Expansion et mises en question.....	21
1.4.3. La performance et l'utilité sociale comme nouvelle vision de l'université.....	23

1.5. Conclusion.....	25
Chapitre II.....	27
Les universités à l'heure de l'évaluation de l'enseignement et de l'obligation de résultats	
2.1. L'université face à la demande sociale : pour qui sonne le glas de la performance?.....	28
2.1.1. Une conjoncture sociale propice.....	28
2.1.2. Une tendance internationale influente.....	30
2.1.3. Le culte de la performance : quand l'université devient elle aussi un sport de combat.....	31
2.2. Un recours croissant à l'évaluation institutionnelle.....	32
2.2.1. Qu'est-ce que l'évaluation institutionnelle?.....	32
2.2.1.1. Trois différentes approches.....	32
2.2.1.2. Trois types d'évaluation.....	35
2.3. Après l'obligation de moyens, une obligation de résultats.....	39
2.3.1. Vous avez dit « obligation de résultats »?.....	39
2.3.2. Quelques exemples de financement conditionnel lié à l'obligation de résultats...41	
2.3.3. En guise de conclusion.....	46
2.4. L'articulation de l'évaluation institutionnelle et de l'obligation de résultats dans les universités québécoises.....	47
2.4.1. Une idée découlant des États généraux sur l'éducation (1995-1996).....	47
2.4.2. Une idée issue de deux politiques ministérielles.....	50
2.4.3. Les contrats de performance.....	54
2.4.4. Quelques remarques.....	57
Chapitre III.....	59
Analyse des contrats de performance	
3.1. Présentation de la démarche d'analyse de discours.....	60
3.2. Analyse des contrats de performance.....	64
3.2.1. Université McGill.....	65
3.2.2. Université du Québec à Montréal.....	70
3.2.3. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.....	76
3.2.4. École Polytechnique de Montréal.....	82
3.3. Conclusion.....	88

Chapitre IV.....	89
Résultats de l'analyse des contrats de performance	
4.1. Présentation.....	90
4.2. Reconstruction du corpus.....	90
4.2.1. La performance.....	91
4.2.2. L'efficience.....	94
4.2.3. La redevabilité.....	102
4.2.4. Sommaire de la reconstruction.....	105
4.3. Définition de l'objet d'analyse.....	106
4.4. Analyse proprement dite.....	107
4.4.1. Les différentes sections des contrats de performance.....	107
4.4.2. L'ensemble du contenu des contrats de performance.....	110
Conclusion générale.....	113
Bibliographie.....	115
Annexes.....	XII

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 : Indicateurs retenus pour le classement de *Maclean's* (1993) (cf. p. 36)
- Tableau 2 : Les phases de l'auto-évaluation (cf. p. 37)
- Tableau 3 : Les conditions du succès de l'auto-évaluation (cf. p. 37)
- Tableau 4 : Critères de l'accréditation des établissements postsecondaires de la *Commission on Institutions of Higher Education* (cf. p. 38)
- Tableau 5 : Les formes d'enquête (cf. p. 38)
- Tableau 6 : Critères retenus dans les compressions budgétaires aux universités britanniques (1980-81) (cf. p. 43)
- Tableau 7 : Critères retenus dans l'étude des onze pays de l'OCDE (cf. p. 44)
- Tableau 8 : Propositions issues des États généraux relatives à l'université (cf. p. 49)
- Tableau 9 : Éléments de contexte justifiant la *Politique québécoise à l'égard des universités* (cf. p. 51)
- Tableau 10 : Principes d'action de la *Politique québécoise à l'égard des universités* (cf. p. 52)
- Tableau 11 : Objectifs visés par la *Politique québécoise de financement des universités* (cf. p. 53)
- Tableau 12 : Évolution du financement conditionnel lié aux contrats de performance (cf. p. 56)
- Tableau 13 : Éléments de contenu des contrats de performance (cf. p. 90)

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma I : Approche expérimentale (cf. p. 33)

Schéma II : Mise en relation des variables systémiques (cf. p. 33)

Schéma III : Analyse du (ou des) processus (cf. p. 34)

Schéma IV : Réseau de relations présent dans les contrats de performance (cf. p. 106)

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

McGill : Université McGill

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

Polytechnique : École Polytechnique de Montréal

UQAM : Université du Québec à Montréal

UQAT : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Avec l'inextinguible souci de chercher à comprendre le monde qui m'entoure, je dédie ce mémoire à tous ceux et celles dont le dévouement contribue à l'avancement des connaissances.

REMERCIEMENTS

Je tiens en tout premier lieu à remercier sincèrement Jacques Hamel, professeur au département de sociologie de l'Université de Montréal, qui a agi à titre de directeur. Son aide m'aura été de loin la plus indispensable tout au long de mon travail de recherche et ses nombreux commentaires et révisions auront permis de rehausser nettement la qualité de l'ensemble de cette œuvre.

Un remerciement tout spécial également à Gilles Houle, lui aussi professeur au département de sociologie de l'Université de Montréal, qui m'a grandement aidé pour la réalisation de l'analyse de discours des contrats de performance. La sagesse de ses conseils m'aura permis d'être mieux outillé pour cette partie cruciale du mémoire.

Je me dois aussi de remercier tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont aidé et soutenu tout au long de mon travail. Merci surtout à Yves, mon père, qui m'a hébergé chez lui durant l'été, me permettant de m'installer confortablement au sous-sol de mon ancienne demeure pour jouir de l'atmosphère paisible du quartier Nouveau-Rosemont, qui s'est révélée des plus propices à la finalisation de mon mémoire.

Enfin, un remerciement général à tous les chanteurs, musiciens et autres artistes dont les œuvres ont su égayer mes temps libres durant tous ces mois que j'ai consacrés à l'analyse des contrats de performance.

« Le culte de la beauté et de la performance, développé, sublimé notamment dans la publicité, réunit dans les pays occidentaux plus de fidèles que toutes les religions. »

- Bernard Pivot

INTRODUCTION

À l'heure actuelle, la question de l'université est d'une d'importance capitale dans ce que d'aucuns considèrent comme une « société du savoir ». Si l'importance attribuée au savoir a rarement été aussi élevée qu'aujourd'hui, il appert également que les enjeux qui lui sont relatifs font l'objet d'une vive lutte dans le but de définir la mission et les objectifs de l'université.

Car parler de l'université, ce n'est pas seulement parler d'une institution d'enseignement. Ce n'est pas non plus évoquer un établissement de recherche. Et ce ne serait même pas seulement faire référence à un champ social où les agents orchestrent les finalités de la société dans son ensemble. En fait, parler de l'université, c'est parler de tout cela et de bien plus encore. C'est d'abord et avant tout parler de la production, de la diffusion, de la critique et de l'organisation du savoir. Aussi, en touchant à elle, on touche pratiquement aux fondements mêmes de la société du fait que des proportions toujours croissantes de la population y ont accès.

Or, lorsque les écoles médiévales ont donné naissance à ce qui deviendra la première université dans l'Italie du douzième siècle, l'importance qu'allait revêtir cette institution dans les siècles à venir était encore à peine palpable. Si les premiers chefs d'État exprimèrent plus d'une fois leurs réserves face à son développement, leurs successeurs eurent tôt fait de réaliser sa position cruciale dans la société. Ce n'est donc pas d'hier que la volonté des gouvernements d'avoir un rôle à jouer dans l'organisation des universités est une réalité.

De nos jours, cette volonté se combine à celle du champ économique, comme quoi l'université ne vit pas en vase clos, telle une éléphantique tour d'ivoire, mais se situe bien au cœur des débats qui animent nos contemporains. C'est dans cette optique que nous invitons le lecteur à saisir l'importance de la signature des contrats de performance liant les universités québécoises au ministère de l'Éducation. Comme nous

aurons l'occasion de le constater dans le présent mémoire, cet événement constitue un véritable tournant dans le milieu universitaire québécois.

En effet, des concepts tels que la performance, l'efficacité et la redevabilité, qui semblaient plutôt éloignés sémantiquement et réellement de ce que constitue une université, font désormais partie des mœurs de toute administration universitaire. Cette réalité n'est pas sortie du néant, mais est partie intégrante des contrats de performance. L'université tend désormais à se conformer aux exigences du champ économique et c'est par l'entremise du champ politique que ces exigences se cristallisent.

Nous aurons donc l'occasion de comprendre pourquoi il en est ainsi et comment cela est devenu possible. Pour ce faire, nous procéderons au premier chapitre à un bref tour d'horizon de l'histoire de l'université depuis ses origines médiévales jusqu'au vingtième siècle, afin de mieux saisir comment, au fil des siècles, ont évolué ses relations avec le pouvoir politique. Le second chapitre sera consacré à l'évaluation de l'enseignement et l'obligation de résultats, deux pratiques intimement liées à l'idée de contrat de performance. La partie méthodologique consistera en une analyse de discours des contrats de performance, ce qui composera notre troisième chapitre. Enfin, les résultats de cette analyse de discours figureront au quatrième et dernier chapitre de ce mémoire.

Tout ce travail est le fruit de longs mois de réflexion, de lecture, d'analyse et, bien évidemment, d'écriture. Nous espérons que le fruit de ce travail saura aider le lecteur à mieux comprendre les enjeux inhérents aux contrats de performance dans les universités québécoises et qu'il lui donnera envie d'en savoir plus. Si l'université est sans l'ombre d'un doute appelée à relever des défis colossaux dans les années à venir, souhaitons que cette recherche puisse en outiller plus d'un à mieux la comprendre.

CHAPITRE PREMIER

I - BRÈVE HISTOIRE DE L'UNIVERSITÉ

1.1. GENÈSE DES UNIVERSITÉS (XII^e – XV^e SIÈCLES)

1.1.1. Naissance et affirmation à l'enseigne papale

Pourquoi des universités ?

Les premières universités apparues en Europe sont issues de la multiplication des établissements d'enseignement au cours du XII^e siècle, principalement en Italie et en France¹. La plupart de ces écoles restaient sous le contrôle de l'Église, à l'exception de l'Italie où l'on retrouvait également des écoles laïques. Dans l'ensemble, elles dispensaient un enseignement de faible niveau et servaient à former de jeunes clercs se destinant aux tâches liturgiques. En guise de programmes, on y dispensait les sept arts libéraux² et la théologie.

Aussi, l'augmentation de la quantité de textes disponibles, en raison de l'effort considérable de traduction des auteurs grecs en philosophie et en sciences, ainsi que d'auteurs arabes, a contribué à l'apparition des premières universités. Le droit (romain et canonique) reçut lui aussi un apport appréciable de traductions déjà effectuées, mais tombées dans l'oubli.

Qui plus est, l'essor urbain et les profondes transformations apportées à la vie scolaire expliquent également la naissance des universités. Suite au développement démographique soutenu, plusieurs villes se formèrent à partir de l'émigration des populations rurales. Avec la ville, s'accroissait la division du travail et son corollaire, l'essor des métiers (de nature commerciale ou artisanale). Les nouvelles corporations offraient alors un cadre associatif de défense des intérêts mutuels et leur définition juridique allait gagner en précision au cours des XII^e et XIII^e siècles, leur offrant davantage d'autonomie et de garanties face aux autorités politiques locales. Les citoyens allaient donc prendre conscience de leur spécificité, les conduisant à vouloir accéder à une plus grande autonomie scolaire au moyen de l'université.

¹ Pour faciliter la compréhension, nous aurons recours, dans le présent mémoire, au découpage politique européen actuel.

² *Trivium* (grammaire, dialectique, rhétorique) et *quadrivium* (mathématiques, géométrie, musique, astronomie).

Cette « *révolution scolaire* » (Verger, 1999, p. 22) allait se confirmer par certaines mesures découlant du III^e Concile de Latran, en 1179, dont le paiement des maîtres³ par l'Église et la gratuité scolaire en découlant. Parallèlement à cette reconnaissance, le Saint-Siège en profitait pour assurer sa mainmise sur l'enseignement supérieur. C'est à cette époque que « l'intellectuel prend conscience de la spécificité de son travail [...] [et] découvre aussi que les méthodes et la visée de sa recherche et de son enseignement sont autonomes » (*ibid.*, p. 25).

Trois types de création

Cette innovation intellectuelle n'allait cependant pas s'implanter de la même façon : les universités virent le jour spontanément, par création ou par migration⁴.

Les universités spontanées sont « nées du développement “spontané” d'écoles préexistantes » (*ibid.*, p. 41), comme à Bologne, au début du XII^e siècle, et à Paris, Oxford et Montpellier, au début du XIII^e siècle. Tantôt l'Église, tantôt les États en sont arrivés à reconnaître officiellement l'existence de ces universités, après leur fondation spontanée par les maîtres et élèves de ces villes, reconnaissance obtenue après de chaudes luttes menées par les corporations de maîtres et d'élèves.

Contrairement au type précédent, les universités créées sont issues du pape (dans la plupart des cas) ou des États, étant dotées dès la naissance d'une bulle ou d'une charte de fondation définissant leurs statuts et privilèges, comme à Palencia (1208), Salamanque (avant 1218-1219), Naples (1224), Toulouse (1229) et Valladolid (fin du XIII^e siècle). Il fallut toutefois attendre aux XIV^e et XV^e siècles avant que ce type d'université ne devienne un réel succès. Ces créations témoignent d'un changement d'attitude de la part de l'Église et des États, qui cherchent ainsi à contrôler le développement de l'enseignement supérieur à leur profit.

Puisque les universitaires avaient souvent recours à la sécession⁵ pour obtenir

³ Nous utiliserons tantôt « maîtres », tantôt « professeurs » pour référer à la même réalité. La même règle s'applique à « élèves » et « étudiants ». Le terme « universitaires » inclut les deux groupes.

⁴ Cette typologie des universités médiévales est reprise de Verger (1999).

⁵ Les élèves et/ou maîtres quittaient la ville pour s'installer en périphérie en guise de protestation.

gain de cause dans leurs revendications, ce phénomène a parfois donné lieu à l'ouverture de nouveaux établissements dans leurs villes d'adoption. Ces universités nées par migration avaient une organisation semblable à leur université d'attache et furent reconnues par les autorités un peu plus tard, comme à Cambridge (1209-25), Padoue (vers 1222), Orléans (vers 1235) et Angers (vers 1250).

L'organisation interne

L'université était à la fois *studium* et *universitas*, c'est-à-dire « établissement d'enseignement supérieur » et « organisation corporative qui faisait fonctionner le *studium* et en garantissait l'autonomie » (*ibid.*, p. 48). À l'interne, les facultés (théologie, droit, médecine et arts) organisaient l'enseignement et les nations étaient vouées à la défense des intérêts mutuels des universitaires et à favoriser l'entraide entre eux, en les regroupant selon leur provenance géographique. La corporation représentait une organisation largement démocratique, contrastant avec les institutions d'alors. Le gouvernement universitaire défendait les privilèges (notamment l'absence de service militaire et l'exemption fiscale) et organisait l'enseignement. L'université se soustrayait donc des juridictions laïques et de certaines juridictions ecclésiastiques locales. Ces privilèges, fort contestés par les autres groupes sociaux (surtout les bourgeois et les autorités civiles locales), recevront rapidement l'appui de l'Église et des États.

L'enseignement

Les programmes comportaient des textes d'autorités reconnues et des commentaires approuvés. Le droit s'étudiait au moyen du *Corpus juris canonici* (canonique) et du *Corpus juris civili* (civil) ; la médecine avec Hippocrate, Galien et Constantin l'Africain et certains traités arabes ; la théologie, avec la Bible et le *Livre des Sentences* de Pierre Lombard ; les arts avec les traités de rhétorique de Cicéron, la grammaire ou le *quadrivium*. Les méthodes reposaient sur les exercices de leçon (ordinaire et extraordinaire) et de dispute (ordinaire et de quolibet)⁶.

⁶ Les maîtres donnaient la leçon ordinaire et les bacheliers celle extraordinaire, tandis que les disputes de quolibet avaient un thème sélectionné par le maître et que celles extraordinaires pouvaient aborder tout thème.

Aussi, les grades dispensés permettaient initialement aux étudiants d'accéder à l'enseignement, même s'ils restaient davantage utilisés comme porte d'entrée vers d'autres types de carrière. À l'origine seul grade décerné, la licence (*licencia docendi*) s'obtenait après avoir dispensé une leçon et répondu adéquatement aux questions du jury composé de maîtres. Vint ensuite s'y ajouter le doctorat (ou maîtrise), contribuant à définir une hiérarchie interne entre étudiants, bacheliers et docteurs. Le doctorat était acquis suite à la réussite de deux disputes successives en présence de bacheliers et de maîtres, mais vu les coûts élevés occasionnés par l'obligation de défrayer un dispendieux banquet, on se contentait généralement de la licence.

Observations sociologiques

On constate une forte diversité dans le recrutement, tant sous l'aspect géographique (le latin, langue universelle d'enseignement, favorisant les échanges entre pays) que social (riches, nobles, « classes moyennes » et pauvres). Les étudiants pauvres occasionnèrent d'ailleurs la création de quelques collèges qui les recevaient sous certaines conditions. Parallèlement à cette diversité, on observe pourtant une forte unité dans toutes les universités, en raison de la nature similaire du travail.

Par contre, certaines ambiguïtés se développent hâtivement : les corporations universitaires (pourtant urbaines) tendent à se soustraire aux contraintes incombant aux autres citoyens, les autorités ecclésiastiques locales n'exercent à toutes fins pratiques aucun contrôle sur les universités (pourtant institutions de l'Église) et les étudiants diplômés vont principalement travailler pour les États et l'Église (leur formation les destinant pourtant à l'enseignement). Enfin, notons que si l'enseignement ne se monnayait officiellement pas, plusieurs défendirent le droit des professeurs à être rémunérés par les étudiants (ce qui se pratiquait d'ailleurs largement), au grand dam de l'Église et des juristes.

1.1.2. Expansion sous la coupole étatique

Après s'être instituées durant les XII^e et XIII^e siècles, les universités ont poursuivi leur développement, mais si ce fut l'Église qui a largement contribué à cet événement, les États, dans un vaste mouvement de centralisation et de bureaucratisation de leurs appareils gouvernementaux, issue d'une volonté nette de s'assurer leur autorité sur la population, ont rapidement compris qu'il leur était de la plus grande utilité d'avoir la mainmise sur l'enseignement supérieur. Non seulement pour leur fournir des travailleurs qualifiés (surtout des juristes), mais également afin de veiller à ce que les universités ne devinssent pas des foyers d'agitation politique à leurs dépens.

Dans ce contexte, les facultés de théologie en vinrent à constituer l'ultime rempart de l'Église, leur fournissant un large bassin de recrutement, et se concentrèrent sur un rôle de défense de la ligne de pensée officielle du Saint-Siège, combattant les diverses « hérésies ». Simultanément, les facultés de droit poursuivirent leur essor en s'imposant comme les plus importantes et prestigieuses au sein de l'institution universitaire, contribuant grandement à la nouvelle conception aristocratique (goût du luxe et du faste, vie mondaine, mépris du travail manuel, etc.) que se faisaient de plus en plus les universitaires de leur rôle dans la société, les conduisant à servir leurs intérêts au sein des gouvernements en défendant l'ordre établi. Le XV^e siècle vit alors s'accroître la coupure entre l'université (devenant fortement élitiste) et les autres groupes sociaux moins privilégiés.

Les États ont donc progressivement décidé d'encadrer les universités et les communautés qui les composaient, notamment en versant dorénavant eux-mêmes les salaires des professeurs à la place de l'Église et en légiférant pour mettre fin à l'autonomie des corporations universitaires ainsi qu'à plusieurs de leurs privilèges obtenus grâce à l'Église. Bien que la création d'universités restait encore du ressort de l'Église, celle-ci répondait presque à tout coup favorablement aux demandes exprimées en ce sens par les États lorsque l'occasion se présentait.

Enfin, ces deux siècles furent le théâtre d'un large développement des universités, avec plus d'une quarantaine d'établissements créés, prélude à l'essor soutenu par les États qui allait caractériser les siècles suivants. Par ailleurs, des territoires jusqu'alors dépourvus d'universités (États germaniques, Europe centrale, Scandinavie, Écosse, Pologne) en ont inauguré plus d'une. C'est donc à partir de la fin du Moyen Âge que le modèle de l'université allait connaître une réelle expansion, qui atteindra rapidement l'Amérique. À ce sujet, Michel Freitag (1995) rappelle également que l'université sera rapidement appelée à jouer un rôle-clef dans les pratiques sociales.

« Dès son origine médiévale, l'université s'affirme comme une institution centrale de la société moderne, qui s'enracine dans l'espace social, culturel et idéologique intermédiaire qui s'ouvre au coeur de la société et qui traverse (ou déchire progressivement) toutes les pratiques sociales au fur et à mesure que s'impose l'exigence d'une séparation horizontale de l'Église et de l'État et que s'opèrent verticalement la séparation substantielle et l'articulation formelle de l'univers "individualiste" de la société civile "libérale" et de la normativité politique collective de l'État. » (Freitag, 1995, p. 33).

1.2. DÉVELOPPEMENT NATIONAL (XVI^e – XVIII^e SIÈCLES)

1.2.1. De l'université à l'académie

Nouvelles dénominations et réorganisation interne

Si les Lumières furent une période charnière pour l'ensemble de la civilisation occidentale, il en fut tout autant pour les universités, qui se sont résolument engagées dans la modernité, délaissant la conception médiévale ancrée dans la perpétuation de la tradition au profit d'une nouvelle philosophie humaniste considérant ces institutions d'enseignement supérieur comme un lieu consacré aux découvertes vouées à l'avancement des connaissances et de l'humanité en général. Mais les premières mises en question de l'organisation médiévale s'observent dès le XV^e siècle.

Ainsi, en 1502, la nouvelle université de Wittenberg, en se désignant comme « *Academia Vitegerbensis* » inscrivit sa fondation dans les sources mêmes de l'Antiquité gréco-latine, délaissant la scolastique médiévale et déclenchant un vaste mouvement qui conduira à une réforme des universités européennes, encore basées sur le *studium*. La poursuite commune de l'apprentissage dont se réclameront étudiants et professeurs se nommera *studia humanitatis* (études humaines), en rupture avec la corporation de maîtres et d'élèves. Il s'agit donc d'un véritable changement d'orientation que le XV^e siècle a initié en ayant recours au terme « académie » pour définir bon nombre des nouvelles universités qui se développèrent. Changement en ce sens où la philologie historique était désormais utilisée pour découvrir la vérité scientifique. Il fallut cependant attendre au XVIII^e siècle pour qu'elle s'implante décidément, alors que triomphait l'enseignement des sciences et l'ouverture des universitaires à de nouvelles découvertes issues du travail scientifique.

Plus précisément, seules la France et l'Angleterre nommaient encore « université » cette « *institution dispensing certain kinds of education (knowledge garnered in disciplines) for which it awards diplomas* » (Rüegg, 1996, p. 49). Dans les autres pays, suivant le modèle propre à l'Allemagne et la Scandinavie, on recourait plutôt au terme « académie » pour définir l'université, tandis que les « académies » françaises et anglaises constituaient plutôt une sorte de sociétés savantes vouées à la recherche et sans étudiant dans leurs rangs.

Nouveaux enseignements, nouveaux dirigeants

Il appert que le critère d'établissement d'enseignement fondé par les autorités publiques ou reconnues légalement par celles-ci ne s'applique plus à la définition de l'université dès le XV^e siècle, étant donné que cette période a vu le pouvoir politique se diviser aux mains de plusieurs autorités locales et régionales, qui pouvaient elles-mêmes contrôler des universités, approuver leur fondation ou encore en créer. Sans compter le fait qu'avec l'essor du protestantisme, moult universités furent fondées par des « dissidents » qui érigèrent une université protestante en territoire catholique ou *vice-versa*. Les conflits entre protestants et catholiques ont par ailleurs fortement teinté le

développement des universités du XV^e au XVIII^e siècle, donnant lieu à la dissolution ou la « conversion » de plus d'une.

Mais une constante demeure, en continuité avec le mouvement initié dès la fin du Moyen-Âge, à savoir l'emprise des autorités civiles sur l'institution universitaire. Si l'université médiévale en fut une sous l'emprise du Saint-Siège, celle de ces trois siècles en fut une contrôlée par l'État, fût-il national, régional ou local. Il n'est donc pas étonnant de constater que l'organisation même de l'université, son enseignement dispensé et, plus largement, son rôle au sein de la société allaient se voir profondément modifiés pour délaisser la conception figée dans la tradition au profit d'une autre axée vers la nouveauté et l'innovation.

1.2.2. Et les Lumières furent...

La période allant du XV^e au XVII^e siècle a certes contribué largement à modifier l'évolution de l'université, mais c'est particulièrement celle des Lumières (XVIII^e siècle) qui allait marquer une rupture déterminante, tant sur le plan de l'enseignement, de l'organisation que du rôle social de cette institution.

De prime abord, les Lumières mettaient l'emphase sur l'éducation et l'instruction pratique au fondement même de l'« illumination » de l'humanité, demandant du même coup aux institutions d'enseignement qu'elles se concentrassent sur cette tâche. On considérait que chaque être humain se devait et pouvait cultiver sa pensée et son action en vue de participer au bien commun, considéré comme l'intérêt général pris dans une dimension universelle. L'esprit critique devait ainsi être entretenu et mis à contribution pour questionner l'organisation même de la société, tant sur les plans politique, scientifique, religieux que social. C'est dans cet esprit que l'université allait résolument s'orienter vers la recherche de la vérité et la remise en question de l'ordre établi. Nul besoin de rappeler que ce contexte allait donner lieu à une véritable révolution académique et intellectuelle favorisant une fulgurante expansion scientifique.

C'est aussi au cours de cette période que le développement impressionnant de la science allait être définitivement pris en charge par les États sur une base nationale. Il faut comprendre que la kyrielle de mises en question allait inévitablement donner lieu à de multiples tensions et conflits dans une Europe qui, jusque-là, était plutôt le théâtre d'une universalité intellectuelle héritée de l'Église, omniprésente. Dès lors, on vit les universitaires et les scientifiques se confiner sur leurs appartenances nationales, comme en témoigne la création d'institutions telles que la *Royal Society* en Angleterre ou l'Académie française sous l'Hexagone. Paradoxalement, une philosophie vouée à l'atteinte du bien commun et de l'universel allait se traduire par une division de la recherche et de l'enseignement sur des bases nationales. La table était mise pour que les États encadrent plus que jamais les universités et développent des modèles qui leur soient propres. C'est ainsi que, pour la prochaine période s'étendant du XIX^e siècle aux années suivant la Seconde Guerre mondiale, nous nous attarderons au développement de l'université en France, en Allemagne et en Angleterre, ces trois modèles ayant au bout du compte modelé les développements ultérieurs en Amérique du Nord et dans le reste du monde également.

Enfin, les Lumières ont également orienté l'éducation vers une dimension plus pragmatique avec l'essor de l'économie, des technologies, de la médecine ou encore des sciences naturelles comme disciplines reconnues. Dans cette optique, pour la plupart des pays, les facultés de théologie perdirent définitivement leur importance au profit de celles de droit. Celles de philosophie furent contraintes à servir au développement de la science, qui prit une place considérable au sein de l'institution.

1.3. MODERNISATION ET RAYONNEMENT MONDIAL (1801 – 1960)

1.3.1. Trois modèles européens

Le modèle français

La période suivant la Révolution française (1789) marque un point tournant non seulement pour l'Hexagone, mais aussi pour le continent européen dans son ensemble. Les révolutionnaires aboliront les anciennes universités pour les remplacer par un nouveau modèle où l'État orchestre de main de maître l'enseignement. Selon Rüegg (2004), les universités devinrent des :

« special colleges subjected to severe, often military, discipline strictly organized and controlled by an enlightened despotism that governed to the last detail the curriculum, the awarding of degrees, the conformity of views held concerning official doctrines, and even habits [...] » (p. 4).

L'implantation de ce modèle fut rendue possible grâce à la table rase effectuée au lendemain de la prise de la Bastille, puis fut par la suite complétée sous Napoléon Bonaparte. On y retrouvait donc un contrôle centralisé de l'État, un isolement des facultés et l'établissement de collèges spéciaux (dont quelques-uns furent conservés ou renommés).

On le retrouva jusqu'au dernier tiers du XIX^e siècle, alors qu'il s'éroda sous l'influence de son « rival » germanique. Si certains historiens avancent qu'il ne fut abandonné qu'en 1968 avec la loi Fauré, il importe cependant de mentionner la réforme qui s'est effectuée de 1868 à 1904. La volonté de développer la recherche au sein des facultés et de retrouver un équilibre dans la centralisation extrême dans l'orbite étatique ont conduit à certaines modifications de l'institution universitaire, d'autant plus que la défaite de 1871 (contre la Prusse) était attribuée par plus d'un à la supériorité de cette autre conception de l'université. C'est pourquoi l'on a érigé dès 1868 l'École pratique des Hautes études, vouée à fournir des laboratoires liés à l'enseignement et à offrir des séminaires spécialisés (contrairement aux cours grand public des facultés). De plus, on a presque triplé le nombre d'enseignants et les budgets durant cette période, ce qui a

grandement contribué à accroître la recherche scientifique. Enfin, on a également reconstruit ou agrandi la plupart des universités et créé de nouvelles écoles spécialisées⁷. Il faudra attendre la décennie 1960 avant d'observer des changements majeurs ultérieurs.

Le modèle germanique

On le connaît aussi sous l'appellation d'université Humboldt, cet homme d'État et savant (Wilhelm von Humboldt) qui a su convaincre le roi de Prusse de fonder à Berlin, en 1810, une université conçue selon les idées libérales du théologien et philosophe Friedrich Schleiermacher. Ce modèle réussira à s'imposer en Europe face à celui français, bien que l'on ait davantage assisté à une certaine imbrication des deux conceptions, avec toutefois une forte prédominance de la philosophie libérale. Cette université repose sur l'idée de liberté, qui doit être appliquée intégralement dans la manière d'étudier, le contenu de l'apprentissage et les relations de l'université avec les autorités. Aussi, l'État ne sert-il qu'à protéger cette liberté des universitaires et rémunérer les professeurs. Dans les faits, cette liberté ne fut jamais totalement assurée (elle fut même censurée par moments) et l'autonomie financière de l'institution ne fut pas garantie puisque l'État n'a pas concédé les terres réclamées par Humboldt pour les universités.

En somme, contrairement au modèle français qui fait de l'université une création bureaucratique vouée au service de l'État, le modèle germanique considère plutôt que c'est ce dernier qui doit se placer au service de la première, afin qu'elle se consacre pleinement à la recherche et l'enseignement. La réforme ultérieure de sa contrepartie française lui donnera en quelque sorte raison, devenant non seulement une référence pour le vieux continent, mais aussi pour l'Amérique et le Japon.

En réalité, ce modèle conçu pour instruire l'élite aux méthodes scolaires parvint difficilement à combler les aspirations des nouvelles cohortes d'étudiants issus de la classe moyenne qui désiraient se perfectionner pour embrasser une nouvelle carrière. Qui plus est, les professeurs ont développé de solides hiérarchies, accroissant du même

⁷ Voir Jacques Revel, Nathan Wachtel (1996).

coup le personnel non enseignant qui n'avait pas voix au chapitre dans les décisions, mais qui accomplissait pourtant plusieurs tâches normalement réalisées par les professeurs. Ceux qui n'étaient pas professeurs effectuaient ainsi des lectures ou encore devenaient tuteurs privés. Aussi, les idéaux de liberté et de solitude du professeur chers à Humboldt ne sont plus que vœux pieux dès lors que les universités dépendent de plus en plus de l'aide financière de l'État. Sans compter le fait qu'elles s'orientent aussi davantage vers l'entreprise privée pour répondre à ses besoins de main-d'œuvre.

Enfin, le régime nazi minera ce qui restait d'autonomie universitaire, allant jusqu'à y chasser les « indésirables » et définir les programmes en conformité avec l'idéologie national-socialiste.

