

À QUI — PROFITE l'austérité ?

Nos gouvernements, tant fédéral que provincial, ne semblent plus avoir d'autres projets que d'appliquer des politiques d'austérité. C'est ainsi que le discours sur l'austérité nous enjoint à nous serrer encore une fois la ceinture et à adopter des politiques économiques qui conviennent particulièrement bien aux agences de notation. En dernière instance, ces agences privées fixent la hauteur des charges de la dette publique. Ce faisant, elles tiennent les États en laisse. Leurs décisions relèvent pourtant davantage de partis pris idéologiques que d'examen sérieux de la situation économique des États. Les conséquences en sont très graves : non seulement le budget ne se rééquilibre pas, comme le montrent de très nombreux cas ailleurs dans le monde, mais le démantèlement de l'État qui en découle crée surtout davantage d'injustices et de pauvreté.

L'austérité se ramène aux politiques suivantes :

- privatiser les services publics;
- geler l'embauche ou les salaires dans le secteur public;
- entreprendre de grandes vagues de compressions budgétaires, touchant principalement les services publics et les programmes sociaux;
- hausser les frais d'accès aux services publics (scolarité, garderie, ticket modérateur, tarifs énergétiques, infrastructures routières, etc.);
- réformer la fiscalité en haussant les taxes à la consommation et en faisant payer de manière disproportionnée les travailleuses et travailleurs qui produisent la richesse, tout en allégeant la contribution fiscale du capital, des entreprises et des plus fortunés.

Il y a déjà près de 40 ans que la majorité d'entre nous s'appauvrit ou voit baisser son pouvoir d'achat, alors que le niveau d'endettement des ménages est en hausse constante. La financiarisation de l'économie, la concurrence entre les États, la déréglementation et les privatisations ont eu comme conséquence de donner un pouvoir plus grand que jamais aux grandes entreprises, au grand capital et à une élite de bien nantis. Les politiques d'austérité correspondent à leur désir de se retrouver devant des États disciplinés, dont l'une des tâches principales consiste à favoriser l'expansion des corporations. Les politiques de minceur font que les gouvernements affaiblissent progressivement les secteurs vitaux à leur charge, pour ensuite les privatiser.

Prenons l'éducation, l'une des grandes victimes de ces politiques. Mal financées, on demande maintenant aux institutions de compenser elles-mêmes leur manque de revenus. Ceci affecte surtout les universités, victimes de compressions budgétaires sans précédent. Des économies sont réalisées en enseignement en faisant appel à de plus en plus de contractuels, chargées et chargés de cours mais aussi étudiantes et étudiants salariés. Environ 50% de l'enseignement au 1er cycle est dispensé par des contractuels et s'ils ne

vivent pas toutes et tous la précarité de la même manière, ils exercent majoritairement leur métier dans de difficiles conditions. La recherche doit se faire de plus en plus selon des critères de rentabilité. Par la hausse de droits de scolarité, on demande aux étudiants et aux étudiantes de transformer leurs études en « investissement ». Si les universités semblent manquer d'argent pour l'enseignement, il en va tout autrement pour le marketing international, les nouvelles technologies et les projets d'expansions. Par des manipulations comptables, certaines administrations universitaires, créent des déficits dans le budget destiné à l'enseignement pour ainsi disposer de fonds pour organiser des campagnes de recrutement d'étudiantes et étudiants étrangers et pour financer des infrastructures pour se maintenir à la fine pointe de l'économie du savoir. Drapée dans l'autonomie universitaire, des administrations ont choisi de réduire le nombre de cours, ce qui entraîne la mise à pied de personnes chargées de cours, les plus précaires au sein des personnels enseignants. En plus de cau-

ser des pertes d'emploi, ces mesures priveront les étudiantes et les étudiants d'une précieuse expertise et de services auxquels ils ont droit.

