

# **Mémoire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités**

présenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale

par l'Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ)



Sylvain Bédard

Thomas Chiasson-Lebel

Héloïse Moysan-Lapointe

Jean-Luc Ratel

Carl-Emmanuel Vaillancourt

**Février 2004**



*Association pour une solidarité syndicale étudiante*  
*2570, rue Nicolet*  
*Local 301*  
*Montréal (Québec)*  
*H1W 3L5*

*Téléphone : 514-390-0110*  
*Télécopieur : 514-390-8415*

## Table des matières

<b>Présentation de l'ASSÉ</b> .....	<b>iii</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>v</b>
<b>Recommandations</b> .....	<b>vii</b>
<b>1. L'université et son rôle social</b> .....	<b>1</b>
1.1. L'université, une épave ? .....	1
1.2. L'université, un laboratoire de formation professionnelle ? .....	7
1.3. Où aller ? .....	8
<b>2. Le droit à l'éducation : quelques aspects juridiques</b> ____	<b>13</b>
2.1. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) .....	13
2.2. Obligations incombant aux États parties et manquements à ces obligations .....	19
2.3. Rapport de 1998 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels quant au Canada .....	22
2.4. Comment invoquer les dispositions du Pacte au niveau national ?	24
<b>3. Les conditions de vie des étudiantes et des étudiants</b> ____	<b>27</b>
3.1. Les revenus des étudiants et des étudiantes .....	27
3.2. Contributions des parents et du conjoint ou de la conjointe .....	30
3.3. L'endettement étudiant .....	31

<b>4. Sortir les étudiantes et étudiants de la pauvreté</b>	<b>35</b>
4.1. Définir le seuil de pauvreté : une démarche arbitraire.....	36
4.2. Les principaux seuils de pauvreté définis pour le Canada et le Québec .....	37
4.3. Choix et explication du type de seuil de pauvreté choisi.....	40
4.4. Pour une aide financière permettant de se sortir du seuil de pauvreté .....	42
<b>5. Financement des universités</b>	<b>45</b>
5.1. Financement de la recherche .....	47
5.2. La dépense privée en éducation : le principe d'utilisateur-payeur .	48
5.3. La place de l'entreprise .....	52
<b>6. Volonté politique et disponibilité des fonds</b>	<b>55</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>59</b>

## **Présentation de l'ASSÉ**

*L'Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ)* est un regroupement d'associations étudiantes collégiales et universitaires qui défendent activement les intérêts matériels et moraux de leurs membres. L'ASSÉ existe depuis trois ans et regroupe plus de 40 000 membres à travers le Québec, tant au cégep qu'à l'université. Depuis sa création, l'ASSÉ s'est positionnée pour une éducation publique, gratuite, laïque, de qualité, accessible et non discriminatoire. Les recommandations contenues dans ce mémoire s'inscrivent dans cette perspective.

Bien que la commission parlementaire concerne spécifiquement les universités, la plupart de nos recommandations s'appliquent dans une même mesure aux cégeps. Ainsi, les étudiantes et étudiants de chacun des niveaux d'enseignement se reconnaissent dans le présent mémoire, que ce soit parce qu'ils et elles fréquentent ou fréquenteront l'université, ne la fréquenteront pas par manque d'argent, ou ne la fréquenteront pas par choix personnel, mais apprécieront vivre dans une société capable de réflexion critique.

Autant que le présent texte est le produit de la réflexion des auteur-e-s sur les buts de l'université et ses pratiques, autant est-il aussi un reflet des positions prises par les membres lors de consultations référendaires, d'assemblées générales, et de manifestations politiques. Un seul bémol à ce constat, malgré l'apparence catégorique du mémoire en la matière, l'établissement d'un seuil de pauvreté est un sujet complexe, qui figure encore à l'ordre du jour parmi les questions irrésolues. En ce sens, l'ASSÉ appuie la réflexion des auteur-e-s mais précisera sa position dans le futur.

L'action de l'ASSÉ ne se limite pas à présenter ce mémoire aux autorités compétentes, mais se concrétisera dans une mobilisation sur la question de l'accessibilité aux études et sur la question plus large des droits sociaux.



## Résumé

Historiquement, l'université fut une institution ayant pour tâche de faire des synthèses disciplinaires afin de jeter un regard réflexif et critique sur la société. En ce sens, l'accroissement de la recherche appliquée et de son financement privé nuit aux fonctions originales de l'université et mène à un cul-de-sac dont il risque d'être difficile de sortir.

D'un autre côté, une telle vision incite à croire que seule la science fondamentale et la philosophie ont droit à l'espace universitaire. Nous ne sommes pas de cet avis, mais croyons qu'en vertu de certaines valeurs libérales qui présidèrent à l'instauration de notre démocratie, nous avons l'obligation de financer à part égale les secteurs axés davantage sur des formations spécialisées.

Le droit à l'éducation est confirmé par l'article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC). L'ayant ratifié, le Canada ou les provinces (selon le champ de compétence) doivent adopter une législation nationale sur le sujet pour permettre que le traité ait force de loi. Or, l'augmentation ou le dégel des frais de scolarité, le problème de l'endettement et les disparités de traitement en fonction de la citoyenneté vont à l'encontre de cette norme, tel que le reprochait au Canada le *Comité des droits économiques, sociaux et culturels*.

Afin de rendre effectif ce droit à l'éducation, une aide financière aux études bonifiée est essentielle pour que les étudiantes et étudiants puissent se sortir de la pauvreté et n'aient donc pas à subir des conditions qui entravent non seulement la poursuite de leurs études, mais souvent leur qualité de vie elle-même (notamment leur santé physique et mentale).

Un seuil de pauvreté relative correspondant à la moitié du revenu médian des particuliers servant à attribuer à tout étudiant ou étudiante à temps plein une aide inconditionnelle sous forme de bourse permettrait d'y remédier. Cette aide ne devrait être modulée qu'en fonction de si le ou la bénéficiaire réside ou non au domicile familial et est ou non aux études à temps plein.

Finalement, nous ne voulons tenter de trouver le moyen de faire mieux avec moins. Au risque de paraître d'une ennuyeuse banalité, nous répéterons qu'il importe d'assurer une prise en charge exclusivement publique du financement du système universitaire. La seule façon de préserver une éducation universitaire de qualité est de recourir à un financement substantiel exclusivement public, bonifiant les budgets actuels du système universitaire et remplaçant tout autre source de financement.

Ce financement public se doit d'être direct, remplaçant des financements publics conditionnels comme l'aide financière ou les subventions de recherche, ces derniers devant plutôt être accordés à tout étudiant ou étudiante ainsi qu'à tout professeur-e. La simple application rigoureuse des règles fiscales de base permettrait de financer plusieurs fois les suggestions faites ici.





## Recommandations

- Afin de rétablir l'équilibre entre les vocations fondamentale et appliquée de la recherche universitaire, il importe de les financer équitablement et de ne mener la recherche appliquée qu'au sein d'établissements affiliés (p. 9).
- La recherche appliquée ne doit pas être arrimée aux seuls impératifs du marché mais être orientée vers des besoins sociaux concrets (p. 9).
- Il importe d'intégrer l'ensemble des droits définis dans le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC) dans les lois québécoises et canadiennes (p. 25).
- Il faut corriger les éléments du système d'éducation ayant fait l'objet de critiques de la part du *Comité des droits économiques, sociaux et culturels* par l'élimination progressive des frais de scolarité et de l'endettement étudiant et l'harmonisation de traitement des étudiants et étudiantes selon leur statut de citoyenneté (p. 25).
- Nous souhaitons que le gouvernement ne tienne pas compte des revenus, ni des parents, ni des conjoints et conjointes et abolisse toutes les formes de contribution dans le calcul de l'aide financière accordée aux étudiants et aux étudiantes (p. 30).
- Pour enrayer l'endettement, nous demandons que l'aide financière soit accordée exclusivement sous forme de bourses (p. 33).
- L'aide financière devrait permettre à tout étudiant ou étudiante à vivre au-delà du seuil de pauvreté relatif établi à la moitié du revenu médian (actuellement 10 332 \$), sauf pour ceux et celles qui habitent effectivement chez leurs parents, auquel-le-s on retrancherait les frais de subsistance (logement, nourriture, etc.) habituellement ainsi économisés (p. 42).

- Pour les cas de ceux et celles qui étudient à temps partiel, on calculerait l'aide accordée au prorata du nombre d'heures ou d'unités de cours suivies, à l'exception des cycles supérieurs où l'aide serait tout simplement moitié moindre qu'à temps plein (p. 43).
- La seule façon de financer adéquatement le système universitaire est un réinvestissement public massif, pour un financement exclusivement public et direct, visant à accroître le budget du système universitaire et à remplacer les autres sources de financement (p. 46).
- Nous croyons que devrait être instauré un financement direct à la recherche, accordé aux professeur-e-s sans égard à leur programme de recherche, sans autre condition que la dépense dans certains postes stratégiques (équipement, emplois étudiants, etc.) (p. 47).
- Les frais de scolarité s'appliquant inéquitablement selon les tranches de revenus et l'admissibilité à l'aide financière, nous suggérons simplement de les abolir, ou de les réduire à un niveau symbolique (p. 50).
- Nous suggérons de financer les propositions précédentes par l'application rigoureuse des règles fiscales, par l'amélioration de la progressivité du système d'imposition et en rétablissant une parité relative entre la contribution fiscale des entreprises et des particuliers (p. 55).

## **1. L'université et son rôle social**

Avant d'aborder, sous tous les angles particuliers, les tenants et les aboutissants du financement de l'éducation universitaire au Québec, il importe de se questionner sur l'objet de ce financement, l'université elle-même, et sur son rôle dans la société. Ce rôle ne peut être abordé dans une perspective exclusivement conjoncturelle puisque l'université existe depuis longtemps, qu'elle a survécu aux différents aléas des époques, et qu'elle a survécu à nombre de mutations sociales qui eurent pu la détruire. Ainsi, c'est dans sa vocation historique, mais sans nostalgie ni archaïsmes, qu'il faut saisir cet objet et sa nécessité, pour faire de notre action actuelle une action réfléchie et posée.

Au Québec, depuis l'élaboration du rapport Parent, deux visions se confrontent quant au rôle que devrait jouer l'université dans la société. Une première, plus historique, soutient qu'elle n'a pour tâche que de travailler à enseigner des synthèses disciplinaires porteuses d'un savoir réflexif et critique sur la société. Une seconde vision, plus près des considérations économiques et pragmatiques, en bref plus contemporaine, veut arrimer les programmes au marché du travail et lier les activités de recherche universitaire aux besoins des industries et du commerce. Nous présenterons ces deux points de vue consécutivement pour en arriver à notre proposition, celle d'une université qui, si elle ne se détache pas complètement d'une formation axée sur l'emploi, ne mise pas que sur cette orientation pour laisser choisir étudiantes et étudiants.

### ***1.1. L'université, une épave ?***

Nous aborderons ici le potentiel critique qu'une vision plus historique et étymologique de l'université adresse aux fonctions actuelles de nos institutions. Il importe d'abord de souligner que l'université est apparue au

Moyen-âge, sous l'égide de l'Église, et se situe donc en amont, plutôt qu'en aval, de la modernité. Par ailleurs, l'étymologie du mot, dérivé du latin classique, associe « université » à « totalité » et « ensemble ». Le rôle que joua l'université dès la fin du Moyen-âge s'apparente plus à une source de modifications socio-culturelles qu'à un résultat de ces dernières. Par son évolution, l'université devint ce lieu où le mode d'organisation sociale a glissé des mains de la tradition et de l'Église vers celles, plus modernes, d'un savoir critique et dynamique transmis par l'enseignement. Ainsi, le rôle de l'université dans la société n'est pas celui d'une banale reproduction sociale ou de seules recherches ponctuelles, mais celui de la construction d'un savoir réflexif sur la société et surtout, de la transmission de ce savoir par l'enseignement. Mais que suggère cette conception de l'université ?

Tout d'abord, une telle conception nous incite à voir l'université comme une institution plutôt qu'une organisation. L'institution est ici comprise comme étant définie par la « nature de sa finalité ». Celle-ci doit être globale et universelle, par opposition à l'organisation qui ne vise que des fins instrumentales, c'est-à-dire qu'elle adapte les moyens donnés en vue de fins ponctuelles. Ainsi, pour répondre à son rôle en tant qu'institution, l'université doit assumer

[la] prise en charge réflexive d'un idéal civilisationnel à orientation universaliste, lequel implique en même temps la transmission critique des acquis essentiels du passé et la synthèse systématique des nouvelles connaissances, des nouvelles valeurs, des nouvelles formes d'appréhension expressive (Freitag, 1998, p. 38).