Le modèle britannique

Mentionnons le dernier modèle né des universités européennes, britannique, qui, contrairement aux deux autres, ne s'est pas implanté de manière précise et définie, mais résulte plutôt de compromis entre le prolongement du modèle hérité de l'époque médiévale et une certaine hétérogénéité issue de réformes partielles dans les institutions d'enseignement supérieur anglaises et écossaises. On remarque quatre facteurs qui ont contribué à sa mise en place, à savoir le succès des nouvelles universités, l'influence du modèle germanique, les efforts de restructuration des anciennes universités puis la création d'une branche menant à la carrière académique.

Ainsi, les Commissions royales de 1828 et 1876, puis les deux projets de loi de 1858 et de 1889 ont largement modifié le paysage universitaire insulaire en dotant les universités de nouveaux champs d'études. Alors que les liens avec l'Église anglicane restaient très étroits, l'Université de Londres fut créée en 1836 pour regrouper deux collèges de confessions différentes. Cette nouvelle université innovait aussi en n'obligeant d'aucune façon les étudiants à vivre en résidence. Plus loin dans le XIX^e siècle, des universités virent le jour en insistant sur le volet pratique de la formation, au service des industries locales, comme à Birmingham.

Enfin, à la fin du XIX^e siècle, les universités britanniques s'ouvrirent résolument au monde moderne, ce qui se poursuivit jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. La recherche commença à s'y développer et l'État accorda de plus en plus de financement, bien que les frais de scolarité restaient plutôt élevés comparativement au reste du continent. Ce qui peut en bonne partie expliquer le fait que les universités demeuraient davantage autosuffisantes, contrairement à ce qui se faisait ailleurs. Nous avons donc un modèle fortement inspiré par son pendant germanique, mais qui assure une bonne partie du financement par les étudiants. Contrairement au modèle français, l'intervention de l'État n'y est pas fortement présente et encadrante.

1.3.2. Le cas états-unien

Si les premières institutions connues aux États-Unis sous le nom d'universités sont apparues dès l'ère coloniale, il fallut attendre le milieu du XIX^e siècle pour qu'elles dépassent l'éducation de base, équivalente au niveau secondaire. Les premiers collèges adoptèrent le modèle de leurs vis-à-vis britanniques et ne conduisaient pas à des carrières dans l'enseignement et la recherche, bien que dotées d'une grande autonomie conférée par les chartes en provenance des différents États. Ces « universités » étaient plutôt vouées à acquérir une formation gréco-latine pour créer des leaders actifs dans leur société. Ce qui fait dire à Michel Freitag (1995) que

« le modèle formel de l'université est importé en Amérique depuis l'Angleterre, mais ce qui va être ainsi transplanté, ce n'est pas tant la visée de synthèse universaliste que représente l'idée même d'université (une telle synthèse étant en Amérique réalisée de manière non problématique et dès lors peu réflexive dans une culture commune considérée comme naturelle) que le modèle plus restreint des collèges spécialisés qui sont membres des grandes institutions d'Oxford et de Cambridge. » (Freitag, 1995, p. 38).

À partir des années 1850, ce modèle britannique cédera largement sa place à son pendant germanique, tandis que l'université à proprement parler commençait à se développer progressivement. Vers la fin de la Guerre civile, le Morrill Act (1862) garantissait des terres publiques aux institutions universitaires. La fin de ce siècle fut

aussi l'occasion pour près de 10 000 étudiants du pays de fréquenter les universités allemandes, leur retour conduisant les universités états-uniennes à s'orienter vers la recherche et à s'aligner davantage sur le modèle germanique. On fonda aussi plusieurs *Graduate Schools*, innovation sans précédent pour l'époque, où l'on ne séparait pas aussi distinctement les différents niveaux d'enseignement. Mais on n'implanta pas totalement le modèle de Humboldt, comme en fait notamment foi le manque de liberté académique.

Aussi, on y retrouva à la fois des universités privées et d'autres d'État, particularité qui s'est maintenue jusqu'à nos jours et a grandement influencé d'autres pays aux quatre coins du globe. Des universités telles Johns Hopkins, Chicago et Clark ont tôt fait de développer une forte unité entre recherche et enseignement, ce qui distinguera ce pays par rapport à l'Europe. Enfin, la première moitié du XX^e siècle a largement profité à son développement, avec l'apport de plus d'un universitaire européen, particulièrement en provenance d'Allemagne et d'Italie, fuyant des régimes totalitaires. De plus, les universités du pays de l'Oncle Sam conserveront des liens étroits avec l'industrie, créant un fort arrimage au marché du travail.

1.3.3. Le Québec et la division linguistique

Les universités canadiennes se sont largement inspirées du modèle britannique, mais ont tout de même puisé à d'autres sources, notamment dans le milieu francophone. Au Québec, les institutions anglophones et francophones évolueront en empruntant des voies différentes. C'est ainsi que l'Université McGill verra le jour à Montréal en 1821, inspirée de l'université d'Édimbourg en Écosse, bien que ses premiers étudiants ne la fréquenteront qu'à partir de 1843, exception faite de ceux inscrits en médecine, dès 1829. Cette institution, jouissant du support appréciable de l'élite marchande montréalaise (à toutes fins pratiques anglophone) deviendra une des plus grandes et plus riches au pays, plusieurs collèges lui étant affiliés et situés aussi loin qu'en Colombie-Britannique. Elle offrira rapidement un enseignement diversifié et innovera dans plus d'un domaine dès le XIX^e siècle, notamment en médecine.

Seconde université anglophone, mais d'une ampleur autrement plus modeste, l'Université Bishop's s'établira en 1845 à Lennoxville, dans les Cantons de l'Est, mais sera officiellement reconnue en 1853. Elle aussi se développera selon le modèle britannique, mais restera nettement plus proche de l'Église anglicane, sa fondation visant surtout à former le clergé anglican. Il faudra attendre plus d'un siècle avant que naisse l'Université Concordia, issue de la fusion de l'Université Sir George Williams et du Collège Loyola.

Du côté francophone, l'Université Laval sera la première en Amérique à dispenser un enseignement universitaire de langue française, lorsqu'elle recevra une charte royale en 1852, en lieu et place du Grand séminaire de Québec, fondé en 1663 par Monseigneur Laval, sous le régime français. Ses curriculums, diplômes et structures s'inspireront du modèle français et des institutions catholiques européennes, l'Église catholique y exerçant une forte influence. Quatre facultés la composeront initialement, soit celles de médecine, de droit, de théologie et des arts. Elle connaîtra un vaste développement dans les années d'après-guerre.

L'Université Laval ouvrira une succursale à Montréal en 1876, laquelle se constituera en université autonome en 1920. Cette dernière entraînera d'autres institutions d'enseignement supérieur en son sein, dont les plus importantes seront l'École des Hautes Études Commerciales et l'École Polytechnique, encore aujourd'hui universités affiliées. Une nouvelle charte lui sera conférée dans les années 1950, alors qu'elle connaît une seconde vague d'expansion. Cette université jouera un grand rôle dans la modernisation du Québec.

Il faudra attendre 1954 pour voir une troisième université francophone se constituer, à Sherbrooke, mais ses débuts resteront très modestes. Moins de 150 étudiants s'y inscriront lors de son ouverture, mais cette seconde université dans les Cantons de l'Est jouera un rôle accru dans les années ultérieures, d'autant plus qu'elle a tôt fait de tirer son épingle du jeu en accroissant ses liens avec l'entreprise privée.

Viendra ensuite la Révolution tranquille qui, dans les années 1960, modifiera de fond en comble l'institution universitaire québécoise (surtout son versant francophone) en redéfinissant le rôle de l'État et en créant un réseau d'universités publiques aux quatre coins du Québec.

1.4. LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES DEPUIS LA RÉVOLUTION TRANQUILLE

1.4.1. Le Rapport Parent et la nouvelle vision humaniste

Les années 1960 seront l'occasion de réorganiser de fond en comble l'ensemble du système d'enseignement, de l'école primaire à l'université. Jusqu'ici, la province ne disposait pas d'un ministère de l'Éducation (sauf pour une courte période vers 1870) en raison de la forte opposition de groupes sociaux conservateurs particulièrement influents, dont en premier lieu les clergés catholique et anglican qui contrôleront à toutes fins pratiques l'enseignement jusqu'aux suites du Rapport Parent, déposé entièrement en 1966. On a donc dû réorganiser le fouillis occasionné par le foisonnement d'écoles d'enseignement supérieur et technique et l'éparpillement des responsabilités entre l'Église, différents ministères et divisions administratives gouvernementales afin de donner naissance à un modèle plus cohérent et permettant de mieux planifier les développements ultérieurs.

C'est ainsi que les commissaires élaboreront un système d'enseignement où l'université sera accessible après deux années passées au secteur préuniversitaire de ce qui deviendra le cégep. Le volet technique de l'enseignement supérieur sera confié à cette nouvelle création, dans une formation terminale de trois ans, tandis que les universités deviendront réellement polyvalentes, dépassant leur rôle de « gros collèges classiques » (Inchauspé, 2004, p. 73) joué auparavant. On harmonisera du même coup les institutions anglophones et francophones, notamment en leur conférant les mêmes diplômes (baccalauréat, maîtrise et doctorat) puis en établissant le même nombre d'années d'études nécessaires pour y accéder (avec l'abolition des collèges classiques).

La « Belle province » dispensait auparavant l'enseignement supérieur selon une philosophie humaniste classique, en vertu de laquelle la formation gréco-latine était destinée à la formation de l'élite, ce qui fait que les formations davantage utilitaires n'étaient que très faiblement développées, sans compter le fait que les principaux débouchés restaient dans les professions libérales. Le clergé et plus d'un intellectuel canadien-français voyaient d'ailleurs d'un mauvais œil que les Canadiens français allument le « feu des usines »⁸ au lieu de se dévouer aux idées et à la foi puis à l'agriculture. Dans ce contexte où l'héritage de cette conception humaniste incarnée par les collèges classiques restait très présent, mais où les demandes vers des formations plus pratiques se faisaient aussi fortement sentir, les commissaires en sont arrivés à trouver un compromis, d'autant plus qu'il innovera en parvenant à une

« “complémentarité dans l'unité” entre spécialisation et culture générale, recours à la tradition des Anciens et à la science moderne, développement de l'intelligence et respect de la diversité des aptitudes, initiation à l'histoire de la pensée dont nous sommes les héritiers et préparation à la société de l'avenir » (Inchauspé, 2004, p. 74).

Notons ici l'influence du « Redbook », ce rapport de l'université Harvard publié en 1945 et voué à répondre aux interrogations suscitées par une éducation supérieure qui se massifie. Ce rapport influencera surtout les rédacteurs du Rapport Parent en ce qui a trait à l'importance de la formation générale, considérant l'étudiant comme un citoyen responsable. De plus, si les nouveaux étudiants compléteront une formation de 1^{er} cycle après 16 années de scolarité, comme aux États-Unis et dans le reste du Canada, le cheminement pour y accéder y sera toutefois différent.

Enfin, l'autonomie des établissements sera au cœur des préoccupations de la Commission Parent, suivant en cela le modèle germanique. Si l'intervention de l'État dans le domaine de l'éducation devenait centrale pour le reste du système d'enseignement, il importera de garantir la liberté des institutions universitaires « contre les ingérences de l'État, des hommes politiques, des bienfaiteurs, des corporations

⁸ Citation de M^{gr} Louis-Adolphe Pâquet, reprise dans LAMONDE, BOUCHARD, 1995, p. 73.

professionnelles » (Rapport Parent, tome II, p. 366). C'est ainsi que les universités deviendront des « associées » de l'État pour assurer le bien commun.

Suite aux recommandations de cette commission royale d'enquête, mais avec quelques modifications des idées originales, le gouvernement innovera en créant en 1968 un réseau public d'institutions universitaires, l'Université du Québec, qui s'implantera progressivement à la grandeur du territoire : Montréal, Trois-Rivières et Chicoutimi en 1969 ; Rimouski, qui deviendra une université en 1973 ; Hull, qui fera de même en 1981 ; l'Abitibi-Témiscamingue, qui recevra sa charte en 1983. S'y greffent également l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) et l'École nationale d'administration publique (ENAP) en 1969, l'Institut Armand-Frappier⁹ et la Télé-Université en 1972 puis l'École de technologie supérieure (ETS) en 1974. On remarque également la création de l'Université Concordia cette même année, résultant de la fusion du Collège Loyola et de l'Université Sir George Williams.

Enfin, toutes les universités québécoises resteront accessibles financièrement, les frais de scolarité étant fixés par l'État et demeurant au même niveau de 1966 à 1990, alors que les mises en question de la mission de l'institution feront les manchettes.

1.4.2. Expansion et mises en question

Les décennies suivant celle de la Révolution tranquille verront les universités québécoises connaître une évolution fulgurante, surtout du côté francophone (comparativement à ce qui se faisait auparavant). Si en 1961, on recensait 23 000 étudiants qui les fréquentaient, ce nombre passera à 235 000 en 1988, sans compter le fait que de 20 %, les femmes constitueront 52% des effectifs en ces quelque trois décennies. À ce titre, les prévisions du Rapport considéraient, pour le début des années 1980, des cibles de 20 % de scolarisation pour les universités. Ce qui fut non seulement atteint, mais même dépassé, étant donné que 30 % des étudiants québécois poursuivaient jusqu'à l'université en 1986 et que 27,3 % décrochaient un diplôme de 1^{er} cycle. Cette

⁹ Cet institut fut cependant fondé dès 1938, mais intégré en 1972 à l'Université du Québec.

tendance à la hausse des prévisions initiales s'est d'ailleurs observée dans tous les secteurs du système d'éducation, témoignant d'un rattrapage spectaculaire de la société québécoise, dont moins de 5 % des étudiants poursuivaient des études postsecondaires en 1961.

Cette expansion sans précédent de l'importance de l'université dans la société allait cependant engendrer de sérieuses augmentations pour les budgets de l'État, premier pourvoyeur de toutes ces institutions, et de tous les autres établissements d'enseignement. D'autant plus que, dans la foulée de la Révolution tranquille, son intervention allait s'étendre à l'ensemble des services sociaux. Aussi, la crise économique du début des années 1980 allait favoriser encore davantage les interrogations quant à la pertinence des sommes allouées aux universités.

On constate d'ailleurs que dès 1979, la Commission d'étude sur les universités présidée par Pierre Angers, dans son rapport final, défendait l'importance de l'université dans la société, la définissant comme une « entreprise à visée essentiellement éducative et culturelle [...] [vouée] à l'épanouissement culturel et spirituel des personnes et à la promotion culturelle des collectivités » (Comité de coordination, p. 27-28), aux missions de formation, de recherche et de services à la collectivité. Aussi, l'importance de son activité critique était-elle réaffirmée, d'autant plus que l'on déplorait alors que la science soit « entrée au service d'un nouveau maître, qui est le pouvoir de la société post-industrielle [...] » (*ibid.*, p. 58). On défendait également « la fonction sociale de l'université [qui] consiste à acquérir une conscience plus vive des mécanismes d'exploitation reliés à la science dans la société [...] » (*ibid.*, p. 58). Enfin, les orientations qui allaient s'implanter dans les années 1990 (coupures budgétaires, efficience et reddition de comptes) étaient déjà craintes dans ce rapport.

« Or, à l'heure actuelle se dessine au Québec, comme dans l'ensemble des pays occidentaux, une tendance très nette à la diminution de l'autonomie financière et administrative. Cette diminution provient de l'intervention croissante de l'État dans les affaires universitaires. L'augmentation des coûts, la nécessité de rationaliser les budgets, la planification à laquelle les gouvernements ont de plus en plus recours ont pour effet de réduire le

champ de l'autonomie institutionnelle. La question qui se pose dès lors dans ce contexte est de savoir dans quelle mesure cette tendance met en danger la liberté académique et de trouver des moyens qui permettent de concilier judicieusement les responsabilités politiques de l'État et les exigences inhérentes aux missions de l'université.» (Comité de coordination, 1979, p. 85)

Il n'en fallait pas plus pour que la suite des choses se confirme dès 1989. Ainsi, les années 1990 sont marquées par la lutte au déficit, ce qui entraîna des coupures budgétaires importantes en éducation, la part de l'investissement public dans le secteur universitaire passant de 1,61 % du produit intérieur brut (PIB) en 1981 à 1,58 % en 1989 puis à 1,53 % en 1999. On parle d'un milliard de moins alloué au budget provincial de l'éducation en l'espace de 5 ans (de 8,85 milliards en 1992-1993 à 7,85 milliards en 1997-1998). C'est ainsi que les réflexions en vigueur depuis quelques années culminent dans les États généraux sur l'éducation (1995-1996), où de nouvelles orientations sont définies, accouchant du document phare *Prendre le virage du succès: plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* (Ministère de l'Éducation, 1997), dont une des sept grandes lignes sera de « consolider et rationaliser l'enseignement supérieur ». La table était mise pour que l'université réponde à la demande sociale, telle que définie par Robert Castel comme étant « le système d'attentes de la société à l'égard des problèmes quotidiens qui la sollicitent aujourd'hui » (Castel, 2002, p. 70), puis soit imputable de son administration et de sa performance face au gouvernement.

1.4.3. La performance et l'utilité sociale comme nouvelle vision de l'université

Cette reddition de comptes et cette performance exigée allaient se matérialiser par l'instauration des contrats de performance, issus de la *Politique québécoise à l'égard des universités* puis de l'autre *Politique québécoise de financement des universités*, déposées en 2000 par le ministre de l'Éducation François Legault, achevant le travail déjà entrepris par sa prédécesseure Pauline Marois avec le document de consultation *L'université devant l'avenir – Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises*, déposé en 1998.

Les cinquième et huitième principes d'action de la *Politique québécoise à l'égard des universités* (qui en comporte huit) sont on ne peut plus clairs à ce sujet.

« Les universités sont soutenues financièrement par l'État. Elles doivent faire preuve d'efficience dans leur organisation en utilisant de façon optimale les ressources mises à leur disposition

[...]

L'université est responsable devant la société et les autorités publiques de sa gestion des fonds publics alloués, des grandes orientations de son développement et des résultats atteints. » (Ministère de l'Éducation, 2000(a), p. 17)

Quant aux trois orientations, la première concerne « l'accès aux études universitaires » ; la seconde « la performance des universités au regard de la qualité de l'enseignement, de l'excellence de la recherche et de l'efficience globale du système » ; la dernière, « la réponse aux besoins de la société et l'ouverture sur le monde » (*ibid.*, p. 18).

De son côté, la politique relative au financement explicitera davantage les nouvelles orientations en poursuivant quatre objectifs, à savoir :

«- assurer la transparence des choix budgétaires, l'équité dans le partage des ressources disponibles, la prévisibilité du niveau des ressources des établissements, la cohérence par rapport aux attentes gouvernementales (l'accessibilité, la performance, qu'il s'agisse de la qualité de l'enseignement et de la recherche ou de l'efficience, la réponse aux besoins de la société) et le maintien de l'équilibre budgétaire annuel de chaque établissement;

- respecter les choix que font les universités pour la mise en oeuvre de leurs activités de formation et de recherche et convenir à cet effet avec chaque établissement d'indicateurs de performance;

- fonder l'essentiel du partage de l'enveloppe budgétaire disponible sur une approche dynamique, capable de s'ajuster aux situations nouvelles, aux mutations des établissements et aux attentes générales du gouvernement et de la société, ce partage reflétant de manière visible à la fois le volume et la nature des activités d'enseignement et de recherche considérées aux fins d'allocation;

- accorder une place, comme c'est le cas présentement, à des actions ponctuelles ou à des mesures particulières autres que les services généraux de formation et de recherche. » (*ibid.*, p. 12)

On constate dès lors que des notions empruntées à la gestion telles que « maintien de l'équilibre budgétaire » et « indicateurs de performance » viendront donner corps à cette nouvelle approche en la quantifiant explicitement. La nouvelle Loi sur l'administration publique (Gouvernement du Québec, 2000), votée la même année, obligera par ailleurs chaque ministre à rendre des comptes sur l'utilisation des fonds publics effectuée par son ministère, ce à quoi les universités n'échapperont évidemment pas par le biais du ministre de l'Éducation. Plusieurs mesures précises furent donc instaurées avec cette politique pour rationaliser davantage l'administration des universités en conformité avec le nouveau leitmotiv gouvernemental. De ces mesures, l'une des plus connues reste celle des contrats de performance, définis comme suit :

« Le contrat traduit l'engagement de l'établissement à l'égard de différents aspects de son activité et met en évidence le fait que les sommes réinvesties n'ont pas pour but de résorber son déficit d'opération au fonds de fonctionnement. Le contrat sera rendu public. L'établissement devra faire rapport au ministre sur l'état de réalisation des engagements pris dans son contrat de performance, permettant ainsi à ce dernier de faire lui-même rapport au gouvernement. » (*ibid.*, p. 15)

La particularité de ces contrats reste le fait qu'ils soient conditionnels au réinvestissement prévu dans le budget 2000-2001. Ainsi, toutes les universités signeront dans les mois suivants un contrat avec le ministère de l'Éducation et s'engageront à en respecter les paramètres au moyen des indicateurs prévus dans leur élaboration. Ces nouvelles sommes compenseront donc une partie des coupures effectuées depuis les années 1990, mais la grande nouveauté sera liée aux conditions requises pour recevoir ces sommes. À l'ère de l'imputabilité et de la rigueur dans les finances publiques, les universités devront plus que jamais justifier leur utilité sociale et leur mission s'en trouvera dorénavant modifiée.

1.5. CONCLUSION

Nous sommes donc en mesure de constater que si l'université a su, à ses débuts, s'ériger en institution pratiquement autonome dans la société, ses relations avec le

pouvoir politique se sont toutefois grandement modifiées au fil du temps. Bien que la volonté exprimée par l'État français républicain de s'assurer le contrôle de l'université n'a pu se perpétuer longtemps face au modèle germanique favorisant largement l'autonomie de l'institution, le modèle universitaire contemporain reste grandement influencé par cette volonté du champ politique de contrôler le champ universitaire, voire le champ académique en son entier.

Le Québec n'a connu que tardivement son développement universitaire, comparativement au continent européen. Si les modèles britannique et français ont présidé à ses premiers balbutiements, la nouvelle vision humaniste issue du Rapport Parent s'apparentera davantage au modèle germanique ou humboldtien. Toutefois, la conjoncture mondiale a favorisé de nouvelles orientations aux universités, dans la décennie 1990, nettement inspirées des règles du jeu prévalant dans le champ économique. Dans cette optique, ce n'est plus tant le pouvoir politique qui cherche à s'assurer le contrôle de l'institution universitaire, mais bien le pouvoir économique. C'est ainsi que le pouvoir politique parvient à contraindre les universités à se conformer davantage à la logique économique.

Nous aurons donc l'occasion, dans le chapitre suivant, de voir en quoi l'université d'aujourd'hui est appelée à répondre à la demande sociale pour justifier son existence et son utilité sociale, laquelle reste largement définie en fonction du champ économique.

SECOND CHAPITRE

II - LES UNIVERSITÉS À L'HEURE DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT ET L'OBLIGATION DE RÉSULTATS

2.1. L'UNIVERSITÉ FACE À LA DEMANDE SOCIALE : POUR QUI SONNE LE GLAS DE LA PERFORMANCE ?

2.1.1. Une conjoncture sociale propice

L'étude des contrats de performance montre au grand jour le contexte social qui les a vu naître. Ainsi, comme le tour d'horizon du premier chapitre l'a illustré, l'institution universitaire a connu, au Québec et ailleurs, un développement spectaculaire depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale et plus particulièrement, en ce qui nous concerne, depuis le dépôt du Rapport Parent, dans la foulée de la Révolution tranquille. Si la démocratisation de l'enseignement a permis d'accueillir sur les bancs des facultés des populations étudiantes en progression étonnante par rapport aux objectifs initiaux et que l'institution universitaire s'est implantée dans les grands centres de la province, il n'en demeure pas moins qu'une certaine pression s'est exercée à partir des années 1980 afin d'exiger des comptes de sa part. Bien que le nouveau modèle humaniste ait laissé une grande autonomie aux établissements, tant en assurant un financement principal issu des fonds publics (s'inspirant en ce sens du modèle humboldtien), les coupures budgétaires instaurées par le gouvernement libéral dès 1989 ont clairement généré une pression accrue sur l'ensemble du système d'éducation pour qu'il justifie son financement, voire son existence.

Comme l'indique Jean-Pierre Proulx, « depuis au moins 25 ans, les prestataires de services – gouvernements, commissions scolaires, établissements – évaluent sporadiquement la satisfaction des citoyens en général et des parents en particulier à l'égard de l'école » (Proulx, 2004, p. 49). C'est donc dire que les contrats de performance ne surgissent pas de nulle part, mais s'alignent plutôt sur une préoccupation habituelle des différents gouvernements. Ils s'inscrivent cependant dans un contexte où ce dernier « impose ou veut imposer une obligation de moyens, voire de résultats aux établissements scolaires » (*ibid.*, p. 49). Aussi, dans le contexte où, selon des sondages réalisés entre 1973 et 2000, environ 50 % des citoyens démontrent une insatisfaction à l'égard de la qualité de l'éducation au Québec et que seulement le tiers sont de l'avis contraire (*ibid.*, p. 56), il appert que cette pression pour un enseignement de meilleure

qualité ne pouvait laisser ni les décideurs politiques ni les agents de l'enseignement indifférents.

Claude Lessard, évoquant les travaux de Callahan (1962), Tyack et Cuban (1995) et Pinar (1995), rappelle que « l'école, en tant qu'organisation, est soumise à une logique que Derouet (1992) appelle "industrielle" » (Lessard, 2004, p. 25) et, de ce fait, est susceptible d'être gérée selon certains paramètres propres au monde des affaires (notamment l'imputabilité). Il a soin d'ajouter que ces paramètres ne manquent pas d'exercer une forte pression vers la performance qui fait défaut, si l'on en croit les médias avides de montrer les failles du système scolaire. Sur l'élan, l'État en est venu à considérer l'« obligation de résultats » comme la reconnaissance de cette pression (*ibid.*, p. 25) et à promulguer des indicateurs de rendement de nature quantitative afin de répondre à l'« opinion publique »¹⁰, conçue comme l'« assemblée générale des actionnaires de l'éducation » que représentent les citoyens.

Qui plus est, la reddition de comptes s'effectue dans une conjoncture où le système d'éducation se décentralise. Les établissements locaux doivent porter le « fardeau de la preuve » en la matière, comme l'illustrent éloquemment les contrats de performance qui rendent les universités responsables de leur performance face au pouvoir politique, garant de l'intérêt public. L'obligation de résultats fait écho à l'accroissement du pouvoir de l'État puisque l'autonomie des universités se voit en partie reléguée au second plan. Les autres ordres d'enseignement n'échappent pas à cette logique, comme en témoignent les plans de réussite nouvellement imposés du primaire au collégial. Les évaluations publiques, à l'instar du controversé *Palmarès des écoles secondaires*, publié annuellement par l'Institut économique de Montréal et l'Institut Fraser dans *L'Actualité*, accentue cette pression en comparant les différents établissements entre eux dans l'intention ferme de pointer les plus performants dans un esprit de compétition ouverte. La revue *Maclean's* se charge, quant à elle, d'évaluer les universités selon d'autres indicateurs et à l'échelle canadienne.

¹⁰ Voir BOURDIEU, Pierre, « L'opinion publique n'existe pas », dans *Questions de sociologie*, Paris, Minit, 1984, p. 222-235.

Sur le plan théorique, la notion d'effet établissement, développée par Cousin (1998) a également contribué à l'obligation de résultats en soulignant que chaque établissement d'enseignement, par son dynamisme, se fait vecteur de rendement. Dans cette optique, l'État est en droit de rechercher cette synergie, de l'évaluer et, au besoin, de la stimuler.

2.1.2. Une tendance internationale influente

Comme l'on peut facilement s'en douter, cette conjoncture propice n'est pas unique au Québec. D'autres pays ont connu le même sort, mais évoluant différemment selon les réalités socio-historiques particulières. Sans compter le fait que des organisations internationales travaillent activement en ce sens. En ce qui a trait à l'utilisation d'indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur, Gaither et al. (1994) puis Bruneau et Savage (2002) étudient neuf pays occidentaux où ils sont en vigueur (États-Unis, Royaume-Uni, Canada, Australie, Pays-Bas, Finlande, Suède, Danemark, Nouvelle-Zélande). Les pays anglo-saxons sont donc à l'honneur du fait que le financement conditionnel y est établi de longue date et y a été développé sous l'influence de gouvernements conservateurs comme ceux dirigés par Reagan et Thatcher.

Si l'on s'attarde plus précisément au financement conditionnel, Bruneau et Savage font remarquer que les contrats de performance québécois optent pour des standards de performance et de qualité issus des indicateurs de performance britanniques, néo-zélandais et états-uniens (principalement ceux en vigueur en Caroline du Sud). Outre ces pays, les indicateurs de performance voués à l'évaluation de l'enseignement supérieur ont été promus par des organisations internationales, dont la plus influente se révèle sans conteste l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). À l'aube des années 1990, chaque pays membre a été prié de dresser un état des lieux de son système d'éducation au moyen de questions et de procédures uniformes, dans l'intention de créer des standards communs.

Au Canada, le Conseil des ministres de l'Éducation, qui réunit les dirigeants de l'Éducation des provinces et territoires, s'est voué, dans *A Report on Public Expectations of Postsecondary Education in Canada* (1999), à définir la performance en éducation en termes de « *outside market conditions* » et de lier son financement public et sa direction à la satisfaction de la « clientèle ou des attentes du public » (cité dans : Bruneau, Savage, 2002). Cette nouvelle vision a par la suite ouvert la porte à l'utilisation d'indicateurs de performance dans chacune des provinces. La table était donc mise pour que, une fois ces indicateurs bien établis, chaque gouvernement, dont celui du Québec, puisse mettre en œuvre l'évaluation de la performance grâce, par exemple, aux contrats de performance imposés aux universités.

2.1.3. Le culte de la performance : quand l'université devient elle aussi un sport de combat

Si tout le contexte décrit précédemment touche l'éducation comme le fait de la société, force est de noter que les contrats de performance débordent largement le domaine de l'éducation et concernent ce qu'Ehrenberg (1991) nomme le « culte de la performance » étendu à l'ensemble de la société. Le sport, étudié par ce sociologue, s'est révélé un terreau fertile et ce culte a finalement donné le coup à la société en accédant

« ainsi au statut d'une mythologie, au même titre que le bien-être dans les années soixante parce qu'elle pousse chacun, quelle que soit sa position dans la hiérarchie sociale, à se construire par lui-même en jouant simultanément de son autonomie et de son apparence » (Ehrenberg, 1991, p. 13).

Selon Ehrenberg, la performance s'est « évadée du marché » (*ibid.*, p. 13) dès le début des années 1980 pour devenir « vecteur d'un épanouissement personnel de masse » (*ibid.*, p. 13). En d'autres termes, les « règles du marché » font loi en éducation comme ailleurs. Les contrats de performance auxquels sont soumises les universités québécoises témoignent en vérité de la colonisation de l'orbite universitaire par des règles du jeu axées sur l'utilité sociale et le calcul des coûts et des bénéfices.

2.2. UN RECOURS CROISSANT À L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE

2.2.1. Qu'est-ce que l'évaluation institutionnelle ?

L'évaluation « concerne tout particulièrement les systèmes scolaires à tous les niveaux : évaluation des politiques, des dispositifs et des programmes, des unités d'enseignement, des personnels, tant, en cette fin de siècle, la question de la *qualité* des systèmes scolaires est devenue sensible » (Demailly et al., 1998, p. 11). Elle reste aussi liée de près aux notions d'efficacité et de qualité des services publics, puis à la volonté de favoriser l'accès à l'information par les citoyens.

Force est de constater que l'évaluation en soi n'a de sens que dans sa portée pratique, étant donné qu'elle vise d'emblée à signifier aux agents comment les pratiques auxquelles ils ont recours se concrétisent à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, puis, dans un second temps, les modifications qui pourraient être apportées pour rendre leurs établissements plus conformes à certaines orientations souhaitées, fussent-elles imposées par le pouvoir politique ou la haute direction de l'établissement ou encore plutôt issues de la volonté propre aux agents internes. Cette réalité n'est d'ailleurs pas étrangère au fait que l'évaluation n'a jamais été autant pratiquée depuis que des pressions se sont exercées sur les différents systèmes éducatifs pour qu'ils aient à rendre des comptes sur leurs pratiques.