La situation dans le réseau collégial n'est guère plus reluisante. La Fédération des cégeps estime que les cégeps sont sous-financés d'un montant de 245 millions depuis des années, car le réseau collégial subit des compressions importantes de manière régulière. Les dernières datent du 14 novembre dernier. On demande aux cégeps de réduire leurs activités de 19 millions et ce, même si les budgets pour l'année ont déjà été déposés. Ces compressions budgétaires en plein cours d'exercice suivent celles de 20 millions annoncées 6 mois plus tôt et s'ajoutent à cinq autres vagues de compressions imposées aux cégeps pendant les quatre dernières années, pour arriver à un total de 109 millions. Déjà, des établissements en région étaient dans une situation de survie. Doit-on craindre davantage pour leur existence ? L'application des mesures proposées dans le rapport Demers, qui devait faire des propositions pour leur venir en aide, devra se faire à coût zéro, a déclaré le ministre Bolduc.

Par ailleurs, il est question de réviser la place de la formation générale dans la formation des étudiantes et des étudiants. Cette situation fait dire à Gabriel Nadeau-Dubois : « L'austérité dans le réseau collégial prend aussi la forme de coupures dans les idées enseignées, une forme de rationalisation des contenus dont on ne parle jamais de toute façon puisque, lorsqu'on parle d'éducation au Québec, on parle surtout de structure. C'est comme si l'État n'avait plus les moyens d'enseigner la littérature, l'apprentissage d'une deuxième langue, la culture physique et les classiques de la philosophie. »¹

L'application de mesures d'austérité dans le milieu de l'éducation primaire et secondaire, n'est vraiment pas nouvelle. La tendance est claire : il n'y a pas eu de réinvestissements dans l'éducation depuis fort longtemps. Ce n'est pas d'hier que des enseignantes et enseignants du primaire doivent « équiper » leurs classes en déboursant eux-mêmes les frais associés à l'achat de matériel. L'État ne finance plus le perfectionnement nécessaire à leur mise à niveau. Plus récemment, les enseignantes et enseignants ont vu diminuer leur nombre de journées de congés de maladie.

Il faut aussi constater que l'absence de financement suffisant en éducation a eu des conséquences dangereuses pour certains écoliers qui passent leur journée dans des immeubles délabrés. Par contre, ces classes sont équipées des plus récents modèles de tableaux interactifs. Plus récemment, et sans surprise, c'est à l'existence même des commissions scolaires que les tenants de la privatisation des services s'attaquent, après avoir diminué de manière drastique leur financement et avoir juré que les services directs aux élèves

2

sommaire

L'austérité	01
Billet...	03
Un regard sur les départements	05
Manif	09
Le rapport Demers	11
Conseil central	15
Dépouillement	16

1. Propos tenus lors de la conférence « À qui profite l'austérité en éducation ? », le 23 octobre 2014.

L'autonomie professionnelle

●●● 3 points de vue sur le sujet

ne seraient pas touchés. Pourtant, bon nombre de parents se sont vu refuser des programmes d'aide aux devoirs. Les plus privilégiés iront chercher ce service dans le privé. Les autres verront leur enfant confirmer les statistiques qui montrent le lien entre la situation financière des parents et la scolarisation des enfants.

Pourquoi nos gouvernements cessent-ils d'investir dans l'éducation? Pourquoi négliger un secteur aussi indispensable à notre épanouissement individuel et collectif? Les travaux de la Coalition opposée à la tarification et à la privatisation des services publics, entre autres, ont démontré que les ressources financières disponibles ne manquent pas.² Les compressions de nos gouvernements sont donc clairement politiques et idéologiques, plutôt que justifiées par des difficultés financières.

En ce sens, l'austérité consisterait en une énième tentative pour sauver le capitalisme de la crise dans laquelle il est enlisé. En réalité, ces choix ne font qu'avantager une classe de privilégiés et n'assurent qu'une seule chose: l'accroissement constant des inégalités sociales depuis près de 30 ans. Nos gouvernements agissent en sorte de nous dépouiller progressivement de cette richesse collective que sont des services publics et des programmes sociaux de qualité. Comment ne pas être interpellés par une telle attaque à notre modèle collectif?

Le discours sur l'austérité dissimule mal son projet de domination d'une classe de plus en plus restreinte sur toutes les autres. Les politiques d'austérité ne sont ni des politiques de «saine gouvernance» ou de «bonne gestion»: elles ne sont que le déploiement systémique d'une idéologie de classe reposant sur l'enrichissement de quelques-uns au détriment de la majorité. Résister aux politiques d'austérité devient absolument nécessaire pour vivre dans un monde meilleur et plus juste. On se voit dans la rue!