Une telle compréhension mérite quelques explications puisqu'elle n'est pas toujours à la mode dans les milieux politiques et économiques qui occupent l'avant-scène publique depuis quelques années. Elle suggère qu'il soit nécessaire d'établir un recul critique sur la structure de nos sociétés, sur la façon dont elle se pose des objectifs et les réalise. En effet, il est essentiel, peut-être même plus que jamais, de regarder la forme que prend notre monde

actuel, de la questionner, de la critiquer, de la remettre en cause et d'y proposer des alternatives. Dans notre course effrénée pour l'augmentation de la production, le développement de l'entreprise, le progrès technologique, il importe de se doter de lieux dont la fonction est de jeter un regard critique sur ces « avancées » afin d'en peser le pour et le contre et d'en saisir les tenants et les aboutissants. Malheureusement, une telle réflexion ne peut se faire dans les limites strictes de la recherche appliquée et compartimentée puisqu'elle ne peut se réaliser que dans une quête de l'unité de la connaissance. La recherche appliquée est occupée à développer des techniques précises pour répondre à des problèmes précis, or le regard critique dont il est ici question nécessite une vue synthétique sur la société qui doit prendre en compte non seulement les problèmes actuels, mais les réflexions antérieures menées au sein de chacune des disciplines, les avancées disciplinaires et théoriques actuelles, et les conséquences possibles de celles-ci. C'est pourquoi la philosophie fut longtemps au cœur de l'université comme discipline capable de produire un regard éclairant et unifié sur le sens de la vérité. On postulait alors qu'il fallait d'abord une réflexion totalisante pour pouvoir produire des réflexions partielles.

Ce genre de réflexion théorique doit posséder un privilège d'autonomie, sans pour autant être détachée de la société qu'il tente d'élucider. En effet, si l'université devient dépendante de sources de financement organisationnelles, elle ne répondra plus qu'à des problèmes précis et perdra sa fonction séculaire de recherche d'orientations universalistes. Par ailleurs, si l'université est ballottée au gré des changements dans le pouvoir politique, les revirements de sens récurrents ne lui permettront guère de livrer les résultats attendus. De plus, puisque ces réflexions nécessitent un débat constant et un rapport constructif entre professeur-e-s, étudiantes et étudiants, ni l'un ni l'autre ne peuvent être exclus pour des raisons strictement financières, bureaucratiques

ou politiques. En cela, l'accessibilité la plus large possible est d'une grande importance.

On en arrive donc à l'expression d'une dichotomie profonde entre les savoirs fondamentaux et les connaissances pratiques. Alors que les premiers cherchent justement cette synthèse disciplinaire universaliste, les seconds cherchent des réponses particulières à des problèmes précis. Dans nos universités, cette séparation s'exprime encore aujourd'hui par l'existence d'institutions séparées pour la transmission des savoirs techniques (École Polytechnique, École de technologie supérieure, INRS, etc.) Si la dichotomie n'a pas toujours posé de problèmes, c'est que la survivance de cette séparation permettait aux deux formes (théorique et pratique) d'exister, mais également parce que le savoir empirico-scientifique avait grand besoin de s'abreuver de réflexions épistémologiques plus propres à la philosophie. Or, aujourd'hui, cette distinction a tendance à s'effacer au profit de la recherche appliquée, et aux dépens du volet théorique dont la pertinence est mise en doute.

Cette dichotomie est doublée d'un deuxième équilibre précaire entre l'enseignement et la recherche. Notons à cet égard que le *Conseil supérieur de l'éducation* soulignait déjà en 1994 que le fort accent mis sur la recherche minait les relations entre étudiants, étudiantes et professeur-e-s parce que ceux-ci mettent trop de temps à chercher des subventions et à les dépenser, en plus de menacer les sphères concernant le savoir fondamental (CSE, 1994).

Comment alors expliquer ce changement de cap ? Soulignons d'abord que le modèle de l'université en Amérique n'a pas connu les mêmes transformations qu'en Europe où ce modèle s'est construit sur l'assertion première de l'unité de la connaissance telle que proposée par les Lumières. L'université n'était pas seulement bénéficiaire de cette conception, elle en émergeait. En Amérique, terreau du pragmatisme, l'université répondait dès ses débuts à une logique plus fonctionnelle, menant des réflexions plus

concrètes et développant des savoirs plus techniques. Ce changement provoqua une modification épistémologique profonde, voire une annihilation de l'épistémologie elle-même, car « l'objet de la science n'est plus la connaissance du monde, mais la prévision des effets de nos interventions pratiquement finalisées sur le monde » (Freitag, 1998, p. 47).

Un tel passage est problématique, car les finalités ne viennent pas d'elles-mêmes. Si on se refuse à trouver, ou simplement à chercher, des finalités pour notre société, la seule limite à la technique serait la fin du monde lui-même. Cependant, si on souhaite établir des limites normatives, où les trouvera-t-on lorsque le champ épistémologique n'aura plus droit de cité ? Peut-être la polémique entourant le clonage et d'autres techniques controversées montre-t-elle que la technique ne peut exister en elle-même ? Reléguer ces questions, comme nous le faisons, à des experts de l'éthique, fait dire aux chercheurs oeuvrant dans des domaines controversés « Dites-nous quand nous arrêter », comme s'ils étaient incapables de formuler eux-mêmes les finalités de leurs techniques. Les recherches appliquées qui sont actuellement menées ne peuvent faire l'économie d'une série de réflexions proprement épistémologiques sur la nature et l'objectif de la technique. Or, de tels raisonnements ont besoin de s'ancrer sur certains objectifs collectifs proposés par des recherches théoriques et fondamentales. Lorsque l'université s'oriente sur des visées organisationnelles telles la recherche de rentabilité, elle perd sa capacité de recherche théorique et de transmission de ces savoirs.

Par cette dynamique, où tout travail intellectuel s'oriente sur les résultats instantanés, on perd de plus en plus la capacité de remettre en cause les objectifs de nos sociétés. Par exemple, plutôt que de nous concevoir comme partie de la nature, on ne se préoccupe que des conséquences imprévues de notre contrôle sur elle. Trop tard pour s'attaquer aux causes, nous sommes réduits à trouver des solutions ponctuelles, au prix d'un degré supérieur de contrôle, qu'il faudra renforcer de nouveau lorsqu'une nouvelle crainte

émergera. Il faut par contre nuancer cette vision essentiellement négative de la recherche appliquée en rappelant ce que celle-ci nous permet de faire, et où elle nous permet d'aller. Cependant, le processus de recherche ne peut être exempt du « que faire ? » ni du « où aller ? ».

L'atteinte de ce moment dans la mutation du rôle des universités est constituée de deux mouvements de fond. Le premier, déjà évoqué plus tôt, concerne le passage à une dynamique fonctionnelle d'adaptation aux nouvelles réalités. Ainsi, les étudiantes et étudiants reçoivent une formation de plus en plus professionnelle, axée sur des méthodes de recherche, sur des compétences particulières visant à répondre à des problèmes précis plutôt que de s'abreuver de synthèses et de débats disciplinaires. C'est ainsi que l'enseignement est aujourd'hui fortement lié la recherche appliquée. On enseigne des méthodes et des outils, mais on perd par le fait même l'apprentissage critique de l'existence même de ces méthodes. La seconde étape, plus inquiétante encore, est celle de l'opérationnalisation. Maintenant que les groupes de recherche sont bien instaurés et fonctionnels, on dirige la compréhension en fonction de ces méthodes. Dépendants de financements ponctuels, les champs de recherche ne s'appliquent plus à des nouvelles conquêtes, mais plutôt à la reproduction de la nécessité du champ lui-même. On ne gère même plus la société par des actions, mais on gère chacune des interventions particulières pour justifier l'existence d'un champ précis. La logique du financement de ces groupes l'emporte sur le sujet de recherche, car le financement nécessaire à la recherche devient plus important que la recherche elle-même. On entre alors dans un pur impératif de gestion où l'équilibre budgétaire commande la réflexion.

Face à ce constat alarmant, Freitag propose un retour radical à la théorie et à l'enseignement. Celui-ci n'est autre que la construction d'une relation entre les professeur-e-s et les étudiantes et étudiants. La société aurait grand besoin d'une université comme milieu de vie favorisant le développement de l'esprit



et de la faculté de penser. Les principes que propose Michel Freitag sont clairs :

- 1) Toute recherche universitaire doit être axée sur la synthèse disciplinaire, et les problèmes ponctuels doivent être traités ailleurs.
- 2) L'université doit être avant tout un lieu d'enseignement, et doit donc engager des enseignants qui maîtrisent la discipline, et non seulement des chercheurs spécialisés, afin d'enseigner la discipline plutôt que les résultats de recherches ponctuelles et les méthodes qui menèrent à ces résultats, ayant un financement comme seule pertinence avouée (Freitag, 1998, p. 76-77).

Si Michel Freitag peut en arriver à des constats si alarmants, il n'est pas le seul. Dès la fin des années 1970, le Comité ministériel permanent du développement culturel (CMPDC) faisait paraître un rapport qui insistait pour : « une relance de la recherche universitaire axée sur le respect plus rigoureux des finalités éducatives de l'université et d'une participation à la recherche appliquée qui soit davantage dans l'esprit de ces mêmes finalités éducatives » (CMPDC, 1979). Même si ce second avis n'est pas directement en faveur du retrait de la recherche appliquée des universités, il tient à la baliser sérieusement.

### ***1.2. L'université, un laboratoire de formation professionnelle ?***

Ces considérations sont polémiques. On entend plutôt une panoplie de discours prônant un plus large arrimage entre l'université et l'industrie, soit par une recherche axée sur les besoins de l'industrie, soit par une formation de diplômé-e-s organisée en fonction des besoins en main-d'œuvre de l'entreprise. Par exemple, un rapport du *ministère d'État au Développement du Québec* de 1982 (MEDQ, 1982) recommandait une meilleure articulation de la recherche universitaire avec ce qui se fait dans le milieu industriel. De

façon générale, ce point de vue délaisse les aspects « regard critique » et « synthèse disciplinaire » de l'université pour ne retenir que son rôle dans le développement économique. La formation n'y répond plus qu'aux besoins de l'entreprise au même titre que la recherche universitaire ne sert que le développement économique. On veut alors déterminer les calendriers de recherche et de formation sur les besoins du marché afin de s'assurer de la rentabilité de l'investissement en éducation pour l'économie, et par ricochet, pour la société. On pourrait n'y voir qu'une mise à contribution de l'université à la volonté de surmonter la conjoncture économique difficile des années 1980, mais il nous semble plutôt que cette position ne soit pas que conjoncturelle.

Il appert que cette vision pose le problème de la justesse des indications du marché. Inciter l'université à s'arrimer à ce que le marché demande ne suppose-t-il pas que ce marché soit bon juge de ce qui est utile socialement ? En fait, une telle vision repose sur une foi presque inaltérable en la croissance économique comme finalité. Alors, toutes les institutions ou organisations d'une société doivent participer de ce même élan pour favoriser la production et la croissance économique. Faire contribuer l'université à la croissance économique, dira-t-on, revient à la faire accroître le bonheur d'une société. Finalement, l'exact reflet de cette logique à autre niveau fait s'inscrire à l'université étudiantes et étudiants dans l'espoir d'obtenir un meilleur emploi une fois les études terminées.

### ***1.3. Où aller ?***

On ne saurait raisonnablement rester insensible au cri d'alarme pour la défense de la recherche fondamentale. Doit-on le prendre au mot et l'appliquer à la lettre ? Le problème de cette critique est qu'elle se porte à la défense des sciences humaines et sociales, mais semble faire peu de cas des disciplines, par définition plus pratiques, qui s'adressent plus directement à

l'application des connaissances. Même si la critique étymologique semble juste, se sont quand même les universités, bien souvent par le biais d'écoles affiliées, qui forment des milliers d'étudiantes et d'étudiants désirant obtenir un emploi rapidement à la fin de leurs études. Comment donc réconcilier les deux pôles, apparemment opposés, de la seule recherche fondamentale et du plus grand arrimage aux besoins du marché ? En fait, le souhait de cette réconciliation faisait partie du rapport Parent :

L'université doit être en mesure de donner une grande variété d'enseignements et elle doit être assez souple pour les accueillir tous. Elle assure en même temps une formation professionnelle et un enseignement de recherche ; elle prépare à la recherche appliquée et à la recherche pure; elle continue des enseignements riches d'une longue tradition universitaire et innove dans des sciences ou des professions toutes jeunes (Rapport Parent, tome 2, p. 232).

Une chose est certaine, si la valeur de démocratie préside à notre société, nous devons tout faire pour préserver le développement des savoirs disciplinaires et fondamentaux, sans pour autant couper l'université de certaines formations plus professionnelles contribuant plus directement aux besoins sociaux en matière de formation. Mais comme il semble que ces deux vocations entrent en ce moment en compétition, et que cela devient néfaste pour chacun des deux autant que pour la dynamique d'ensemble, il faut miser sur la séparation originelle qui présidait à la différenciation. Le siège des formations fondamentales doit demeurer l'université, alors que les domaines de la recherche appliquée et de la formation professionnelle doivent demeurer dans les institutions affiliées. Si on ne maintient pas la dichotomie, c'est la recherche fondamentale qui risque d'absorber le choc, car celle-ci ne peut vivre du financement privé : la quête du profit ne s'intéresse que rarement aux préoccupations théoriques. Tristement, la privatisation pousse inexorablement dans cette voie, tant par la chute du financement public que par la volonté des entreprises privées d'augmenter leur profit en s'accaparant le développement des savoirs dans l'université, et par l'inaction de certains

gouvernements. Il n'est pas trop tard, mais le réveil doit être brutal. Ainsi, pour ne pas s'enfoncer dans une logique utilitariste incapable de se remettre en cause, il faut concevoir l'université et le droit à l'éducation dans la perspective la plus large possible, et si on ne peut soustraire toute recherche appliquée de l'université, il faut tout faire pour que subsiste en même temps la recherche fondamentale.