Nous verrons, après cette présentation, quelle forme l'évaluation institutionnelle a prise dans le cas des contrats de performance québécois.

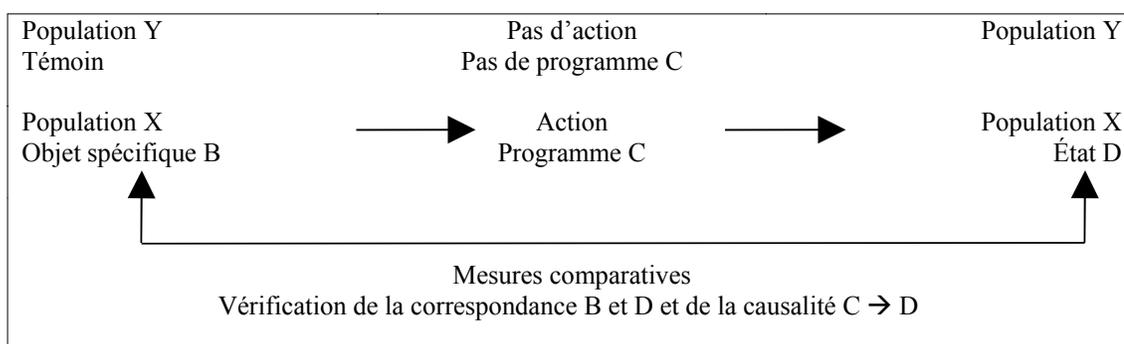
2.2.1.1. Trois différentes approches

Si les divers protagonistes s'entendent sur le sens général à accorder à l'évaluation institutionnelle, certaines divergences épistémologiques apparaissent lorsque vient le temps de passer à l'action. C'est ainsi que Demailly et al. (1998) distinguent trois modes différents d'évaluation des établissements d'enseignement, à savoir l'approche expérimentale, la mise en relation des variables systémiques et l'analyse du (ou des) processus.

L'approche expérimentale

L'approche dite expérimentale convie « les chargés d'évaluation, souvent de formation universitaire, [à] créer un dispositif qui permettra de mesurer l'“output” d'un “programme”, d'une action publique précise ou d'un dispositif précis par le moyen de mesures comparatives » (Demailly et al., 1998, p. 46). Il s'agit dans cette voie de vérifier l'effet d'un élément isolé des effets d'autres variables. Le schéma suivant illustre cette méthode :

Schéma I : Approche expérimentale



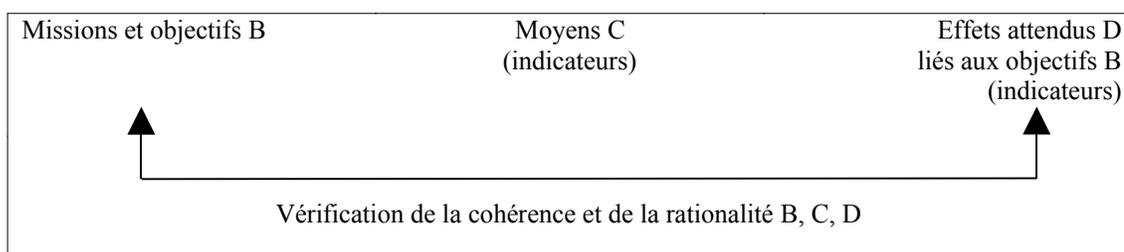
(tiré de Demailly et al., 1998, p. 47)

Cette méthode comporte toutefois certaines limites, lesquelles restent les mêmes que celles connues avec le recours à l'expérimentation en sciences humaines.

Mise en relation des variables systémiques

La seconde méthode se base sur une représentation de l'action sociale découpée en quelques variables déterminées. Une façon classique d'y recourir consiste à évaluer le ou les objectifs à atteindre, le ou les moyens employés pour y parvenir puis les résultats finalement obtenus, comme l'illustre ce schéma :

Schéma II : Mise en relation des variables systémiques



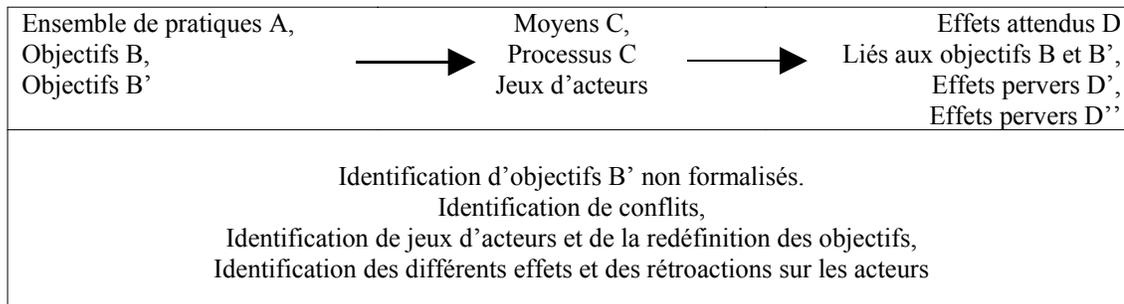
(tiré de Demailly et al., 1998, p. 48)

Cette méthode permet de cibler une ou plusieurs relations qui intéressent le chercheur et « renvoie à la coupure entre deux ordres normatifs, celui de l'évaluation de moyens et celui de l'évaluation de résultats » (*ibid.*, p. 48). C'est donc dire qu'une telle approche devient particulièrement intéressante dans le contexte social d'une transition de l'obligation de moyens à celle de résultats, que nous aborderons plus loin dans ce chapitre.

Analyse du (ou des) processus

La dernière méthode au menu correspond, *grosso modo*, à « une étude sociologique classique, qualitative ou quantitative » (*ibid.*, p. 49). Elle « implique une mise à distance des objectifs formels de l'action et une attention à l'ensemble du processus social autour de l'action évaluée [...] [car] c'est dans les fonctionnements et les interactions qui se déroulent tout au long de la mise en œuvre des objectifs que l'on trouve les explications des effets finaux » (*ibid.*, p. 49), comme le résume ce schéma :

Schéma III : Analyse du (ou des) processus



(tiré de Demailly et al., 1998, p. 49)

En plus des divergences d'ordre épistémologique, ces trois méthodes d'évaluation institutionnelle diffèrent sous l'aspect politique en ce que l'une et l'autre traduisent les positions « administrative ou légitimiste », « démocratique » et « pluraliste » (*ibid.*, p. 50). Si la première attribue la responsabilité de l'évaluation à la discrétion de l'administration de l'établissement, la seconde la confie au parlement et aux citoyens, tandis que la troisième cherche une voie de compromis.

2.2.1.2. Trois types d'évaluation

Pour ne pas demeurer en reste avec les différentes façons d'évaluer les unités locales du système éducatif, Thérèse Labonté (1994) présente trois types d'évaluation, soit externe, interne et mixte. Notons cependant que si Demailly et al. effectuent leur classement sur l'ensemble du système éducatif, cette auteure le fait en se basant uniquement sur les universités.

Évaluation externe

Les évaluations externes sont celles effectuées par des agents extérieurs à l'établissement universitaire. Elles s'orchestrent sous trois modes différents : l'homologation (ou accréditation), l'« évaluation effectuée par un comité mandaté par le gouvernement », puis finalement les classements (Labonté, 1994, p. 2). Pour illustrer ces trois cas, nous nous référerons à l'accréditation des établissements, aux États-Unis, au Comité national d'évaluation, en France, et au palmarès de la revue *Maclean's*, au Canada.

Chez nos voisins du sud, ce sont essentiellement des associations volontaires qui effectuent ce travail de classement, à la demande des établissements et des responsables de programmes professionnels, sur une base décennale ou semi-décennale.

« l'accréditation est un système conçu en vue de reconnaître aux établissements d'enseignement et aux programmes de formation professionnelle qui en dépendent, un niveau de rendement, d'intégrité et de qualité qui leur donne droit à la confiance du monde de l'éducation et du public qu'ils desservent. » (*ibid.*, p. 35).

Outre-Atlantique, un comité indépendant du pouvoir politique est habilité à juger la qualité de l'enseignement et de la recherche, puis les moyens utilisés par les établissements pour s'acquitter de leurs principales tâches. Il ne peut toutefois pas s'immiscer dans l'administration centrale ou vérifier la gestion interne des établissements ni édicter de règlements.

« un comité national d'évaluation a été constitué en vue d'évaluer, de manière régulière, les activités exercées par l'ensemble des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPC-SCP), et par chacun d'entre eux dans les domaines correspondant aux missions de service public de l'enseignement supérieur » (*ibid.*, p. 42).

Au Canada, la revue *Maclean's* publie chaque année, depuis 1991, un classement des universités *a mari usque ad mare* afin, premièrement, de donner une meilleure connaissance des activités des universités et de leur qualité et, par conséquent, offrir aux étudiants des informations utiles pour effectuer un choix éclairé et, deuxièmement, de permettre aux universités de se mesurer les unes aux autres et de « clarifier [leur] vision d'elle[s]-même[s] » (*ibid.*, p. 73) en vertu des indicateurs et des pondérations établis comme suit :

Tableau 1 : Indicateurs retenus pour le classement de *Maclean's* (1993)

Indicateur	Pondération
Corps professoral	20 %
Effectif étudiant	20 %
Réputation	20 %
Classes	18 %
Bibliothèque	12 %
Finances	10 %
Total	100 %

Tiré de Labonté, 1994, p. 74-75

L'évaluation interne

Si l'évaluation externe est réalisée par des agents extérieurs à l'établissement, l'évaluation interne, à l'inverse, est le fruit des agents de l'établissement et correspond conséquemment à l'auto-évaluation en soi par rapport à l'auto-évaluation effectuée en vue d'une accréditation.

Selon Kells¹¹, une « démarche-type d'auto-évaluation » (*ibid.*, p. 20) comporte quatre phases représentées de la façon suivante:

¹¹ KELLS, H.R., *Self-Study Processes – A guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs*, 3^e édition, American Council on Education – Macmillan Publishing Company, 1988, p. XIV. (cité dans: Labonté, 1994)

Tableau 2 : Les phases de l'auto-évaluation

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Créer un leadership et une motivation interne ; établir une liste de besoins 2) Détermination des divers aspects de l'auto-évaluation 3) Exécution des travaux ou auto-évaluation proprement dite 4) Préparation et diffusion de rapports ; intégration de l'auto-évaluation à la vie de l'établissement |
|--|

Tiré de Labonté, 1994, p. 21-26

Elle « a pour but de favoriser l'amélioration de l'établissement et de ses programmes ; elle devrait s'intégrer, en définitive, à la vie de l'établissement et devenir le fondement de tous les efforts de planification » (*ibid.*, p. 20). Dans cette perspective, dix conditions sont requises afin qu'elle soit couronnée de succès.

Tableau 3 : Les conditions du succès de l'auto-évaluation

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) La source de la motivation devrait être interne 2) Les autorités doivent s'engager de façon formelle et informelle 3) Le plan de l'auto-évaluation doit être adapté à la situation de l'établissement 4) Le processus devrait permettre de clarifier les buts de l'organisation et de vérifier s'ils sont atteints 5) Des membres représentatifs des divers secteurs de la communauté universitaire doivent participer utilement à l'auto-évaluation 6) Le processus doit être bien conduit et recourir, par exemple, au travail de groupe, aux techniques de résolution de problèmes, etc. 7) L'auto-évaluation étudiera et améliorera la capacité de fonctionner efficacement 8) Des améliorations devraient se produire à la fois au cours et à la fin du processus 9) Un rapport écrit, potentiellement utile à plusieurs types de lecteurs, en résultera 10) Le résultat majeur de l'auto-évaluation consistera dans un meilleur système de recherche institutionnelle, d'auto-analyse et d'auto-évaluation |
|--|

Tiré de Labonté, 1994, p. 20-21

L'auto-évaluation peut également être conduite dans l'intention d'obtenir une accréditation de l'établissement. Elle consiste en ce cas

« en un effort global [...] de celui-ci [l'établissement] en vue de mesurer ses progrès en fonction d'objectifs acceptés au préalable [...] [et] porte sur un vaste ensemble [...] de ses éléments constitutifs (étudiants, professeurs, administrateurs, anciens élèves, membres du conseil de l'établissement, communauté) et résulte en un rapport écrit. Ce rapport servira de base à l'évaluation effectuée par une équipe mandatée par l'organisme chargé de l'accréditation » (*ibid.*, p. 27).

Surtout en vigueur dans les universités états-uniennes, ce mode d'auto-évaluation diffère du précédent par le fait qu'il est commandé de l'extérieur. Voici donc les quatre critères retenus par la *Commission on Institutions of Higher Education*, qui procède à

l'accréditation des institutions postsecondaires de dix-neuf États du Nord et du Centre des États-Unis.

Tableau 4 : Critères de l'accréditation des établissements postsecondaires de la *Commission on Institutions of Higher Education*

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Avoir des objectifs clairs et publiquement établis, en accord avec sa mission et appropriés à un établissement d'enseignement post-secondaire. 2) Disposer de ressources humaines, financières et matérielles adéquates et les utiliser efficacement dans des programmes de formation ou autres, en vue de réaliser ses objectifs 3) Atteindre ses objectifs, actuellement, dans son ensemble 4) Pouvoir continuer à atteindre ses objectifs |
|--|

Tiré de Labonté, 1994, p. 31

L'évaluation mixte

La principale utilisation de l'évaluation mixte reste le recours aux enquêtes et aux études comparatives. À titre d'exemples, l'enquête peut être utilisée par une université désirant connaître le niveau de satisfaction de ses finissants ou encore par des organismes qui en mènent plusieurs pour comparer certains traits jugés importants dans le fonctionnement des universités. Aussi, « des études comparatives peuvent être entreprises à des niveaux variés du système de l'enseignement supérieur, ou même à l'extérieur de celui-ci » (*ibid.*, p. 77). Il s'agit donc d'une évaluation où à la fois l'établissement et les agents extérieurs ont un rôle important à jouer.

Pour mener à terme l'une ou l'autre de ces évaluations mixtes, on a recours à des données qui se constituent en indicateurs en lien avec les aspects à l'étude. Certains pays y accordent par ailleurs un intérêt croissant, notamment en ce qui concerne les fameux indicateurs « de performance »¹². Les enquêtes se répertorient en quatre types, à savoir :

Tableau 5 : Les formes d'enquête

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Le recensement et les enquêtes fondées sur un échantillon 2) Les types d'enquête reliés au processus de collecte des données 3) Les types d'enquête en fonction du genre des données recueillies et de leur mode d'analyse 4) Utilisation de plus d'un mode de collecte des données à l'intérieur d'une même enquête |
|--|

Tiré de Labonté, 1994, p. 116-118

Quant aux études comparatives, mentionnons que les données étudiées ayant la plus grande importance

¹² Il s'agit d'indicateurs qui n'ont de sens qu'au regard d'objectifs et non pas d'intentions.

« semblent être liées à la systématisation et à la coordination croissantes de l'enseignement supérieur, à l'importance plus grande accordée aux mesures de performance et à l'«accountability», au plus grand intérêt pour la gestion stratégique ou à long terme et à la conscience accrue du besoin d'un plus grand contrôle administratif » (*ibid.*, p. 119).

On y a d'ailleurs majoritairement recours pour évaluer l'état des finances des universités dans le contexte des coupures budgétaires qui les affectent.

2.3. APRÈS L'OBLIGATION DE MOYENS, UNE OBLIGATION DE RÉSULTATS

2.3.1. Vous avez dit « obligation de résultats » ?

En s'inspirant du cas français, Lise Demailly montre comment la culture de l'évaluation parvient à transformer le « cadre normatif de l'évaluation éducative », c'est-à-dire ce cadre « qui se déploie sur fond de contradictions et [qui] permet aux agents de travailler au quotidien, de savoir à peu près ce qu'ils doivent faire, et de ne pas penser sans arrêt à ses contradictions » (Demailly, 2001, p. 16). Or, avant l'apparition de l'obligation de résultats dans les années 1980, l'obligation de moyens attribuait à l'État la tâche de définir les finalités de l'éducation et comment y parvenir, mais en contrepartie avec l'obligation de sa part à assurer le financement adéquat des établissements afin qu'ils s'acquittent de leurs devoirs. Avec la déstabilisation de la forme scolaire et avec la naissance du « modernisme organisationnel », les établissements ont été appelés à assumer davantage de responsabilités (phénomène de délocalisation), ce qui a conduit l'État à réclamer des comptes de leur part afin de s'assurer qu'ils répondent à cette nouvelle demande sociale¹³, selon le principe de redevabilité. C'est ainsi que l'auteure définit la culture de l'évaluation (ou de la redevabilité)

« comme un ensemble de compétences et d'habitudes nouvelles requises, communes aux différents métiers de l'éducation, permettant aux agents :

¹³ « le système d'attentes de la société à l'égard des problèmes quotidiens qui la sollicitent aujourd'hui » (Castel, 2002, p. 70).

1. d'instrumenter leur action, de se doter d'outils divers de description et de mesure des états de choses,
2. de prendre en compte les effets sociaux de l'action dans les processus de prise de décision et dans les légitimations et argumentations qui les accompagnent, en termes non seulement internes et immédiats, mais aussi publics et à moyen terme. » (*ibid.*, p. 17)

Si l'obligation de résultats peut être interprétée comme une reconnaissance par l'État de la capacité des établissements à jouir d'une relative autonomie dans leur travail éducatif, l'envers de la médaille apparaît moins reluisant. En effet, il s'agit également d'une déresponsabilisation de l'État qui reconnaît son incapacité à trouver des façons de faire conformes à l'atteinte de ses objectifs et qui laisse donc aux établissements le « fardeau de la preuve », selon le renversement décrit plus haut. Ce nouveau mode de régulation « passe d'une légitimité substantielle (la Culture, la Nation, la citoyenneté) à une légitimité procédurale, contenant ses propres normes sous couvert de neutralité : bien piloter, bien organiser, bien *manager* (sic), bien communiquer, bien construire et bien vendre son image de marque d'établissement scolaire » (*ibid.*, p. 18), dans l'intention d'introduire un esprit de concurrence et de compétition entre les établissements, contraints de « vendre leur salade » pour répondre à cette demande sociale.

Selon Claude Lessard (2004), il importe de bien distinguer d'une part la notion d'institution et d'autre part celle d'organisation. Si les organisations « poursuivent des objectifs, ceux-ci étant traduisibles en résultats précis », les institutions « remplissent des missions » (Lessard, 2004, p. 23), ce qui pose problème lorsque vient le temps d'appliquer des objectifs de performance aux universités. En effet, leur mission correspond à l'idéal-type que Weber associe à la finalité de l'action que l'on cherche à atteindre, même si l'on sait pertinemment qu'elle ne pourra l'être en raison des contraintes auxquelles il est impossible de se soustraire. L'inquiétude est de mise face à l'imposition aux établissements universitaires des objectifs et des règles du marché. Ce changement de cap survient dans le contexte de contraintes budgétaires favorables à la domination de règles d'ordre économique sur les finalités propres à la mission éducative. Si, en théorie, on peut croire que l'État se retire du domaine de l'éducation en déléguant

ses compétences aux établissements, force est de constater qu'il « est loin de se retirer du jeu, et conserve son droit de faire une politique globale et ambitieuse » (*ibid.*, p. 32).

Avant d'aborder quelques exemples d'application de l'obligation de résultats en éducation, il importe de clarifier la question du financement public de l'éducation. En effet, si ce nouveau leitmotiv de redevabilité apparaît dans un contexte de compressions budgétaires de la part des gouvernements, il ne faut cependant pas croire qu'il implique *de facto* une réduction des fonds publics affectés au réseau de l'éducation.

À cet effet, les contrats de performance traduisent parfaitement cette réalité puisqu'ils ont été négociés et conclus en échange d'un refinancement massif des universités. À ce sujet, Claude Lessard note que « les économistes estiment toujours qu'il y a là [budgets investis en éducation] une obligation impérieuse pour quiconque veut assurer le développement économique d'une société, et une participation de celle-ci à ce qu'ils appellent "économie du savoir" » (*ibid.*, p. 32). Toutefois, si cette vision dominante reconnaît l'importance du financement adéquat de l'éducation, celui-ci doit être subordonné à l'impératif de « s'assurer qu'elles [les dépenses] rapportent quelque chose, donc de les contrôler et d'en mesurer les effets » (*ibid.*, p. 32). C'est ici que surgissent les inquiétudes quant à la préservation de la mission de l'université en tant qu'institution, et non organisation.

2.3.2. Quelques exemples de financement conditionnel à l'obligation de résultats

Après avoir défini ce qu'est l'« obligation de résultats », nous allons maintenant entreprendre un bref tour d'horizon à l'étranger afin d'illustrer ses différentes manifestations dans le financement des universités. Cette notion amalgamée à la « conditionnalité du financement » renvoie à l'obligation des établissements universitaires de répondre à certains indicateurs de performance afin de recevoir le soutien de l'État afférent. L'exemple des universités britanniques sera d'abord cité puisqu'elles ont été frappées en premier, puis celui de la Caroline du Sud, ayant largement inspiré le Québec. Nous aborderons les universités québécoises dans la prochaine section de ce chapitre.

Une première application britannique

Ce pays pionnier de l' « obligation de résultats » en éducation doit sa mise en œuvre à Margaret Thatcher, bien connue pour sa conception libérale du rôle de l'État et de la solidarité sociale. Si son gouvernement est responsable des politiques de dérégulation en diminuant de manière significative l'intervention de l'État dans ses domaines de compétences, les universités ont été étrangement sujettes à un renforcement du contrôle gouvernemental qui est venu battre en brèche le « modèle britannique » décrit précédemment. La « Dame de Fer » est toutefois restée fidèle à son credo politique en matière d'allocation des ressources, en leur faisant subir sous sa tutelle une véritable cure d'amaigrissement. En effet, dès son entrée en fonction, le gouvernement conservateur a imposé de sérieuses coupures dans les budgets des universités, en diminuant le montant accordé par étudiant de 6 090 £ à 4 537 £ (Bruneau, Savage, 2002, p. 77). Ces réductions budgétaires ont forcé les universités à se tourner vers le financement privé sous la forme de contrats de recherche et par l'augmentation des frais de scolarité. Ainsi, de 1974-75 à 1987-88, la part de l'État s'est réduite de 89,8 % à 73,8 %, tandis que celle des étudiants est passée de 1,1 % à 5,6 %, tandis que les contrats de recherche privés ont crû de 4 % à 9,2 %. Dans l'ensemble,

« Education policy exhibited the distinctive new-right pattern of marketisation and bureaucracy. This was quite predictable since transaction costs, duplication of services and the creation of measurable indicators to mimic price signals all require form-filling, the multiplication of administrative posts and the creation of a world safe for the accounting profession. » (Shaw, 2000, cité dans Bruneau et Savage, 2002, p.79)

Sous le joug du contrôle de l'État et des réductions budgétaires, l'obligation de résultats s'est formée dans les universités britanniques en vertu de six critères décrétés en 1981 par le ministère des Finances afin de répartir les compressions entre les différentes universités selon leurs performances respectives. Il s'agit d'une première forme de financement conditionnel de l'éducation, mais qui a la particularité de s'effectuer en sens inverse, avec des coupures plutôt que du financement.

Tableau 6 : Critères retenus dans les compressions budgétaires aux universités britanniques (1980-81)

1)	The views of the UGC ¹⁴ sub-committees about the quality of individual institutions and their departments
2)	The quality of students applicants
3)	The stock of facilities and their intensity of use
4)	Staffing levels
5)	The first destination of graduates
6)	The strength of research activities

Tiré de Johnes, Taylor, 1990, p. 35-36

Imposés par le haut, les critères ont suscité un fort mécontentement dans les rangs des universités jugées « peu performantes » sur cette base et qui ont vu en conséquence leurs budgets fondre comme neige au soleil. Par exemple, si Strathclyde et Queen's ont dû faire face à des compressions de 2,9 % et de 4,1 %, Stirling et St. Andrews ont quant à elles épongé des pertes de 9,3 % et de 11,9 %. Dans l'ensemble, les universités ont connu une diminution de 8,7 %. Les critiques adressées au *University Grants Committee* ont conduit ce dernier à faire preuve de plus d'ouverture dans ses décisions à partir de 1984, constatant que les établissements emboîteraient davantage le pas si elles jugeaient plus équitable la façon de calculer leur performance.

Si, dès le début des années 1990, les universités ont passablement échappé à la tutelle de l'État et regagné ainsi leur autonomie, elles ont continué d'être soumises au régime de vaches maigres. L'augmentation des frais de scolarité leur a permis de résorber la diminution de leurs budgets tout en cherchant des moyens d'accroître leur performance afin d'obtenir la manne étatique. Les frais de scolarité ont donc presque triplé de 1989-90 à l'année suivante (de 607 £ à 1 675 £) et le financement de l'enseignement et de la recherche fut modifié de fond en comble puisque les universités devaient alors procéder, pour les activités d'enseignement, à une véritable enchère¹⁵ des ressources accordées par l'État, tandis que le financement de la recherche « *will be*

¹⁴ *University Grants Committee*, organisme responsable de l'attribution des ressources aux universités britanniques, aboli en 1988.

¹⁵ Chaque domaine d'études reçoit un « *guide price* » basé sur les coûts annuels par étudiant. Ensuite, chaque université doit soumettre le « prix » (obligatoirement égal ou inférieur au « *guide price* ») auquel elle compte parvenir à défrayer les activités d'enseignement et un plan dans lequel elle précise combien d'étudiants elle entend desservir. Le gouvernement alloue ensuite les ressources prioritairement aux plus performantes.

strongly competitive, based on the quality of research output » (*ibid.*, p. 46), ce qui démontre clairement un financement conditionnel lié à l'obligation de résultats (*output*).

Depuis les années 1990, la formule décrite plus haut fut cependant profondément modifiée pour aboutir à un « financement équitable » des activités d'enseignement, étant donné qu'une mince marge de manœuvre est accordée aux universités. Ainsi, si la différence entre les ressources prévues et celles réelles (à la fin de l'année scolaire) est inférieure à 5 %, le gouvernement reporte la même somme l'année suivante ; dans le cas où cette différence est supérieure, il révisé l'allocation des ressources. Quant à la recherche, la partie financée publiquement l'est à l'aide des conseils de financement (*funding councils*) – pour la majorité des sommes allouées – et des conseils de recherche (*research councils*). Les sommes attribuées se font sur la base de l'évaluation de la qualité des départements universitaires et par la mesure de la quantité de recherches produites.

Le cas de la Caroline du Sud

Le Royaume-Uni est loin de faire cavalier seul. En effet, Jongbloed et Vossensteyn (2001) recensent pas moins de onze pays de l'OCDE à financer les universités sous le mode conditionnel basé sur des critères de performance dans les domaines de l'enseignement et de la recherche. Selon eux, quatre critères prévalent à cet égard :

Tableau 7 : Critères retenus dans l'étude des onze pays de l'OCDE

1) Le nombre de crédits accumulés par les étudiants
2) Le nombre de finissants (i.e. les diplômes accordés)
3) Les publications de recherche (en nombre et/ou en qualité)
4) Le nombre de thèses doctorales publiées

Tiré de Jongbloed et Vossensteyn, 2001, p. 134

Il importe cependant de noter que la plupart de ces pays ne sont toutefois pas fortement orientés vers l'atteinte de la performance de leurs universités, étant donné que ce n'est généralement qu'une faible partie des ressources qui leur sont allouées par l'État sur cette base. Pour les besoins du présent travail, nous nous contenterons de l'exemple

états-unien tel que pratiqué en Caroline du Sud, étant donné que l'idée des contrats de performance en éducation est issue de ce pays

Dans l'ensemble du pays, bien que l'application du financement conditionnel n'y soit pas similaire d'un océan à l'autre, un fait demeure : les différentes formules de financement basé sur la performance y gagnent en popularité. Ainsi, en 1998, 13 États (26 % du pays) y avaient recours et 21 États (42 %) voyaient leurs universités baser leurs budgets sur des critères de performance. Notons cependant qu'au niveau fédéral, les subventions de recherche sont attribuées sur une base compétitive entre les universités du pays (en se fondant sur des critères de performance) par le biais d'agences, telles que le *National Science Foundation* et le *National Institute of Health*, puis le Département de la Défense.

Quant à elle, la Caroline du Sud reste le seul État à appliquer la totalité du financement de manière conditionnelle, tandis que les autres le font dans une moindre mesure, à l'instar de la presque totalité des pays européens. Le tout commença en 1996, avec un projet de loi consistant à allouer l'ensemble des sommes versées par l'État à l'enseignement supérieur public (universités et collèges) sur la base de la « *performance in "critical success factors" in nine areas* » (Bruneau, Savage, 2002, p. 154), à savoir :

- « - *mission focus*
- *quality of faculty*
- *classroom quality*
- *administrative efficiency*
- *entrance requirements*
- *graduates' achievements*
- *user-friendly of instructor*
- *research funding* » (*ibid.*, p. 154-155)

À ces « facteurs critiques du succès », s'ajoutèrent trente-sept indicateurs de performance et la vérification puis l'évaluation des résultats fut confiée à la *Commission for Higher Education* de l'État. Si, à ses débuts, seule une partie du financement était attribuée selon ces critères, depuis 1999, la totalité du financement des établissements publics d'enseignement supérieur est ainsi attribuée. Selon Bruneau et Savage (2002), la

principale raison ayant conduit le gouvernement à agir de la sorte en est une d'ordre économique : il y avait trop d'universités et collèges à ses yeux. C'est donc par le biais d'un financement conditionnel que les établissements les moins performants seraient contraints à la fermeture. Toutefois, la pression des électeurs, refusant de laisser leurs collèges menacés être fermés, eut raison des intentions du législateur. Notons que, contrairement au Québec, Columbia n'a signé aucun contrat avec les établissements, ce qui le laissait maître des orientations générales et des critères choisis, qui s'appliquaient d'ailleurs uniformément à toutes les institutions.

2.3.3. En guise de conclusion

Ce tour d'horizon nous fait réaliser à quel point l'application des contrats de performance dans les universités québécoises n'est sans lien avec ce qui se fait ailleurs, puisqu'elle s'inscrit dans un large mouvement international de reddition de comptes et d'évaluation de l'enseignement. Cette tendance vise à attribuer une partie du financement des activités d'enseignement et de recherche universitaires selon des indicateurs de performance, lesquels varient bien entendu selon les pays considérés, mais restent profondément semblables, comme l'illustrent les quatre critères communs mentionnés par Jongbloed et Vossensteyn (2001).

Enfin, avant de passer au cas québécois, mentionnons en terminant que le reste du Canada n'échappe pas non plus à ce mouvement puisque l'Ontario de Mike Harris et l'Alberta de Ralph Klein (deux gouvernements conservateurs) ont adopté récemment des mesures de financement des universités basées sur la performance. Fait intéressant à noter, ces applications se sont faites peu de temps après des coupures massives dans les budgets alloués aux universités...

2.4.L'ARTICULATION DE L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE ET DE L'OBLIGATION DE RÉSULTATS DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Les contrats de performance issus de la *Politique québécoise de financement des universités* s'alignent sur cette tendance à la performance et au financement conditionnel en vigueur dans différents pays. Voyons maintenant de plus près en quoi ils consistent et comment ils se sont implantés dans le contexte québécois.