Le comité école et société

On peut contacter le comité école et société par courriel à l'adresse: cesfneeq@csn.qc.ca

L'autonomie professionnelle pour moi ...

Commençons par le début, je suis un employé de l'État et je suis payé pour enseigner dans un CEGEP. À ce titre, j'occupe un territoire professionnel et ce territoire, je m'en considère comme l'intendant et non comme le maître absolu, et ma liberté n'est pas totale.

En retour d'une rémunération (pour moi, satisfaisante), je dois, entre autres, effectuer la prestation de mes cours à des moments précis, produire un plan de cours qui devra être conforme ainsi que respecter des politiques et des règlements. Mon territoire professionnel est contigu à celui d'autres collègues, d'un même cours ou de cours à la même session, ou de cours qui précèdent ou qui suivent le mien dans une séquence. Cela implique aussi que je m'en préoccupe, et que ce que je fais, a ou peut avoir des conséquences sur d'autres. Tout cela peut être considéré comme des contraintes.

Dans ce territoire, je considère que j'ai davantage une autonomie pédagogique qu'une autonomie professionnelle. Ce qui me permet de choisir mes moyens pédagogiques et certains éléments de contenu. Cependant, je n'aime pas l'utilisation de la technologie durant mes cours et bien soit, je n'en utilise pas.

Ce territoire est protégé par une clôture et non par une palissade et est encore moins un bunker. Ce qui veut dire que cela permet à d'autres de vérifier ce que j'y fais et que je dois, selon certaines balises, rendre des comptes, mais je ne parle pas ici d'ingérence. Tout cela se fait dans le plus grand respect des responsabilités de chacun.

En terminant, je dois indiquer que je suis toujours intrigué et aussi quelque peu fasciné par l'utilisation faite par certains collègues de cette expression qui semblent l'utiliser pour «éloigner le démon»!

Robert St-Amour,

enseignant au Département de chimie

2. http://www.nonauxhausses.org/wp-content/uploads/DocumentCampagne-10-milliards_WEB-septembre2014.pdf

L'autonomie professionnelle, pour un enseignant au collégial

L'autonomie professionnelle engendre le plus stimulant, le plus enivrant des contextes de travail qu'on peut rencontrer. C'est avant tout une notion de liberté : la liberté de créer un contexte pédagogique stimulant et enrichissant pour ses étudiants, sans s'encombrer d'un formalisme qui pourrait inhiber des initiatives audacieuses potentiellement révolutionnaires ou simplement efficaces. Cette autonomie est aussi celle de structurer ses cours de telle sorte que les étudiants puissent s'y retrouver et s'y éduquer. Elle permettra aussi une certaine subjectivité dans les évaluations de ces derniers, une subjectivité qui sera néanmoins jugulée par une obligation de pertinence et de reproductibilité.

L'autonomie professionnelle est donc impossible sans une solide éthique de travail. Une obligation d'ignorer, de résister à la tendance naturelle des gens – du moins de la grande majorité d'entre nous – à paresser, à tourner les coins ronds, à se contenter du satisfaisant quand nos étudiants méritent l'excellence. Quand cette éthique de travail fait défaut, quand une personne échoue à s'astreindre à une discipline intellectuelle spartiate, l'autonomie professionnelle devient ce qu'elle ne devrait pas être.

L'autonomie professionnelle n'est pas un voile d'indignation duquel se draper lorsque le contenu d'un cours, ou la voie préconisée pour le transmettre, est remis en question. Une saine dynamique d'échanges et de dialogues est de mise pour partager nos façons de faire, pour les peaufiner et pour corriger les faiblesses qu'immanquablement elles comportent. L'autonomie professionnelle n'est pas non plus un écran de fumée derrière lequel masquer son insécurité, cette gêne qu'on ressent tous lorsqu'un confrère ou une consœur a l'occasion d'assister à l'une de nos prestations.

L'autonomie professionnelle est la plus grande richesse de notre métier. Elle ne doit pas en être la ruine.

Serge Brouillette,
enseignant au Département de chimie

«Qu'est-ce que l'autonomie professionnelle?»