De plus, il faut distinguer les débouchés pratiques des impératifs du marché. Laisser la formation plus appliquée, dispensée dans les institutions affiliées, aux seules lois du marché risque d'en faire perdre l'utilité sociale. Si on arrime la formation aux besoins des entreprises, c'est en fait qu'on les dispense de le faire. Un étudiant ou une étudiante, dans quelque domaine qu'il soit, devrait posséder un vaste champ de connaissances lui permettant de changer d'emploi s'il le désire, d'innover par lui-même si l'entreprise refuse de se transformer. Bref, c'est la liberté qu'accordent les connaissances qu'il faut valoriser. En ce sens, même si la formation plus pratique se dispense dans des lieux séparés, elle ne doit pas être avilie parce que trop axée sur des besoins particuliers et mercantiles. La meilleure arme d'un diplômé sera sa capacité et sa possibilité de choisir sa vie dans le domaine qu'il apprécie.

Une telle perspective nous oblige à concevoir la liberté du choix académique comme valeur essentielle, valeur qui ne peut être assumée autrement que par le passage à la gratuité scolaire pour tous et toutes, au plein financement des études par l'attribution de bourses à tous ceux et toutes celles qui en ont besoin, et la liberté du choix des programmes d'études.

C'est une question de liberté individuelle, mais surtout une question sociale qui met l'accent sur une société plus juste, plus équitable, mais surtout une société mieux en mesure de se comprendre elle-même, de se critiquer, de se fixer des orientations qui lui sont propres sans se laisser dicter un mode d'être

par la puissance économique ou militaire de nos voisins ou de notre propre province.

Si l'on ne peut vivre que de la production de connaissance, on peut aussi favoriser le développement de connaissances répondant aux besoins plus pratiques de l'existence. Alors, puisqu'on ne peut se substituer aux individus pour encourager l'un ou l'autre des courants d'étude, il faut lui laisser libre choix tant qu'il obtient les résultats nécessaires en un temps déterminé. C'est en ce sens que nous entendons le droit à l'éducation, arrimé à la nécessité collective de dispenser, voire d'étendre, cette éducation universitaire.

Ce principe de libre choix qui sous-tend l'accessibilité n'est pourtant pas facile à rendre effectif. En un sens, ce mémoire n'en retient une conception exclusivement économique et quelque peu réductrice. Il y a aussi une partie de choix conscient dans la décision d'aller ou non à l'université et dans le choix de son programme, mais cet apparent libre choix masque souvent des contraintes plus profondes. Il n'empêcherait pas, par exemple, d'observer certaines disparités importantes, selon d'autres indicateurs, dans la représentation dans l'effectif universitaire ou au sein de différentes disciplines. On peut alors parler de déterminants socioculturels limitant l'accessibilité, soit à l'université même, soit à certains programmes. Ainsi en est-il par exemple de la distribution des étudiantes dans les universités. En effet, malgré leur percée, en apparence fulgurante, on remarque encore une concentration dans certains domaines et une relative absence dans d'autres, ce qui permet à Larue (1986) et Cloutier (1997) de dire que :

si les femmes accèdent aujourd'hui massivement aux études universitaires, force est de constater que les domaines d'études où elles se concentrent (éducation, arts, lettres, paramédical), ne sont pas ceux dont la profession peut prétendre donner accès à des positions de pouvoir au sein de la société. (Chenard et Pageau, 1999)

La solution à ce genre de limitation de l'accessibilité ne va pas de soi, mais il serait important de s'y pencher, si l'on veut que soit véritablement égalisé un droit effectif à l'éducation comprenant aussi les incitatifs à s'en prévaloir.

## **2. Le droit à l'éducation : quelques aspects juridiques**

Les droits économiques, sociaux et culturels sont des droits reconnus et inscrits dans la *Charte internationale des droits de l'homme*. Cette *Charte* se compose de trois textes : la *Déclaration universelle des droits de l'homme* proclamée par les Nations Unies en 1948, le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* (1966) et le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (1966). Comme l'a rappelé la Conférence mondiale sur les droits de l'homme :

Tous les droits de l'homme sont universels, indissociables, interdépendants et intimement liés. [...] Il est du devoir des États, quel qu'en soit le système politique, économique et culturel, de promouvoir, de mettre en œuvre et de protéger tous les droits de l'homme et toutes les libertés fondamentales (Vienne, 1993).

L'éducation est un droit fondamental et une des clefs nécessaires à l'exercice des droits inhérents à la personne humaine. C'est le principal outil permettant à des adultes et des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté. De plus, l'éducation permet de rendre les femmes autonomes, de protéger les enfants, de promouvoir les droits de l'homme et la démocratie et de préserver l'environnement ; bref d'améliorer la condition générale de la société. Pour ces raisons, l'éducation tend à être considérée comme un des meilleurs investissements.

### **2.1. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)**

Le droit international est régi par bon nombre de Traités et de Pactes. Parmi ceux-ci, on retrouve le *Pacte international relatif aux Droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC). À ses articles 13 et 14, il garantit le Droit à l'éducation.

Un pacte est un instrument juridique international. Cela signifie que l'État signataire accepte de son plein gré une série d'obligations juridiques qui lui imposent de respecter les droits et les dispositions contenues dans ce pacte. Cet État prend alors la responsabilité solennelle de s'acquitter de toutes les obligations qui découlent du pacte et de faire en sorte que ses lois et ses politiques nationales soient compatibles avec ses obligations internationales. En ratifiant les instruments relatifs aux droits humains, l'État devient redevable devant la communauté internationale, devant les autres États signataires, ainsi que devant ses propres citoyens et citoyennes.

En vertu du droit à l'éducation (art. 13 et 14 du PIDESC), les États s'engagent à mettre au point des mesures concernant l'enseignement primaire (gratuit et obligatoire), secondaire (accessibles à tous et progressivement gratuit), supérieur (égalité d'accès en fonction des capacités de chacun) ; un système de bourses doit être instauré et on doit veiller à l'amélioration des conditions matérielles des enseignants.

L'observation générale du *Conseil économique et social* quant au droit à l'éducation (art. 13 et 14) porte essentiellement sur le contenu normatif de l'article 13, quelques-unes des obligations qui en découlent et certaines violations caractéristiques<sup>1</sup>.

### ***Buts et objectifs de l'éducation (art. 13, par. 1)***

Parmi les objectifs qui sont communs à la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (par.2 de l'article 26) et au Pacte (par.1 de l'article 13), l'un des plus fondamentaux est que l'éducation « doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine ». Les États parties sont tenus de veiller à ce que l'enseignement, sous toutes ses formes et à tous les niveaux,

---

<sup>1</sup> [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/6d20d27a772138b48025685e005fc2ce?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/6d20d27a772138b48025685e005fc2ce?Opendocument)



réponde aux buts et aux objectifs énoncés au paragraphe 1 de l'article 13, interprété à la lumière de la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, de la *Déclaration et du Programme d'action de Vienne*, ainsi que du *Plan d'action en vue de la Décennie des Nations unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme*. Ces déclarations et conventions ont été adoptées par l'UNESCO (l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). En plus de reprendre certaines dispositions de l'article 13 sur le droit à l'éducation, ces textes renferment également des éléments qui n'y figurent pas expressément, par exemple la mention de l'égalité entre les sexes et du respect de l'environnement.

On doit voir l'ensemble de ces déclarations et conventions adoptées comme formant un tout et ne pouvant pas être interprétées séparément et exclusivement. La législation interne (nationale) d'un État partie à ces textes internationaux doit être en accord avec ces derniers.

***Droit de recevoir une éducation – observations générales (art. 13, par. 2)***

L'enseignement, sous toutes ses formes et à tous les niveaux, doit répondre aux caractéristiques interdépendantes et essentielles de dotation, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité.

*Dotation*: Les établissements d'enseignement doivent exister en nombre suffisant et il faut prévoir également certains équipements en nombre suffisant, par exemple une bibliothèque, des ordinateurs et du matériel informatique.

*Accessibilité*: Les établissements, tout autant que les programmes, doivent être accessibles à tout un chacun, sans discrimination fondée sur une quelconque des considérations. L'accessibilité peut se définir en trois volets, soit la non-discrimination, l'accessibilité physique et l'accessibilité en matière

économique. Ces volets sont interdépendants et consistent en une éducation accessible à tous en droit et en fait sans discrimination fondée sur une quelconque des considérations. L'éducation doit être économiquement à la portée de tous. D'ailleurs, les États parties sont tenus d'instaurer progressivement la gratuité de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

*Acceptabilité*: La forme et le contenu de l'enseignement dispensé doivent être acceptables.

*Adaptabilité*: L'enseignement doit être souple de manière à pouvoir être adapté aux besoins de société et de communautés en mutation.

#### *Enseignement technique et professionnel*

L'enseignement technique et professionnel s'inscrit aussi bien dans le droit à l'éducation que dans le droit au travail (art. 6, par. 2). On ne précise pas davantage le niveau auquel cet enseignement doit être offert. Le Comité en conclut que l'enseignement technique et professionnel fait partie intégrante de l'enseignement, à tous les niveaux.

L'initiation à la technologie et la préparation à l'entrée dans le monde du travail ne devraient pas être l'apanage de l'enseignement technique et professionnel: elles doivent être appréhendées comme un élément de l'enseignement général.

#### ***Droit à l'enseignement supérieur (art. 13, par. 2c)***

L'enseignement supérieur doit satisfaire aux critères des dotations de l'accessibilité, de l'acceptabilité et de l'adaptabilité communes à l'enseignement sous toutes ses formes et à tous les niveaux.

Pour répondre aux besoins des étudiantes et étudiants dans des contextes sociaux et culturels différents, l'enseignement supérieur doit être dispensé dans le cadre de programmes souples et de systèmes variés. L'enseignement à

distance en est un bon exemple. Tout comme l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur doit être accessible « sous différentes formes ». Comme nous l'avons précédemment mentionné, l'enseignement technique et professionnel fait partie intégrante de l'enseignement à tous les niveaux, dont l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur « doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun ». Selon l'alinéa c) du paragraphe 2 de l'article 13, l'enseignement supérieur n'a pas à être « généralisé ; il doit uniquement être rendu accessible en fonction des capacités de chacun ». Ces « capacités » devraient être appréciées eu égard à l'ensemble des connaissances et de l'expérience des intéressés.

Si on met cette disposition en lien avec l'article 3 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, qui assure le droit égal qu'ont l'homme et la femme, on a raison de craindre que l'article 13 ne soit pas suffisant à assurer une pleine accessibilité à la femme, tout comme l'homme peut s'en prévaloir. Afin d'assurer la pleine jouissance des droits économiques, sociaux et culturels des femmes, ces droits doivent être mis en œuvre en tenant compte du contexte dans lequel elles vivent. La dévalorisation économique et sociale du travail traditionnellement effectué par les femmes – qu'il soit ou non rémunéré – contribue encore plus à la stagnation des femmes dans une situation d'inégalité économique et sociale. Ces facteurs diminuent la capacité de générer des revenus et l'autonomie des femmes et contribuent à des taux élevés de pauvreté féminine au niveau mondial. L'inégalité des femmes dans la jouissance et l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels contribue à leur dépendance économique et à la négation de leur autonomie personnelle. L'inégalité des femmes limite leur possibilité de participer à la vie publique, y compris en ce qui concerne la prise de décisions en matière sociale et économique.

***Existence d'un réseau scolaire ; mise en place d'un système adéquat de bourses ; et amélioration des conditions matérielles du personnel enseignant (art. 13, par. 2e)***

L'obligation de « poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons » signifie que les États parties sont tenus d'élaborer dans cette perspective une stratégie d'ensemble. L'expression « poursuivre activement » sous-entend que les pouvoirs publics doivent accorder à la stratégie d'ensemble un certain rang de priorité et qu'en tout état de cause ils doivent l'appliquer vigoureusement.

L'expression « établir un système adéquat de bourses » engage les États parties à faire en sorte que le système de bourses puisse favoriser, dans les conditions d'égalité, l'accès à l'éducation des personnes appartenant aux groupes défavorisés.

Alors que le Pacte stipule qu'il faut « améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant », les conditions générales de travail des enseignants se sont, dans la pratique, détériorées ces dernières années dans de nombreux États parties au point de devenir inacceptables. Ceci est un obstacle majeur à la pleine réalisation du droit des étudiantes et étudiants à l'éducation et démontre une corrélation en ce qui concerne notamment le droit des enseignants de s'organiser et de négocier des conventions collectives qui est sans cesse attaqué et diminué.

***Libertés académiques et autonomie des établissements d'enseignement***

Le Comité est parvenu à la conclusion que le droit à l'éducation ne peut être exercé que s'il s'accompagne des libertés académiques tant pour le personnel enseignant que pour les étudiantes et étudiants. Le personnel enseignant et les étudiantes et étudiants de l'enseignement supérieur sont particulièrement exposés aux pressions politiques et autres, ce qui sape les libertés académiques. Le Comité souhaite cependant souligner que le personnel

enseignant et les élèves, à tous les niveaux de l'enseignement, sont fondés à jouir des libertés académiques.