2.4.1. Une idée découlant des États généraux sur l'éducation (1995-1996)

La *Politique québécoise à l'égard des universités* et la *Politique québécoise de financement des universités*, formulées en 2000 par François Legault, le ministre de l'Éducation de l'époque, émanent des États généraux sur l'Éducation qui, après moult consultations, ont abouti au rapport final, intitulé *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* dans lequel les universités occupent une place de choix avec un chantier qui leur est consacré. Le ton est donné d'entrée de jeu quand la Commission déclare son intention

« de tout mettre sur la table et de soumettre au débat public tous les pans du système [, ce qui] a reçu un accueil plutôt mitigé de la part d'un bon nombre de membres de la communauté universitaire, notamment au sein de l'administration et du corps professoral. Certains n'ont pas hésité à mettre en doute la crédibilité du processus que nous suivions. Tout en reconnaissant la complexité des situations à analyser, nous nous refusons à soustraire au débat démocratique un ordre d'enseignement qui est considéré chez nous comme un bien public, financé à plus de 70 p. 100 par l'État. Nous avons par ailleurs constaté avec satisfaction que, au fil de nos consultations, le milieu universitaire s'était engagé plus activement dans les débats. »¹⁶ (le souligné est de nous)

Le financement public des universités est le principal motif invoqué en appui à la mise en question de leur autonomie et de leurs orientations au nom de la demande

¹⁶ <http://www.meq.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/s2-5.htm> (page consultée le 15 février 2005)

sociale et de l'intérêt collectif. Sur l'élan, les commissaires soulignent que la « nécessité de rationaliser l'offre de formation est connue de tous »¹⁷ tout en

« [partageant] les craintes exprimées par les étudiantes et étudiants et les professeurs concernant les risques de dérive vers la recherche commanditée et trop étroitement branchée sur les besoins de l'industrie, au détriment de la recherche fondamentale ou d'une recherche appliquée dont les résultats pourraient être réinvestis dans les activités de formation. »¹⁸

Si l'État doit consentir une aide financière accrue afin que les universités puissent s'acquitter des missions qui sont les leurs – l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité – « la reddition de comptes est un corollaire du financement public »¹⁹ qui leur est accordé. La table est mise pour instaurer l'« obligation de résultats » liée à des indicateurs de performance. Si, à cette époque, les universités étaient l'objet d'évaluations internes, elles n'étaient cependant soumises à aucune instance externe en la matière comme l'avait déjà constaté le Conseil supérieur de l'éducation (1996). Cette étape allait cependant bientôt être franchie.

Les commissaires énoncent en bout de ligne une série de neuf recommandations dont la mise en œuvre, confiée à un comité formé à cette fin, sous-tend l'« obligation de résultats » comme en font foi les deux dernières (soulignées en caractères gras par nous).

¹⁷ *Id.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

Tableau 8 : Propositions issues des États généraux relatives à l'université

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) examiner les moyens de mieux assurer la mission d'enseignement, en particulier quant à l'organisation de l'enseignement au premier cycle, en vue d'accroître la persévérance et la réussite des étudiantes et étudiants; 2) clarifier le statut et la tâche des catégories de personnel engagées dans l'enseignement de premier cycle (notamment, les professeurs et les chargés de cours), en examinant entre autres les liens entre l'enseignement et la recherche; 3) faire le point sur les programmes de premier cycle (visées, modes d'élaboration, cohérence, continuum avec le collégial, mécanismes d'approbation); 4) soutenir la mise en place de mécanismes visant la rationalisation et la complémentarité de l'offre de programmes; 5) examiner la possibilité d'accroître la flexibilité de l'offre de formation universitaire de façon à en améliorer l'accessibilité; 6) déterminer les balises pouvant guider l'élaboration d'une politique d'ensemble en matière de recherche universitaire; 7) examiner l'orientation que devraient prendre les services à la collectivité pour mieux répondre aux demandes sociales; 8) évaluer les mécanismes mis en place pour assurer l'imputabilité (interne et externe) des établissements universitaires, dans le respect de l'autonomie des établissements et dans le contexte d'un financement public; 9) s'assurer que les principes et les modalités qui président au financement soient accordés aux choix faits en matière d'orientations de l'activité universitaire. |
|--|

Tiré du rapport final des États généraux (en ligne : <http://www.meq.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/s2-5.htm> , 15 février 2005)

Il n'est donc guère étonnant de voir apparaître la notion de « rendement social » dans le financement consenti afin de soutenir vigoureusement le réinvestissement de l'État en éducation. Les commissaires écrivent à ce propos :

« Ce type de rendement ne se réduit pas au rendement fiscal. On pourrait en effet montrer que le rendement fiscal croît avec le niveau de scolarité et que des études universitaires produisent le taux de rendement fiscal le plus élevé, sans compter que des personnes plus instruites recourent moins à l'aide sociale et à l'assurance-chômage. Mais, peut-on envisager ces questions du seul point de vue fiscal sans tenir compte des objectifs de justice sociale? Un système d'enseignement obligatoire, accessible à tous, a été établi pour permettre l'égalité des chances. Outre le fait qu'elle doive assurer l'accès à une formation de base pour tous les élèves, l'école doit surtout favoriser leur réussite. C'est là que les efforts financiers nécessaires doivent d'abord être fournis: dans les services à la petite enfance, au primaire et au secondaire, pour les jeunes et les adultes, et dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation populaire. »²⁰ (le souligné est de nous)

L'université fait piètre figure dans l'ordre des priorités en raison de son faible « rendement social » par rapport, par exemple, au secteur de la petite enfance. Elle n'est

²⁰ <http://www.meq.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/s2-10.htm> (page consultée le 15 février 2005)

pas soumise à des pressions pour rectifier le tir en la matière. D'autant plus que l'on appelle le secteur postsecondaire à « promouvoir et stimuler le financement privé »²¹

La réforme des modalités de financement des universités surgit donc au premier plan dans cette perspective. Le *Rapport du groupe de travail sur le financement des universités* et, sur la lancée, *L'université devant l'avenir – Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités*, cherchent à les établir tout en veillant à la formulation des modes d'évaluation sur la base desquels seront dorénavant financées les universités.

2.4.2. Une idée issue de deux politiques ministérielles

Si les États généraux sur l'éducation ont favorisé la mise en place des contrats de performance, ce sont les deux politiques promulguées par le ministre de l'Éducation en 2000 qui ont réellement contribué à les définir et les appliquer.

*Politique québécoise à l'égard des universités (février 2000)*²²

La *Politique québécoise à l'égard des universités* correspond à la volonté de positionner les universités québécoises sur l'échiquier international à l'heure de la « société du savoir ». Le préambule, signé par François Legault, stipule que la « politique à l'égard des universités reprend les grands thèmes débattus sur la scène internationale, soit l'accessibilité, la performance sur le plan de la qualité et de l'efficacité et la réponse aux besoins de la société » (p. 4). Les thèmes à l'ordre du jour ne sont certes pas étrangers à l'« obligation de résultats » en vigueur aux quatre coins de la planète et se traduisent sous la forme de trois objectifs que sont : « réaffirmer l'importance des universités [...], faire connaître les orientations de l'action gouvernementale à l'égard des universités [...], établir un cadre de référence situant les engagements et les attentes du gouvernement à l'endroit des universités » (p. 7).

²¹ *Ibid.*

²² Toutes les notes de cette partie, sauf mention contraire, se rapportent à la *Politique québécoise à l'égard des universités*.

Ces objectifs sont issus d'« éléments de contexte » qui, selon le ministre, montrent éloquemment l'opportunité d'une politique universitaire axée sur la réforme du financement consenti aux universités. Après un bref tour d'horizon du développement des universités depuis le Rapport Parent, le document dégage cinq « éléments de contexte » qui, aux yeux du ministre, justifient la mise en place d'une politique universitaire.

Tableau 9 : Éléments de contexte justifiant la *Politique québécoise à l'égard des universités*

<ol style="list-style-type: none"> 1) Les multiples pressions auxquelles sont soumises les universités de la part des intervenants sociaux et les tensions parfois contradictoires qui en résultent au regard de l'accomplissement de leur mission. 2) Le développement rapide d'une société fondée sur le savoir. La créativité est à l'oeuvre dans tous les domaines de l'activité humaine. Il en résulte une société du savoir où les universités ont d'emblée un rôle majeur et stratégique à jouer. Elles doivent dans ce contexte faire face à de nouveaux enjeux et répondre à de nouvelles demandes. Ce rôle stratégique des universités en ce qui a trait à la créativité et au renouvellement de la connaissance sera d'ailleurs reconnu dans la politique scientifique que prépare le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie en proche collaboration avec le ministère de l'Éducation. 3) La fragilité des acquis en matière d'accès aux études universitaires. Au cours des 30 dernières années, les universités ont connu un développement majeur et l'accès aux études supérieures a enregistré une augmentation considérable. Ces acquis demeurent cependant fragiles et il faut s'en préoccuper d'autant plus que la société du savoir réclame de plus en plus de personnes compétentes et hautement qualifiées. 4) Un contexte propice au réinvestissement dans les études supérieures, mais aussi un contexte social et démographique qui exige plus que jamais une saine utilisation des ressources. Le réinvestissement dans l'enseignement supérieur est un des moyens dont nous disposons pour relever les défis de la société du savoir. Les universités bénéficieront d'un financement de base leur permettant de remplir leur mission, en tenant compte de leurs caractéristiques propres. Cette assise étant assurée, elles pourront bénéficier d'un apport supplémentaire, pour aider à rationaliser leurs activités et répondre aux besoins en émergence de la société. 5) Dans toute cette démarche, le gouvernement ne peut par contre négliger l'énorme pression que les demandes en provenance des autres secteurs de la mission gouvernementale, notamment celui de la santé, exercent sur les finances publiques. Les demandes de financement des universités devront donc être considérées de façon concertée, sans outrepasser les limites de nos moyens.

Tiré de la Politique, p. 13

Ces « éléments de contexte » se conforment à bien des égards aux règles de la performance et du rendement fondé sur les règles du marché conçu largement.

Les trois orientations générales insistent elles aussi sur la notion de performance et de réponse à la demande sociale, celles-ci visant « l'accès aux études universitaires ; la performance des universités au regard de la qualité de l'enseignement, de l'excellence de la recherche et de l'efficacité globale du système ; la réponse aux besoins de la

société et l'ouverture sur le monde » (*ibid.*, p. 18). Aussi, à ces trois orientations se rattachent huit principes d'action, dont deux tendent à concrétiser cette notion de redevabilité des universités.

Tableau 10 : Principes d'action de la Politique québécoise à l'égard des universités

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Le gouvernement voit dans l'université un service public essentiel. Par conséquent, il vise à assurer un environnement propice à son action. La transparence et l'équité guident ses décisions à cet égard. 2) L'université joue un rôle fondamental dans la société. Elle conserve et transmet le savoir et la culture, et les renouvelle. Elle exerce également une fonction critique importante. Enfin, par ses ressources et son action, elle contribue directement au développement des personnes et de la société. En interaction avec son milieu et dans le respect de sa mission et de son autonomie, elle met ses ressources uniques au service de la collectivité. 3) L'éducation, l'enseignement supérieur et spécialement la formation universitaire constituent un bien personnel et social. Ils doivent demeurer accessibles à tous ceux et celles qui ont les aptitudes et la volonté nécessaires pour s'y engager. 4) Par l'enseignement et la recherche, l'université s'acquitte de sa responsabilité sociale à l'égard de la formation supérieure des personnes. À cette fin, elle est attentive aux besoins de la société et cherche à y répondre. 5) Les universités sont soutenues financièrement par l'État. Elles doivent faire preuve d'efficacité dans leur organisation en utilisant de façon optimale les ressources mises à leur disposition. 6) La qualité de l'enseignement et de la recherche est la garantie première de la valeur de tout investissement individuel ou collectif dans la formation universitaire. 7) L'université conserve autonomie et pouvoir d'initiative dans l'organisation de ses activités. Ce principe est garant de la liberté universitaire nécessaire à ses activités de formation et de recherche ainsi qu'à sa fonction critique. 8) L'université est responsable devant la société et les autorités publiques de sa gestion des fonds publics alloués, des grandes orientations de son développement et des résultats atteints. |
|--|

Tiré de la politique, p. 17

Les « orientations » et « principes d'action » mis de l'avant ne font pas mystère de la volonté de l'État, à commencer par le titulaire de l'éducation, d'avoir voix au chapitre dans la direction et le développement des universités grâce aux contrats de performance auxquels sera soumis le financement de chacune des universités. La performance se mesurera en termes économiques, mais également « selon la valeur ajoutée que confèrent à un étudiant son passage à l'université et l'obtention d'un diplôme » (*ibid.*, p. 25), comme quoi la vision de l'éducation imprégnée par les orientations ministérielles reste fortement calquée sur le modèle de l'organisation plutôt que de l'institution telles que définies précédemment.

La conclusion du document nous rappelle d'ailleurs que le « réinvestissement dans les universités va se faire en tenant compte de la richesse collective et en fonction de la responsabilité qu'a le gouvernement d'être un bon gestionnaire » (*ibid.*, p. 37). Ce qui illustre éloquemment le fait que l'obligation de résultats en éducation s'inscrit dans un contexte où le gouvernement doit lui-même répondre à une obligation de résultats relativement à la gestion des fonds publics.

*Politique québécoise de financement des universités (décembre 2000)*²³

La *Politique québécoise de financement des universités*, déposée quelques mois plus tard, allait s'assurer que les orientations concernant l'efficience et l'obligation de résultats soient respectées par les établissements, en mettant sur pied des mesures concrètes pour y parvenir, dont en premier lieu les contrats de performance. De manière générale, elle vise à redéfinir le système d'allocation des ressources aux universités, suite aux critiques exprimées concernant la vétusté du partage de l'enveloppe budgétaire de fonctionnement. Et c'est dans cet élan que la dimension de financement conditionnel fut insérée. Dans l'ensemble, quatre objectifs sont visés :

Tableau 11 : Objectifs visés par la *Politique québécoise de financement des universités*

<ol style="list-style-type: none"> 1) assurer la transparence des choix budgétaires, l'équité dans le partage des ressources disponibles, la prévisibilité du niveau des ressources des établissements, la cohérence par rapport aux attentes gouvernementales (l'accessibilité, la performance, qu'il s'agisse de la qualité de l'enseignement et de la recherche ou de l'efficience, la réponse aux besoins de la société) et le maintien de l'équilibre budgétaire annuel de chaque établissement; 2) respecter les choix que font les universités pour la mise en oeuvre de leurs activités de formation et de recherche et convenir à cet effet avec chaque établissement d'indicateurs de performance; 3) fonder l'essentiel du partage de l'enveloppe budgétaire disponible sur une approche dynamique, capable de s'ajuster aux situations nouvelles, aux mutations des établissements et aux attentes générales du gouvernement et de la société, ce partage reflétant de manière visible à la fois le volume et la nature des activités d'enseignement et de recherche considérées aux fins d'allocation; 4) accorder une place, comme c'est le cas présentement, à des actions ponctuelles ou à des mesures particulières autres que les services généraux de formation et de recherche.

Tiré de la *Politique*, p. 12

Ainsi, le premier objectif définit clairement la priorité accordée à la redevabilité des établissements, d'autant plus que cette politique s'inscrit dans le contexte des suites du Sommet du Québec et de la Jeunesse, dont un des résultats les plus importants fut la

²³ Toutes les notes de cette partie, sauf mention contraire, se rapportent à la *Politique québécoise de financement des universités*.

décision de réinvestir 1 milliard en éducation pour les années 2000-2001 à 2002-2003, dont près des deux tiers (600 millions) étaient consentis aux universités. Par la suite, dès 2002-2003, un réinvestissement récurrent de 300 millions (auxquels s'ajoutent 23 millions provenant de la Fondation des bourses du millénaire) leur sera dévolu.

Dans ce contexte favorable à un investissement accru dans les universités, l'État souhaite avoir voix au chapitre dans l'utilisation et la gestion des fonds dévolus aux universités au moyen d'indicateurs de performance. Le ministre ne se fait pas faute de le noter en rappelant que

« la politique de financement respecte l'autonomie d'action des universités ; le choix des moyens pour réaliser la mission de l'université appartient donc à chaque établissement. En contrepartie, les choix effectués ne peuvent par eux-mêmes déterminer la part des ressources totales dévolues à l'enseignement et à la recherche universitaires : il revient au gouvernement de fixer le niveau global de sa contribution et de partager les ressources entre les établissements. » (*ibid.*, p. 11).

Si les universités bénéficiaient d'une marge de manœuvre en matière budgétaire, le mot final appartient à l'État qui, en la personne du ministre responsable, veille à l'allocation des ressources après évaluation de leurs performances respectives eu égard aux missions qui sont les leurs.

2.4.3. Les contrats de performance

Nous voici désormais rendus au cœur du sujet du présent mémoire. Les contrats de performance ont été négociés et conclus entre le ministère de l'Éducation et les dix-huit universités que comptait le Québec entre l'automne 2000 et l'été 2001. Ils se fondent sur des paramètres qui ne varient guère d'un établissement à l'autre. En bref, ils se conforment aux éléments suivants :

« - un plan de réussite faisant état de la situation actuelle, des moyens à mettre en oeuvre pour améliorer la situation, principalement en ce qui a trait aux taux de diplomation, et des cibles visées au terme du contrat et à moyen terme, le cas échéant;

- un diagnostic sur l'état de l'offre de formation et les changements proposés pour assurer la qualité de la formation et l'efficacité dans l'utilisation des ressources. L'université précise les moyens d'action qu'elle entend mettre en oeuvre;
- un diagnostic sur l'efficacité dans la gestion – notamment le coût de l'administration, la productivité du personnel (enseignant et non enseignant) et les coûts de l'enseignement incluant des éléments permettant la comparaison avec d'autres universités comparables, au Québec et ailleurs – accompagné, le cas échéant, des mesures envisagées pour améliorer la situation;
- un engagement à rétablir et à maintenir l'équilibre budgétaire, dans le cadre du plan de retour à l'équilibre déjà soumis et approuvé par le ministre à la suite du Discours sur le Budget 1999-2000, en tenant compte éventuellement de la révision de ce plan tel que précisé dans le contrat de performance;
- l'identification des projets à réaliser et les résultats prévus en matière d'accès aux études, de placement, de recherche, de réponse aux besoins et d'excellence;
- un plan d'affectation des sommes provenant du réinvestissement, incluant les dépenses pourvues à même le réinvestissement accordé sous la forme des allocations spécifiques. » (p. 35)

La formulation des premiers contrats de performance s'est heurtée au problème de la définition d'indicateurs de performance devant être communément appliqués avec les ajustements qu'implique un tel exercice. Aussi n'est-ce qu'en 2001-2002, soit à la deuxième année, qu'une « grille d'analyse » préside à l'élaboration des indicateurs de performance (voir annexe I). Cette grille sert alors de référence commune pour l'évaluation des différents établissements dans la réalisation des objectifs de « performance » qu'ils se sont fixés.

En 2002-2003, les mêmes critères sont de rigueur pour l'allocation des sommes issues des contrats. Durant ces trois années, de 2000-2001 à 2002-2003, les contrats de performance auront donc permis d'injecter quelque 453 millions \$ dans le réseau universitaire, auxquels le ministère prend le soin d'inclure les sommes issues des Bourses du millénaire (15 millions \$), bien qu'elles ne soient pas accordées selon la performance des établissements.

Sans trop vouloir verser dans le calcul, retenons de ces données qu'une forte majorité (75,5 %) du réinvestissement de 600 millions \$ dans les universités annoncé au lendemain du Sommet du Québec et de la Jeunesse s'est traduite par du financement conditionnel dans le cadre des contrats de performance. Toutefois, si l'on étudie de plus près les règles budgétaires de 2000-2001 à 2004-2005, on constate que les contrats de performance n'ont pas été renouvelés à partir de 2003-2004. Bien que le financement issu des contrats de performance soit demeuré, une condition a été imposée : l'atteinte de l'équilibre financier annuel. Serait-ce le signe d'un changement de cap en raison d'un nouveau gouvernement libéral peu favorable à la reddition de comptes ou tout simplement un aveu d'impuissance quant aux résultats obtenus ? La question reste à éclaircir.

Voyons donc de plus près l'évolution des contrats de performance de 2000-2001 à 2004-2005. Si la mesure des indicateurs de performance a donné lieu à un premier débroussaillage en 2000-2001, ils n'ont pourtant pas fait long feu, puisque le seul critère retenu dès 2003-2004 fut celui de l'équilibre financier, comme nous venons de le mentionner.

Tableau 12 : Évolution du financement conditionnel lié aux contrats de performance

Année scolaire	Contrats de performance	Conditions imposées
2000-2001	Oui	Chaque établissement doit transmettre son contrat de performance au ministère au cours de l'année 2000-2001.
2001-2002	Oui	La Direction de chaque établissement doit transmettre pour le 30 novembre un rapport sur le suivi du contrat de performance en faisant état de l'utilisation des fonds de réinvestissement.
2002-2003	Oui	Idem (mais pour le 15 novembre)
2003-2004	Non	Atteinte de l'équilibre financier annuel (année en cours)
2004-2005	Non	Idem (année en cours)

Tiré des Règles budgétaires du ministère des Finances (2000-2001 à 2004-2005)

2.4.4. Quelques remarques

À la lumière des critères utilisés, on constate que les contrats de performance ont eu la particularité d'injecter des fonds supplémentaires dans le réseau universitaire sur la base de la reddition de comptes. Or, contrairement à plusieurs autres cas où la formule de financement basé sur la performance était appliquée sur une partie ou la totalité des budgets déjà accordés aux universités, la particularité québécoise tient au fait que les critères de performance ne se sont appliqués que pour des fonds supplémentaires issus d'un engagement tenu au Sommet du Québec et de la Jeunesse. Ainsi, bien que la politique de financement ait profondément modifié les règles relatives à l'allocation des ressources, elle n'a pas pour autant remis en question les montants fixes accordés aux universités en fonction notamment des effectifs étudiants. Tout au plus a-t-elle instauré quelques nouveaux paramètres visant à encourager les universités, par exemple, à augmenter leurs revenus tirés du secteur privé en bonifiant les sommes ainsi recueillies du quart. Il s'agit cependant de mesures incitatives qui n'ont rien à voir avec la redevabilité puisqu'elles n'agissent pas en sens inverse (les budgets ne sont pas pour autant diminués si une université « moins performante » ne parvient pas à augmenter ses revenus tirés du secteur privé).

Toutefois, le fait qu'à partir de l'année 2003-2004, les fonds qui étaient jusque-là accordés dans le cadre des contrats de performance soient désormais remis à la condition de l'atteinte de l'équilibre budgétaire témoigne d'une certaine pérennité du concept de redevabilité. Il reste par contre à savoir si cette notion s'étendra à l'ensemble de la formule de financement dans les années à venir. Deux solutions seraient alors envisagées. D'une part, remettre la totalité des budgets de façon conditionnelle à des indicateurs de performance ; d'autre part, n'accorder qu'une partie des budgets de cette façon. Comme nous l'avons vu plus haut, la première situation reste très marginale, tant les critiques fusent de toutes parts relativement à l'équité de cette mesure, ce qui fait que, si le Québec s'oriente pour de bon vers un financement conditionnel des universités, celui-ci sera vraisemblablement partiel, comme cela fut d'ailleurs le cas avec les contrats de performance.

Enfin, en ce qui concerne l'évaluation institutionnelle, on constate qu'il s'agit d'une méthode mixte et qui se fait selon une approche de mise en relations des variables systémiques, comme nous l'avons défini précédemment. Plus précisément, il s'agit d'une enquête réalisée en fonction du genre de données recueillies et de leur mode d'analyse. Ainsi, suivant la typologie indiquée par Labonté (1994), le gouvernement québécois n'a pas procédé à une évaluation strictement externe des établissements, ce qui aurait par contre été le cas si ces derniers n'avaient pas eu leur mot à dire dans l'élaboration des indicateurs de performance. Inversement, puisque la démarche d'évaluation interne entreprise par les agents de chaque université était directement conditionnée par le ministère dans la mesure où il se gardait un droit de regard sur la répartition des sommes et sur sa satisfaction quant à la « performance » de chacun des établissements, on ne peut donc parler d'auto-évaluation.

Le cas des contrats de performance dans les universités ouvre donc une nouvelle page dans l'histoire de l'éducation au Québec. Nous verrons dans le chapitre suivant, au moyen de l'analyse de discours effectuée sur un échantillon de ces contrats, en quoi ce phénomène est issu de l'imposition au champ universitaire des règles du jeu propres au champ économique et que c'est le champ politique qui en assure la réalisation.

TROISIÈME CHAPITRE

III - ANALYSE DES CONTRATS DE PERFORMANCE

3.1. PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE D'ANALYSE DE DISCOURS

Nous voici donc rendus à la partie méthodologique, consistant en une analyse de discours des contrats de performance. Nous baserons notre analyse sur la méthode enseignée par Gilles Houle (Houle, 1998) qui se présente en trois grandes étapes. Dans un premier temps, nous définirons notre objet réel, c'est-à-dire la question ou le problème à l'origine de la recherche. Nous procéderons par la suite à la construction de la problématique théorique consistant au choix et à l'articulation des concepts permettant de définir l'objet réel à des fins d'explication sociologique. Enfin, la problématique méthodologique, cet « ensemble de règles qui assurent le passage de la théorie à l'empirie, de l'objet théorique à l'objet d'analyse » (Houle, 1998, p. 2) sera finalement présentée.

Au sein de la problématique méthodologique, nous retrouverons dans ce chapitre les premières étapes que sont : 1) le choix du matériau, 2) la définition du matériau, 3) la description du matériau, 4) la construction du corpus (partie 4.1. déconstruction). Les étapes de reconstruction du corpus (étape 4.2.), de définition de l'objet d'analyse (étape 5) et de l'analyse proprement dite (étape 6) se retrouveront dans le quatrième chapitre concluant ce mémoire.

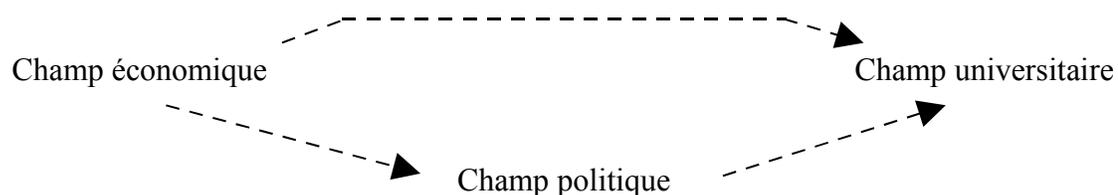
Nous chercherons donc à mieux comprendre notre objet réel de l'imposition par le ministère de l'Éducation d'un financement conditionnel aux universités québécoises. Pour ce faire, nous établirons comme hypothèse la subordination du champ universitaire aux règles en vigueur dans le champ économique sous la pression du champ politique dans lequel il est imbriqué.

Notre problématique théorique est donc issue de la théorie des champs telle que définie par le sociologue français Pierre Bourdieu. Afin de bien saisir cette théorie, il importe de mentionner que « [penser] en termes de champ, c'est penser *relationnellement* » (Bourdieu, 1972, p. 72), ce qui fait que la présente analyse vise en premier lieu à mieux comprendre les relations qui s'établissent entre les trois champs

(économique, universitaire, politique) dans le cadre de la signature des contrats de performance. Quant au champ en soi, on peut le définir comme un espace social où des individus ou des institutions entrent en lutte pour obtenir des biens spécifiques (par exemple, l'accumulation de richesses dans le champ économique, les titres académiques dans le champ universitaire et le pouvoir dans le champ politique) en suivant les règles du jeu propres à ce champ. Plus précisément, Bourdieu explique que le champ

« peut être défini comme un réseau, ou une configuration de relations objectives entre des positions. Ces positions sont définies objectivement dans leur existence et dans les déterminations qu'elles imposent à leurs occupants, agents ou institutions, par leur situation (*situs*) actuelle et potentielle dans la structure de la distribution des différentes espèces de pouvoir (ou de capital) dont la possession commande l'accès aux profits spécifiques qui sont en jeu dans le champ et, du même coup, par leurs relations objectives aux autres positions (domination, subordination, homologie, etc.). » (Bourdieu, 1972, p. 76-77)

Nous sommes donc à même d'illustrer notre problématique théorique au moyen du réseau de relations suivant.



Sur le plan méthodologique, en guise de matériau, nous avons choisi d'étudier les cas des contrats de performance de l'Université McGill, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et de l'École Polytechnique. La sélection a été effectuée en fonction de critères de représentativité sociologique tels que la langue d'enseignement, l'emplacement géographique, la population étudiante, l'importance accordée à la recherche et la vocation de l'établissement (spécialisée ou pluridisciplinaire).

Dans cette optique, nous avons sélectionné l'Université McGill pour étudier le milieu universitaire de langue anglaise – compte tenu de l'importance de la division linguistique dans l'histoire des universités québécoises – et aussi parce qu'il s'agit d'une université pluridisciplinaire fortement axée sur la recherche. Les trois autres universités choisies sont toutes de langue française, mais relèvent toutes de réalités différentes. Ainsi, l'UQAM représente une université pluridisciplinaire urbaine comportant une grande population étudiante mais mettant davantage l'accent sur l'enseignement que sur la recherche. L'UQAT, quant à elle, ressemble beaucoup à l'UQAM, à la différence près que les étudiants qui la fréquentent sont très peu nombreux et qu'elle est située dans une région périphérique aux grands centres. Enfin, l'École Polytechnique a été sélectionnée afin d'étudier les impacts du financement conditionnel dans un établissement spécialisé et qui, de surcroît, sert principalement à répondre aux besoins de l'industrie, puisque voué au développement technologique de pointe.

Le matériau étudié relève donc des discours politiques et ces discours ne sont pas constitués aux fins de la recherche. C'est pour cette raison qu'il nous faudra les reconstituer en vue de pouvoir les analyser dans le chapitre suivant. En vue d'effectuer la description détaillée du matériau, nous recourons aux questions suivantes mentionnées par Gilles Houle (*op. cit.*, p. 3-4). Il s'agit donc de savoir premièrement qui parle et au nom de qui, puis quels sont le contexte et l'objectif. Nous nous demanderons ensuite de quoi l'on parle puis comment l'on en parle. Enfin, nous chercherons à savoir en quoi le matériau renvoie bien à notre objet d'analyse.

Ce sont donc le recteur et le président du conseil d'administration qui parlent au nom de l'université (dans le cas des constituantes de l'UQAM et de l'UQAT, le président de l'Université du Québec parle aussi au nom de l'université). Quant au ministre de l'Éducation, il parle au nom du ministère de l'Éducation du Québec. Le discours est tenu dans le contexte de la signature des contrats de performance, suite à la *Politique québécoise de financement des universités* (2000) entre le ministère de l'Éducation et chacune des dix-huit universités québécoises. Le discours se tient en vue

d'accorder un financement conditionnel aux universités québécoises de 2000-2001 à 2002-2003.

Sur le plan du contenu, on définit les conditions et les critères dans lesquels le financement conditionnel sera accordé par le ministère de l'Éducation à l'université. Pour ce faire, on dresse d'abord un portrait général de l'université au moment de la signature, on annonce ensuite les engagements que l'université entend prendre pour répondre aux objectifs de « performance » du ministère de l'Éducation puis l'on décrit enfin les engagements du ministère de l'Éducation quant au refinancement de l'université.

De plus, différents sujets sont traités selon la logique suivante. Dans le préambule, on rappelle le contexte qui a donné lieu à la signature du contrat de performance. Par la suite, dans la section des engagements de l'université, on traite des éléments suivants : soutien aux étudiants et réussite, offre de formation, efficience de l'université, équilibre budgétaire, plan de réinvestissement de l'université, choix stratégiques de développement. Enfin, dans la section des engagements du ministère de l'Éducation, on décrit les sommes qui seront allouées à l'université pour la durée du contrat et rappelle les conditions reliées au financement

Nous considérons que le matériau renvoie bien à notre objet d'analyse étant donné qu'il s'agit de documents émanant de la volonté du ministre de l'Éducation d'instaurer les principes d'efficience, de performance et de redevabilité, issus du milieu des affaires, au sein des universités. Dans cette veine, le ministre de l'Éducation représente le champ politique qui impose aux universités (champ universitaire) les règles du jeu propre au champ académique (efficience, performance, redevabilité).

3.2. ANALYSE DES CONTRATS DE PERFORMANCE²⁴

Deux sections restent identiques dans tous les cas étudiés, à savoir le préambule et la conclusion suivant la section consacrée aux engagements du ministère de l'Éducation.