Bien sûr, l'autonomie professionnelle ne signifie pas qu'un enseignant peut faire n'importe quoi sans rendre de comptes à personne. Ce n'est pas non plus un paravent pour le laxisme ou les abus. Pour moi, le terme peut être compris à plusieurs niveaux différents, mais de façon générale, je le résumerais de la façon suivante : l'autonomie professionnelle, c'est la reconnaissance que les enseignants sont les mieux placés pour déterminer les normes qui régissent leur pratique. Après tout, auto-nome signifie «qui se donne ses propres normes».

Se donner ses propres normes peut d'abord être compris sur le plan individuel : un enseignant, à la manière d'un artisan, dispose d'une formation, d'une créativité, d'un sens critique, d'une expérience et d'un vécu qui donnent un caractère unique aux cours qu'il dispense. Il ne s'agit pas là d'une faiblesse qu'il faudrait chercher à compenser par des mécanismes externes de contrôle, mais au contraire d'une richesse, puisqu'enseigner, c'est d'abord un travail humain.

Évidemment, l'enseignant n'est pas seul à faire ce travail : il prend part à une dynamique départementale (voir page suivante). Au collégial, l'autonomie professionnelle ne peut être pleinement reconnue sans donner au département la place qui lui revient. La détermination des normes de notre pratique est indéniablement collective, et c'est à ce palier qu'on le voit le mieux. Je souhaite à tous les profs de faire au moins une fois dans leur carrière une visite d'assemblées de plusieurs départements différents. J'en ai visité quelques-uns avec des collègues de l'exécutif cet automne pour sensibiliser les profs à l'enjeu des négociations du secteur public et je suis chaque fois touché de voir ce lieu d'autogestion prendre forme d'un département à l'autre. Entre la pratique individuelle et les décisions départementales, il est tout à fait normal de voir une tension apparaître. Ici, pas de solution miracle à mon avis, si ce n'est qu'une délicate recherche d'équilibre et une insistance sur le fait qu'il revient aux enseignants de mener et de renouveler ces débats. Nous avons les outils pour le faire.

Bien sûr, j'aurais pu aborder des éléments aussi importants que la Commission des études, les équipes élargies, etc. Mais je voulais terminer en mentionnant que l'autonomie professionnelle se manifeste par le biais de l'organisation syndicale. Sur le plan national, celle-ci se doit de défendre nos intérêts en vue d'une pleine reconnaissance de la qualité et du professionnalisme de notre travail. Mais le syndicat local m'apparaît aussi comme un lieu important pour notre autonomie professionnelle : il nous donne une voix, qu'on souhaite la plus démocratique et la plus forte possible. En ce sens, l'autonomie professionnelle, c'est aussi l'autonomie des syndicats locaux dans leurs discours et leurs actions, sans nier, là également, la nécessité de la mise en commun des perspectives et de la délibération collective.

Philippe de Grosbois,
enseignant au département de sciences sociales

Les responsabilités pédagogiques

5

Dans le numéro 7 du mois d'avril 2014, nous vous proposons de revisiter le document Un regard sur les départements, produit et mis à jour en 2011 par Yves Sabourin, Micheline Thibodeau et Jean Trudelle de la FNEEQ.

Nous poursuivrons la publication de ces chroniques tout au long de la session.

Cet outil de formation vous aidera à mieux saisir l'importance de la place qui vous revient au sein de votre département.

Les responsabilités pédagogiques

Le cœur du travail d'un département est en lien direct avec les cours qui sont sous sa responsabilité. Les responsabilités individuelles et collectives relativement aux cours constituent une part importante de notre autonomie professionnelle. C'est notamment grâce à notre expertise disciplinaire, au dynamisme des départements et à la qualité de la formation qui est donnée que nous réussissons à la préserver. «Pourquoi changer une formule gagnante?», dirait-on si nous étions des équipes sportives. Pour parvenir à de tels résultats, la vie départementale doit être rythmée par des allers-retours très fréquents entre, d'une part, le travail individuel de préparation, de prestation, d'encadrement et d'évaluation à réaliser et, d'autre part, les échanges collectifs sur ces activités de même que sur les objectifs plus généraux.