L'exercice des libertés académiques nécessite l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur. Cette autonomie doit être compatible avec les systèmes de contrôle public, en ce qui concerne en particulier les fonds octroyés par l'État. Il importe d'établir un équilibre satisfaisant entre l'autonomie de l'établissement et l'obligation qu'il a de rendre des comptes. Il n'existe pas de formule unique et chaque établissement doit s'adapter à son environnement local et aux exigences nationales.

## ***2.2. Obligations incombant aux États parties et manquements à ces obligations***

### ***Obligations juridiques générales***

Les articles 2 à 5 du PIDESC précisent les obligations auxquelles s'engagent les États signataires. L'article 2.1, en particulier, revêt une extrême importance.

**2.1** « Chacun des États parties au présent *Pacte* s'engage à agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationale, notamment sur les plans économique et technique, au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus dans le présent *Pacte* par tous les moyens appropriés, y compris en particulier par l'adoption de mesures législatives. »

Les États ont donc l'obligation juridique, en vertu du *Pacte*, de prendre toutes les mesures appropriées, en particulier législatives, pour assurer le plein exercice des droits contenus dans le *Pacte*. « Adopter des mesures » signifie, selon les règles d'interprétation des pactes internationaux, que les États ont l'obligation, dans des délais déterminés, de faire des progrès précis et concrets vers le respect des droits énoncés dans le *Pacte*.

L'obligation de réalisation progressive (« assurer progressivement... ») ne peut jamais être interprétée comme autorisant l'État à reporter indéfiniment

l'adoption des mesures susceptibles d'assurer l'exercice et la réalisation des droits reconnus dans le *Pacte*. Au contraire, cette obligation signifie que l'État doit non seulement voir à satisfaire ces droits « au maximum de ses ressources disponibles », mais aussi, dans l'immédiat, à respecter le contenu même ou le noyau essentiel de ces droits.

La notion de progressivité n'affecte donc, en aucune manière, la nature de l'obligation contractée par un État : les droits sociaux, économiques et culturels ne constituent pas de simples objectifs pour l'État, mais des obligations impératives et sont pleinement exigibles par toute personne, sans distinction notamment de race, de sexe, d'origine nationale, de religion ou d'idéologie.

En pratique, l'obligation de progressivité requiert que les États en développement voient à satisfaire les besoins de base (alimentation, logement, vêtement) alors que les États développés doivent non seulement assurer les besoins de base, mais améliorer de façon constante les conditions d'existence de leurs citoyens et citoyennes.

Pour ce faire, conformément aux *Principes de Limbourg*, principes adoptés par les experts en 1986 pour interpréter les obligations des États parties au *Pacte*, ceux-ci doivent se plier aux contraintes suivantes :

- l'utilisation efficace des ressources, c'est-à-dire que l'attribution des ressources doit être faite d'une manière non seulement rationnelle et efficace, mais également avec transparence et sans corruption ;
- l'utilisation de tous les moyens appropriés, y compris les moyens législatifs, judiciaires, administratifs, économiques, sociaux et éducatifs ;
- l'élimination des normes contraires au *Pacte*.

La mise en œuvre des droits reconnus dans le *Pacte* n'est pas toujours de nature progressive. Certains droits sont formulés d'une manière qui les rend

immédiatement applicables. Les États ont une obligation de légiférer pour rendre ce droit effectif immédiatement. À titre d'exemple, sont considérés comme des droits immédiatement applicables l'exercice des droits sans discrimination, l'égalité juridique des hommes et des femmes quant à leurs droits, l'égalité salariale des hommes et des femmes, l'accès à l'enseignement primaire gratuit, la liberté des particuliers de fonder et de diriger des établissements d'enseignement, etc.

### ***Obligations juridiques spécifiques***

Les États parties sont tenus de veiller à ce que les programmes d'enseignement, à tous les niveaux du système éducatif, tendent vers les objectifs énumérés au paragraphe 1 de l'article 13. Les États parties sont dans l'obligation de mettre en place et de maintenir un système transparent et efficace pour s'assurer que l'éducation puisse aider au plein épanouissement de la personnalité humaine.

Les États ont l'obligation de respecter, de protéger et de mettre en œuvre le droit à l'éducation pour ce qui est de chacune de ses « caractéristiques essentielles ». Les États sont tenus de veiller à l'établissement d'un système adéquat de bourses au profit des groupes défavorisés. Ils sont tenus d'établir des « normes minimales en matière d'éducation » auxquelles tous les établissements d'enseignement privés créés conformément aux paragraphes 3 et 4 de l'article 13 doivent se conformer. Les États parties doivent faire en sorte que les communautés et les familles ne soient pas tributaires du travail des enfants. Ils doivent également s'efforcer de faire disparaître les stéréotypes sexistes et autres qui entravent l'accès à l'éducation des filles, des femmes et d'autres personnes appartenant à des groupes défavorisés.

Finalement, les États parties ont « l'obligation fondamentale minimum d'assurer, au moins, la satisfaction de l'essentiel ». Cette « obligation fondamentale minimum » englobe l'obligation d'assurer l'accès, sans

discrimination, aux établissements d'enseignement et aux programmes éducatifs publics ; de veiller à ce que l'éducation dispensée soit conforme aux objectifs exposés au paragraphe 1 de l'article 13 ; d'assurer un enseignement primaire à tous, conformément au paragraphe 2 a) de l'article 13 ; d'adopter et de mettre en œuvre une stratégie nationale en matière d'éducation qui englobe l'enseignement secondaire et supérieur et l'éducation de base ; et de garantir le libre choix de l'éducation, sans ingérence de l'État ou de tiers, sous réserve qu'elle soit conforme aux « normes minimales en matière d'éducation » (art. 13, par. 3 et 4). Cette « satisfaction de l'essentiel » est respectée au Canada et plus particulièrement au Québec.

### ***2.3. Rapport de 1998 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels quant au Canada***

À tous les cinq ans, les États signataires doivent soumettre un rapport au Comité des droits économiques, sociaux et culturels qui siège à Genève et qui a pour fonction de surveiller la mise en œuvre du *Pacte* par ces États. Composé de 18 experts indépendants, le comité étudie ces dossiers et formule ensuite des « conclusions » qui sont rendues publiques. Ces conclusions n'ont pas de valeur contraignante pour les États, mais un rapport négatif entache sérieusement leur réputation.

La dernière visite du Canada devant ce Comité remonte à 1998. Les conclusions quant au droit à l'éducation furent les suivantes<sup>2</sup> :

- Le Comité a reçu des informations selon lesquelles, entre 1990 et 1995, le montant moyen des frais de scolarité dans l'enseignement postsecondaire avait augmenté de 62 % en termes réels. La dette moyenne des étudiantes et étudiants à la fin de ses études a, semble-t-

---

<sup>2</sup> [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/E.C.12.Q.CAN.1.Fr?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/E.C.12.Q.CAN.1.Fr?Opendocument)  
[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/E.C.12.1.Add.31.Fr?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/E.C.12.1.Add.31.Fr?Opendocument)



il, presque triplé depuis 1990. Quelles sont les mesures prises actuellement pour que l'enseignement postsecondaire reste accessible au même titre à tous indépendamment du revenu ?

- Près de la moitié des canadiens n'auraient pas, semble-t-il, le niveau d'alphabétisation minimale nécessaire pour gérer des situations de la vie courante, par exemple comprendre un horaire d'autobus. Le gouvernement peut-il fournir au Comité une estimation du nombre de canadiens bénéficiant actuellement de programmes d'alphabétisation et indiquer quelles stratégies sont envisagées pour résoudre ce problème ?
- Le Comité est préoccupé de voir que les programmes de prêts à l'éducation postsecondaire sont réservés aux citoyens canadiens et citoyennes canadiennes et aux résidents permanents et qu'ils sont refusés aux réfugiés officiellement reconnus, mais qui n'ont pas le statut de résident permanent et aux demandeurs d'asile. Le Comité relève également avec inquiétude que les frais d'inscription à l'université ont augmenté de façon spectaculaire au Canada au cours des dernières années, ce qui compromet grandement l'accès à l'université des étudiantes et étudiants dans le besoin qui ne disposent pas de prêts ou de bourses. L'augmentation considérable de l'endettement moyen des étudiantes et étudiants en fin d'études constitue un autre sujet de préoccupation.

Finalement, le Comité exhorte le Gouvernement à mettre au point et à développer des programmes appropriés pour lever les obstacles financiers à l'accès des étudiantes et étudiants à faible revenu à l'enseignement postsecondaire, sans aucune discrimination fondée sur la citoyenneté. Il engage le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux à adopter dans les procédures judiciaires des positions

conformes à leur obligation de faire respecter les droits consacrés dans le *Pacte*.

#### **2.4. Comment invoquer les dispositions du Pacte au niveau national ?**

Le Canada possède un système juridique dualiste. Les dispositions du *Pacte* ne peuvent donc être directement invoquées devant ses tribunaux. Cependant, le *Pacte*, au même titre que l'ensemble du droit international, sert à l'interprétation des normes constitutionnelles relatives à la protection des droits humains.

Selon les termes du *Pacte*, l'État ou le législateur doit veiller à ce que toute personne ou tout groupe de personnes puisse s'adresser à la justice dans le cas où ses droits ne seraient pas respectés. D'où l'importance capitale de l'adoption par les États de mesures législatives appropriées (art. 2.1), ainsi que des voies de recours judiciaires, ce qui indique la nature véritablement juridique des droits économiques, sociaux et culturels. En conséquence, tout le système social et juridique national doit être supporté par des lois qui confirment les droits économiques des citoyens et citoyennes et prévoient des recours lorsqu'ils en sont privés. Le Canada a incorporé en droit interne, de façon explicite ou implicite, certains droits reconnus dans le *Pacte*, qui peuvent être invoqués devant les tribunaux.

La *Charte canadienne des droits et libertés* ne couvre que les droits civils et politiques et ne dit rien des droits économiques, sociaux et culturels. De plus, elle ne s'applique que dans le cas de litiges entre des individus et l'État, excluant ainsi les causes qui interviennent entre des citoyens et citoyennes ou entre des citoyens et citoyennes et des groupes ou des institutions. Imparfaite mais plus complète, la *Charte québécoise des droits et libertés* garantit, outre les droits civils et politiques, certains droits économiques et sociaux. Et de plus, elle peut être utilisée dans des litiges entre des parties autres que l'État.

**Pour que le droit à l'éducation devienne effectif au Québec, il importe d'intégrer l'ensemble de ces droits définis dans le *Pacte dans les lois canadiennes et québécoises*. Dans ce sens, les récriminations du Comité des droits économiques, sociaux et culturels doivent être prises au sérieux. Tel que le rappelle le Comité, **l'élimination des frais de scolarité et de l'endettement étudiant doivent demeurer les objectifs prioritaires des réformes de l'enseignement universitaire, ainsi que l'harmonisation de traitement, en fonction de la citoyenneté, en faveur des réfugiés officiellement reconnus, mais qui n'ont pas le statut de « résident permanent » et aux « demandeurs d'asile ».****



### **3. Les conditions de vie des étudiantes et des étudiants**

Bien qu'elle semble s'éloigner du sujet central de la Commission, la question de la condition de vie des étudiantes et étudiants est reliée de nombreuses façons à celle du financement du système universitaire. Outre qu'il s'agit d'un enjeu de qualité de vie publiquement déterminée d'un groupe de citoyens et citoyennes, elle soulève aussi les questions d'accessibilité et de diplomation, encore largement différenciés selon les situations socio-économiques. Ces conditions de vie influent finalement sur l'attractivité des études universitaires.

Il est plus qu'essentiel d'intervenir sérieusement et promptement pour permettre, non seulement à toute personne désirant étudier de réaliser ses objectifs, mais qu'en plus, tous ceux et toutes celles qui fréquentent l'université n'aient pas à affronter de pénibles situations qui nuisent non seulement à la poursuite de leurs études, mais même à leur propre santé physique et mentale. En effet, nous considérons inacceptable qu'une sélection socio-économique s'effectue chez la population pour rendre beaucoup plus difficile l'accès à l'éducation chez les moins bien nanti-e-s.

La presque totalité des données présentées a été recueillie dans le récent document de *Aide financière aux études* intitulé *Enquête sur les conditions de vie des étudiants de la formation professionnelle au secondaire, du collégial et de l'université* publié en 2003 par le ministère de l'Éducation du Québec (Beauchemin, 2003). Aussi, nous répartirons l'essentiel des données entre « bénéficiaires » et « non-bénéficiaires », c'est-à-dire selon le fait de recevoir de l'aide financière de la part de l'AFÉ ou de ne pas en recevoir.

#### **3.1. Les revenus des étudiants et des étudiantes**

Nous considérons que les étudiants et les étudiantes qui décident d'entreprendre des études universitaires (tout comme à tous les autres

niveaux par ailleurs) ne devraient pas avoir à travailler durant l'année scolaire, sauf évidemment si elles et ils le désirent. Dans ce contexte, nous demandons que l'aide financière accordée dans le cadre de l'AFÉ assume que les études à temps plein demandent de 36 à 45 heures par semaine pour 4 ou 5 cours, ce qui laisse peu ou pas de temps pour travailler pendant les sessions de cours. La période estivale est une alternative de remplacement à ce travail durant les études dont il ne faut toutefois pas abuser, car il faut aussi tenir compte des besoins particuliers des étudiantes et étudiants qui doivent suivre des cours durant l'été, que ce soit pour du rattrapage ou pour la rédaction aux cycles supérieurs. En effet, le fait d'être aux études durant l'été est un sérieux obstacle aux possibilités de se décrocher un emploi suffisamment rémunérateur. Bien sûr, l'actuel programme d'aide financière offre un supplément dans de tels cas, mais les données sur les conditions de vie des étudiantes et étudiants bénéficiaires de l'AFÉ illustrent que les montants s'avèrent insuffisants.