Dans le préambule, il convient de noter la forte prédominance de notions d'ordre économique. Ainsi, sur le plan du contenu, on remarque que quatre des cinq parties du contrat mentionnées relèvent strictement du vocabulaire économique (souligné par nous).

« Le contrat traite de la réussite, de l'offre de formation, de l'efficience dans la gestion, de la productivité du personnel et de l'équilibre budgétaire. » (Contrat de performance de l'Université McGill, p. 5, § 5)

Ce préambule, identique dans chaque contrat étudié, témoigne de la volonté du ministère d'octroyer des sommes additionnelles aux universités et, sur l'élan, de redéfinir dans une optique économique les missions de l'université. L'entreprise ouvre en toute hypothèse le terrain à l'introduction au sein de l'université des objectifs et des paramètres de nature économique.

Dans ce contexte, il n'est donc guère surprenant de lire, juste avant cette présentation du contenu du contrat, une définition générale de celui-ci imprégnée du contexte budgétaire consécutif au réinvestissement de l'État.

« Le contrat de performance est l'instrument par lequel l'université et le ministre de l'Éducation s'associent dans la mise en oeuvre du réinvestissement accordé par le gouvernement. Dans le contrat de performance, l'université précise au ministre les objectifs, les projets, les cibles et les indicateurs de suivi qu'elle se donne et les moyens qu'elle entend mettre en oeuvre pour atteindre ses objectifs. Le ministre y précise ses engagements budgétaires pour les années 2000-2001 à 2002-2003.

²⁴ Pour cette section, nous invitons le lecteur à se référer à l'annexe II reproduisant le contrat de performance de l'Université McGill afin de prendre connaissance d'un exemple pertinent.

C'est à partir de ce contrat que se fera le suivi de l'atteinte des objectifs convenus. » (*ibid.*, p. 5 § 4)

Dans la conclusion, le ministère de l'Éducation rappelle en fin de contrat son intention d'utiliser les contrats de performance pour redéfinir en profondeur ses relations avec les universités. En clair, cette redéfinition consiste à ce qu'il puisse demander des comptes aux universités quant à l'utilisation qu'elles font des ressources consenties par le ministère. Le contrat reste donc l'application ultime du principe de redevabilité (propre au champ économique) des universités face à l'État et devient ainsi le levier grâce auquel des considérations économiques s'immiscent sur le terrain de l'université par l'intermédiaire d'une instance politique, l'État, représentée par le ministère de l'Éducation.

« Plus qu'un instrument de suivi, le contrat de performance se veut d'abord un instrument moderne de dialogue continu et de partenariat qui engage l'Université et le Ministère à l'égard du développement de l'enseignement supérieur. » (*ibid.*, p. 13 § 2)

C'est ainsi qu'avec ce « dialogue » et ce « partenariat », le ministère s'assure que les universités adopteront les changements requis dans les années à venir, du fait qu'elles sont redevables de leur gestion face au pouvoir politique.

Les autres sections restent cependant distinctes pour chacune des universités. Nous les présentons donc séparément pour l'Université McGill, l'UQAM, l'UQAT et l'École Polytechnique.

3.2.1. Université McGill

Dans la description qu'elle fait du renouvellement du corps professoral, l'Université McGill prend la peine de mentionner l'importance des incitatifs économiques directs aux professeurs pour répondre au contexte de concurrence et de compétitivité mondiales auquel les universités font face.

« L'importance croissante du savoir entraîne, à travers le monde, une concurrence des plus vive [sic] dans le recrutement de personnel hautement qualifié. Ces pressions se font particulièrement sentir dans le secteur universitaire. » (Contrat de performance de l'Université McGill, p. 6, § 2)

Cette réalité tend à confirmer l'hypothèse de l'imposition des règles économiques dans l'orbite académique. En effet, l'université doit tenir compte des avantages compétitifs accordés aux professeurs par d'autres universités lorsqu'elle affirme vouloir procéder à des embauches supplémentaires. Cette « lutte » entre les universités semble se dessiner d'emblée par l'allocation des ressources consacrées aux professeurs. C'est donc pour cette raison qu'après cette définition du contexte de concurrence, l'université précise les sommes supplémentaires qui seront allouées aux professeurs.

« Dans ce contexte, l'Université entend consacrer 11,6 M\$ en 2002-2003 à l'ajustement salarial sélectif selon les besoins les plus pressants et le mérite. » (*ibid.*, p. 6, § 2)

Force est de noter l'accent mis sur le terme « sélectif » pour qualifier l'ajustement salarial. L'Université McGill entend donc augmenter les salaires des professeurs oeuvrant dans les domaines ouverts à la demande sociale, c'est-à-dire les domaines axés sur les résultats concrets correspondant aux besoins immédiats de la société associés à des retombées économiques tangibles. Il ne s'agit donc pas de hausser la masse salariale dans son ensemble, mais uniquement les rémunérations des professeurs jugés les plus « performants » et oeuvrant dans les domaines en pointe avec la demande sociale.

En tenant compte du fait que les étudiants étrangers défraient une part des coûts de leur scolarité de loin supérieure à celle défrayée par les étudiants québécois et des autres provinces et que ces sommes sont versées directement à l'université, on comprend qu'il s'agit d'une bonne façon pour l'Université McGill d'atteindre l'équilibre budgétaire en augmentant ses revenus par étudiant.

« Au total, elle [l'université] prévoit, pour l'année 2002-2003, une augmentation de 3 % de ses effectifs à temps plein. Elle prévoit en particulier faire passer de 21,3 % à 25 % la proportion d'étudiantes et d'étudiants étrangers. » (*ibid.*, p. 7, § 1)

La priorité accordée à ce type d'étudiants, plutôt que ceux du Québec et des autres provinces, peut ainsi être interprétée comme une volonté de réduire les dépenses par étudiant, dans le contexte d'atteinte de l'équilibre budgétaire rendu obligatoire par la signature du contrat de performance avec le ministère.

À la lecture de la section consacrée à l'efficience, on constate que l'Université McGill, avant même la signature du contrat, faisait figure de pouce en matière d'efficience dans sa gestion. En d'autres termes, elle était déjà engagée dans l'atteinte de la « performance » de sa gestion et le contrat signé avec le ministère ne fait qu'accentuer la tendance afin de parvenir à l'équilibre budgétaire recherché.

« Selon les données du Ministère, l'Université McGill aurait, à ce chapitre, les plus bas coûts de toutes les universités.

Par ailleurs, comme le montre l'effet de la nouvelle formule de financement, les coûts d'enseignement reconnus aux fins de financement sont également très bas.

En matière de recherche, l'Université McGill est également performante. [...] L'objectif de l'Université, pour les trois prochaines années, est de maintenir cette haute performance. » (*ibid.*, p. 8, § 1-3)

Qui plus est, cette institution, commise à l'égard de la « performance », prend les devants en offrant son aide au ministère afin de baliser et de mesurer la tâche professorale.

« Les moyens de mesurer la tâche professorale doivent toutefois être améliorés et, dans ce contexte, l'Université McGill s'engage à collaborer avec le Ministère de manière à lui faire profiter de son expertise. » (*ibid.*, p. 8, § 6)

L'université doit procéder à un plan de redressement plutôt mineur qui la conduira à l'atteinte de l'équilibre budgétaire en 2002-2003, tel qu'indiqué dans le tableau suivant. Cet exercice est évidemment une obligation pour l'obtention des sommes promises par le ministère de l'Éducation dans le contrat.

« L'Université s'engage à atteindre l'équilibre budgétaire en 2002-2003, conformément au plan qui suit. » (*ibid.*, p. 9, § 1)

Mise à jour du plan d'équilibre budgétaire (en millions \$)				
Plan original de 2000-2002 à 2003-2004			Mise à jour	
	Déficit accumulé	Déficit de l'exercice	Déficit accumulé	Déficit de l'exercice
Mai 1999	23,7	-	16,5	-
Mai 2000	29,1	5,4	21,2	4,7
Mai 2001	35,9	6,8	27,7	6,5
Mai 2002	40,4	4,5	33,7	6,0
Mai 2003	42,5	2,1	33,5	(0,2)

Tiré du contrat de l'Université McGill, p. 9

Pour chaque année scolaire, c'est près de la moitié du réinvestissement général qui est consacré au personnel enseignant.

Projet de réinvestissement (en millions \$)						
	2000-2001		2001-2002		2002-2003	
	Général	Spécifique	Général	Spécifique	Général	Spécifique
Personnel enseignant						
Mesure de rétention	3,0		7,0		10,5	
Renouvellement	3,1		5,3		10,0	
Personnel de soutien						
Renouvellement	0,7		1,6		4,7	
Services aux étudiants	0,6		1,0		3,0	
Entretien des bâtiments	2,2		3,0		4,4	
Bourses (2 ^e , 3 ^e et postdoc.)	1,0		1,0		1,8	
Soutien à l'enseignement	0,7	1,3	1,6	0,9	4,8	
Bibliothèques		1,1	0,4	1,5	1,0	2,4
Systèmes informatiques	1,3	2,9	1,3	2,9	1,3	2,9
Bourses à l'étranger		1,1		1,1		1,1
Formation des maîtres		0,4		0,4		0,4
Stages et placements		1,4		1,4		1,4
Réinvestissement total	12,6	8,2	22,2	8,2	41,5	8,2

Tiré du contrat de l'Université McGill, p. 10

Cette réalité n'est pas étrangère au fait que l'université cherche à améliorer sa position dans la rude concurrence à laquelle se livrent les universités pour le recrutement des professeurs, comme nous l'avons indiqué précédemment. On constate en effet que l'impératif de la compétitivité, en vigueur dans le marché économique, oriente dorénavant la gestion qu'elle opère des fonds obtenus en vertu du contrat conclu avec le ministère.

Dans le plan de réinvestissement, si la priorité est accordée au renouvellement du corps professoral, tous les domaines d'enseignement et de recherche ne sont cependant pas traités de la même façon. L'université opte carrément pour les secteurs en phase avec la « demande sociale », selon l'expression consacrée.

« Plus particulièrement, outre ceux des sciences fondamentales et humaines, l'Université développera les secteurs des sciences de la santé et de la vie dans leurs aspects fondamentaux (biologie structurale, génomique intégrée, systèmes d'information cellulaire, neurosciences) et dans leurs aspects cliniques (génomique médicale, neurosciences cognitives et comportementales, recherche clinique et prestation des soins de santé, plurimodalité et micromanipulation chirurgicales).

Dans le secteur technologique, la priorité sera accordée aux sciences et aux technologies de l'information, aux recherches sur les matériaux évolués, aux biotechnologies, au génie aérospatial et aérodynamique, à l'agriculture, l'alimentation et la nutrition. Les domaines pluridisciplinaires sont aussi parmi les priorités de l'Université McGill, notamment l'acquisition du langage, la bioinformatique, les études sur la douleur, l'éthique, les recherches sur l'environnement et le renouveau urbain. » (*ibid.*, p. 11, § 1-2)

Il est révélateur à cet égard que l'on escamote pratiquement les « sciences fondamentales et humaines », tandis que l'on a soin d'énumérer avec emphase tous les champs disciplinaires associés aux sciences de la santé et de la vie et aux secteurs de la technologie. La priorité accordée aux secteurs « en demande » témoigne en vérité d'une redéfinition de la mission universitaire axée vers la demande sociale. Force est de constater que le contrat de performance accentue davantage cette pression sur l'Université McGill.

À la suite des engagements de l'université détaillés dans le contrat de performance, la contrepartie du ministère étonne par son laconisme. En effet, elle tient aux sommes qui seront accordées à l'Université McGill durant les trois années prévues au contrat.

« Le Ministère soutiendra l'Université McGill dans la réalisation de ses projets et des engagements qu'elle prend dans le présent contrat de performance. À cette fin, comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'Université McGill pourra disposer d'un réinvestissement général et spécifique totalisant 100,8 M\$ au cours de la période 2000-2001 à 2002-2003 dans le cadre de l'application de la politique de financement des universités. À compter de l'année 2001-2002, l'octroi des sommes prévues sera conditionnel à l'atteinte des résultats convenus. » (*ibid.*, p. 12, § 1)

Université McGill	Année universitaire 2000-2001	Année universitaire 2001-2002	Année universitaire 2002-2003	Total 2000-2003
	<i>En milliers de dollars</i>			
Réinvestissement dans la subvention de base par rapport à la subvention 2000-2001 selon la nouvelle formule	11 060,2	20 693,0	39 982,0	71 735,2
<u>Subventions spécifiques:</u>				
Majoration de l'ajustement relatif aux grades	2 329,5	2 329,5	2 329,5	6 988,5
Soutien aux NTIC	3 005,6	3 005,6	3 005,6	9 016,8
Soutien à l'insertion professionnelle	1 369,9	1 369,9	1 369,9	4 109,7
Soutien à la formation initiale du personnel enseignant	391,4	391,4	391,4	1 174,2
Bourses pour études à l'extérieur du Québec	1 080,4	1 080,4	1 080,4	3 241,2
Soutien aux mandats en agriculture et environnement	1 500,0	1 500,0	1 500,0	4 500,0
TOTAL	20 737,0	30 369,8	49 658,8	100 765,6

Tiré du contrat de performance de l'Université McGill, p. 12

3.2.2. Université du Québec à Montréal

L'objectif de la réussite se fait prépondérant dans le contrat de performance signé par les autorités de l'UQAM puisque le taux de 63 % de diplomation qu'elle affiche doit être relevé à 80 %. Sous cette perspective, l'université reste consciente du fait qu'il lui faille mettre les bouchées doubles afin de se conformer aux objectifs fixés par le ministère de l'Éducation. L'obligation de résultat qui lui est exigée en matière de réussite tend à concevoir celle-ci à la lumière de l'indicateur du taux de diplomation pour évaluer l'efficacité ou la « performance » de l'université.

« Ces mesures contribuent à l'atteinte de l'objectif consistant à améliorer très nettement le taux de diplomation à l'UQAM. [...] on vise à ce que, pour les étudiantes et étudiants à temps plein, aucun secteur de formation au baccalauréat n'affiche un taux de diplomation inférieur à 70 % et qu'un taux moyen de 80 % soit atteint en 2010. Des cibles intermédiaires de 67,6 % et de 72,2 % sont visées pour 2003 et 2006 respectivement. [...] L'objectif est ambitieux, surtout si l'on tient compte du fait que l'UQAM a été investie, dès sa création, d'un mandat clair d'accessibilité. » (Contrat de performance de l'UQAM, section « Soutien aux étudiants et réussite », § 4)

L'embauche de professeurs viendra remédier à cette lacune et de ce fait répondre aux objectifs de diplomation consignés dans le contrat de performance.

« En ajoutant le remplacement des membres du corps professoral qui auront quitté, c'est quelque cent soixante nouveaux professeurs et professeures que l'UQAM aura recrutés d'ici 2002-2004. » (*ibid.*, § 1)

Sous la tutelle du critère d'« efficience », l'UQAM s'oblige à revoir son offre de programmes au prix de la réforme de ceux qui font piètre figure en termes de fréquentation et de diplomation.

« Cette opération systématique [révision de l'offre de formation] vise à la fois à améliorer la qualité de la formation et la diplomation et à accroître la pertinence des programmes et leur efficience. Ces mesures tendent à ce que :

- tous les programmes de baccalauréat comportent au moins 18 unités acquises hors de la discipline;
- les programmes à faible fréquentation et à faible taux de diplomation fassent l'objet de mesures de redressement;
- les programmes à faible taux de diplomation, malgré un recrutement suffisant, fassent également l'objet de mesures de redressement;
- toute modification à la banque de cours soit faite dans le cadre de la révision de la programmation. » (*ibid.*, section « Offre de formation », § 3)

L'UQAM s'engage à ne ménager aucun effort pour s'acquitter de son obligation de « performance ». La moitié de ses engagements à l'égard du ministère concerne des mesures vouées à « redresser » les programmes. En parallèle, l'UQAM entend mettre à l'ordre du jour « l'élaboration et la mise en place d'un plan de réussite aux études; la

fermeture éventuelle du Département de physique; l'ouverture du baccalauréat en génie micro-électronique; une stratégie d'ensemble pour le multimédia, etc. » (*ibid.*, § 4)

La combinaison de ces quatre éléments laisse toutefois transpirer un paradoxe. En effet, pour se plier aux mêmes objectifs d'efficacité et de performance de l'offre de programmes, on requiert l'abolition d'un programme, voire d'un département, et la création d'un nouveau. Or, en considérant que la physique relève des sciences fondamentales et qu'elle ne peut engendrer des retombées économiques directes sur la base de son financement, il n'est guère étonnant que l'UQAM cherche à se départir de ce domaine. À l'opposé, le génie micro-électronique s'inscrit parfaitement dans cette lignée de programmes « en demande » et voilà pourquoi, sur cette base, on cherche à garder vivants l'enseignement et la recherche dans ce domaine.

L'efficacité érigée en critère de performance de l'université oblige l'UQAM à concevoir des mesures draconiennes de « rationalisation » des cours et des programmes placés sous son égide.

« Au chapitre de l'efficacité, l'UQAM entend, d'ici 2002-2003, réduire de 250 unités son offre de cours annuelle.

L'Université entend mettre en œuvre d'autres mesures d'économie qui la rendront encore plus efficace. Elle poursuivra la rationalisation de ses programmes. De plus, elle a convenu avec ses professeures et professeurs de porter à 41 le nombre moyen d'étudiantes et d'étudiants par cours. » (*ibid.*, section « Une université efficace », § 4)

Les règles du jeu d'ordre économique en viennent par conséquent à dicter le contenu et l'organisation de l'enseignement de même que l'élaboration de la recherche.

Sur le plan de l'équilibre budgétaire, on prévoit l'atteinte du « déficit zéro » en 2002-2003.

« En 2002-2003, l'UQAM atteindra l'équilibre budgétaire. » (*ibid.*, section « Équilibre budgétaire », § 1)

L'équilibre budgétaire doit être de rigueur si l'UQAM veut toucher le financement accru prévu dans le contrat de performance, que la direction de l'établissement conclut au nom de la communauté universitaire. L'État, par ce moyen, joue la carte du financement sous cette condition pour induire les règles de l'efficience dans la gestion de l'institution.

Le sous-financement qualifié de « chronique » de l'UQAM conduit l'État à lui consentir une « subvention forfaitaire » et à majorer la « subvention générale » à laquelle elle a droit. Les montants en jeu sont cruciaux pour lui permettre d'atteindre l'équilibre budgétaire et s'ajoutent aux sommes stipulées dans le contrat de performance.

En ce qui concerne le réinvestissement, le financement reçu est alloué en priorité au corps professoral, à l'augmentation du nombre de professeurs afin d'accroître le taux de diplomation et à la création de nouveaux programmes par ce moyen. Le tableau suivant fait foi de l'allocation budgétaire en direction du corps professoral.

Dépenses relatives au réinvestissement			
	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Renouvellement, recrutement et rétention du corps professoral (160 postes, crédits de recherche, etc.)	4 888 290 \$	8 956 875 \$	13 703 375 \$
Augmentation des activités d'encadrement	972 510 \$	2 234 925 \$	3 967 425 \$
Ouverture et maintien de 60 postes de soutien	508 200 \$	1 432 200 \$	2 818 200 \$
Modernisation des équipements (ordinateurs)	700 000 \$	500 000 \$	500 000 \$
Développement (plan de réussite aux études, infrastructures de recherche, bibliothèques et NTIC, poursuite de la facultarisation, acquisitions d'équipements informatiques, etc.)	371 000 \$	671 000 \$	6 500 000 \$
Total relatif au réinvestissement général	7 440 000 \$	13 795 000 \$	27 489 000 \$
Soutien aux NTIC Amélioration des ressources documentaires et informatiques	1 874 500 \$	1 874 500 \$	1 874 500 \$
Soutien à l'insertion professionnelle Mise en œuvre de stratégies d'insertion des diplômés à la vie professionnelle	1 405 500 \$	1 405 500 \$	1 405 500 \$
Soutien à la formation initiale du personnel enseignant Amélioration des conditions de stages dans la formation des maîtres	933 900 \$	933 900 \$	933 900 \$
Bourses pour études à l'extérieur du Québec	1 314 700 \$	1 314 700 \$	1 314 700 \$
Amélioration du soutien aux études supérieures	913 300 \$	913 300 \$	913 300 \$
Total relatif au réinvestissement spécifique	6 441 900 \$	6 441 900 \$	6 441 900 \$
Correction du sous-financement	11 000 000 \$		10 000 000 \$
TOTAL	24 881 900 \$	20 236 900 \$	43 930 900 \$

Tiré du contrat de performance de l'UQAM, section « Plan de réinvestissement de l'Université »

Il ressort en effet que près des deux tiers du « réinvestissement » garanti dans le contrat de performance sera affecté au corps professoral durant les deux premières années de sa mise en vigueur, avant de fléchir sensiblement à 50 % des crédits budgétaires. Cette inflexion n'est évidemment pas étrangère à la vive concurrence entre les universités dans la course au recrutement et à la rétention des professeurs.

Quant aux choix stratégiques de développement, la fréquente mention de révision de l'offre de programmes dans le texte du contrat de performance de l'UQAM laisse croire qu'il s'agit là de la priorité de cet établissement.

« En matière de programmes, l'UQAM révisé son offre de formation au moyen d'une grande opération visant à la fois à améliorer la qualité de la formation et le taux de diplomation et à accroître la pertinence des

programmes et leur efficience (réduction du nombre de cours offerts). »
(*ibid.*, section « Choix stratégiques de développement », § 5)

Force est de constater que, dans cette voie, l'UQAM tend à soumettre l'ensemble de l'enseignement sous sa responsabilité aux règles du jeu économique qui outrepassent les principes des missions qui sont les siennes, en l'occurrence l'enseignement et la recherche fondamentale dans les domaines de sa compétence.

En ce qui a trait à la mission de recherche, l'UQAM cherche à s'insérer dans le « réseau québécois » en misant sur la complémentarité de ses activités plutôt que sur son unicité. Dans ce contexte, elle cherche aussi à prioriser les domaines qu'elle considère comme ses « forces distinctives ».

« Ces axes sont les suivants.

- l'excellence en sciences humaines en visant le développement intégré de la société;
- la recherche en gestion dans les créneaux novateurs;
- la contribution de l'UQAM dans les domaines de l'éducation et du développement social;
- le leadership en matière de sciences de l'environnement;
- le développement ciblé en sciences;
- l'apport des créateurs pour le développement de la recherche novatrice. » (*ibid.*, § 6)

L'utilitarisme qu'elle affiche se traduit ici par son orientation vers des dimensions de la recherche centrées sur des « applications pratiques ». Le développement des sciences fondamentales sera « ciblé », sinon parcimonieux, tandis que les sciences appliquées risquent d'être mises en roue libre afin d'atteindre les buts que se fixe l'institution dans les pages de son contrat de performance.

Les engagements du ministère de l'Éducation se résument aux sommes consenties pour la durée du contrat et à la manière dont elles seront versées.

« Le Ministère soutiendra l'Université du Québec à Montréal dans la réalisation de ses projets et des engagements qu'elle prend dans le présent contrat de performance. À cette fin, comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'Université du Québec à Montréal pourra disposer d'un

réinvestissement général et spécifique totalisant 89,0 M\$ au cours de la période 2000-2001 à 2002-2003 dans le cadre de l'application de la Politique de financement des universités. À compter de l'année 2001-2002, l'octroi des sommes prévues sera conditionnel à l'atteinte des résultats convenus. » (*ibid.*, section « Les engagements du ministère de l'Éducation », § 1)

Université du Québec à Montréal	Année universitaire	Année universitaire	Année universitaire	Total
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2000-2003
<i>En milliers de dollars</i>				
Réinvestissement dans la subvention de base par rapport à la subvention 2000-2001 selon la nouvelle formule	7 440,0	13 795,0	27 489,0	48 724,0
<i>Subventions spécifiques:</i>				
Majoration de l'ajustement relatif aux grades	913,3	913,3	913,3	2 739,9
Soutien aux NTIC	1 874,5	1 874,5	1 874,5	5 623,5
Soutien à l'insertion professionnelle	1 405,5	1 405,5	1 405,5	4 216,5
Soutien à la formation initiale du personnel enseignant	933,9	933,9	933,9	2 801,7
Bourses pour études à l'extérieur du Québec	1 314,7	1 314,7	1 314,7	3 944,1
Sous-financement	11 000,0	-	10 000,0	21 000,0
TOTAL	24 881,9	20 236,9	43 930,9	89 049,7

Tiré du contrat de l'UQAM, section « Engagements du ministère de l'Éducation »

3.2.3. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

La particularité de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) reste le fait qu'elle couvre un vaste territoire (Abitibi-Témiscamingue et Nord-du-Québec) éloigné des grands centres et faiblement peuplé. Cette réalité se traduit principalement par la faible population étudiante qui la fréquente et la difficulté pour l'institution de conserver ses étudiants, enclins à quitter la région au profit des grands centres. Ainsi, sous cette rubrique, on constate que la priorité est accordée au recrutement.

« Une des orientations importantes du plan de développement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue porte sur l'attraction, la formation et la rétention des étudiantes et étudiants. La mouvance des populations de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec a des effets importants sur les taux d'abandon, les étudiantes et étudiants ayant tendance à suivre leur famille lorsqu'elle quitte la région. » (Contrat de performance de l'UQAT, p. 2, § 1)

À ce chapitre, le critère de performance basé sur la diplomation des étudiants perd de sa pertinence pour mesurer la « performance » de l'UQAT sur le plan des « effectifs étudiants ». Toutefois, les règles de gestion, imposées de manière identique à toutes les universités québécoises, contraignent l'université sous la loupe à hausser son taux de diplomation à tout prix afin d'atteindre la cible de 80 %, mais sur un laps de temps étendu à l'année universitaire 2007-2008.

« Les efforts que fait l'UQAT pour améliorer le taux de rétention ont déjà commencé à donner des résultats. Ils devraient se traduire par une amélioration, chez les populations étudiantes à temps plein du baccalauréat. L'établissement entend porter le taux de diplomation de l'effectif étudiant inscrit à temps plein au baccalauréat à 80 % en 2007-2008 et vise à ce que, dans chacun de ses domaines de formation, le taux de diplomation après six ans dépasse 70 %. » (*ibid.*, p. 2, § 2)

Le contrat de performance de l'UQAT apparaît d'autre part singulier en exhibant le taux de placement moyen de ses finissants du baccalauréat en guise d'indicateur de performance. Ce dernier entre en ligne de compte sans nul doute parce que cette institution trouve sa raison d'être et souscrit à l' « obligation de résultats » en répondant aux besoins du marché du travail local.

« La réussite se mesure aussi par le succès dans la recherche de travail après les études. Les résultats qu'obtient l'UQAT en matière de placement de ses diplômés doivent être placés au bilan positif de la formation offerte par l'UQAT. En moyenne 84 % des bacheliers et bachelières occupent un emploi dans leur domaine d'études, alors que la moyenne provinciale est d'environ 68 %. » (*ibid.*, p. 3, § 3)

La difficulté de maintenir sa population étudiante en son sein conduit l'UQAT à se fixer comme but, sur le plan de l'offre de formation, de maintenir les effectifs étudiants au niveau de l'automne 2000.

« Quatre moyens sont envisagés par l'UQAT pour maintenir sa clientèle au niveau actuel, soit l'élargissement de son offre de formation sur le territoire, l'offre de programmes médiatisés, l'offre de programmes distincts et uniques et le développement de son offre de formation aux cycles supérieurs.

L'UQAT compte élargir son offre de formation sur l'ensemble du territoire de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. [...] Le développement de ses services sur l'ensemble du territoire devra passer par un recours plus marqué aux nouvelles technologies, notamment par une plus grande utilisation de la vidéoconférence. » (*ibid.*, p. 4, § 2-3)

L'UQAT cherche cette fois à offrir des « programmes distincts et uniques » mais, en quelque sorte, comme bouée de sauvetage. La spécialisation au programme du contrat de performance s'explique en l'occurrence par la vive compétition à laquelle se livrent les universités et, dans ce contexte, par le besoin pour l'UQAT de se distinguer en excellant dans des chasses gardées. Les règles du marché, si l'on prend cette expression, jouent un rôle crucial dans l'intention de l'établissement de réformer ses programmes d'enseignement et de recherche sous le signe de la spécialisation afin d'acquérir un statut et un pouvoir d'attraction à l'échelle nationale.

L'efficacité, jugée légitime, doit être toutefois appliquée avec nuances et souplesse tel qu'il est mentionné au détour d'une phrase du contrat de performance.

« Il convient de faire preuve de prudence dans l'application des critères d'efficacité habituels dans le cas d'un établissement de faible taille, tel l'UQAT. » (*ibid.*, p. 5, § 1)

Cette considération n'empêche cependant pas les autorités de l'établissement à envisager une cure d'amaigrissement pour ses activités académiques et pour sa gestion. À cet égard, il est pour le moins paradoxal de prévoir une diminution des ressources allouées à sa mission éducative qu'est l'enseignement tout en cherchant à remédier aux sérieux problèmes de recrutement étudiant.

« Quoi qu'il en soit, en enseignement, l'UQAT entend augmenter son efficacité dans les prochaines années. Ainsi, elle vise à porter le nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe cours, au premier cycle, de 19 qu'il est aujourd'hui à 22, en 2003. L'UQAT compte aussi réduire de 100 le nombre de ses activités, d'ici 2003. » (*ibid.*, p. 5, § 2)

Dans l'optique des lois du marché, la diminution des programmes de cours devrait censément, par une espèce de jeu de bascule, accroître le nombre d'étudiants par

classe. L'UQAT fait ainsi preuve de l'efficience à laquelle le contrat de performance l'oblige à se soumettre pour avoir droit à l'accroissement budgétaire que l'on fait miroiter.

Sur le registre de la recherche, l'UQAT semble montrer patte blanche. Le fonctionnement administratif de l'institution connaît toutefois des ratés qui, au nom de l'efficience, doivent entraîner la réduction de ses coûts de service.

« Enfin, l'UQAT prendra des mesures permettant d'augmenter l'efficience en gestion et d'atteindre les objectifs suivants de réduction du ratio des dépenses qui, à terme, permettront des économies de 250 000 \$ par année :

- pour la fonction administration, une réduction de 117 \$ par EEETP;
- pour la fonction terrains et bâtiments, une réduction de 8,25 \$ du mètre carré brut;
- pour les autres services (audiovisuel, informatique, services aux étudiants), une réduction de 13,05 \$ par EEETP. » (*ibid.*, p. 6, § 3)

Ce sont donc l'ensemble des services de l'université qui doivent se soumettre à l'impératif économique de l'efficience.

L'équilibre budgétaire doit être impérativement atteint si l'UQAT, à l'instar des autres universités, veut bénéficier de l'accroissement de ses ressources budgétaires.

« L'UQAT atteindra l'équilibre budgétaire en 2002-2003, comme le montre son plan d'équilibre 2000-2001 à 2002-2003, présenté ci-après.

L'UQAT prévoit une série de mesures de rationalisation de ses activités qui, en 2002-2003, devraient lui permettre d'économiser quelque 950 000 \$ par année, par rapport à 1999-2000. » (*ibid.*, p. 7, § 1-2)

Le financement conditionnel prévu au contrat doit, selon le ministère de l'Éducation, inciter l'université à se plier de bonne grâce au jeu de l'efficience conçue en l'occurrence en termes économiques.

En ce qui concerne le plan de réinvestissement de l'université, l'accroissement des crédits budgétaires alloués par l'État sera certes dévolu au corps professoral, comme dans les autres universités, mais l'UQAT se targue d'élargir la couverture régionale de ses activités comme en témoigne la ventilation des dépenses énumérées dans le contrat de performance.