La convention collective prévoit des repères qui balisent les responsabilités collectives et individuelles. La recherche d'équilibre entre l'une et l'autre relève de l'autonomie professionnelle et est toujours à redéfinir.

Les responsabilités collectives et individuelles ainsi que la manière de réaliser les unes ou les autres varient selon qu'il s'agit d'objectifs de formation, d'activités d'apprentissage, de méthodes pédagogiques, de modes d'évaluation, des contenus ou, dans d'autres champs, de la révision de notes ou des liens avec les comités de programme. Nous aborderons brièvement ces questions

Les objectifs, les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation

La convention collective confie aux départements des responsabilités pédagogiques. Entre autres choses, définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation propres à chacun des cours dont le département (l'assemblée départementale) est responsable en tenant compte de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. (clause 4-1.05, 2.13) Cette fonction balise le travail que le département fait collectivement concernant les cours qui sont sous sa responsabilité.

Pour bien comprendre les responsabilités pédagogiques du département, il faut préciser le sens de certains termes de cette clause de la convention collective. Les «méthodes pédagogiques» font référence au nombre d'heures d'enseignement théorique, pratique, en laboratoire ou en stage prévues à la pondération du cours. En ce qui concerne l'établissement des modes d'évaluation, on fait référence à l'élaboration du matériel d'évaluation formative ou sommative. Le choix des contenus spécifiques et des stratégies pédagogiques pour atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par le Ministère et le département relèvent de chaque enseignante et de chaque enseignant.

(clause 8-4.01, volet 1) Par ailleurs, si plusieurs enseignantes et enseignants veulent travailler en équipe de cours, faire des examens communs ou utiliser le même matériel pédagogique, rien ne les en empêche.

Clause 8-4.01

a) Volet 1

La tâche d'enseignement de chaque enseignante et enseignant comprend toutes les activités inhérentes à l'enseignement, notamment :

- la préparation du plan d'études;
- la préparation de cours, de laboratoires ou de stages;
- la prestation de cours, de laboratoires ou de stages;
- l'adaptation;
- l'encadrement de ses étudiantes et étudiants;
- la préparation, la surveillance et la correction d'examens;
- la révision de corrections demandées par les étudiantes et les étudiants;
- la participation aux journées pédagogiques organisées par le Collège;
- la participation aux rencontres départementales et aux activités requises pour la réalisation des fonctions du département.

Le département peut-il convenir d'orientations pédagogiques, ce qui n'est pas prévu à la convention collective, concernant les cours dont il est responsable?

Il est courant qu'un département se donne des orientations pédagogiques autres que les objectifs, les méthodes pédagogiques et les évaluations au sujet d'un cours, par exemple :

- une liste d'œuvres, d'auteurs ou de manuels;
- un cahier de laboratoire;
- un guide d'étude pour les étudiantes et les étudiants;
- un cahier de stage que les étudiantes et les étudiants doivent remplir;
- des examens communs.

Les discussions pédagogiques et disciplinaires amènent parfois les membres des départements dans des débats difficiles au cours desquels ils doivent naviguer entre la recherche d'une cohésion et le respect de la diversité des approches individuelles.

Tout est ici question d'équilibre. En matière d'orientations pédagogiques, il n'est pas plus justifiable qu'un département veuille imposer à tous ses membres, au nom de la cohérence des enseignements, un cadre rigide et truffé de prescriptions contraignantes... que de voir une personne, au nom de la liberté « académique », s'éloigner arbitrairement des consensus départementaux pour enseigner à sa guise, selon ses vues propres et largement contestées. C'est souvent dans cet espace que la notion d'autonomie départementale prend tout son sens.

Cela se traduit par la capacité d'un groupe de travail à déterminer la charnière entre la marge de manœuvre essentielle à la pratique de l'enseignement, l'obligation d'équité envers les étudiantes et les étudiants et la responsabilité collective en termes de qualité de l'enseignement. Ne pas relever ce défi, c'est céder le terrain à d'autres.