En ce qui concerne le travail durant l'été, on remarque dans un premier temps que la majorité des étudiantes et étudiants universitaires occupent un emploi estival pour subvenir à leurs besoins. En effet, ce sont 74,2 % des bénéficiaires et 85,5 % des non-bénéficiaires qui travaillent durant l'été et dans l'ensemble, pour une durée moyenne de 12 semaines à raison d'un nombre moyen de 32 heures par semaine. Les revenus tirés de ces emplois sont d'une moyenne de 303 \$ par semaine pour les bénéficiaires et 325 \$ pour les non-bénéficiaires.

Pour le travail durant l'année scolaire, même si on y retrouve aussi une majorité d'étudiants et d'étudiantes qui travaillent durant les sessions d'automne et d'hiver, force est de constater que cette proportion est tout de même moins élevée que pour l'été, à savoir 53,1 % des bénéficiaires et 64,2 % des non-bénéficiaires universitaires. Du côté des heures travaillées par semaine, on constate aussi que ce sont des emplois évidemment à temps

partiel que l'on occupe durant l'année scolaire, pour un nombre moyen de 16,1 heures par semaine pour les bénéficiaires et 16,3 heures pour les non-bénéficiaires. Pour ce qui est des revenus tirés de ces emplois, ils sont en moyenne de 186 \$ par semaine pour les bénéficiaires, et de 192 \$ pour les non-bénéficiaires.

Les revenus tirés de l'AFÉ par les étudiantes et étudiants universitaires bénéficiaires sont en moyenne de 2 420 \$ en prêt et 3 706 \$ en bourse, avec une différence marquée entre ceux et celles qui résident chez leurs parents (1 899 \$ en prêt et 1 776 \$ en bourse) et ceux et celles qui ne résident pas chez leurs parents (2 559 \$ en prêt et 3 937 \$ en bourse). Rappelons que ce sont 39,7 % de tous les étudiantes et étudiants de l'université qui ont recours à l'AFÉ.

Si l'on regarde de plus près les dépenses effectuées par les étudiantes et étudiants à partir de leurs revenus d'emploi, on constate qu'ils et elles se retrouvent dans une situation fort précaire, étant donné qu'ils et elles dépensent, pour les bénéficiaires, 57,3 % de leurs revenus d'emploi pour des dépenses tout à fait indispensables, soit le logement, la nourriture, les frais de scolarité et le matériel scolaire, alors que les non-bénéficiaires y vouent 37,5 % de leurs revenus. On constate donc que les revenus tirés d'un emploi s'avèrent nettement insuffisants pour permettre aux étudiantes et étudiants de se sortir de la précarité, situation qui est évidemment plus prononcée chez ceux et celles qui ne résident pas chez leurs parents (toutes catégories confondues), puisqu'ils et elles consacrent 57,7 % de leurs revenus d'emploi à ces dépenses indispensables, comparativement à 33,5 % pour ceux et celles qui habitent chez leurs parents.

Enfin, la pire situation se retrouve chez les étudiantes et étudiants qui ont des enfants à charge (toutes catégories confondues), puisqu'ils et elles doivent dépenser 71,3 % de leurs revenus d'emploi pour combler les dépenses de

logement, de nourriture, de frais de scolarité, de matériel scolaire et pour assurer la subsistance de la famille. Aussi, on remarque que les étudiantes et étudiants ne réussissent que péniblement à concilier le travail et les études (sans compter la famille...), étant donné qu'ils et elles représentent 74,6 % chez les bénéficiaires et 62,1 % chez les non-bénéficiaires à considérer « difficile » ou « très difficile » d'y arriver. Cette contrainte, dû à la nette prévalence des femmes à la tête de familles monoparentales, s'applique très inégalement en fonction du sexe. Cela ajoute aux nombreuses contraintes sexuellement différenciées qui, malgré que certaines statistiques donnent une illusion d'égalité (revenu à peine inférieur, majorité de femmes au 1<sup>er</sup> cycle), limitent systématiquement l'accessibilité des femmes aux études supérieures.

Finalement, on constate que les étudiantes et étudiants (tous niveaux confondus) ont un revenu brut moyen de 9 662 \$ pour les bénéficiaires et de 8 994 \$ pour les non-bénéficiaires, ce qui se révèle inférieur ou largement inférieur à la quasi-totalité des divers seuils canadiens de pauvreté des différents organismes. Il est donc urgent de prendre des mesures efficaces pour que tous les étudiants et toutes les étudiantes aient accès à des revenus suffisants pour vivre et poursuivre leurs études. Ce n'est pas en offrant de piètres conditions de vie qu'une société encourage ses membres à s'instruire. Sans compter qu'avec une aide financière adéquate, ils et elles seraient moins nombreux et nombreuses à être dans l'obligation de travailler durant leurs études, ce qui ferait que non seulement leurs revenus seraient suffisants, mais qu'en plus ils et elles pourraient mieux se consacrer à leurs études, ce qui bénéficiera à toute la collectivité, rappelons-le.

### ***3.2. Contributions des parents et du conjoint ou de la conjointe***

**Nous souhaitons que le gouvernement abolisse toutes les formes de contribution dans le calcul de l'aide financière accordée aux étudiants et aux étudiantes.** Non seulement cela constitue-t-il une



injustice flagrante puisque les calculs ne tiennent pas compte du fait que l'on reçoive ou non de telles contributions, et elles ne le sont souvent pas, mais considérant que l'accès à l'éducation est un droit, nous estimons qu'il est du devoir de l'État de tout faire en son pouvoir pour aider tous ceux et celles désirant s'instruire de le faire, ce qui implique non seulement la gratuité scolaire, mais aussi une aide financière adéquate qui tienne compte uniquement des revenus réels de l'étudiant ou de l'étudiante et non pas de ceux que l'on s'imagine qu'ils et elles recevront.

Par ailleurs, les chiffres parlent d'eux-mêmes : dans le cadre actuel, ce sont 64,9 % des bénéficiaires de l'AFÉ qui ne reçoivent aucune contribution parentale et 81,0 % qui ne reçoivent pas de contribution du conjoint ou de la conjointe. Sans compter que la contribution versée n'a généralement rien à voir avec la contribution calculée, puisqu'elle est en moyenne (pour les rares qui en obtiennent) de 3 456 \$ de la part des parents et de 4 485 \$ de la part du conjoint ou de la conjointe. Pis encore, on remarque que ce sont les parents dotés d'un revenu brut total de 75 000 \$ et plus qui contribuent dans 51,9 % des cas, ce qui fait que ceux et celles dont les parents ont de plus faibles revenus se voient moins fortement aidé-e-s financièrement.

Quant aux étudiantes et étudiants non bénéficiaires, ils et elles sont 36,8 % à ne recevoir aucune aide de leurs parents et 85,1 % à ne recevoir aucune aide du conjoint ou de la conjointe.

### ***3.3. L'endettement étudiant***

Voyons d'un peu plus près ce qu'il advient de l'endettement actuel des étudiantes et étudiants. On constate que pour ceux et celles qui sont actuellement inscrits et inscrites à l'enseignement universitaire (39,7 %), les dettes contractées (qui continuent à progresser au fil des ans, bien évidemment) sont en moyenne de 6 323 \$ pour le premier cycle et de 10 437 \$ pour les cycles supérieurs. À la sortie des études, la dette est en moyenne de

10 814 \$ au premier cycle, 14 562 \$ au deuxième cycle et de 18 517 \$ au troisième cycle<sup>3</sup>. On ne s'étonnera pas d'apprendre que la dette moyenne pour l'ensemble des universitaires (encore aux études) est presque deux fois plus élevée selon que l'on réside chez ses parents ou non, avec 4 844 \$ pour le premier groupe et 8 145 \$ pour le second. De plus, parmi tous les étudiants et toutes les étudiantes du secondaire professionnel, du collégial et de l'université, on dénombre 24 % d'entre eux et elles qui ont contracté des dettes à l'extérieur de l'AFÉ, avec un endettement moyen de 4 227 \$ pour les universitaires bénéficiaires et de 3 723 \$ pour les universitaires non bénéficiaires (seulement pour ceux et celles qui ont contracté de telles dettes évidemment).

Il est inconcevable que l'on puisse s'endetter pour mener à terme ses études, mais c'est pourtant le cas pour une bonne partie de ceux et celles qui décident de le faire. La philosophie de l'éducation que notre société devrait privilégier devrait viser d'abord l'acquisition de connaissances, exempte de restrictions financières. Nous rejetons donc la vision utilitariste qui fait de l'éducation un strict investissement visant à accumuler plus de capital culturel de la part des étudiantes et des étudiants et qui se traduira plus tard en capital économique<sup>4</sup>. Non pas que nous ne soyons pas au fait de l'impact direct de l'éducation sur la position sociale future des étudiantes et étudiants, mais parce que nous croyons que c'est à la société de permettre au plus grand nombre possible, sans iniquité de représentation, d'accéder au savoir et non

---

<sup>3</sup> Pour cette partie précise, les données sur l'endettement à la fin des études proviennent de : GAUTHIER, Sylvain, *Aide financière aux études : Statistiques – Rapport 2001-2002*, Québec, MEQ, 2003, p. 33.

<sup>4</sup> La notion de « capital culturel » renvoie à l'acquisition de connaissances (sous forme de savoir sanctionné par l'école, de transmission familiale ou encore dans les biens culturels), alors que celle de « capital économique » renvoie à l'acquisition de richesses (argent, moyens de production, terres agricoles). Cette conception de la position sociale d'un individu se retrouve dans : BOURDIEU, Pierre, *La distinction*, Paris, Minuit, 1979, 670 p.

de laisser la charge financière de ce projet reposer uniquement sur les épaules de l'étudiant ou l'étudiante et de son entourage.

Dans ce cadre, il devient antidémocratique de bloquer l'accès à l'éducation à des gens qui n'auraient d'autres choix que de s'endetter pour y parvenir. En effet, l'endettement étudiant apparaît comme la conséquence d'une sélection économique car ceux et celles qui ne disposeront pas des moyens financiers suffisants auront à traîner un lourd fardeau tout au long de leurs études et bien longtemps après, alors que ceux et celles jouissant de revenus suffisants n'auront pas à s'inquiéter de s'endetter et seront donc favorisé-e-s par rapport au premier groupe dans la poursuite de leurs études et dans les années qui suivront.

**Nous demandons donc que l'aide financière accordée aux étudiantes et étudiants soit versée seulement sous la forme de bourses, et non de prêts.** L'argument voulant que le prêt serve de ticket modérateur dans l'utilisation du service universitaire peut être facilement renversé par le maintien d'une certaine limite à l'utilisation de bourses. Mais surtout, à ceux qui argueraient que le diplôme universitaire procure des plus hauts revenus à l'étudiant ou l'étudiante qui serait alors en mesure de payer son enseignement une fois en emploi, rappelons seulement qu'une société qui finance une éducation gratuite avec un impôt progressif sur le revenu fait déjà payer indirectement l'éducation par tous les citoyens et citoyennes. Un étudiant ou une étudiante plus fortuné-e grâce à une formation de qualité paiera en impôts bien plus que ce que son éducation a coûté. Il est donc plus que temps que l'aide financière aux études ne constitue pas un lourd fardeau pour ses bénéficiaires, mais vise plutôt à répondre adéquatement aux besoins de tous les étudiants et de toutes les étudiantes en leur permettant de se sortir de la pauvreté.



#### **4. Sortir les étudiantes et étudiants de la pauvreté**

L'enjeu majeur autour de l'accessibilité à l'éducation concerne une inégale représentativité, entre la population et les universitaires, selon différents indicateurs socio-économiques. Que ce soit en fonction du sexe, de l'origine ethnique ou du revenu des parents, constater des grandes disparités dans l'accès et de la diplomation aux études supérieures selon ce genre d'indicateurs semble révéler une certaine discrimination à l'égard de certains groupes. À ce chapitre, la distinction socio-économique peut se révéler non seulement un vecteur important de disparités d'accès à l'université, mais en même temps un élément où les interventions nécessaires sont relativement faciles à cibler, sous la forme d'une aide financière aux étudiants et aux étudiantes.

D'autant plus que cet impératif peut découler de nécessités d'autres ordres, comme l'importance de la qualité de vie des étudiantes et étudiants, mais aussi celle de l'attractivité du cheminement universitaire, crucial dans un contexte économique qui, nous dit-on, présente des besoins grandissants en main-d'œuvre diplômée. La question de l'accessibilité aux études ne peut plus, dès lors, faire abstraction de l'importance de l'AFÉ, et celle-ci devrait faire intrinsèquement partie des considérations de réinvestissements nécessaires aux objectifs de l'enseignement universitaire.