Dépenses liées au réinvestissement			
	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Dépenses liées au réinvestissement général			
Renouvellement du corps professoral et du personnel	150 000 \$	300 000 \$	475 000 \$
Relations étudiant – université - milieu	50 000 \$	75 000 \$	100 000 \$
Présence et offre de services sur le territoire	100 000 \$	125 000 \$	200 000 \$
Pédagogie universitaire et intégration des chargés de cours	43 000 \$	50 000 \$	100 000 \$
Réponse aux besoins en enseignement et recherche		85 000 \$	391 000 \$
Sous-total réinvestissement général	343 000 \$	635 000 \$	1 266 000 \$
Dépenses liées au réinvestissement spécifique			
Amélioration du taux de diplomation 2 ^e et 3 ^e cycles	3 800 \$	3 800 \$	3 800 \$
Croissance de la formation pratique	71 800 \$	71 800 \$	71 800 \$
Soutien à l'implantation des TIC et bibliothèque	51 800 \$	51 800 \$	51 800 \$
Activités relatives à la formation des maîtres	118 000 \$	118 000 \$	118 000 \$
Stages crédités à l'étranger	56 600 \$	56 600 \$	56 600 \$
Sous-total réinvestissement spécifique	302 000 \$	302 000 \$	302 000 \$
Dépenses liées au réinvestissement particulier			
Dépenses reliées au développement de l'enseignement et de la recherche (espaces, matériels, ressources humaines, coûts indirects)	500 000 \$	500 000 \$	500 000 \$
Sous-total réinvestissement particulier pour l'UQAT	500 000 \$	500 000 \$	500 000 \$
Réinvestissement UQAT	1 145 000 \$	1 437 000 \$	2 068 000 \$

Tiré du contrat de performance de l'UQAT, p. 8

En raison de sa situation géographique et de la faible population du territoire qu'elle dessert, l'UQAT planifie son développement en cherchant à endiguer la diminution constante du nombre des étudiants inscrits à ses programmes d'enseignement et de recherche.

« Le plus grand défi de l'UQAT est celui de contrer l'évolution de son effectif étudiant. Le nombre de jeunes en âge de fréquenter l'Université accusera une baisse importante dans la région. » (*ibid.*, p. 9, § 1)

Une fois ce constat posé, l'université met en avant trois mesures susceptibles de renverser la vapeur.

« Pour faire contrepoids à cette baisse, l'UQAT entend augmenter le recrutement hors de son campus principal de Rouyn-Noranda. L'Université souhaite aussi développer les études de deuxième et troisième cycles. Le Ministère suggère également que toute la région, l'UQAT en tête, se donne le défi d'augmenter le taux de scolarisation de la population de l'Abitibi-Témiscamingue [...]. » (*ibid.*, p. 9, § 2)

Faute de pouvoir agrandir le bassin des candidats, les autorités de l'UQAT soulignent avec emphase l'importance de hausser le taux de scolarisation de la population et, pour ce faire, majorer substantiellement les ressources financières consenties par l'État. La performance qui fait office de vecteur des « contrats de performance » pousse ainsi l'institution à « stimuler la demande » afin de justifier sa raison d'être selon l'optique des lois du marché pourtant difficiles à appliquer à l'échelle d'une région éloignée des grands centres et faiblement peuplée.

Les engagements du ministère de l'Éducation se résument aux sommes promises.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	Année universitaire 2000-2001	Année universitaire 2001-2002	Année universitaire 2002-2003	Total 2000-2003
En milliers de dollars				
Réinvestissement dans la subvention de base par rapport à la subvention 2000-2001 selon la nouvelle formule	343,0	635,0	1 266,0	2 244,0
Soutien à la recherche liée au développement régional	500,0	500,0	500,0	1 500,0
Subventions spécifiques				
Majoration de l'ajustement relatif aux grades	3,8	3,8	3,8	11,4
Soutien aux NTIC	51,8	51,8	51,8	155,4
Soutien à l'insertion professionnelle	71,8	71,8	71,8	215,4
Soutien à la formation initiale du personnel enseignant	118,0	118,0	118,0	354,0
Bourses pour études à l'extérieur du Québec	56,6	56,6	56,6	169,8
TOTAL	1 145,0	1 437,0	2 068,0	4 650,0

Tiré du contrat de performance de l'UQAT, p. 10

Sur le plan de la recherche, l'UQAT se réfugie derrière les études en développement régional pour montrer qu'elle ne fait pas pâle figure en la matière et pour forcer le ministère de l'Éducation à ajuster à la hausse le budget qu'il s'apprête à lui verser.

« Une somme récurrente de 0,5 M\$ est allouée à l'Université comme soutien à la recherche en lien avec le développement régional.

[...] la nouvelle formule de financement fait en sorte que la subvention de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue est augmentée de 2,0 M\$ par année, par rapport à celle qui aurait été accordée à partir de la formule antérieure. » (*ibid.*, p. 10-11)

Les engagements de l'université constituent dans ce contexte les conditions à respecter pour recevoir les sommes supplémentaires du ministère.

3.2.4. École Polytechnique de Montréal

De prime abord, cet établissement universitaire affiche la spécificité de sa mission axée sur le développement technologique et en harmonie avec les besoins dans le secteur des technologies de pointe.

« L'École Polytechnique invite le ministère de l'Éducation à l'appuyer dans la réalisation de sa mission en faveur d'une formation de qualité en ingénierie à tous les cycles, en engageant d'excellents professeurs et professeures ainsi qu'en présentant des programmes forts et bien adaptés aux besoins de la société et axés sur le développement technologique. » (*ibid.*, p. 3, § 1)

Le recours à une méthode de calcul incluant les étudiants inscrits momentanément à l'École Polytechnique mais diplômés d'une autre université lui permet d'affirmer que l'objectif de 80 % de diplômés fixé dans le contrat de performance est largement atteint. Le but qu'elle doit se fixer concerne la rétention de ses propres étudiants.

« L'École est soucieuse d'augmenter son taux de diplomation au baccalauréat, qui se situe en 1999 à 72 %, pour la cohorte de 1993. Elle s'engage à augmenter ce taux à 73,9 % en 2008.

Pour ce faire, l'École améliorera son taux de rétention entre la première et la deuxième année de 2 points de pourcentage d'ici 2002-2003 et poursuivra, par la suite, cette amélioration jusqu'à 5 points. [...]

Ainsi, en tenant compte de la méthode utilisée pour établir le taux de diplomation dans les autres établissements à vocation générale, le taux total de diplomation pour les étudiantes et étudiants inscrits à l'École s'établit et demeurera au-dessus de 80 %. » (*ibid.*, p. 3, § 2-5)

En bref, l'obligation de résultats à laquelle doit se plier l'institution ne se manifeste guère sur le plan de la diplomation et de l'élévation de son taux. En effet, l'École prévoit même diminuer le nombre d'étudiants dirigés par chaque professeur aux différents cycles d'étude, ce qui traduit le fait qu'elle n'ait pas besoin de réduire ses crédits budgétaires alloués au corps professoral.

La rubrique consacrée à l'offre de formation se base uniquement sur le nombre d'étudiants inscrits aux trois cycles offerts et expose les stratégies vouées à accroître les inscriptions et la rétention des étudiants, qui font notamment défaut aux cycles supérieurs.

« Les programmes et cours de l'École Polytechnique sont très fréquentés. Avec 3876 étudiantes et étudiants en équivalence au temps complet, l'établissement fonctionne à plein régime. [...]

L'École prévoit accueillir 4 022 étudiants en équivalence au temps plein en 2002-2003, compte tenu des ressources disponibles. Son plan d'action, pour sa part, prévoit un effectif étudiant à moyen terme de 4 200 EEETP.

Par contre, aux cycles supérieurs, au doctorat notamment, l'École déplace une baisse de ses inscriptions. Elle comptait 1 200 étudiantes et étudiants à la maîtrise et au doctorat en 1994-1995 et n'en a plus que 850 en 1999-2000 (ou 530 EEETP), une diminution de 41 %. Elle entend corriger cette situation par différentes mesures du Plan d'action 1999-2003, notamment par une amélioration des conditions d'études et du soutien financier aux étudiantes et aux étudiants ainsi que par la mise en place d'une politique d'encadrement. D'ici 2003, l'École se fixe une cible de 642 EEETP aux cycles supérieurs. » (*ibid.*, p. 4, § 2-4)

Il appert que l'établissement se voit obligé d'allouer des ressources supplémentaires afin d'attirer de nouveaux étudiants et de les inciter à décrocher leurs diplômes d'études aux cycles supérieurs. Elle pense atteindre ce but en relevant ses activités de recherche ainsi qu'il apparaît en filigrane dans l'entente conclue avec le ministère de l'Éducation. Dans le contexte de la vive compétition entre universités, une institution axée sur la recherche comme l'École Polytechnique doit obligatoirement accroître la population étudiante susceptible d'être mobilisée dans ses activités de recherche, c'est-à-dire les étudiants des cycles supérieurs.

Sur le plan de l'efficience, l'École Polytechnique fonde déjà sa gestion sur les règles de l'efficience et de la performance conçues dans une optique économique. Voilà des lustres qu'elle aligne ses activités d'enseignement et de recherche vers les besoins de l'industrie en formant des ingénieurs spécialisés dans la recherche appliquée. Sur cette base, l'université associée à l'Université de Montréal se targue d'être efficiente et de ne pas avoir de leçon à recevoir en la matière.

« Sur plusieurs points, l'École Polytechnique se compare avantageusement aux établissements de formation d'ingénieurs et d'ingénieurs les mieux cotés en Amérique. [...] »

L'École Polytechnique maintient un haut niveau de qualité tout en ayant des coûts de formation qui se comparent avantageusement à ceux d'autres établissements de formation en génie. » (*ibid.*, p. 4-5)

Les coupures budgétaires des années 1990 dont elle a été l'objet l'ont conduite à reformer sa gestion administrative et à diminuer ses dépenses de fonctionnement au nom de l'efficience. La conclusion de l'entente avec l'État sous la forme du contrat de performance ne voit donc pas bousculer la gestion et les activités de l'École déjà soumises à ce régime.

« Pendant la période de compressions budgétaires, l'École a resserré et rationalisé sa gestion, n'hésitant pas à réorganiser ses départements et services. De plus, les dédoublements de cours au tronc commun ont été éliminés. Le nombre de cours dans les départements à faible effectif a connu une forte diminution. Une nouvelle réorganisation est en cours »

pour encore mieux répondre aux besoins des secteurs en pleine croissance. » (*ibid.*, p. 5, § 2)

La dernière phrase de l'extrait témoigne de la propension de l'établissement à s'activer dans les « secteurs en pleine croissance ». Sans nul doute, il tend à s'orienter vers les domaines en priorité avec les développements de la science et de la technique orchestrés par le marché économique. Les obligations formelles à cet égard dans le contrat de performance représentent des défis faciles à relever.

Selon les autorités responsables de l'entente conclue avec le ministère de l'Éducation, la performance est également de mise sous l'égide de l'institution comme en font foi les volumes de la recherche et des publications de ses chercheurs. Elle tire son épingle du jeu en matière de contrats de recherche avec des partenaires privés et sur le plan de sa renommée avec ses travaux et études publiés.

« En recherche, l'École Polytechnique est particulièrement performante. Elle se classe au premier rang des écoles et facultés de génie au Québec et au Canada quant au volume de ses subventions et contrats de recherche, dont 45 % proviennent de l'industrie. [...]

Par ailleurs, les professeures et professeurs de l'École Polytechnique sont des auteurs prolifiques. Ils ont publié 229 articles dans des revues scientifiques avec comités de lecture en 1997. À ce chapitre, l'École Polytechnique se trouve au 5^e rang de 28 établissements de recherche au Québec, dont les grandes universités pluridisciplinaires. » (*ibid.*, p. 5, § 3 et 5)

La mission académique de l'institution se double aujourd'hui d'une vocation économique incarnée par la création d'une société de portefeuille vouée au démarrage de nouvelles entreprises.

« Le dynamisme des activités de recherche de l'École a également conduit à la création de la société de portefeuille Polyvalor dont elle est actionnaire à 50 %. Depuis sa fondation, cette société a permis la création d'une douzaine d'entreprises. Celles-ci ont créé plus de 60 emplois en haute technologie. » (*ibid.*, p. 6, § 1)

Si les règles de l'efficiencia font déjà loi à l'École Polytechnique, son budget de fonctionnement s'établit depuis belle lurette sous le signe de l'équilibre. Le contrat de performance qui l'oblige à l'équilibre budgétaire ne change donc rien pour que l'institution soit en bonne santé financière.

« L'École Polytechnique a toujours défendu une politique de budget équilibré et ne présente aucun déficit accumulé. Cette performance mérite d'être soulignée. L'École entend poursuivre, dans l'avenir, la même politique d'équilibre, conformément au plan suivant. » (*ibid.*, p. 6, § 2)

Dans le plan de réinvestissement de cet établissement, le corps professoral occupe à nouveau le haut du pavé quand il s'agit pour l'École Polytechnique, à l'instar des autres universités, de concevoir son plan d'allocation des ressources monétaires que lui consent le contrat de performance. Le renouvellement de son parc d'installations informatiques nommées « technologies de l'information et des communications (TIC) » est également envisagé tout comme la « rationalisation » de l'offre de formation afin d'être au diapason de l'efficiencia.

Dépenses relatives au réinvestissement 2000-2001 à 2002-2003			
	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Renouvellement et rétention du corps professoral	1 868 000	2 372 039	3 457 904
Rationalisation de l'offre de formation	1 005 000	1 192 376	1 880 906
Développement international		140 605	383 191
TIC – appui pédagogique	1 250 600	1 250 600	1 250 600
Augmentation des activités d'encadrement, amélioration de la réussite	74 000	114 660	203 297
Soutien institutionnel – bibliothèque		35 767	321 949
Soutien administratif		201 965	272 983
Mise en œuvre de stratégies d'insertion des diplômés à la vie professionnelle	239 700	239 700	239 700
Soutien institutionnel – recherche	92 600	257 038	611 292
Soutien institutionnel – enseignement	914 700	1 071 520	1 339 778
Bourses pour études à l'extérieur du Québec	312 400	312 400	312 400
Implantation du baccalauréat en génie des logiciels	130 000	340 000	530 000
Total	5 887 000	7 529 000	10 804 000

Tiré du contrat de performance de l'École Polytechnique, p. 7

« L'application de la nouvelle formule de financement, n'eut été [sic] du réinvestissement annoncé, aurait entraîné une diminution de la subvention annuelle de 3,2 M\$ par rapport à celle qui aurait été accordée à partir de la formule antérieure. Toutefois, une subvention non récurrente de 5,2

M\$ est allouée en 2000-2001, en attendant le résultat des études en cours concernant le financement de la fonction “enseignement” notamment pour la formation en génie. » (*ibid.*, p. 7, § 3)

Le plan de développement mis en avant affiche la volonté de l'établissement d'augmenter le nombre d'étudiants inscrits à ses programmes, notamment aux cycles supérieurs, et de collaborer avec d'autres universités. En sa qualité d'université affiliée à l'Université de Montréal, elle veut faire bloc avec elle en vue de développer un pôle technologique et scientifique résolument centré sur les besoins de l'industrie.

« L'École Polytechnique entend maintenir sa politique de large accessibilité au premier cycle et augmenter l'effectif étudiant aux cycles supérieurs.

Dans le développement de nouveaux programmes, et en recherche spécialement, l'École entend favoriser collaboration et partenariats. Elle cherchera à grouper les activités de recherche autour de grands consortiums en établissant, tout particulièrement avec l'Université de Montréal et l'École des Hautes Études Commerciales, un pôle technologique et scientifique d'envergure internationale. Celle-ci augmentera la synergie avec les entreprises de haute technologie. » (*ibid.*, p. 8, § 1-2)

L'État, quant à lui, s'engage dans le contrat de performance à majorer son aide financière et à lui verser des crédits budgétaires pendant les trois années de l'entente sous la tutelle du ministère de l'Éducation.

École Polytechnique	Année universitaire 2000-2001	Année universitaire 2001-2002	Année universitaire 2002-2003	Total 2000-2003
	En milliers de dollars			
Réinvestissement dans la subvention de base par rapport à la subvention 2000-2001 selon la nouvelle formule	1 676,0	3 108,0	6 193,0	10 977,0
Subventions spécifiques				
Majoration de l'ajustement relatif aux grades	278,3	278,3	278,3	834,9
Soutien aux NTIC	1 250,6	1 250,6	1 250,6	3 751,8
Soutien à l'insertion professionnelle	239,7	239,7	239,7	719,1
Soutien à la formation initiale du personnel enseignant	-	-	-	-
Bourses pour études à l'extérieur du Québec	312,4	312,4	312,4	937,2
Avance en attendant les résultats des travaux 2000-2001	5 200,0	-	-	5 200,0
Implantation du baccalauréat en génie logiciel (équipements)	130,0	340,0	530,0	1 000,0
TOTAL	9 087,0	5 529,0	8 804,0	23 420,0

Tiré du contrat de performance de l'École Polytechnique, p. 9

Le contrat de performance qu'elle s'engage à respecter ne menace, ni ne compromet les activités d'enseignement et de recherche de l'École Polytechnique puisqu'elles étaient déjà sujettes à l'efficience et à la performance conçues en termes économiques. Il représente donc pour elle l'accroissement des crédits budgétaires dont elle bénéficie pour s'acquitter de ses missions qui, bien avant la signature de l'entente, se pliaient aux besoins que l'on associe à la « demande sociale » : trouver des applications et des solutions pratiques.

3.3. CONCLUSION

Le présent chapitre nous a donc permis de déconstruire les contrats de performance des quatre universités sélectionnées afin d'en faire ressortir les passages pertinents à la compréhension de l'imposition du financement conditionnel par le ministère de l'Éducation aux universités québécoises dans le cadre des contrats de performance.

Le prochain chapitre, qui se veut la conclusion de ce mémoire, nous permettra alors de procéder à l'analyse proprement dite (étape 6) des contrats de performance, après bien sûr avoir procédé à la reconstruction du corpus (étape 4.2.) et à la définition de l'objet d'analyse (étape 5).

QUATRIÈME CHAPITRE

IV - RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES CONTRATS DE PERFORMANCE

4.1. PRÉSENTATION²⁵

Le travail effectué au chapitre précédent nous a permis de déconstruire le corpus au sein du matériau que constituent les quatre contrats de performance sélectionnés. Il reste maintenant à reconstruire ce corpus, c'est-à-dire à « découvrir le principe de [son] organisation empirique » (Houle, 1998, p. 5).

Pour ce faire, nous regrouperons les extraits selon « les éléments de contenu (empirique) par lesquels il est question de l'objet i.e. de quoi l'on parle » (*ibid.*, p. 5), dans l'optique de la méthode développée par Gilles Houle. Dans un second temps, nous illustrerons comment ces éléments de contenu sont présentés dans le corpus, ce qui conclura la partie consacrée à la reconstruction (étape 4.2). Nous pourrons ensuite compléter le travail d'analyse des contrats de performance en définissant l'objet d'analyse (étape 5) puis en procédant à l'analyse proprement dite (étape 6).

4.2. RECONSTRUCTION DU CORPUS

Les contrats de performance étudiés s'organisent autour de huit éléments constitutifs clairement identifiés dans chacun des contrats. Nous les présentons dans le même ordre dans lequel ils se succèdent au sein du matériau.

Tableau 13 - Éléments de contenu des contrats de performance

1) Préambule
2) Soutien aux étudiants et réussite
3) Offre de formation
4) Une université efficiente
5) Équilibre budgétaire
6) Plan de réinvestissement de l'université
7) Choix stratégiques de développement
8) Engagements du ministère de l'Éducation

²⁵ Pour le présent chapitre, pour indiquer une citation tirée d'un contrat de performance, nous n'écrivons que le nom de l'université en question dans la référence. Par exemple, au lieu de (Contrat de performance de l'Université McGill, p. 4, § 3), nous écrivons plutôt (McGill, p. 4, § 3).

Tous les extraits tirés des différents contrats de performance présentés au chapitre précédent peuvent donc être regroupés dans ce que nous considérerons comme huit sections (composées des éléments ci-haut présentés). Ainsi, les principes de performance, d'efficacité et de redevabilité s'y retrouvent. Voyons donc maintenant « comment l'on en parle » (*ibid.*, p. 5), c'est-à-dire comment les trois principes tirés de l'économie se retrouvent dans ces huit sections des différents contrats.

4.2.1. La performance

Benoît Heilbrunn, professeur de marketing à l'ESCP-EAP, soulève nombre de questions relatives au « devenir athlétique et entrepreneurial de la société qui régit justement l'idéologie de la performance » (Heilbrunn, 2004, p. 7) questions propices à la définition de la notion de performance. L'auteur mentionne ainsi la « *viscosité* et [la] *porosité* à l'ensemble des domaines de la vie sociale » de la performance, « l'acceptation d'un modèle de concurrence », « la valorisation de l'effet » et « l'apologie de la raison causale et instrumentale » (*ibid.*, p. 7-10) liés à l'idéologie de la performance.

Dans cette veine, nous chercherons donc à cerner les éléments de contenu des contrats de performance liés à cette fameuse « performance ». Afin de cerner cette présence, nous nous attarderons plus précisément à « l'acceptation d'un modèle de concurrence », « la valorisation de l'effet » et « l'apologie de la raison causale et instrumentale » discutées ci-haut.

Ainsi, il appert qu'une part non négligeable du corpus est consacrée à la performance. En effet, les sections « Soutien aux étudiants et réussite » et « Offre de formation » y sont presque entièrement consacrées. Sous la première section, on remarque dans les quatre cas que les engagements visent à améliorer la performance de chacune des universités, principalement en termes de diplomation des étudiants.

« L'importance croissante du savoir entraîne, à travers le monde, une concurrence des plus vive [sic] dans le recrutement de personnel

hautement qualifié. Ces pressions se font particulièrement sentir dans le secteur universitaire. » (McGill, p. 6, § 2)

« Dans ce contexte, l'Université entend consacrer 11,6 M\$ en 2002-2003 à l'ajustement salarial sélectif selon les besoins les plus pressants et le mérite. » (McGill, p. 6, § 2)

« Ces mesures contribuent à l'atteinte de l'objectif consistant à améliorer très nettement le taux de diplomation à l'UQAM. [...] on vise à ce que, pour les étudiantes et étudiants à temps plein, aucun secteur de formation au baccalauréat n'affiche un taux de diplomation inférieur à 70 % et qu'un taux moyen de 80 % soit atteint en 2010. Des cibles intermédiaires de 67,6 % et de 72,2 % sont visées pour 2003 et 2006 respectivement. [...] L'objectif est ambitieux, surtout si l'on tient compte du fait que l'UQAM a été investie, dès sa création, d'un mandat clair d'accessibilité. » (UQAM, section « Soutien aux étudiants et réussite », § 4)

« En ajoutant le remplacement des membres du corps professoral qui auront quitté, c'est quelque cent soixante nouveaux professeurs et professeures que l'UQAM aura recrutés d'ici 2002-2004. » (UQAM, section « Soutien aux étudiants et réussite », § 1)

« Une des orientations importantes du plan de développement de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue porte sur l'attraction, la formation et la rétention des étudiantes et étudiants. La mouvance des populations de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec a des effets importants sur les taux d'abandon, les étudiantes et étudiants ayant tendance à suivre leur famille lorsqu'elle quitte la région. » (UQAT, p. 2, § 1)

« Les efforts que fait l'UQAT pour améliorer le taux de rétention ont déjà commencé à donner des résultats. Ils devraient se traduire par une amélioration des taux de diplomation, chez les populations étudiantes à temps plein du baccalauréat. L'établissement entend porter le taux de diplomation de l'effectif étudiant inscrit à temps plein au baccalauréat à 80 % en 2007-2008 et vise à ce que, dans chacun de ses domaines de formation, le taux de diplomation après six ans dépasse 70 %. » (UQAT, p. 2, § 2)

« La réussite se mesure aussi par le succès dans la recherche de travail après les études. Les résultats qu'obtient l'UQAT en matière de placement de ses diplômés doivent être placés au bilan positif de la formation offerte par l'UQAT. En moyenne 84 % des bacheliers et bacheliers occupent un emploi dans leur domaine d'études, alors que la moyenne provinciale est d'environ 68 %. » (UQAT, p. 3, § 3)

« L'École Polytechnique invite le ministère de l'Éducation à l'appuyer dans la réalisation de sa mission en faveur d'une formation de qualité en ingénierie à tous les cycles, en engageant d'excellents professeurs et professeures ainsi qu'en présentant des programmes forts et bien adaptés aux besoins de la société et axés sur le développement technologique. » (Polytechnique, p. 3, § 1)

« L'École est soucieuse d'augmenter son taux de diplomation au baccalauréat, qui se situe en 1999 à 72 %, pour la cohorte de 1993. Elle s'engage à augmenter ce taux à 73,9 % en 2008.

Pour ce faire, l'École améliorera son taux de rétention entre la première et la deuxième année de 2 points de pourcentage d'ici 2002-2003 et poursuivra, par la suite, cette amélioration jusqu'à 5 points. [...]

Ainsi, en tenant compte de la méthode utilisée pour établir le taux de diplomation dans les autres établissements à vocation générale, le taux total de diplomation pour les étudiantes et étudiants inscrits à l'École s'établit et demeurera au-dessus de 80 %. » (Polytechnique, p. 3, § 2-5)

Force est de constater que l'augmentation des taux de diplomation vise nettement à répondre à une demande de performance accrue. De plus, dans le cas de l'Université McGill, on mentionne sans détour que l'accent mis sur le recrutement du corps professoral vise à affronter la vive concurrence à laquelle se livrent les différents établissements universitaires.

Quant à la section « Offre de formation », il appert que trois établissements (McGill, UQAT, École Polytechnique) axent nettement leurs efforts en vue d'augmenter le nombre d'étudiants fréquentant leur institution.

« Au total, elle [l'université] prévoit, pour l'année 2002-2003, une augmentation de 3 % de ses effectifs à temps plein. Elle prévoit en particulier faire passer de 21,3 % à 25 % la proportion d'étudiantes et d'étudiants étrangers. » (McGill, p. 7, § 1)

« Quatre moyens sont envisagés par l'UQAT pour maintenir sa clientèle au niveau actuel, soit l'élargissement de son offre de formation sur le territoire, l'offre de programmes médiatisés, l'offre de programmes distincts et uniques et le développement de son offre de formation aux cycles supérieurs.

L'UQAT compte élargir son offre de formation sur l'ensemble du territoire de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. [...] Le développement de ses services sur l'ensemble du territoire devra passer par un recours plus marqué aux nouvelles technologies, notamment par une plus grande utilisation de la vidéoconférence. » (UQAT, p. 4, § 2-3)

« Les programmes et cours de l'École Polytechnique sont très fréquentés. Avec 3876 étudiantes et étudiants en équivalence au temps complet, l'établissement fonctionne à plein régime. [...] »

L'École prévoit accueillir 4 022 étudiants en équivalence au temps plein en 2002-2003, compte tenu des ressources disponibles. Son plan d'action, pour sa part, prévoit un effectif étudiant à moyen terme de 4 200 EEETP.

Par contre, aux cycles supérieurs, au doctorat notamment, l'École déplace une baisse de ses inscriptions. Elle comptait 1 200 étudiantes et étudiants à la maîtrise et au doctorat en 1994-1995 et n'en a plus que 850 en 1999-2000 (ou 530 EEETP), une diminution de 41 %. Elle entend corriger cette situation par différentes mesures du Plan d'action 1999-2003, notamment par une amélioration des conditions d'études et du soutien financier aux étudiantes et aux étudiants ainsi que par la mise en place d'une politique d'encadrement. D'ici 2003, l'École se fixe une cible de 642 EEETP aux cycles supérieurs. » (Polytechnique, p. 4, § 2-4)

Le cas de l'UQAT semble révélateur puisque cette université se heurte à des difficultés de recrutement. L'action préconisée en vue d'augmenter le nombre d'étudiants se conforme à la performance, conçue dans l'optique qu'elle est suffisamment « performante » pour exercer une force d'attraction dans l'esprit des étudiants.

4.2.2. L'efficience

D'entrée de jeu, il importe de savoir ce que la notion d'efficience signifie. Selon France Gagnon (1998), l'efficience « découle de la mise en relation des résultats avec les ressources, il s'agit là de *l'efficience technique*. Lorsqu'on prend en considération le coût d'acquisition et de production des services, on parle alors de *l'efficience économique*, qui [...] présente le plus d'intérêt » (Gagnon, 1998, p. 25). Pour les fins de l'analyse, nous nous référerons à sa définition de l'efficience économique.

Si la performance teinte de ses couleurs la formulation des contrats de performance, il en va de même pour la notion d'efficacité, laquelle la supplante en termes de sections qui lui sont consacrées. Ainsi, la section intitulée éloquentement « Une université efficace » de même que celles « Plan de réinvestissement de l'université » et « Choix stratégiques de développement » s'inscrivent exactement dans cette voie. Notons également que la section « Offre de formation » de l'entente conclue avec l'UQAM touche l'efficacité tandis que celles des trois autres universités logent plutôt à l'enseigne de la performance.

Sur le plan de l'« Offre de formation », le contrat de performance de l'UQAM indique que les changements majeurs apportés aux programmes de cours et à la gestion de l'enseignement visent à atteindre une meilleure efficacité.

« Cette opération systématique [révision de l'offre de formation] vise à la fois à améliorer la qualité de la formation et la diplomation et à accroître la pertinence des programmes et leur efficacité. Ces mesures tendent à ce que :

- tous les programmes de baccalauréat comportent au moins 18 unités acquises hors de la discipline;
- les programmes à faible fréquentation et à faible taux de diplomation fassent l'objet de mesures de redressement;
- les programmes à faible taux de diplomation, malgré un recrutement suffisant, fassent également l'objet de mesures de redressement;
- toute modification à la banque de cours soit faite dans le cadre de la révision de la programmation. » (UQAM, section « Offre de formation », § 3)

« - l'élaboration et la mise en place d'un plan de réussite aux études;
 - la fermeture éventuelle du Département de physique;
 - l'ouverture du baccalauréat en génie micro-électronique;
 - une stratégie d'ensemble pour le multimédia, etc. » (UQAM, section « Offre de formation », § 4)

On remarque en outre que les programmes moins « rentables » en termes de fréquentation et de diplomation sont particulièrement visés par cette « opération systématique ».

Sous la section « Une université efficiente », le contenu est totalement axé vers l'objectif de l'efficience, comme son titre le laisse présager. Si l'Université McGill et l'École Polytechnique peuvent se prévaloir d'avoir déjà atteint un niveau appréciable d'efficience – conçu au moyen de différentes comparaisons avec d'autres établissements de même type – l'UQAM et l'UQAT doivent pour leur part donner un sérieux coup de barre en vue d'améliorer leurs niveaux respectifs.

« Selon les données du Ministère, l'Université McGill aurait, à ce chapitre, les plus bas coûts de toutes les universités.

Par ailleurs, comme le montre l'effet de la nouvelle formule de financement, les coûts d'enseignement reconnus aux fins de financement sont également très bas.

En matière de recherche, l'Université McGill est également performante. [...] L'objectif de l'Université, pour les trois prochaines années, est de maintenir cette haute performance. » (McGill, p. 8, § 1-3)

« Les moyens de mesurer la tâche professorale doivent toutefois être améliorés et, dans ce contexte, l'Université McGill s'engage à collaborer avec le Ministère de manière à lui faire profiter de son expertise. » (McGill, p. 8, § 6)

« Au chapitre de l'efficience, l'UQAM entend, d'ici 2002-2003, réduire de 250 unités son offre de cours annuelle.