Ainsi, nous trouvons-nous face au problème de déterminer un niveau de revenu acceptable, celui qui est garant d'une qualité de vie. La fixation de salaires par le marché n'appelle pas débat : ils sont donnés par le marché. L'idée d'un niveau économique fixé et débattu démocratiquement est plus complexe, mais plus heureuse, car elle permet de décider d'un seuil de pauvreté en deçà duquel aucun individu ne devrait avoir à vivre.

La section suivante visera à déterminer ce niveau, mais aussi les conditions de cette aide financière aux études qui doivent être considérés comme coût du

système universitaire au même titre que le financement direct. Il faut pour cela soulever la polémique question du seuil de pauvreté.

#### ***4.1. Définir le seuil de pauvreté : une démarche arbitraire***

Un survol effectué auprès de 13 pays membres de l'*Organisation pour la coopération et le développement économique* (OCDE) (Australie, Autriche, Belgique, Canada, France, Allemagne, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Suède, Royaume-Uni et États-Unis) nous conduit à un constat inévitable : il y a presque autant de seuils de pauvreté qu'il existe d'auteur-e-s qui se sont penché-e-s sur la question. Aussi, toutes les tentatives pour y parvenir ne peuvent qu'être relatives et arbitraires, selon les considérations éthiques et morales qui orientent le cadre d'analyse. Cependant, on remarque trois approches utilisées dans tous les cas pour traiter de la question, soit les approches absolue, relative et subjective.

*L'approche absolue* constitue la base pour la plupart des définitions officielles (c'est-à-dire étatiques) du faible revenu. Elle définit un minimum absolu de subsistance calculé en fonction des besoins de base (nourriture, vêtements, logement, etc.). Pour ce faire, on définit arbitrairement un panier de consommation incluant toutes les dépenses jugées nécessaires en les collant au prix réel qui a cours pour chacun des produits et services. Cela signifie donc qu'une personne dont le revenu se situe sous ce minimum sera considérée comme étant en situation de pauvreté, car elle ne peut se procurer ce qui est arbitrairement tenu comme nécessaire.

*L'approche subjective* est peu utilisée pour établir un seuil de pauvreté, puisqu'elle repose sur ce que la population, dans chacune des catégories définies (par exemple, personne seule, couple avec enfants, personne handicapée, etc.), juge comme étant un « revenu suffisant », sans aucune référence empirique réelle. Pour ce faire, on procède à des enquêtes auprès d'un échantillon statistiquement représentatif pour chaque catégorie de

population et l'on calcule la moyenne des réponses fournies pour chacune de ces catégories. Mais les résultats sont peu fiables et, par ailleurs, généralement inférieurs aux seuils officiels de pauvreté calculés par l'approche absolue.

Nous leur préférons l'*approche relative* vise à définir la pauvreté en comparant le revenu d'une personne par rapport à l'ensemble de la population. On considère ainsi qu'une personne est pauvre si elle dispose d'un revenu inférieur à un pourcentage déterminé du revenu médian ou encore moyen de la population. On comprend ainsi donc mieux les écarts de revenus au sein d'une société de cette façon et le seuil de pauvreté ainsi obtenu a l'avantage de pouvoir être facilement révisé annuellement en reflétant l'état réel des revenus de l'ensemble des citoyens et citoyennes.

#### ***4.2. Les principaux seuils de pauvreté définis pour le Canada et le Québec***

Contrairement aux États-Unis, où un seuil officiel de pauvreté, défini par le *U.S. Census Bureau*, a cours depuis 1963, le Canada ne dispose pas d'un seuil officiel de pauvreté, bien que Statistique Canada définisse des seuils de faible revenu souvent repris comme seuils de pauvreté (notamment par le *Conseil de développement social du Canada*). Concrètement, si l'on regarde ce qui se fait chez nous, on remarque 3 principales tentatives de fixer un seuil de pauvreté fidèle à la réalité.

*Christopher A. Sarlo*, chercheur au *Fraser Institute* de Vancouver, associé à l'école de pensée du libéralisme économique, établit des seuils de pauvreté basés sur la mesure des nécessités de base jugées indispensables à la survie d'un individu, lesquelles sont calculées selon les prix à la consommation des biens et services jugés comme s'inscrivant dans ces nécessités de base. Critiquant les mesures de seuil de faible revenu produites par Statistique Canada, Sarlo opte pour l'approche absolue afin de calculer un niveau de vie

considéré comme minimal. Variant selon la taille du ménage et sa localisation géographique, le seuil de pauvreté, pour l'ensemble du Canada, oscille entre 8 875 \$ et 24 603 \$ (2001), selon que le ménage compte 1 personne ou 6 personnes ou plus. Plus précisément, on obtient pour le Canada et le Québec<sup>5</sup> les résultats suivants. Nous avons aussi ajouté deux autres provinces pour faciliter les comparaisons.

**Tableau 1 – Seuils de pauvreté selon Sarlo**

Territoire	Taille du ménage					
	1 personne	2 personnes	3 personnes	4 personnes	5 personnes	6 pers. ou +
Canada	8 875	13 927	16 927	19 662	22 207	24 603
Québec	7 870	12 350	15 010	17 436	19 692	21 817
Colombie-Britannique	9 777	15 343	18 647	21 661	24 464	27 104
Nouveau-Brunswick	7 773	12 198	14 825	17 221	19 449	21 548

Une seconde approche, mentionnée par Sarlo (2001), est celle utilisée par le *Montreal Diet Dispensary* (1998). Dans la même veine que la première approche, ses auteur-e-s ont cherché à établir un budget jugé équilibré pour les différents types de ménages et qui leur permettrait de pallier aux nécessités incontournables de la vie, telles qu'ils et elles les définissent. La méthode utilisée est presque la même que celle de Sarlo, sauf qu'il n'y a pas de différenciation faite par rapport à la localisation géographique des ménages. Aussi, contrairement à l'approche préconisée par Sarlo, qui ne se soucie que de la survie physique de l'individu, les seuils de pauvreté de cette organisation tiennent compte, depuis 1998, des besoins minimaux pour assurer une

---

<sup>5</sup> Nous ne mentionnons pas les quelques grandes villes québécoises étudiées par Sarlo, puisque les variations par rapport à la moyenne québécoise sont généralement peu significatives.



intégration sociale à l'individu (transports, loisirs, spiritualité, etc.). On en arrive donc à des seuils de pauvreté variant de 10 234 \$ à 37 710 \$, selon que l'on vive seul-e ou à 6 personnes ou plus dans le même ménage. Plus précisément, on obtient les résultats suivants, qui s'appliquent en théorie à l'ensemble du Québec.

**Tableau 2 — Seuils de pauvreté selon le *Montreal Diet Dispensary***

<i>Taille du ménage</i>	<i>1 personne</i>	<i>2 personnes</i>	<i>3 personnes</i>	<i>4 personnes</i>	<i>5 personnes</i>	<i>6 pers. ou +</i>
<i>Seuil de pauvreté</i>	10 234	16 389	23 237	29 602	33 656	37 710

Enfin, le *Conseil de développement social du Canada* (CDSC), secrétariat permanent du *Conseil national du bien-être*, lequel vise à conseiller le ministre du Développement des ressources humaines sur toutes questions relatives au bien-être social, a produit un seuil de pauvreté en se basant sur les seuils de faible revenu produits par Statistique Canada. Bien que ce dernier se défende d'établir des seuils de pauvreté (cf. Fellegi, 1997), mais bien des seuils établissant le niveau à partir duquel un ménage consacre une trop grande partie de son revenu aux dépenses reliées aux nécessités jugées de base, le CDSC s'en sert tout de même pour établir ses propres seuils, qui s'inspirent de l'approche relative. Pour calculer les seuils de faible revenu, Statistique Canada se base sur les données qu'elle collecte par le biais de l'*Enquête sur les dépenses des ménages*, réalisée chaque année. On établit donc la partie du revenu que les ménages consacrent aux dépenses jugées essentielles pour établir à partir de quelle partie du revenu consacrée à ces dépenses un ménage est à faible revenu. Actuellement, cette partie est fixée à 63,6 % du revenu. On calcule alors ce seuil à partir de ce pourcentage, mais en fin de compte, la situation de faible revenu ne dépend que du revenu annuel, et non du pourcentage de revenu consacré aux dépenses jugées essentielles. C'est que Statistique Canada se base sur les dépenses des Canadiens et Canadiennes pour établir à partir de quel pourcentage du revenu disponible

les ménages ont un faible niveau de vie. Mais une fois ces chiffres obtenus au moyen de l'enquête, on les transpose à tous les revenus d'un ménage, ce qui fait qu'un ménage de deux personnes au revenu annuel de 100 000 \$ pourrait consacrer 75 % de son revenu aux dépenses essentielles, sans pour autant être considéré comme étant à faible revenu. Aussi, les seuils varient selon la taille du ménage et le type de région (rurale ou urbaine) et la population de la région urbaine. Fait à noter, deux seuils de faibles revenus sont produits : un pour le revenu avant impôts et l'autre pour le revenu après impôts. En fin de compte, les seuils de pauvreté préparés par le CDSC pour l'année 2002 sont les suivants, valides pour tout le Canada.

**Tableau 3 – Seuils de pauvreté selon le CDSC (avant impôts)**

Nombre de personnes	Taille de la communauté				
	500 000 personnes et +	100 000 à 499 999 personnes	30 000 à 99 999 personnes	Moins de 30 000 personnes	Régions rurales
1	19 256	16 516	16 401	15 261	13 307
2	24 069	20 644	20 501	19 077	16 633
3	29 934	25 676	25 497	23 725	20 687
4	36 235	31 080	30 864	28 719	25 041
5	40 505	34 743	34 501	32 103	27 993
6	44 775	38 406	38 138	35 486	30 944
7 ou plus	49 043	42 069	41 774	38 870	33 896

#### **4.3. Choix et explication du type de seuil de pauvreté choisi**

En fin de compte, il est impossible d'établir un seuil de pauvreté qui ne soit pas relatif et arbitraire, comme le mentionne le *Conseil national du bien-être* (2003), ce qui incite les auteur-e-s de ce document à déterminer un seuil de pauvreté qui réponde aux besoins nécessaires à une qualité de vie considérée comme minimale qui tient compte de tous les aspects, autant la santé physique et mentale que la santé sociale, concept d'ailleurs repris par plusieurs auteur-e-s (M.L. Miringoff, M. Miringoff, S. Opdycke, 1996) où les dépenses reliées aux activités d'études et de travail des étudiantes et étudiants.

Nous optons pour un seuil de pauvreté ne tenant pas compte de la taille du ménage et calculé selon une approche relative au niveau de vie de l'ensemble de la population. Le non-prise en compte de la taille du ménage s'explique par le fait que celui ou celle qui est aux études est trop souvent contraint ou contrainte, à cause de sa situation financière déplorable, de partager son logement avec d'autres personnes, lesquelles se retrouvent généralement elles aussi dans un état de pauvreté. Aussi, on considère qu'en se basant seulement sur l'état des revenus de la personne, nous pourrions permettre d'éviter que l'on « taxe » la débrouillardise, comme par ailleurs le gouvernement continue à le faire avec les prestataires d'aide sociale qui partagent leur logement, car on accordera à tous et toutes les mêmes conditions pour s'établir.

Nous avons opté pour l'approche relative afin, premièrement, d'éviter que l'on détermine arbitrairement ce qu'un étudiant ou une étudiante soit « normalement » tenu-e de consommer en biens et services et, deuxièmement, dans une optique de redistribution des richesses effectuée des citoyennes et citoyens les mieux nanti-e-s vers ceux et celles les plus pauvres. Reprenant les travaux du réputé *Institut national de la statistique et des études économiques* de la France (INSEE), nous choisissons donc un calcul du seuil de pauvreté situé à la moitié du revenu médian de tous les individus qui composent la société québécoise. En clair, si l'on se base sur les données du recensement de 2001, qui donnait un revenu médian de 20 665 \$ pour les résidents et résidentes du Québec<sup>6</sup>, on en arrive à la proposition suivante :

---

<sup>6</sup> Site Internet de Statistique Canada,  
[http://estat.statcan.ca/cgi-win/CNSMCGLEXE?Lang=F&DBSelect=SD2001\\_8](http://estat.statcan.ca/cgi-win/CNSMCGLEXE?Lang=F&DBSelect=SD2001_8), 12 décembre 2003.

*fixer le seuil de pauvreté à un revenu annuel de 10 332 \$<sup>7</sup> par étudiante ou étudiant et ce, peu importe la taille du ménage.*

#### **4.4. Pour une aide financière permettant de se sortir du seuil de pauvreté**

C'est donc sur la base de ce calcul du seuil de pauvreté que l'aide financière devrait être versée aux étudiantes et étudiants à temps plein du Québec. En clair, cela signifie que l'aide versée devra permettre à l'étudiant ou l'étudiante d'atteindre ce seuil. Ainsi, on calculera le montant en soustrayant du seuil de pauvreté (10 332 \$) tous les revenus obtenus à l'extérieur de l'AFÉ excédant 4 000 \$. Cela permettra aux étudiants et étudiantes désirant travailler, ayant obtenu des bourses d'études ou des revenus d'autres sources, de ne pas être pénalisé-e-s outre mesure, et fixerait un revenu maximal d'un ou d'une bénéficiaire de l'aide financière étudiant à temps plein et ne résidant pas chez ses parents à un maximum de 14 332 \$. Cette méthode de calcul de l'aide versée s'appliquerait à toutes les étudiantes et tous les étudiants suivant des cours à temps plein allant du secondaire professionnel à l'université et ne résidant pas chez leurs parents ou l'autorité qui en tient lieu (tuteurs et tutrices, famille d'accueil, centre d'hébergement, etc.).

**Toutefois, pour ceux et celles qui résideraient encore chez leurs parents ou l'autorité qui en tient lieu, nous proposons d'adapter l'aide versée à cette réalité, en soustrayant de la somme versée en aide financière une partie déterminée par règlement pour les frais liés au logement (loyer ou dépenses de propriété, électricité, chauffage, etc.) et à la nourriture.** À titre d'exemple, on pourrait considérer que sur le seuil de pauvreté établi à 10 332 \$ par année (2000), on

---

<sup>7</sup> Révisé tous les 5 ans, selon les données disponibles dans le recensement de la population de Statistique Canada, en se basant sur les données sur le revenu médian des individus de 15 ans et plus au Québec.

soustrairait une somme fixée à par exemple 6 000 \$ (qui devra par ailleurs être évaluée plus rigoureusement et tenir compte de la région habitée), ce qui ferait qu'un étudiant ou une étudiante à temps plein résidant chez ses parents aurait un seuil de pauvreté défini à 4 332 \$ par année et qu'ainsi, l'aide financière aux études devrait lui permettre d'atteindre ce seuil, en soustrayant de cette somme celle des revenus obtenus durant l'année.

Enfin, le terme « temps plein » revêt ici la même définition que celle utilisée dans la Loi sur l'aide financière aux études, c'est-à-dire qu'il s'applique lorsque l'on suit au moins 180 heures de cours au secondaire professionnel (12 unités) et au cégep (4 cours), 12 unités au premier cycle universitaire et être déclaré-e aux études à temps plein par l'établissement fréquenté pour les cycles supérieurs. **Ce faisant, nous proposons tout simplement que, pour le cas de ceux et celles qui étudient à temps partiel, l'on calcule l'aide accordée au prorata du nombre d'heures ou d'unités de cours suivies, à l'exception des cycles supérieurs où l'aide serait tout simplement moitié moindre qu'à temps plein.**



## **5. Financement des universités**

Loin de nous le projet de formuler une recette miracle qui trouverait le moyen magique de faire mieux avec autant ou même moins. Au risque de paraître d'une ennuyante banalité, nous répéterons qu'il importe d'augmenter les fonds publics destinés aux universités. Outre les arguments déjà évoqués, on peut ramener cette exigence à la simple idée que le financement public des universités a été grandement réduit ces dernières années sans qu'une quelconque exigence sectorielle ne l'ait commandé. Ce qu'il importe plutôt d'étayer, ce sont les conséquences néfastes que peuvent avoir une implication plus grande des dépenses privées des entreprises, des étudiantes et étudiants et de leurs parents, dans un service qui aurait pu se prévaloir des atouts d'un service public universel nécessaire à toute société qui aspire à un minimum de démocratie et d'égalité. C'est pourquoi la seule formule qui vaille dans ce contexte consisterait à augmenter, ne serait-ce que graduellement, l'implication financière du gouvernement dans les universités, au moyen unique et ultime d'un réinvestissement massif, visant non seulement à hausser le budget global du système universitaire, mais aussi à remplacer les autres sources de financement.

Inévitablement, cette proposition paraîtra irréaliste, voire utopique. Il est vrai qu'elle ne peut avoir cours dans le contexte actuel d'anorexie des finances publiques. Or, il n'est nullement question d'ici de tenir un discours d'un corporatisme revanchard qui ne souhaite que tirer la minuscule couverture des finances publiques de son bord, quitte à mettre les autres à nu de l'autre côté du lit. C'est pourtant dans cette optique que sont menés bon nombre de débats sur les finances publiques, dont la taille apparaît comme donnée, soit par l'arbitraire de modèles économétriques définissant un niveau tolérable d'implication étatique dans l'économie, ou encore par ce qui subsistera des finances publiques une fois remplies les engagements électoralistes de

nouvelles baisses d'impôts. Il n'est donc pas question ici de jouer au voutour corporatiste qui se défend une part du maigre chicot des finances publiques aux dépens de quelque secteur que l'on trouvera improductif, pour ensuite laisser se répartir entre les différents secteurs la maigre pitance.

Pourquoi ne pas renverser les termes du raisonnement et définir d'abord les services publics que l'on doit se donner comme société, et trouver ensuite laquelle des façons de les financer, et il y en a, qui sont les plus appropriées ?

Par ailleurs, comment ne pas passer sous le silence, sans pourtant lui accorder un rôle aussi crucial que l'ancien gouvernement péquiste, les récents changements en matière de financement de l'éducation du gouvernement fédéral. Outre que son exigüité croissante ne fut pas sans mettre à mal la capacité du gouvernement du Québec de financer ses objectifs en matière d'éducation, cette politique fédérale semble d'abord vouée à une stratégie de marketing fédératif qui fait ainsi accroître les aides particularistes afin de mousser la fierté canadienne. Ce programme d'aide, aux parfums millénaristes et aux accents élitistes, visait d'ailleurs à récompenser l'excellence, objectif qui peut à l'occasion desservir l'universalité de l'accès et l'aide selon les besoins.

**La seule façon de financer adéquatement le système universitaire est un réinvestissement public massif, pour un financement exclusivement public et direct, accompagné d'une aide financière substantielle et inconditionnelle.** Outre la nette insuffisance des fonds actuellement alloués, c'est donc aussi les modalités d'attribution, parcellaires et conditionnelles, qu'il convient de questionner. Le financement public du système universitaire québécois passe par bon nombre de canaux, plus ou moins coordonnés entre eux. C'est particulièrement dans le domaine de la recherche que cet éparpillement des sources de financement constitue un écueil majeur.



### ***5.1. Financement de la recherche***

Les programmes de subvention constituent souvent une sous-traitance des exigences du gouvernement et des entreprises en matière de recherche, susceptible de corrompre la mission de base de l'université qui se doit d'être plus détachée des impératifs techniques et gestionnaires. À cet égard, les 10 dernières années ont vu une augmentation très inégale des sources des subventions de recherche, la part gouvernementale augmentant de 33 % alors que les autres sources se sont accrues de 119 % (MEQ, 2003, p. 84). En outre, la mise en compétition des professeur-e-s entre eux pour l'obtention des subventions exige une quantité phénoménale de préparation des formulaires de demande, aux dépens des tâches directes d'enseignement et de recherche. De plus, il oblige les professeur-e-s à renouveler constamment leurs projets de recherche, quitte à sacrifier la cohérence de leur programme, à renouveler indûment leurs objets de recherche, à être le plus pointu et innovateurs possible, et à répondre aux signaux des préoccupations majeurs des organismes subventionnaires. Finalement, ce marathon aux subventions carburant souvent au prestige des chercheurs engendre une certaine concentration des budgets au profit de véritables cartels de la recherche, immenses réseaux de contacts joignant grand nombre de professeur-e-s titulaires et concentrant les subventions, aux dépens de nouveaux chercheurs et de nouvelles chercheuses, faisant cavalier seul, souhaitant être autonomes, rognant les subventions une à une, souvent incapables de se doter d'une infrastructure de recherche solide, et ne pouvant offrir des emplois stables aux assistants et assistantes de recherche à cause de l'incertitude de leurs revenus.

**Nous croyons que tous ces inconvénients pourraient être avantageusement évités grâce à un accroissement du financement direct à la recherche, accordé aux professeur-e-s sans égard à leur programme de recherche, sans autre condition que la dépense**

**dans certains postes stratégiques (équipement, emplois étudiants, etc.).** Une partie de ce financement direct pourrait ainsi viser directement la création d'emplois pour assistants et assistantes de recherche, de manière à stabiliser les revenus de ces employés. Cette forme de financement direct permettrait en outre d'apaiser la mise en compétition des professeur-e-s, favoriserait la coopération entre eux, et permettrait à tous d'obtenir un minimum d'autonomie dans leurs activités de recherche.

Notons au passage qu'une part de l'enseignement est dispensé par des employé-e-s qui sont encore loin de se préoccuper des subventions de recherche, mais qui cherchent simplement à stabiliser leur condition d'emploi. En effet, les universités, faute de budget suffisant, font de plus en plus appel aux services de chargé-e-s de cours. Déjà en 1988, 40 % de l'activité d'enseignement était assumée par des chargé-e-s de cours (CSQ, 1995). Pourtant, leurs conditions de travail ne leur permettent pas d'offrir un enseignement de qualité : les emplois sont précaires, la rémunération minimale, et souvent déficiente, leur statut est incertain et non reconnu. Ils et elles peuvent donc difficilement être disponibles pour les élèves, sans compter qu'ils et qu'elles n'ont pas toujours accès à des locaux pour les recevoir. L'embauche de chargé-e-s de cours est une façon d'économiser qui nuit à la qualité de l'enseignement, et qui tend à séparer cet enseignement de la recherche.

## ***5.2. La dépense privée en éducation : le principe « utilisateur-payeur »***

L'aide financière aux études constitue l'autre des financements indirects les plus importants pour le système universitaire québécois. Le couple que cette aide forme avec les droits de scolarité module ces derniers en fonction des revenus présumés des étudiantes et étudiants. Ainsi, l'existence de l'aide financière aux études, sous forme de bourses au-delà du prêt maximum, fait

payer directement par le gouvernement les frais de scolarité pour ceux qui reçoivent une bourse au moins équivalente à ce montant. Les frais de scolarité ne s'appliquent donc qu'aux autres étudiantes et étudiants (temps partiel, parents résidant dans la même ville que l'établissement d'enseignement, revenus parentaux trop élevés).

Par ailleurs, les étudiantes et étudiants qui travaillent à temps plein, lorsque leur revenu est suffisant, se voient allouer des déductions fiscales couvrant à la fois les frais de scolarité, mais aussi les dépenses induites par les études. On se retrouve ainsi devant la contradiction que les frais de scolarité ne s'appliquent pas aux étudiantes et étudiants à temps partiel au-delà d'un certain niveau de revenu.

Certains trouvent normal que les étudiantes et les étudiants financent eux-mêmes leur éducation. C'est d'ailleurs la responsabilité que confirme la loi sur l'aide financière qui considère comme responsables des coûts de l'enseignement les étudiantes et étudiants d'abord, leurs parents, leur conjoint ou leur conjointe ensuite, puis, en dernière instance, lorsque ces deux niveaux ne suffisent pas, le gouvernement intervient sous la forme de l'aide financière. Cette hiérarchie des responsabilités, une fois confrontée à la possibilité de payer des parties, se concrétise par les sources suivantes de revenus pour les étudiants et les étudiantes :

**Tableau 4 — Répartition des sources de revenu des étudiantes et étudiants de premier cycle à temps plein (CCAFE, 2003, p. 40)**

	Bénéficiaires de l'aide financière	Non-bénéficiaires de l'aide financière
Revenus d'emploi	37,1 %	54,8 %
Parents/conjoint	14,4 %	43,3 %
Prêts et bourses	47,6 %	-
Autres bourses	0,9 %	1,9 %

Source : CCAFE, 2003, p. 40

Pour notre part, nous renverserions cette hiérarchie pour placer la société comme première responsable du financement de l'éducation, à partir des

revenus qu'elle peut prélever en fonction de la richesse des individus. Ainsi, les parents des étudiantes et étudiants, et ces étudiantes et étudiants en question, justement supposé-e-s gagner de plus hauts revenus, paient, par ce système, une part plus grande du système d'éducation. Ainsi, Demers calcule que l'obtention d'un baccalauréat génère, pour l'ensemble de la vie active, des revenus supérieurs de 900 000 \$ (600 000 \$ seulement pour les femmes) par rapport à un diplôme d'études secondaires (Demers, 2003, p. 2). Les impôts sur ces revenus supplémentaires couvrent amplement les dépenses publiques que la diplomation de ces étudiantes et étudiants a encourues.

De toutes ces considérations, il apparaît que les frais de scolarité, lorsqu'ils sont assortis d'un programme d'aide financière les remboursant pour certaines catégories d'étudiants et d'étudiantes, ne s'appliquent qu'à une frange d'étudiants et d'étudiantes qui ne sont pas admissibles aux bourses de l'aide financière pour des raisons souvent indépendantes de leur volonté, souvent liées à la condition de leur parent sans que cette condition parentale ne soit nécessairement profitable aux étudiants.

L'intrication entre frais de scolarité et aide financière est donc grande, et c'est pourquoi notre suggestion recouvre les deux domaines à la fois. En effet, à l'aulne de notre suggestion concernant des modifications substantielles au système d'aide financière, les frais de scolarité deviennent complètement caducs : les maintenir nécessiterait de bonifier simplement les montants versés inconditionnellement aux étudiants et aux étudiantes du même montant. **Les frais de scolarité s'appliquant inéquitablement selon les tranches de revenus et l'admissibilité à l'aide financière, nous suggérons simplement de les abolir.**

Il faut éviter de considérer de surévaluer les coûts de telles mesures, car elles ne sont pas sans contreparties. En effets, ni les parents, ni même les étudiantes et étudiants ne devraient bénéficier de déduction d'impôts pour les

**frais divers ou les pertes de revenus découlant d'études universitaires. On se**

trouve ainsi à déplacer vers l'aide financière des dépenses fiscales que Demers (2003, p. 4) évalue à 2 880 \$ pour l'obtention d'un baccalauréat. Il est par ailleurs évident que cette nouvelle forme d'aide financière, similaire aux propositions d'un revenu minimal à la citoyenneté à laquelle elle pourrait être favorablement assortie, serait assimilée à des revenus imposables.