L'Université entend mettre en œuvre d'autres mesures d'économie qui la rendront encore plus efficiente. Elle poursuivra la rationalisation de ses programmes. De plus, elle a convenu avec ses professeures et professeurs de porter à 41 le nombre moyen d'étudiantes et d'étudiants par cours. » (UQAM, section « Une université efficiente », § 4)

« Il convient de faire preuve de prudence dans l'application des critères d'efficience habituels dans le cas d'un établissement de faible taille, tel l'UQAT. » (UQAT, p. 5, § 1)

« Quoi qu'il en soit, en enseignement, l'UQAT entend augmenter son efficience dans les prochaines années. Ainsi, elle vise à porter le nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe-cours, au premier cycle, de 19 qu'il est aujourd'hui à 22, en 2003. L'UQAT compte aussi réduire de 100 le nombre de ses activités, d'ici 2003. » (UQAT, p. 5, § 2)

« Enfin, l'UQAT prendra des mesures permettant d'augmenter l'efficacité en gestion et d'atteindre les objectifs suivants de réduction du ratio des dépenses qui, à terme, permettront des économies de 250 000 \$ par année :

- pour la fonction administration, une réduction de 117 \$ par EEETP;
- pour la fonction terrains et bâtiments, une réduction de 8,25 \$ du mètre carré brut;
- pour les autres services (audiovisuel, informatique, services aux étudiants), une réduction de 13,05 \$ par EEETP. » (UQAT, p. 6, § 3)

« Sur plusieurs points, l'École Polytechnique se compare avantageusement aux établissements de formation d'ingénieurs et d'ingénieures les mieux cotés en Amérique. [...]

L'École Polytechnique maintient un haut niveau de qualité tout en ayant des coûts de formation qui se comparent avantageusement à ceux d'autres établissements de formation en génie. » (Polytechnique, p. 4-5)

« Pendant la période de compressions budgétaires, l'École a resserré et rationalisé sa gestion, n'hésitant pas à réorganiser ses départements et services. De plus, les dédoublements de cours au tronc commun ont été éliminés. Le nombre de cours dans les départements à faible effectif a connu une forte diminution. Une nouvelle réorganisation est en cours pour encore mieux répondre aux besoins des secteurs en pleine croissance. » (Polytechnique, p. 5, § 2)

« En recherche, l'École Polytechnique est particulièrement performante. Elle se classe au premier rang des écoles et facultés de génie au Québec et au Canada quant au volume de ses subventions et contrats de recherche, dont 45 % proviennent de l'industrie. [...]

Par ailleurs, les professeurs et professeures de l'École Polytechnique sont des auteurs prolifiques. Ils ont publié 229 articles dans des revues scientifiques avec comités de lecture en 1997. À ce chapitre, l'École Polytechnique se trouve au 5^e rang de 28 établissements de recherche au Québec, dont les grandes universités pluridisciplinaires. » (Polytechnique, p. 5, § 3 et 5)

« Le dynamisme des activités de recherche de l'École a également conduit à la création de la société de portefeuille Polyvalor dont elle est actionnaire à 50 %. Depuis sa fondation, cette société a permis la création

d'une douzaine d'entreprises. Celles-ci ont créé plus de 60 emplois en haute technologie. » (Polytechnique, p. 6, § 1)

Notons également que l'École Polytechnique insère des éléments de performance dans cette section, mais qu'ils sont tissés avec l'objectif d'efficience, c'est-à-dire dans l'intention de démontrer que cette institution exploite au maximum les différentes ressources dont elle dispose.

Quant à la section « Plan de réinvestissement de l'université », les extraits figurant au corpus sont majoritairement de nature quantitative, ce qui fait que l'efficience, à ce chapitre, consiste à donner corps à l'utilisation optimale que chaque université entend tirer des sommes prévues par le ministère de l'Éducation. Voyons donc de plus près en quoi ces extraits consistent.

Université McGill

Projet de réinvestissement (en millions \$)						
	2000-2001		2001-2002		2002-2003	
	Général	Spécifique	Général	Spécifique	Général	Spécifique
Personnel enseignant						
Mesure de rétention	3,0		7,0		10,5	
Renouvellement	3,1		5,3		10,0	
Personnel de soutien						
Renouvellement	0,7		1,6		4,7	
Services aux étudiants	0,6		1,0		3,0	
Entretien des bâtiments	2,2		3,0		4,4	
Bourses (2 ^e , 3 ^e et postdoc.)	1,0		1,0		1,8	
Soutien à l'enseignement	0,7	1,3	1,6	0,9	4,8	
Bibliothèques		1,1	0,4	1,5	1,0	2,4
Systèmes informatiques	1,3	2,9	1,3	2,9	1,3	2,9
Bourses à l'étranger		1,1		1,1		1,1
Formation des maîtres		0,4		0,4		0,4
Stages et placements		1,4		1,4		1,4
Réinvestissement total	12,6	8,2	22,2	8,2	41,5	8,2

Tiré du contrat de performance de l'Université McGill, p. 10

UQAM

Dépenses relatives au réinvestissement			
	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Renouvellement, recrutement et rétention du corps professoral (160 postes, crédits de recherche, etc.)	4 888 290 \$	8 956 875 \$	13 703 375 \$
Augmentation des activités d'encadrement	972 510 \$	2 234 925 \$	3 967 425 \$
Ouverture et maintien de 60 postes de soutien	508 200 \$	1 432 200 \$	2 818 200 \$
Modernisation des équipements (ordinateurs)	700 000 \$	500 000 \$	500 000 \$
Développement (plan de réussite aux études, infrastructures de recherche, bibliothèques et NTIC, poursuite de la facultarisation, acquisitions d'équipements informatiques, etc.)	371 000 \$	671 000 \$	6 500 000 \$
Total relatif au réinvestissement général	7 440 000 \$	13 795 000 \$	27 489 000 \$
Soutien aux NTIC	1 874 500 \$	1 874 500 \$	1 874 500 \$
Amélioration des ressources documentaires et informatiques			
Soutien à l'insertion professionnelle	1 405 500 \$	1 405 500 \$	1 405 500 \$
Mise en œuvre de stratégies d'insertion des diplômés à la vie professionnelle			
Soutien à la formation initiale du personnel enseignant	933 900 \$	933 900 \$	933 900 \$
Amélioration des conditions de stages dans la formation des maîtres			
Bourses pour études à l'extérieur du Québec	1 314 700 \$	1 314 700 \$	1 314 700 \$
Amélioration du soutien aux études supérieures	913 300 \$	913 300 \$	913 300 \$
Total relatif au réinvestissement spécifique	6 441 900 \$	6 441 900 \$	6 441 900 \$
Correction du sous-financement	11 000 000 \$		10 000 000 \$
TOTAL	24 881 900 \$	20 236 900 \$	43 930 900 \$

Tiré du contrat de performance de l'UQAM, section « Plan de réinvestissement de l'Université ».

UQAT

Dépenses liées au réinvestissement			
	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Dépenses liées au réinvestissement général			
Renouvellement du corps professoral et du personnel	150 000 \$	300 000 \$	475 000 \$
Relations étudiant – université - milieu	50 000 \$	75 000 \$	100 000 \$
Présence et offre de services sur le territoire	100 000 \$	125 000 \$	200 000 \$
Pédagogie universitaire et intégration des chargés de cours	43 000 \$	50 000 \$	100 000 \$
Réponse aux besoins en enseignement et recherche		85 000 \$	391 000 \$
Sous-total réinvestissement général	343 000 \$	635 000 \$	1 266 000 \$
Dépenses liées au réinvestissement spécifique			
Amélioration du taux de diplomation 2 ^e et 3 ^e cycles	3 800 \$	3 800 \$	3 800 \$
Croissance de la formation pratique	71 800 \$	71 800 \$	71 800 \$
Soutien à l'implantation des TIC et bibliothèque	51 800 \$	51 800 \$	51 800 \$
Activités relatives à la formation des maîtres	118 000 \$	118 000 \$	118 000 \$
Stages crédités à l'étranger	56 600 \$	56 600 \$	56 600 \$
Sous-total réinvestissement spécifique	302 000 \$	302 000 \$	302 000 \$
Dépenses liées au réinvestissement particulier			
Dépenses reliées au développement de l'enseignement et de la recherche (espaces, matériels, ressources humaines, coûts indirects)	500 000 \$	500 000 \$	500 000 \$
Sous-total réinvestissement particulier pour l'UQAT	500 000 \$	500 000 \$	500 000 \$
Réinvestissement UQAT	1 145 000 \$	1 437 000 \$	2 068 000 \$

Tiré du contrat de performance de l'UQAT, p. 8

École Polytechnique

Dépenses relatives au réinvestissement 2000-2001 à 2002-2003			
	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Renouvellement et rétention du corps professoral	1 868 000	2 372 039	3 457 904
Rationalisation de l'offre de formation	1 005 000	1 192 376	1 880 906
Développement international		140 605	383 191
TIC – appui pédagogique	1 250 600	1 250 600	1 250 600
Augmentation des activités d'encadrement, amélioration de la réussite	74 000	114 660	203 297
Soutien institutionnel – bibliothèque		35 767	321 949
Soutien administratif		201 965	272 983
Mise en œuvre de stratégies d'insertion des diplômés à la vie professionnelle	239 700	239 700	239 700
Soutien institutionnel – recherche	92 600	257 038	611 292
Soutien institutionnel – enseignement	914 700	1 071 520	1 339 778
Bourses pour études à l'extérieur du Québec	312 400	312 400	312 400
Implantation du baccalauréat en génie des logiciels	130 000	340 000	530 000
Total	5 887 000	7 529 000	10 804 000

Tiré du contrat de performance de l'École Polytechnique, p. 7

Sur cette base, il est permis de constater que les dépenses sont soigneusement ventilées pour la durée du contrat (trois ans) et que c'est sous ces prévisions que le ministère alloue les fonds supplémentaires. Bref, les dépenses prévues au chapitre du réinvestissement doivent contribuer à l'utilisation optimale des ressources financières dans l'orbite de l'efficience.

Enfin, la section « Choix stratégiques de développement » est également formulée sous la bannière de l'efficience conçue comme objectif à atteindre. En effet, chaque université cherche à orienter ses efforts afin de développer des champs de compétences qui lui sont propres. Cette opération vise en quelque sorte à « maximiser l'investissement », étant donné que les retombées pour chaque université seront plus grandes en effectuant les dépenses ciblées dans les domaines où elle excelle, ce qui favorise par conséquent l'efficience de ses investissements.

« Plus particulièrement, outre ceux des sciences fondamentales et humaines, l'Université développera les secteurs des sciences de la santé et de la vie dans leurs aspects fondamentaux (biologie structurale, génomique intégrée, systèmes d'information cellulaire, neurosciences) et dans leurs aspects cliniques (génomique médicale, neurosciences cognitives et comportementales, recherche clinique et prestation des soins de santé, plurimodalité et micromanipulation chirurgicales).

Dans le secteur technologique, la priorité sera accordée aux sciences et aux technologies de l'information, aux recherches sur les matériaux

évolués, aux biotechnologies, au génie aérospatial et aérodynamique, à l'agriculture, l'alimentation et la nutrition. Les domaines pluridisciplinaires sont aussi parmi les priorités de l'Université McGill, notamment l'acquisition du langage, la bioinformatique, les études sur la douleur, l'éthique, les recherches sur l'environnement et le renouveau urbain. » (McGill, p. 11, § 1-2)

« En matière de programmes, l'UQAM révisé son offre de formation au moyen d'une grande opération visant à la fois à améliorer la qualité de la formation et le taux de diplomation et à accroître la pertinence des programmes et leur efficacité (réduction du nombre de cours offerts). » (UQAM, section « Choix stratégiques de développement », § 5)

« Ces axes sont les suivants.

- l'excellence en sciences humaines en visant le développement intégré de la société;
- la recherche en gestion dans les créneaux novateurs;
- la contribution de l'UQAM dans les domaines de l'éducation et du développement social;
- le leadership en matière de sciences de l'environnement;
- le développement ciblé en sciences;
- l'apport des créateurs pour le développement de la recherche novatrice. » (UQAM, section « Choix stratégiques de développement », § 6)

« Le plus grand défi de l'UQAT est celui de contrer l'évolution de son effectif étudiant. Le nombre de jeunes en âge de fréquenter l'Université accusera une baisse importante dans la région. » (UQAT, p. 9, § 1)

« Pour faire contrepoids à cette baisse, l'UQAT entend augmenter le recrutement hors de son campus principal de Rouyn-Noranda. L'Université souhaite aussi développer les études de deuxième et troisième cycles. Le Ministère suggère également que toute la région, l'UQAT en tête, se donne le défi d'augmenter le taux de scolarisation de la population de l'Abitibi-Témiscamingue [...]. » (UQAT, p. 9, § 2)

« L'École Polytechnique entend maintenir sa politique de large accessibilité au premier cycle et augmenter l'effectif étudiant aux cycles supérieurs.

Dans le développement de nouveaux programmes, et en recherche spécialement, l'École entend favoriser collaboration et partenariats. Elle cherchera à grouper les activités de recherche autour de grands consortiums en établissant, tout particulièrement avec l'Université de

Montréal et l'École des Hautes Études Commerciales, un pôle technologique et scientifique d'envergure internationale. Celle-ci augmentera la synergie avec les entreprises de haute technologie.» (Polytechnique, p. 8, § 1-2)

Sur l'élan, on note que, par exemple, McGill axe davantage son développement vers les « sciences de la santé et de la vie » et le « secteur technologique » dans l'intention d'accroître l'efficacité en termes de retombées scientifiques et particulièrement économiques. En parallèle, les efforts de l'UQAT sont plutôt déployés vers la « stimulation de la demande », compte tenu du fait que cette institution a grandement besoin de hausser le nombre d'inscriptions en vue d'atteindre une meilleure efficacité dans sa gestion.

4.2.3. La redevabilité

Le terme « redevabilité » résulte en fait de la tentative de traduire exactement l'esprit et la lettre de l'expression anglaise *accountability* qui, dans la langue de Molière, correspond à « rendre des comptes ». La redevabilité signifie qu'une personne, un organisme, une institution, etc. justifie ses agissements face à une autre personne, organisme, institution, etc. Dans le cas qui nous occupe, la redevabilité implique que toute université doit rendre des comptes au ministère de l'Éducation quant à sa gestion et ses orientations.

La redevabilité teinte également les différents extraits des contrats de performance au point d'apparaître le pivot de toute cette entreprise de par l'obligation qui est faite aux universitaires de rendre des comptes en signant leur entente avec le ministère de l'Éducation chargé, au nom de l'État, de veiller à l'allocation des ressources. Les contrats de performance induisent cette contrainte au financement des universités qui, autrement, aurait crû par l'augmentation des ressources qui leur étaient normalement consenties. Le principe de redevabilité se combine donc à la performance et à l'efficacité déjà en vigueur, mais somme toute assez lâchement déterminées et appliquées.

La redevabilité montre son visage dans les sections « Équilibre budgétaire » et « Engagements du ministère de l'Éducation ». Dans la première section, on observe que toutes les universités s'engagent à atteindre l'équilibre budgétaire, sinon le maintenir dans le cas de l'École Polytechnique. Cette exigence est au cœur de leur redevabilité face au ministère.

« L'Université s'engage à atteindre l'équilibre budgétaire en 2002-2003, conformément au plan qui suit. » (McGill, p. 9, § 1)

« En 2002-2003, l'UQAM atteindra l'équilibre budgétaire. » (UQAM, section « Équilibre budgétaire », § 1)

« L'UQAT atteindra l'équilibre budgétaire en 2002-2003, comme le montre son plan d'équilibre 2000-2001 à 2002-2003, présenté ci-après.

L'UQAT prévoit une série de mesures de rationalisation de ses activités qui, en 2002-2003, devraient lui permettre d'économiser quelque 950 000 \$ par année, par rapport à 1999-2000. » (UQAT, p. 7, § 1-2)

« L'École Polytechnique a toujours défendu une politique de budget équilibré et ne présente aucun déficit accumulé. Cette performance mérite d'être soulignée. L'École entend poursuivre, dans l'avenir, la même politique d'équilibre, conformément au plan suivant. » (Polytechnique, p. 6, § 2)

L'équilibre budgétaire semble ainsi atteint sous la tutelle du ministère de l'Éducation, désormais enclin à évaluer le « bon travail » des dirigeants et gestionnaires des universités, et cette pression prend alors valeur de « condition » au financement des universités. La vie des universitaires semble, dans son ensemble, sujette à l'objectif primordial d'atteinte de ne pas dégager de déficit annuel.

« Le Ministère soutiendra l'Université McGill dans la réalisation de ses projets et des engagements qu'elle prend dans le présent contrat de performance. À cette fin, comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'Université McGill pourra disposer d'un réinvestissement général et spécifique totalisant 100,8 M\$ au cours de la période 2000-2001 à 2002-2003 dans le cadre de l'application de la politique de financement des universités. À compter de l'année 2001-2002, l'octroi des sommes

prévues sera conditionnel à l'atteinte des résultats convenus. » (McGill, p. 12, § 1)

« Le Ministère soutiendra l'Université du Québec à Montréal dans la réalisation de ses projets et des engagements qu'elle prend dans le présent contrat de performance. À cette fin, comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'Université du Québec à Montréal pourra disposer d'un réinvestissement général et spécifique totalisant 89,0 M\$ au cours de la période 2000-2001 à 2002-2003 dans le cadre de l'application de la Politique de financement des universités. À compter de l'année 2001-2002, l'octroi des sommes prévues sera conditionnel à l'atteinte des résultats convenus. » (UQAM, section « Engagements du ministère de l'Éducation », § 1)

« Le Ministère soutiendra l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans la réalisation de ses projets et des engagements qu'elle prend dans le présent contrat de performance. À cette fin, comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pourra disposer d'un réinvestissement général et spécifique totalisant 4,7 M\$ au cours de la période 2000-2001 à 2002-2003 dans le cadre de l'application de la Politique de financement des universités. À compter de l'année 2001-2002, l'octroi des sommes prévues sera conditionnel à l'atteinte des résultats convenus. » (UQAT, p. 10, § 1)

« Le Ministère soutiendra l'École Polytechnique dans la réalisation de ses projets et des engagements qu'elle prend dans le présent contrat de performance. À cette fin, comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'École Polytechnique pourra disposer d'un réinvestissement général et spécifique totalisant 23,4 M\$ au cours de la période 2000-2001 à 2002-2003 dans le cadre de l'application de la Politique de financement des universités. À compter de l'année 2001-2002, l'octroi des sommes prévues sera conditionnel à l'atteinte des résultats convenus. » (Polytechnique, p. 9, § 1)

La dernière phrase de chacun de ces extraits traduit sans équivoque la redevabilité des universités à laquelle elles sont dorénavant soumises. Le ministère ne versera les fonds prévus que si les universités atteignent les « résultats convenus » aux différents chapitres des contrats de performance.

4.2.4. Sommaire de la reconstruction

Voici donc les trois groupes (classés au moyen de chiffres) que l'on peut observer au sein des quatre contrats de performance étudiés, ainsi que les sous-groupes (classés au moyen de lettres minuscules) qui s'y retrouvent. La section « Offre de formation » se retrouve toutefois dans le groupe « Performance » pour McGill, l'UQAT et l'École Polytechnique et le groupe « Efficience » pour l'UQAM.

1. Performance

- a) Soutien aux étudiants et réussite
- b) Offre de formation (McGill, UQAT, École Polytechnique)

2. Efficience

- a) Une université efficiente
- b) Plan de réinvestissement de l'université
- c) Choix stratégiques de développement
- d) Offre de formation (UQAM)

3. Redevabilité

- a) Équilibre budgétaire
- b) Engagements du ministère de l'Éducation

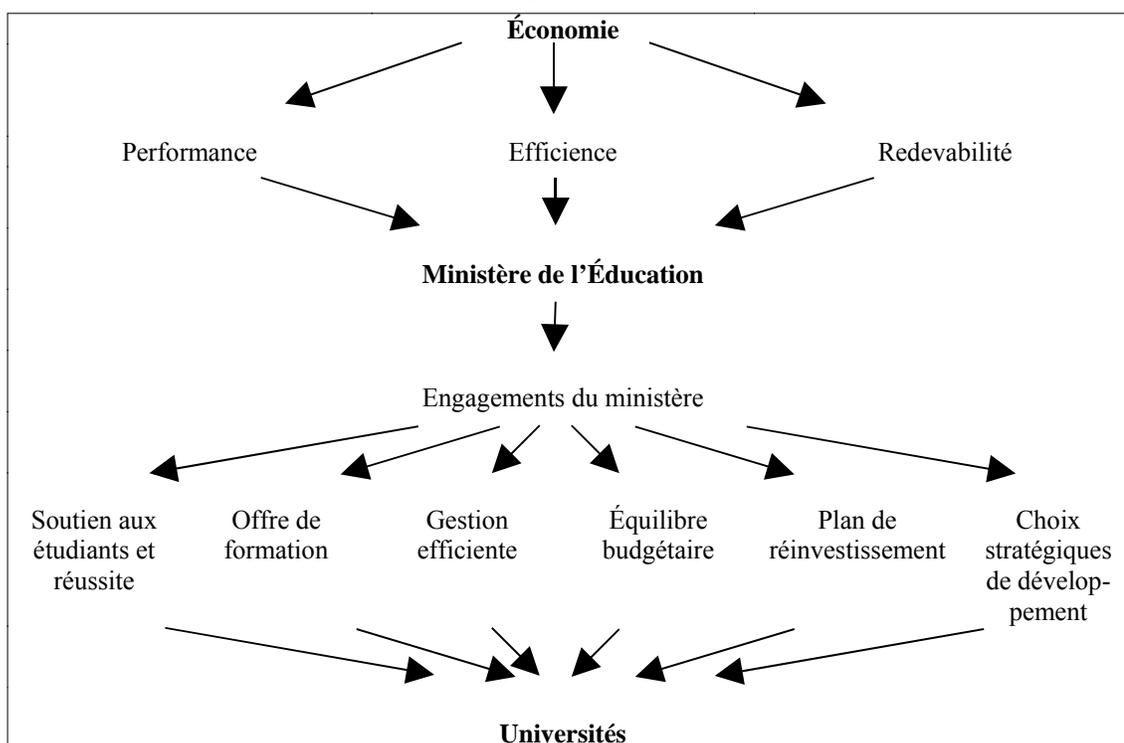
La démarche d'analyse néglige le préambule des contrats de performance puisqu'il annonce le contenu des différents chapitres sans véritablement les développer. Nous y aurons toutefois recours lorsque viendra le temps de passer à l'étape de l'analyse proprement dite, étant donné qu'il donne justement une vue d'ensemble des différents contrats.

4.3. DÉFINITION DE L'OBJET D'ANALYSE

Le corps maintenant reconstruit selon les trois notions issues de l'économie que sont la performance, l'efficacité et la redevabilité, à l'œuvre dans les huit sections des contrats de performance, l'analyse de ce discours s'attardera à la définition de l'objet d'analyse. À ce sujet, Gilles Houle note que « l'objet d'analyse est donc la définition des propriétés empiriques par lesquelles il y a construction empirique de l'objet dans un matériau donné » (Houle, 1998, p. 56).

Cela nous conduit à établir le tableau des relations mises au jour grâce à l'analyse et qu'on cherchera à élaborer dans l'optique de la théorie des champs développée par Bourdieu.

Schéma IV– Réseau de relations présent dans les contrats de performance



Ce schéma illustre la subordination de la mission et du fonctionnement des universités aux impératifs d'ordre économique à l'œuvre dans les contrats de performance dictés par l'État, en l'occurrence le ministre de l'Éducation.

Notre objet d'analyse correspond, en définitive, à ce processus de subordination qu'orchestrent les notions de performance, d'efficience et de redevabilité sous la gouverne du ministère de l'Éducation. Ces dernières assujettissent les objectifs définis dans six sections des contrats de performance, à savoir: « Soutien aux étudiants et réussite », « Offre de formation », « Gestion efficiente », « Équilibre budgétaire », « Plan de réinvestissement » et « Choix stratégiques de développement ».

La structure sémantique de l'objet d'analyse s'exprime au gré des unités lexicales « économie », « ministère de l'Éducation », « universités », « performance », « efficience », « redevabilité », « engagements du ministère », « soutien aux étudiants et réussite », « offre de formation », « gestion efficiente », « équilibre budgétaire », « plan de réinvestissement », « choix stratégiques de développement ».

4.4. ANALYSE PROPREMENT DITE

4.4.1. Les différentes sections des contrats de performance

La lecture du préambule des contrats de performance dans cette perspective témoigne de cette subordination sous la touche des notions dont la teneur se révèle essentiellement économique.

« Le contrat de performance est l'instrument par lequel l'université et le ministre de l'Éducation s'associent dans la mise en oeuvre du réinvestissement accordé par le gouvernement. Dans le contrat de performance, l'université précise au ministre les objectifs, les projets, les cibles et les indicateurs de suivi qu'elle se donne et les moyens qu'elle entend mettre en oeuvre pour atteindre ses objectifs. Le ministre y précise ses engagements budgétaires pour les années 2000-2001 à 2002-2003. C'est à partir de ce contrat que se fera le suivi de l'atteinte des objectifs convenus. » (tous les contrats, section « Préambule », § 4)

« Le contrat traite de la réussite, de l'offre de formation, de l'efficience dans la gestion, de la productivité du personnel et de l'équilibre budgétaire. » (tous les contrats, section « Préambule », § 5)

Ainsi, dans le premier de ces trois paragraphes, « contrat de performance » s'axe et se réduit à la redevabilité des universités face à de nouvelles règles du jeu à tous égards (objectifs, projets, cibles, indicateurs de suivi) afin d'avoir droit à l'accroissement de leurs ressources financières.

Au second paragraphe, parmi les cinq éléments mentionnés, quatre correspondent aux règles du jeu économique (réussite, efficience, productivité, équilibre budgétaire) et donnent aux contrats de performance un ton de cet ordre.

Sur l'élan, chacun des six éléments constitutifs des conditions imposées aux universités est sujet aux notions de performance et d'efficience tirées de l'économie. Sur le plan du soutien aux étudiants et de la réussite, le contrat de l'Université McGill stipule que la majoration des ressources professorales s'explique par le contexte de concurrence et de compétitivité auquel font face les universités d'ici et d'ailleurs.

« L'importance croissante du savoir entraîne, à travers le monde, une concurrence des plus vive [sic] dans le recrutement de personnel hautement qualifié. Ces pressions se font particulièrement sentir dans le secteur universitaire. » (McGill, p. 6, § 2)

Les universités s'engagent pour cette raison à recruter de nouveaux professeurs, à leur consentir des augmentations de salaires « concurrentielles », à leur fournir les équipements supplémentaires requis et à avoir recours aux services d'un nombre accru d'auxiliaires d'enseignement.

L'efficience de la gestion semble être le talon d'Achille de certaines universités et celles-ci doivent s'y résoudre sous peine de voir leur budget sérieusement amputé. Cette contrainte se répercute sur l'ensemble de la mission de l'université, étant donné que toutes les « fonctions budgétaires » sont appelées à mettre la main à la pâte. Les deux universités les plus touchées restent l'UQAM et l'UQAT, tandis que l'Université McGill et l'École Polytechnique n'ont pratiquement aucune modification à faire. Le cas de l'UQAM conduit entre autres à la réduction de deux cent cinquante unités d'enseignement (soit environ quatre-vingt-trois cours de trois crédits).

« Au chapitre de l'efficacité, l'UQAM entend, d'ici 2002-2003, réduire de 250 unités son offre de cours annuelle.

L'Université entend mettre en œuvre d'autres mesures d'économie qui la rendront encore plus efficace. Elle poursuivra la rationalisation de ses programmes. De plus, elle a convenu avec ses professeuses et professeurs de porter à 41 le nombre moyen d'étudiantes et d'étudiants par cours. » (UQAM, section « Une université efficace », § 4)

Aussi, l'UQAT se voit notamment obligée de réduire son budget de 250 000 \$ par année, une somme qui est loin d'être négligeable pour une université de cette taille.

« Enfin, l'UQAT prendra des mesures permettant d'augmenter l'efficacité en gestion et d'atteindre les objectifs suivants de réduction du ratio des dépenses qui, à terme, permettront des économies de 250 000 \$ par année :

- pour la fonction administration, une réduction de 117 \$ par EEETP;
- pour la fonction terrains et bâtiments, une réduction de 8,25 \$ du mètre carré brut;
- pour les autres services (audiovisuel, informatique, services aux étudiants), une réduction de 13,05 \$ par EEETP. » (UQAT, p. 6, § 3)

L'équilibre budgétaire fait résolument office de pierre angulaire des notions de performance et d'efficacité et de leur imposition. En effet, les dépenses des universités se modulent sous cette condition de « déficit zéro » et, par ricochet, à l'obligation, le cas échéant, de recourir à d'autres ressources financières, privées ou gouvernementales, à l'instar des subventions de recherche.

Les dépenses prévues dans les « plans de réinvestissement » des universités sont affectées aux activités susceptibles de répondre à la « demande sociale » conçue ici exclusivement en termes de retombées économiques vues comme « retour sur l'investissement ». L'École Polytechnique consacre pour cette raison un million \$ à « l'implantation du baccalauréat en génie des logiciels » (Polytechnique, p. 7). Les technologies de l'information et des communications drainent vers elles d'importantes sommes du financement public promis, après évidemment le renouvellement du corps

professoral. En somme, les universités prévoient investir en conformité aux conditions de performance et d'efficacité qui leur sont imposées par le ministère pour leur gestion.

Quant à la dernière des six exigences imposées par le ministère aux universités, celle des choix stratégiques de développement, elle s'établit à la même enseigne : le développement de l'université doit être infléchi vers les domaines du savoir jugés rentables et qui font la « marque de commerce » de l'université. L'Université McGill se focalise par exemple sur les sciences de la santé et de la vie [...] [et] le secteur technologique » (McGill, p. 11, § 1-2). L'UQAT fait bande à part à ce sujet puisque, on l'a vu, le recrutement et la rétention des étudiants à l'ordre du jour la somment de « stimuler la demande » afin d'améliorer significativement sa position en la matière.

Enfin, sur le plan des engagements du ministère de l'Éducation, la notion de redevabilité y est encore une fois mentionnée lorsque, après avoir dévoilé le montant accordé à l'université, le ministère rappelle qu'« [à] compter de l'année 2001-2002, l'octroi des sommes prévues sera conditionnel à l'atteinte des résultats convenus. » (UQAM, section « Engagements du ministère de l'Éducation », § 1)

4.4.2. L'ensemble du contenu des contrats de performance

L'analyse des contrats de performance corrobore à bien des égards l'hypothèse de départ. Les règles qui y sont à l'œuvre induisent la subordination des missions et du fonctionnement des universités à un jeu d'ordre économique orchestré par l'État sous le mode de la performance, de l'efficacité et de la redevabilité, désormais de rigueur pour avoir droit au financement public.

Sous l'optique de la théorie de Bourdieu, le champ universitaire perd de son autonomie face au champ politique et, plus largement, au champ économique. En effet, comme l'explique l'auteur, « [l]e champ est le lieu de rapports de force – et pas seulement de sens – et de luttes visant à les transformer et, par conséquent, le lieu d'un changement permanent. » (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 79). Dans l'état actuel des

rapports de force entre les différents agents au sein des différents champs, il s'avère que la position de faiblesse dans laquelle les universités se sont placées face au ministère de l'Éducation lorsque est venue le temps de leur allouer des fonds supplémentaires – position notamment due au sous-financement de ces institutions – n'a pu que favoriser l'accentuation des règles du jeu économique dans le champ universitaire.

L'autonomie, dans cette voie, est définie « par un certain nombre de pratiques de recherche, de groupes reconnus, d'exigences d'entrée, de définition d'une compétence, d'intérêts spécifiques, ou encore de capacités de résistance aux pressions externes » (Montlibert, 2004, p. 67-68), comme le mentionne l'auteur de *Savoir à vendre*. Or, la signature des contrats de performance, tels que formulés, s'inscrit justement à l'encontre de cette autonomie du champ universitaire, en premier lieu comme démonstration incontestable de « capacités de résistance aux pressions externes » insuffisantes pour défendre ses propres règles.

À ce sujet, il devient particulièrement intéressant de considérer la lutte que devront mener les universités pour en quelque sorte « reconquérir » leur autonomie. La demande sociale est forte en vue de parvenir à une production de connaissances pratiques vouées à « régler des problèmes » et les différents domaines jusque-là relativement libres de suivre ou non cette voie – on pense en particulier au domaine des arts et à celui des sciences humaines – doivent désormais se résigner à orienter leurs efforts en vue de ce type de pratiques. On peut donc envisager que la cadence ne pourra être suivie qu'au prix d'une certaine accélération du processus de création affectant particulièrement les « sciences du monde social », comme le décrit Bourdieu.

« La conquête de l'autonomie est évidemment beaucoup plus difficile, donc plus lente, dans le cas des sciences du monde social, qui doivent arracher chacun de leurs problèmes aux pressions de la commande et aux séductions de la demande : celles-ci ne sont jamais aussi insidieuses que lorsqu'elles opèrent, comme c'est le cas aujourd'hui, dans les entreprises de sondage, à travers les mécanismes impersonnels d'un fonctionnement social qui ne laisse pas le temps de se reprendre, de récapituler les acquis, de raffermir les techniques et les méthodes, de redéfinir les problèmes, en suspendant le premier mouvement, qui est de

les accepter, parce qu'ils trouvent une complicité immédiate dans les interrogations vagues et confuses de la pratique quotidienne.» (Bourdieu, 1987, p. 218-219)

En fin de compte, les contrats de performance maintiennent les universités québécoises dans une position de faiblesse qui ne peut que diminuer davantage son autonomie. Les règles du jeu universitaire doivent dès lors se faire plus discrètes devant d'autres règles, notamment celles du jeu économique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au Québec, l'université a connu récemment d'importantes mutations insufflées par la signature des contrats de performance sous la gouverne du ministère de l'Éducation. Elle est, aujourd'hui plus que jamais, orientée vers la réponse à la demande sociale afin de montrer patte blanche en matière d'« efficacité ». Ses missions d'enseignement et de recherche fondamentale se subordonnent de nos jours à l'obtention de « résultats » pratiques. L'enseignement et la recherche sont désormais soumis à des buts dits « finalisés » qui, à bien des égards, outrepassent les activités de cette institution *sociale* qu'est l'université.

Les règles du marché, pour ne pas dire le jeu économique, ont été induites dans les programmes universitaires – d'enseignement et de recherche – au point où le financement public auquel a droit chaque université semble, aujourd'hui plus qu'hier, tributaire de leurs retombées sociales et locales conçues en termes proprement économiques. Si, naguère, les sciences exactes ou appliquées étaient ouvertes à la résolution de « problèmes pratiques » ou la mise au point de dispositifs techniques, la philosophie, les arts et les sciences sociales, par exemple, doivent désormais également générer des « applications » immédiates et pratiques. L'université, dans son ensemble, doit loger au rayon de la « rentabilité » et de la « redevabilité ». Elle doit produire à tous égards une « valeur ajoutée », selon le vocabulaire en voie d'être consacré.

Si vouloir répondre à la demande sociale, conçue comme « le système d'attentes de la société à l'égard des problèmes quotidiens qui la sollicitent aujourd'hui » (Castel, 2002, p. 70) se révèle parfaitement légitime et donne corps à des enseignements et des recherches dits finalisés, en revanche l'université doit-elle être axée uniquement dans cette voie, au risque de compromettre l'autonomie qu'elle affiche depuis des lustres sur la base de la capacité à concevoir ses activités et son fonctionnement selon ses propres règles, celles surgies de l'enseignement et de la recherche sous son égide?

La subordination du « champ universitaire » au « champ économique », selon le vocabulaire de Bourdieu, ne s'établit toutefois guère sous le signe de la fatalité, mais de la « lutte ». À cet égard, les ratés connus dans l'application des « contrats de performance », qui risquent d'ailleurs de compromettre leur renouvellement, témoignent, si besoin est, du fait que l'université peut difficilement être canalisée vers le jeu économique ou les règles du marché tant ses missions et son fonctionnement y dérogent au nom de la liberté et de la réflexion sans bornes qui président à l'enseignement, à la transmission du savoir et à la formulation des connaissances. Il reste donc à voir ce qu'il en adviendra dans les années à venir.

BIBLIOGRAPHIE

Monographies

BEAULIEU, Paul, BERTRAND, Denis, *L'État québécois et les universités – Acteurs et enjeux*, Sainte-Foy, PUQ, 1999, 270 p.

BONNEWITZ, *Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu*, Paris, PUF, 2002, 124 p.

BOURDIEU, Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984, 277 p.

BOURDIEU, Pierre, *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987, 229 p.

BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loïc, *Réponses*, Paris, Seuil, 1992, p. 71-90.

BRUBACHER, John S., RUDY, Willis, *Higher Education in Transition – A History of American Colleges and Universities, 1636-1976*, New York, Harper & Row, 1976, 536 p.

BRUNEAU, William, SAVAGE, Donald C., *Counting Out the Scholars – The Case Against Performance Indicators in Higher Education*, Toronto, Lorimer and co., 2002, 261 p.

CHAMPAGNE, Patrick, CHRISTIN, Olivier, *Mouvements d'une pensée – Pierre Bourdieu*, Paris, Bordas, 2004, 251 p.

CHARLE, Christophe, *Histoire des universités*, Paris, PUF, 1994, 126 p.

CASTEL, Robert, « La sociologie et la réponse à la demande sociale », in LAHIRE, Bernard, *À quoi sert la sociologie?*, Paris, La Découverte, 2002, p. 67-77.

CORBO, Claude, *L'idée d'université – Une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*, Montréal, PUM-Corpus, 2001, 377 p.

COUSIN, Olivier, *L'efficacité des collèges – Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF, 1998, 226 p.

DEMAILLY, Lise, et al., *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1998, 303 p.

DEMAILLY, Lise (éd.), *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, 234 p.

DEVÈZE, Michel, *Histoire contemporaine de l'université*, Paris, SEDES-CDU, 1976, 461 p.

EHRENBERG, Alain, *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, 1991, 323 p.

FREITAG, Michel, *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec-Paris, Nuit Blanche – La Découverte, 1995, 299 p.

GAGNON, France, *Qualité et efficacité des services de santé et des services sociaux – Guide d'étude*, Sainte-Foy, Télé-Université, 1998, nombre de pages total non indiqué.

GAITHER, Gerald et al., *Measuring Up – The Promises and Pitfalls of Performance Indicators in Higher Education*, ASHE-ERIC – The George Washington University, 1994, 148 p.

HANHART, Siegfried, PEREZ, Soledad, *Les multiples facettes de l'efficacité en éducation*, Fribourg, Éditions universitaires Fribourg Suisse, 1999, 237 p.

HARRIS, Robin S., *A History of Higher Education in Canada 1663-1960*, Toronto, University of Toronto Press, 1976, 715 p.

HEILBRUNN, Benoît, *La performance, une nouvelle idéologie ?*, Paris, La Découverte, 2004, 275 p.

JOHNES, Jill, TAYLOR, Jim, *Performance Indicators in Higher Education*, Londres, Society for Research into Higher Education – Open University Press, 1990, 198 p.

LAVAL, Christian, WEBER, Louis, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Nouveaux Regards – Syllepses, 2002, 143 p.

LAVAL, Christian, *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte, 2004, 345 p.

LAMONDE, Yvan, BOUCHARD, Gérard, *Québécois et Américains : la culture québécoise aux XIX^e et XX^e siècles*, Saint-Laurent, Fides, 1995, 418 p.

LESSARD, Claude, « Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche », in MEIRIEU, Philippe, LESSARD, Claude (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation*, Québec, PUL, 2004, p. 23-48.

MONTLIBERT, Christian de, *Savoir à vendre – L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Paris, Raisons d'agir, 2004, 141 p.

PIVOT, Bernard, *Remontrance à la ménagère de moins de cinquante ans*, Paris, Plon, 1998, 172 p.

PROULX, Jean-Pierre, « La satisfaction envers l'école dans l'opinion publique québécoise (1970-2000) », in MEIRIEU, Philippe, LESSARD, Claude (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation*, Québec, PUL, 2004, p. 49-69.

REVEL, Jacques, WACHTEL, Nathan, *Une école pour les sciences sociales: de la VIe section à l'École des hautes études en sciences sociales*, Paris, Les Éditions du Cerf – Les Éditions de l'ÉHESS, 1996, 554 p.

RIDDER-SYMOENS, Hilde de, *A History of the University in Europe – Vol. 1: Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, 506 p.

RIDDER-SYMOENS, Hilde de, *A History of the University in Europe – Vol. 2: Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, 693 p.

ROTHBLATT, Sheldon, WITTRÖCK, Björn, *The European and American university since 1800*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, 370 p.

RÜEGG, Walter, *A History of the University in Europe – Vol. 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, 746 p.

TOURAINÉ, Alain, *Université et société aux États-Unis*, Paris, Seuil, 1972, 300 p.

VERGER, Jacques, *Les universités au Moyen Âge*, Paris, PUF, 1999, 226 p.

Publications gouvernementales

COMITÉ DE COORDINATION, *Commission d'étude sur les universités – Rapport final*, Québec, Gouvernement du Québec, 1979, 228 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, 201 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Réactualiser la mission universitaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1995, 78 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La gouverne de l'éducation – Logique marchande ou processus politique ?*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, 97 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'université devant l'avenir – Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises*, 1998, 72 p.

LABONTÉ, Thérèse, *Les méthodes et procédés d'évaluation de l'enseignement supérieur : II – Évaluation des établissements*, Québec, Direction générale des affaires universitaires et scientifiques, 1994, 156 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Projet d'énoncé de politique à l'égard des universités*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999, 27 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique québécoise à l'égard des universités*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000, 37 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique québécoise de financement des universités*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000, 19 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000, 45 p.

Périodiques

BOLDUC, André, « Les universités québécoises : l'heure des grandes décisions », *Forces*, numéro 85, printemps 1989, p. 4-50.

CELLIER, François G., LUCA, Johanne de, « Le virage des universités ne se fera pas sans heurts », *Entreprendre*, volume 10, numéro 1, mars 1997, p. 38-39.

CORBO, Claude, « Les origines de la Commission Parent », *Bulletin d'histoire politique*, volume 12, numéro 2, hiver 2004, p. 24-32.

DUFOUR, Andrée, « Les années 1950 : une décennie annonciatrice de grands changements », *Bulletin d'histoire politique*, volume 12, numéro 2, hiver 2004, p. 16-23.

GINGRAS, Yves, « Le Rapport Parent et la recherche universitaire », *Bulletin d'histoire politique*, volume 12, numéro 2, hiver 2004, p. 41-48.

INCHAUSPÉ, Paul, « Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé », *Bulletin d'histoire politique*, volume 12, numéro 2, hiver 2004, p. 66-79.

JALBERT, Henri, « L'université sur le chemin de l'excellence », *Magazine Avenir*, volume 4, numéro 9, novembre 1990, p. 8-15.

JONGBLOED, Ben, VOSSSENSTEYN, Hans, « Keeping up Performances: an international survey of performance-based funding in higher education », *Journal of Higher Education Policy and Management*, volume 23, numéro 2, 2001, p. 127-145.

LUCIER, Pierre, « L'université du Rapport Parent », *Bulletin d'histoire politique*, volume 12, numéro 2, hiver 2004, p. 81-94.

Documents électroniques

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, *Rapport Parent – Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec – tome II*, Québec, 1964, 442 p.
Adresse URL : http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales (page consultée le 22 mars 2005)

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 – Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires – Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, 1996.
Adresse URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm> (page consultée le 12 avril 2005)

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, 1996.

Adresse URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ETAT-GEN/RAPFINAL/Tmat.html> (page consultée le 15 février 2005)

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport du groupe de travail sur le financement des universités*, Québec, 1997.

Adresse URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/universit/rap_fin/docum.htm (page consultée le 12 avril 2005)

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport du groupe de travail sur le financement des universités*, Québec, 1997.

Adresse URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/univrsit/rap_fin/docum.htm (page consultée le 15 février 2005)

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Lois refondues du Québec*, « Loi sur l'administration publique », Québec, Publications du Québec, chapitre A-6.01, 2000.

Adresse URL: <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/home.php#>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès: plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997.

Adresse URL: <http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/reforme.htm> (page consultée le 20 mars 2005)

Règles budgétaires du ministère de l'Éducation (2000-2001 à 2004-2005).

Adresse URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/finances-univ.asp> (pages consultées le 12 juin 2005)

Contrats de performance

Contrat de performance de l'École Polytechnique de Montréal, Montréal, 19 mars 2001, 10 p.

Contrat de performance de l'Université McGill, Montréal, 18 décembre 2000, 13 p.

Contrat de performance de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, 4 mai 2001, 12 p.

Contrat de performance de l'Université du Québec à Montréal, Montréal, 23 février 2001.(édition électronique)

Adresse URL : <http://www.unites.uqam.ca/sirp/communications/gouv/mequqam.html> (page consultée le 22 février 2005)

Communications scientifiques

BERNATCHEZ, Jean, *Contextualisation et analyse comparée (du point de vue des enjeux) des contrats de performance des universités québécoises*, Communication présentée au Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur (CSSHE/SCEES) à l'Université Laval, 25 mai 2001, 13 p.

SHALE, Doug, *The 'other' side of Alberta's performance based funding mechanism: the research component*, texte présenté à la conférence annuelle du *Canadian Institutional Research and Planning Association*, Saskatoon, 15-17 octobre 2000, 12 p.

Documents pédagogiques

HOULE, GILLES, « Présentation détaillée de la démarche d'analyse », automne 1998, 6p. (document reçu lors du séminaire SOL-6212 : Analyse du discours, suivi à l'automne 2003 avec Gilles Houle, Département de sociologie, Université de Montréal.)

ANNEXES

Annexe I : Grille d'analyse des contrats de performance

Aspects considérés	Objectifs	Indicateurs	Suites ³
Plan de dépenses	S'assurer que les engagements au global sont respectés.	Mesure des écarts vs cibles. Ajustements convenus. Report éventuel de certaines dépenses. Mesure de la croissance générale des salaires.	Redressements éventuels. Suivi en 2002-2003. Versement différé d'une partie de la subvention dans les cas de dépenses importantes non réalisées et amendement éventuel au plan de dépenses de l'année suivante ² .
Équilibre budgétaire	S'assurer du respect des résultats annuels convenus ¹ .	Évolution cumulative (2000-2001; 2000-2002; 2000-2003; 2000-2004) des résultats promis. Tendance respectant le retour à l'équilibre d'opération.	Versement différé de la partie de la subvention conditionnelle qui correspond à l'écart observé par rapport aux engagements. Si la tendance attendue n'est pas observée, remettre en question une partie de la subvention conditionnelle (péréemption).
Plan de réussite	S'assurer que les données disponibles vont dans le sens des engagements (tendances).	Données utilisées dans le modèle de projection.	Ajustements éventuels à la suite de discussions avec l'établissement pour tenir compte d'éléments conjoncturels.
Efficiency de gestion	Suivi des mesures et cibles annoncées pour améliorer l'efficacité. Pour 2002-2003, disposer d'un outil servant à mesurer et comparer l'activité d'enseignement.	Obtention de la part de chaque établissement des données demandées.	Redressements éventuels. Suivi en 2002-2003. Versement différé de la subvention conditionnelle si le Ministère ne dispose pas des données demandées à sa satisfaction.

1 Ne pas pénaliser cependant les établissements qui, dans leur contrat, avaient pris des engagements relatifs à la réduction de leur déficit accumulé et qui, pour diverses raisons, ont modifié leur choix à ce chapitre.

2 Le montant éventuel de rétention ne comprend pas le solde reporté pour les bourses d'études à l'étranger.

3 Les données doivent être transmises au Ministère afin d'être en mesure de procéder à l'évaluation menant au versement de l'allocation conditionnelle.

Annexe II : Exemple de contrat de performance (Université McGill)

CONTRAT DE PERFORMANCE

DE L UNIVERSITÉ MCGILL

**Entente intervenue
entre le ministère de l Éducation et l Université McGill**

PRÉAMBULE

En juin 1999, les universités québécoises ont été conviées à un important chantier visant à renouveler les perspectives d'avenir de l'institution universitaire.

La démarche proposée s'articulait autour de trois volets : une politique des universités faisant état des attentes et des engagements du gouvernement à l'égard des universités; un plan de réinvestissement traduisant le niveau de financement que le gouvernement entendait consacrer aux établissements universitaires; enfin, une politique de financement servant à répartir de manière transparente et équitable l'ensemble des ressources financières mises à la disposition des universités par l'État.

Nous en sommes aujourd'hui au terme de cette démarche. En effet, le gouvernement du Québec adoptait, le 2 février 2000, la Politique québécoise à l'égard des universités. Deux mois plus tard, à l'occasion du Discours sur le budget 2000-2001, et dans la foulée du consensus du Sommet du Québec et de la jeunesse, le ministre des Finances annonçait le réinvestissement d'une somme de 1 milliard de dollars dans le domaine de l'éducation au cours de la période triennale de 2000-2001 à 2002-2003, dont 600 M \$ pour les universités. À compter de l'année 2002-2003, c'est une somme récurrente additionnelle de 300 M \$ qui sera consacrée à ces établissements. Enfin, en décembre 2000, le ministre de l'Éducation rendait publique la Politique québécoise de financement des universités, qui établit les principes d'une nouvelle formule de partage des ressources entre ces établissements.

Le contrat de performance est l'instrument par lequel l'université et le ministre de l'Éducation s'associent dans la mise en œuvre du réinvestissement accordé par le gouvernement. Dans le contrat de performance, l'université précise au ministre les objectifs, les projets, les cibles et les indicateurs de suivi qu'elle se donne et les moyens qu'elle entend mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs. Le ministre y précise ses engagements budgétaires pour les années 2000-2001 à 2002-2003. C'est à partir de ce contrat que se fera le suivi de l'atteinte des objectifs convenus.

Le contrat traite de la réussite, de l'offre de formation, de l'efficience dans la gestion, de la productivité du personnel et de l'équilibre budgétaire. À l'égard de ces éléments, l'université fait état de la situation et se fixe des objectifs.

Le contrat engage l'université et le ministre. En annexe se trouve le document préparé par l'université et présenté à son conseil d'administration. C'est sur la base de ce document que le présent contrat, qui seul engage les parties, a été établi.

LES ENGAGEMENTS DE L UNIVERSITÉ

Soutien et réussite

L'Université a entrepris un vaste programme visant à renouveler son corps professoral. Elle prévoit engager quelque 100 professeures et professeurs par année au cours des dix prochaines années. Selon ses simulations, ces efforts de recrutement auront produit, en 2002-2003, une augmentation nette de 100 professeures et professeurs par rapport à ses effectifs de 1999-2000. Cela aura pour effet d'améliorer le taux d'encadrement des étudiantes et étudiants, qui est aujourd'hui de 18,83 EETP par professeur. On vise un rapport étudiants-professeur de 17,99 en 2002-2003. L'université McGill consacrera ainsi 18,4 M\$ du réinvestissement à cette fin et 7,0 M\$ au renouvellement du personnel de soutien afférent durant les trois prochaines années.

L'importance croissante du savoir entraîne, à travers le monde, une concurrence des plus vive dans le recrutement de personnel hautement qualifié. Ces pressions se font particulièrement sentir dans le secteur universitaire. Il faut donc prévoir que l'embauche de professeures et professeurs d'élite soit difficile et que la rétention des professeures et professeurs en poste, eux-mêmes poursuivis par les recruteurs des autres universités d'Amérique du Nord et même de l'extérieur du milieu universitaire, demande l'attention immédiate de l'Université. Dans ce contexte, l'Université entend consacrer 11,6 M\$ en 2002-2003 à l'ajustement salarial sélectif selon les besoins les plus pressants et le mérite.

L'université McGill consacrera aussi 4,8 M\$ de plus en 2002-2003, par rapport à 5,1 M\$ en 1999-2000, au soutien à l'enseignement, notamment pour les auxiliaires d'enseignement, de façon à favoriser l'encadrement des étudiantes et étudiants.

L'Université investira 4,6 M\$ de plus au cours des trois prochaines années pour ses services aux étudiantes et étudiants, le budget en 1999-2000 se situant à 14,0 M\$. Elle accordera 3,8 M\$ de plus en bourses d'études pour les trois prochaines années, par rapport à 1,7 M\$ en 1999-2000. Le budget de ses bibliothèques, qui était de 20,0 M\$ en 1999-2000, sera augmenté de 3,4 M\$ en 2002-2003 grâce au réinvestissement général et ciblé. Le budget affecté aux systèmes informatiques, surtout ceux reliés à l'enseignement, augmentera de 4,2 M\$ par an. Il se fixait à 3,9 M\$ en 1999-2000.

Enfin, grâce à l'augmentation du nombre de ses professeures et professeurs, l'Université entend augmenter la proportion des cours enseignés par ses professeures et professeurs réguliers la faisant passer de 67,6 % en 1998-1999 à 75 % en 2009.

L'ensemble de ces mesures permettront à l'Université de maintenir le haut taux de diplomation (au dessus de 80%) que l'on trouve dans la majorité de ses programmes de baccalauréat et de l'augmenter dans les rares cas où la barre de 70% n'est pas atteinte. Ces mesures n'auront, toutefois, aucunement pour effet de mettre en cause les exigences de qualité de l'établissement.

Taux de diplomation après cinq ans des étudiantes et étudiants inscrits à temps plein
dans les programmes de baccalauréat
Taux observé et visé

Faculté	Diplomation en 1999-2000	Diplomation en 2007-2008
Sciences de l'agriculture et de l'environnement	83%	84%
Arts / Sciences religieuses	77%	79%
Médecine dentaire	96%	96%
Éducation	82%	83%
Génie	90%	90%
Droit	87%	88%
Gestion	93%	93%
Médecine	88%	89%
Musique	61%	70%
Sciences	81%	82%
Total	82%	84%

Offre de formation

L'Université entend maintenir le nombre de ses étudiantes et étudiants à peu près au niveau présent, avec toutefois une augmentation relative des étudiantes et étudiants du premier cycle. Au total, elle prévoit, pour l'année 2002-2003, une augmentation de 3 % de ses effectifs à temps plein. Elle prévoit en particulier faire passer de 21,3 % à 25 % la proportion d'étudiantes et d'étudiants étrangers. Le nombre d'étudiantes et d'étudiants québécois devrait se maintenir, malgré l'évolution démographique qui affecte à la baisse le nombre de jeunes Québécoises et Québécois.

Par ailleurs, afin d'assurer la pertinence de son offre de formation, l'Université entend :

- s'assurer que les disciplines fondamentales restent au cœur de la formation qu'elle offre et que leur enseignement demeure dynamique grâce au renouvellement du corps professoral;
- développer des programmes d'enseignement universitaire se rapportant aux disciplines émergente suivantes : traitement et technologies de l'information, nouveaux matériaux, génomique/protéomique, bioinformatique, apprentissage du langage, commerce électronique;
- favoriser l'approche multidisciplinaire et imprimer à ses programmes un caractère international lorsque cela est approprié;

- accentuer l'intégration de la recherche au premier cycle, mettant ainsi à profit ses particularités en tant qu'université dont l'une des priorités est la recherche;
- adopter un calendrier plus court pour la prochaine série d'évaluations cycliques.

Une université efficiente

Le coût de la fonction soutien (administration, terrains et bâtiments) représente à l'Université McGill 26,8 % du coût moyen d'enseignement, tandis qu'il représente en moyenne 33,8 % dans les universités du Québec. Selon les données du Ministère, l'Université McGill aurait, à ce chapitre, les plus bas coûts de toutes les universités.

Par ailleurs, comme le montre l'effet de la nouvelle formule de financement, les coûts d'enseignement reconnus aux fins de financement sont également très bas.

En matière de recherche, l'Université McGill est également performante. Ses professeurs et professeuses sont ceux, de toutes les universités du Canada, qui reçoivent le plus de subventions des organismes fédéraux de soutien à la recherche, donc de la source la plus compétitive. Ils sont aussi, au Québec, ceux qui publient le plus. L'objectif de l'Université, pour les trois prochaines années, est de maintenir cette haute performance.

Sur le plan de l'enseignement, ses professeurs et professeuses régulières donnent en moyenne 3,16 cours magistraux de premier cycle par année, encadrent chacun en moyenne 2,15 étudiantes et étudiants de maîtrise et 1,66 au doctorat et donnent également des cours aux deuxième et troisième cycles.

Le système de collecte et d'établissement d'indicateurs de mesure de la tâche des professeurs et professeuses est présentement l'objet de raffinement. L'Université entend en particulier :

- assurer le suivi de sa position concurrentielle en ce qui a trait à la tâche professorale à partir d'un examen plus sophistiqué des données;
- se comparer à un ensemble d'universités quant au nombre de cours par professeur par discipline;
- mettre sur pied, d'ici 2003, un système de reddition de compte des comités universitaires sur l'offre de cours et sur la distribution de la charge professorale.

Les moyens de mesurer la tâche professorale doivent toutefois être améliorés et, dans ce contexte, l'Université McGill s'engage à collaborer avec le Ministère de manière à lui faire profiter de son expertise.

Équilibre budgétaire

L'Université s'engage à atteindre l'équilibre budgétaire en 2002-2003, conformément au plan qui suit.

Mise à jour du plan d'équilibre budgétaire (en millions \$)				
Plan original de 2000-2002 à 2003-2004			Mise à jour	
	Déficit accumulé	Déficit de l'exercice	Déficit accumulé	Déficit de l'exercice
Mai 1999	23,7	-	16,5	-
Mai 2000	29,1	5,4	21,2	4,7
Mai 2001	35,9	6,8	27,7	6,5
Mai 2002	40,4	4,5	33,7	6,0
Mai 2003	42,5	2,1	33,5	(0,2)

Plan de réinvestissement de l'Université

En fonction des orientations et engagements présentés précédemment, l'Université et le Ministère s'entendent sur les priorités du budget de réinvestissement préparé et présenté par l'Université.

Projet de réinvestissement (en millions \$)

	2000-2001		2001-2002		2002-2003	
	Général	Spécifique	Général	Spécifique	Général	Spécifique
Personnel enseignant						
- Mesure de retention	3,0		7,0		10,5	
- Renouvellement	3,1		5,3		10,0	
Personnel de soutien						
- Renouvellement	0,7		1,6		4,7	
Services aux étudiants	0,6		1,0		3,0	
Entretien des bâtiments	2,2		3,0		4,4	
Bourses (2 ^e , 3 ^e et postdoc.)	1,0		1,0		1,8	
Soutien à l'enseignement	0,7	1,3	1,6	0,9	4,8	
Bibliothèques		1,1	0,4	1,5	1,0	2,4
Systèmes informatiques	1,3	2,9	1,3	2,9	1,3	2,9
Bourses à l'étranger		1,1		1,1		1,1
Formation des maîtres		0,4		0,4		0,4
Stages et placements		1,4		1,4		1,4
Réinvestissement total	12,6	8,2	22,2	8,2	41,5	8,2

Choix stratégiques de développement

L'université McGill compte aujourd'hui environ 1200 professeurs et professeurs réguliers. Avec les postes que le réinvestissement lui permettra de créer et ceux qui découlent des diverses mesures d'aide aux universités, et à la recherche, ainsi qu'avec les postes qu'elle devra pourvoir à la suite de départs, l'Université espère recruter quelque 100 nouveaux professeurs et professeurs par an, et ce, au cours des 10 prochaines années. Cette conjoncture crée une occasion unique et privilégiée dans la vie d'un établissement universitaire. L'Université et le Ministère conviennent que ces postes seront répartis en tenant compte des objectifs suivants de l'Université :

- le maintien des disciplines fondamentales;
- l'excellence dans les domaines de l'enseignement et de la recherche, notamment à l'égard de l'encadrement des étudiantes et étudiants;
- l'adoption de méthodes novatrices dans les domaines de l'enseignement et de la recherche;
- l'importance accordée aux secteurs émergents et intégrés;
- les besoins de la formation professionnelle.

Plus particulièrement, outre ceux des sciences fondamentales et humaines, l'Université développera les secteurs des sciences de la santé et de la vie dans leurs aspects fondamentaux (biologie structurale, génomique intégrée, systèmes d'information cellulaire, neurosciences) et dans leurs aspects cliniques (génomique médicale, neurosciences cognitives et comportementales, recherche clinique et prestation des soins de santé, plurimodalité et micromanipulation chirurgicales).

Dans le secteur technologique, la priorité sera accordée aux sciences et aux technologies de l'information, aux recherches sur les matériaux évolués, aux biotechnologies, au génie aérospatial et aérodynamique, à l'agriculture, l'alimentation et la nutrition. Les domaines pluridisciplinaires sont aussi parmi les priorités de l'Université McGill, notamment l'acquisition du langage, la bioinformatique, les études sur la douleur, l'éthique, les recherches sur l'environnement et le renouveau urbain. L'Université s'emploie également à développer un projet de grande envergure, le Techsquare McGill. Ce Techsquare s'articule autour du pavillon de physique Rutherford, du pavillon Wong des sciences des matériaux, du pavillon Strathcona d'anatomie et de médecine dentaire. Il prévoit la construction de deux nouveaux pavillons : celui de génomique et de protéomique et celui qui portera le nom de Pavillon Lorne M. Trottier des technologies de l'informations. Il dotera Montréal et le Québec d'un complexe pour l'enseignement et la recherche dans ces domaines qui rivalisera avec ceux des grands centres internationaux.

LES ENGAGEMENTS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Le Ministère soutiendra l'Université McGill dans la réalisation de ses projets et des engagements qu'elle prend dans le présent contrat de performance. À cette fin, comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'Université McGill pourra disposer d'un réinvestissement général et spécifique totalisant 100,8 M\$ au cours de la période 2000-2001 à 2002-2003 dans le cadre de l'application de la politique de financement des universités. À compter de l'année 2001-2002, l'octroi des sommes prévues sera conditionnel à l'atteinte des résultats convenus.

Université McGill	Année universitaire 2000-2001	Année universitaire 2001-2002	Année universitaire 2002-2003	Total 2000-2003
<i>En milliers de dollars</i>				
Réinvestissement dans la subvention de base par rapport à la subvention 2000-2001 selon la nouvelle formule	11 060,2	20 693,0	39 982,0	71 735,2
<i>Subventions spécifiques:</i>				
Majoration de l'ajustement relatif aux grades	2 329,5	2 329,5	2 329,5	6 988,5
Soutien aux NTIC	3 005,6	3 005,6	3 005,6	9 016,8
Soutien à l'insertion professionnelle	1 369,9	1 369,9	1 369,9	4 109,7
Soutien à la formation initiale du personnel enseignant	391,4	391,4	391,4	1 174,2
Bourses pour études à l'extérieur du Québec	1 080,4	1 080,4	1 080,4	3 241,2
Soutien aux mandats en agriculture et environnement	1 500,0	1 500,0	1 500,0	4 500,0
TOTAL	20 737,0	30 369,8	49 658,8	100 765,6

Les sommes précisées dans le tableau qui précède sont établies sous réserve des crédits votés annuellement par l'Assemblée nationale et du respect par l'Université des dispositions prévues dans les règles budgétaires annuelles, sous réserve de la variation des paramètres propres à chaque établissement universitaire (l'effectif étudiant et les superficies reconnues aux fins de financement influencent la part du réinvestissement accordée à chaque université). Ces sommes sont aussi établies sous réserve des modifications qui seront apportées à la suite des travaux mentionnés dans la nouvelle politique de financement.

Le réinvestissement comprend un redressement graduel et récurrent d'un million de dollar par année, qui se poursuivra jusqu'en 2014-2015 et totalisera alors quelque 15 millions de dollars.

La somme récurrente de 1,5 M\$ ajoutée dans les subventions spécifiques est allouée à l'Université McGill pour soutenir les mandats de sa Faculté d'agriculture et de l'environnement.

La mise en oeuvre de la Politique québécoise de financement des universités, la formule d'allocation des ressources financières que cette politique établit et la conclusion du contrat de performance constituent des changements profonds et porteurs dans les relations qu'entretiennent le ministère de l'Éducation et les universités.

Plus qu'un instrument de suivi, le contrat de performance se veut d'abord un instrument moderne de dialogue continu et de partenariat qui engage l'Université et le Ministère à l'égard du développement de l'enseignement supérieur.

Signé à Montréal le 18 décembre 2000

Le ministre d'État à l'Éducation
et à la Jeunesse

Le principal et vice-chancelier de
l'Université McGill

FRANÇOIS LEGAULT

BERNARD J. SHAPIRO