On doit aussi tenir compte des coûts actuels de l'attribution d'un prêt, dont la gestion et le paiement d'intérêt coûtent cher au gouvernement, ce qui rend leur conversion en bourses moins coûteuse qu'elle n'y paraît au premier abord. Les estimations de ces coûts varient grandement, Lemelin (1998) l'estimant timidement entre 30 ¢ et 40 ¢ par dollar prêté, alors que certaines études qu'il cite suggèrent plutôt 73 ¢ (West, 1988), voire même plus d'un dollar (Albert et Ziderman, 1993), ce qui transformerait ainsi la conversion des prêts en bourses comme mesure d'économie !

Si ces positions semblent rendre la vie trop facile aux étudiantes et étudiants, c'est que l'on a souvent tendance à oublier un coût que les économistes prennent pourtant en compte dans leurs analyses, celui du manque à gagner. Ainsi, malgré les propositions d'universaliser et de bonifier le régime d'aide financière aux études, ce revenu resterait inférieur à ce que les étudiantes et étudiants tireraient en moyenne du marché du travail. Lemelin (1998, p. 572) chiffre à 11 500 \$ par année ce coût indirect pour les étudiantes et étudiants du premier cycle à l'université. Mais au-delà de cette vision comptable, les efforts que requièrent les études universitaires ne méritent-elle pas une saine rémunération, ou bien plus, l'établissement d'un niveau de revenu décent pour tous et toutes n'est-il pas en soi un impératif valable ?

### ***5.3. La place de l'entreprise***

S'il est un autre enjeu largement discuté en matière de financement des établissements scolaires, c'est bien celui du rôle que peut y jouer l'entreprise

privée. D'aucuns interprètent les profits croissants faits par les entreprises comme une occasion en or de solliciter leur bonne volonté en faisant l'aumône au nom de diverses fondations. Transformant en devoir de charité le financement des services publics, le gouvernement accorde en outre des déductions fiscales aux entreprises qui financent, se privant ainsi d'entrées fiscales pour les entreprises qui décident de partager leurs recettes avec les établissements scolaires. Mais ces déductions transforment en dépenses fiscales du gouvernement des programmes de moussage de l'image de marque des entreprises, ou leur volonté d'arrimer les programmes de formation à leurs propres besoins en matière de main-d'œuvre. Il importe plutôt de laisser le Ministère décider en dernière instance du niveau d'ancrage de la formation aux exigences du marché du travail, autonomie qui constitue en outre une forme non coercitive de contrôle public du marché du travail.

C'est là le paradoxe du financement des établissements scolaires, accepter que les entreprises paient des impôts rachitiques en ployant sous la menace qu'elles quittent le territoire, alors que l'on affirme qu'il faut profiter de la manne des profits des entreprises en les incitant à verser une partie de ces profits aux établissements universitaires selon leur bon vouloir, quitte à céder classes et locaux à d'absurdes commandites, ou à accepter d'autres genres de compromis dans l'espoir de juteux financement. L'interrogation qui en découle est désarmante de simplicité : si les entreprises ont tant d'argent à mettre gentiment à la disposition des universités, pourquoi ne paient-elles pas leurs impôts ?





## **6. Volonté politique et disponibilité des fonds**

Sans souhaiter que tous et toutes obtiennent un diplôme universitaire, il est pour le moins inacceptable d'observer de grandes disparités de scolarité selon certains critères socio-géo-économiques. C'est là que réside l'écueil majeur de l'accessibilité : donner accès à l'université à tous ceux qui souhaitent entreprendre des études universitaires, y compris ceux qui croyaient la chose inaccessible pour eux. L'imposition de droits de scolarité, ou un système d'aide financière où les parents ont une part directe à jouer, sont fort préjudiciables à cette question d'accessibilité à l'éducation.

On rétorquera qu'il est du ressort des étudiants et des étudiantes, qui tireront profit de leur formation grâce à la bonification de revenu qu'ils obtiendront, d'assumer partiellement les coûts de leur formation par le biais de prêts remboursables à la fin des études. Nombreux sont ceux aussi qui souhaite faire payer les parents aisés pour l'éducation de leurs enfants, niant ainsi à la fois un droit universel à l'éducation, mais aussi un droit à l'autonomie financière des jeunes adultes. Mais ces objections passent sous le silence un aspect fondamental des finances publiques : lorsque le gouvernement paie, ce sont les citoyens et citoyennes qui paient, par le biais de taxes et d'impôts. Ainsi, parents et diplômé-e-s fortuné-e-s sont déjà censé-e-s payer leur part, par le biais de leurs impôts, pour le financement des services publics. Nul besoin donc de les faire payer en plus une part supplémentaire liée à l'utilisation des services, assortie en contrepartie de déductions fiscales qui ne peuvent évidemment être utilisées qu'au-delà d'un certain revenu. Cette contribution publique sera d'autant plus équitable que le système d'imposition est progressif. Il importe justement toutefois de questionner la progressivité actuelle de notre système d'imposition qui, à l'issue de ce qui fut désigné sous l'euphémisme de « simplification du régime d'imposition », fut grandement remis en question par la réduction

draconienne du nombre de paliers d'imposition. D'autant plus que de nombreuses déductions fiscales permettent aux plus fortunés de réduire grandement leur niveau d'imposition, rendant souvent l'impôt régressif au sein de cette tranche.

Nous en arrivons finalement à la plus grande objection à laquelle cette proposition, qui apparaîtra dépensière, devra être confrontée, celle de la disponibilité des revenus. Il semble à cet égard que le débat sur les fonds publics a été trop facilement restreint à l'allocation des ressources actuelles, sans que personne n'ose entrevoir la possibilité d'accroître le volume de ces ressources. L'ajout de tranches d'impositions supérieures, à des niveaux d'impositions plus élevés, pourrait constituer l'une des façons des financer nos propositions. Portée à certain niveau, cette progressivité fiscale permettrait même de remplacer avantageusement les taxes à la consommation, taxe régressive par excellence.

L'autre serait d'imposer véritablement les entreprises, qui contribuaient, en 1950, à part égale avec les particuliers aux fonds publics, mais ces derniers assumant maintenant une part 10 fois plus grande que les entreprises (Lauzon et Bernard, 1996, p. 47). La seule application rigoureuse des règles fiscales sous la forme de l'abolition de la possibilité pour les entreprises de reporter leurs impôts à payer permettrait de financer plusieurs fois les suggestions faites dans ce document. Encore une fois, il ne s'agit pas ici d'un certain pragmatisme comptable, mais de véritables choix politiques et de confrontation idéologique qu'il s'agit.

Des recherches de la Chaire d'études socio-économiques de l'UQAM ont permis de démontrer que si les gouvernements provincial et fédéral ne faisaient *qu'appliquer* les lois régissant la fiscalité au pays, nous collecterions collectivement au bas mot près de 40 milliards \$. Elles ont aussi conclu que le

report d'impôts à payer réduisant sensiblement le taux d'imposition réel des entreprises :

Ces 158 compagnies, ou 40.5% des firmes étudiées, font rapport en 1999 de profits de 25.6 milliards\$ et elles ont payé 2.6 milliards\$ d'impôts (fédéral et provincial), soit un taux moyen d'impôts réel de 10%. On est loin du taux statutaire de 46.6% qui supposément afflige nos entreprises (Lauzon, 2000).

**C'est du côté de la perception réelle des impôts des particuliers à revenu élevé et des grandes entreprises privées qu'il faudrait regarder pour trouver des issues à la « crise des finances publiques »,** qui ne seraient par ailleurs pas en « crise » si les plus riches acquittaient leur juste part pour le mieux-être de l'ensemble de la société.

Nous l'avions annoncé, nos propositions ne contournent pas l'éternel impératif d'investir plus de fonds publics dans l'enseignement universitaire. Toutefois, comme chaque fois qu'il s'agit de convaincre d'augmenter les crédits budgétaires dans un secteur quelconque, il importe de rappeler qu'il ne faut pas n'entrevoir que les coûts qu'engendreraient de tels changements. Malheureusement pour certains comptables et économistes qui y travaillent, les avantages qui découlent de l'investissement dans un service public ne sont pas quantifiables. Ils ne doivent donc pas faire l'objet d'un seul calcul comptable avantage-coûts, mais plutôt être l'enjeu de discussions politiques sur la base des valeurs à promouvoir dans notre société.



## **Bibliographie**

- BEAUCHEMIN, Sophie, *et al.*, *Enquête sur les conditions de vie des étudiants de la formation professionnelle au secondaire, du collégial et de l'université*, Québec, MEQ, 2003, 357 p.
- BERNARD, Michel, LAUZON, Léo-Paul, *Finances publiques, profits privés*, Éditions du Renouveau Québécois – Chaire d'études socio-économiques de l'UQAM, 1996, 142 p.
- BLACKORBY, Charles, DONALDSON, David, *Ethical Indices for the Measurement of Poverty*, *Econometrica*, vol. 48, n° 4 (mai 1980), p. 1053-1060.
- BOURDIEU, Pierre, *La distinction*, Paris, Minuit, 1979, 670 p.
- CENTRALE SYNDICALE DU QUÉBEC (CSQ), *Les défis de l'université*, 15 septembre 1995.
- CHENARD, Pierre, PAGEAU, Danielle, « L'accessibilité aux études supérieures, acquis et défis », dans P. Beaulieu et D. Bertrand, *L'État québécois et les universités : acteurs et enjeux*, Ste-Foy, PUQ, 1999, 270 p.
- COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES (CCAFE), *Vers une accessibilité financière aux études – Document de consultation*, mars 2003, 101 p.
- COMITÉ MINISTÉRIEL PERMANENT DU DÉVELOPPEMENT CULTUREL (CMPDC), *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique*, Québec, 1979.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (Commission parent), *Rapport Parent*, Québec, 1965.
- CONSEIL NATIONAL DU BIEN-ÊTRE (CNBE), *Revenus de bien-être social, 2002*, Ottawa, 2003, 87 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *L'enseignement supérieur et le développement économique*, Avis du ministère de l'éducation, Sainte-Foy, 1994, 102 p.
- FELDIGI, Ivan, *On poverty and low income*, Ottawa, Statistique Canada, 1997 <http://www.statcan.ca:80/English/research/13F0027XIE/pauv.htm>.
- FÖRSTER, Michael F., *Measurement of Low Incomes and Poverty in a Perspective of International Comparisons*, Paris, OCDE, 1994, 50 p.
- FREITAG, Michel, *Le naufrage de l'université*, Montréal, Nota Bene, 1998 : p.38. Notez que cet ouvrage a reçu le prix du gouverneur général du Canada en 1996.

- GAUTHIER, Sylvain, *Aide financière aux études : Statistiques – Rapport 2001-2002*, Québec, MEQ, 2003, p. 33.
- GAUTHIER, Sylvain, *Aide financière aux études : Statistiques – Rapport 2001-2002*, Québec, MEQ, 2003, p. 33.
- LAUZON, Léo-Paul, *Impôts payés et impôts reportés par les compagnies canadiennes en 1999 : de la prétention à la réalité*, novembre 2000, 38 p.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES, *Enquête revenus fiscaux*, Paris, 1999. [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/hsfrp69.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/hsfrp69.pdf).
- LEMELIN, Clément, *L'économiste et l'éducation*, Sainte-Foy, PUQ, 1998, 617 p.
- MINISTÈRE D'ÉTAT AU DÉVELOPPEMENT DU QUÉBEC (MEDQ), *Le virage technologique : bâtir le Québec, phase 2*, Québec : gouvernement du Québec, 1982.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (sous la dir. de Robert Maheu), *Indicateurs de l'éducation – édition 2003*, 241 p.
- MIRINGOFF, Marque Luisa, MIRINGOFF, Marc, OPDYCKE, Sandra, *The growing gap between standard economic indicators and the nation's social health*, Challenge, vol. 39, (juillet-août 1996), p. 17-22.
- MONTREAL DIET DISPENSARY, *Budgeting for Basic Needs and Budgeting for Minimum Adequate Standard of Living*, Montreal, 1998 (nombre de pages non mentionné).
- RATEL, Jean-Luc, *S'attaquer à l'évasion fiscale au Québec et au Canada : une nécessité pour la survie des programmes sociaux*, Montréal, ASSÉ, mai 2003, 33 p.
- SARLO, Christopher A., *Measuring Poverty in Canada*, Vancouver, The Fraser Institute, 2001, 79 p.
- SEN, Amartya, *Poverty and famines : an essay on entitlement and deprivation*, Oxford, Clarendon Press, 1982, 257 p.
- SEN, Amartya, *Poverty: An Ordinal Approach to Measurement*, Econometrica, vol. 44, n° 2 (mars 1976), p. 219-231.
- STATISTIQUE CANADA, *Les seuils de faible revenu de 1992 à 2001 et les mesures de faible revenu de 1991 à 2000*, Ottawa, 2002, 59 p. (75F0002MIF, 2002, n° 5).