Assurer la qualité et le contenu des cours

Clause 4-1.10

La clause 4-1.10, section Dans la convention collective confie une autre responsabilité pédagogique aux départements 2c) :

- La coordonnatrice ou le coordonnateur du département [...], dans le cadre des activités liées aux relations avec le Collège, assure le suivi auprès de la direction des études des activités départementales suivantes :

voir à ce que soit donnés tous les cours dont le département est responsable et en assurer la qualité et le contenu;

Cette clause mérite quelques précisions. D'abord, le rôle de la coordination départementale n'est pas de réaliser elle-même cette fonction. C'est le département qui les réalise. Sur le fond, comment le département s'y prend-il pour voir à ce que tous les cours soient donnés et pour assurer la qualité et le contenu de ceux-ci ? Il n'est pas question ici de vérifier la présence des enseignantes et des enseignants en classe ou à leur bureau, la ponctualité, etc. C'est plutôt par divers mécanismes plus ou moins formels que cette fonction se réalise, dont ceux permettant d'assurer la suppléance.

Dans le cas où l'administration demande au département de porter un regard particulier sur les enseignements d'un de ses membres, il faut informer sans délai l'exécutif syndical, ce dernier étant le seul habilité à interpréter et à appliquer la convention collective. (clause 2-2.06)

C'est d'abord par l'adoption d'objectifs clairs pour chacun des cours sous sa responsabilité que le département réalise cette fonction. La mise à jour des objectifs est également nécessaire en raison, entre autres choses, de la mise à jour d'un programme, ou de l'évolution des connaissances ou des technologies.

C'est souvent au sein de comités de cours que cette fonction

est réalisée. On y discute de façon plus détaillée des objectifs et du contenu, des activités d'enseignement, des difficultés qu'on éprouve au cours de la session, etc. Les résultats des analyses sont par la suite soumis à l'assemblée départementale.

Quand un besoin particulier d'ajustement se fait sentir dans un cours, le département prévoit des actions dans son **plan de travail annuel**.

C'est aussi par la fonction qui consiste à adopter les plans de cours préparés par les membres du département (Clause 4-1.05 2,14), que le département assure sa responsabilité de la qualité et le contenu des cours. Au début de la session, le département analyse les plans de cours, qui contiennent les objectifs du cours, le plan général d'étude, la description des évaluations sommatives et leur pondération, les règles départementales à respecter, etc.

En ce sens, l'adoption des plans de cours constitue un moment privilégié à l'occasion duquel on porte un regard sur la proposition pédagogique de chaque enseignante et de chaque enseignant. On tiendra compte des objectifs déterminés par le Ministère et le département, des orientations établies dans les plans cadres, des évolutions disciplinaires et technologiques, du matériel disponible, des politiques du département et du collège, etc.

Afin de faciliter l'adoption des plans de cours, le département peut déterminer ses critères et les rendre disponibles à tous les membres. Les critères du département doivent respecter la Politique institutionnelle des apprentissages et la Politique concernant la qualité de la langue.

Plusieurs départements ont élaboré des listes de critères afin d'adopter les plans de cours.

En cours de session, plusieurs enseignantes et enseignants partagent ou demandent des avis sur le contenu des examens et les barèmes de correction, ou même décident de donner des examens communs.

À l'occasion du bilan, dans plusieurs départements, les professeurs rendent compte du déroulement du cours, des écueils rencontrés et des succès vécus ainsi que des modifications à introduire.

À l'occasion des évaluations de programme, on vérifie notamment si les objectifs du programme sont atteints ou s'il faut faire des changements.

C'est par un ensemble de pratiques que le département assume cette responsabilité.

La révision des notes

Les étudiantes et les étudiants ont acquis depuis longtemps le droit de demander la révision de leurs notes. Ce sujet est traité dans la convention collective et dans la PIÉA de chaque collège.

La convention collective prévoit que, pour procéder à une révision de note, le département nomme un comité de trois personnes, dont l'enseignante ou l'enseignant concerné (clause 4-1.10, Dans le cadre des activités liées aux relations avec le collège, 2 f).

Clause 8-1.02

La révision de notes d'une étudiante ou d'un étudiant est faite sur demande du Collège ou à la suite d'une demande de l'étudiante ou de l'étudiant adressée au Collège.

Ce dernier transmet les demandes à la coordonnatrice ou au coordonnateur du département visé et le comité de révision prévu à la convention collective est saisi du cas.

Seule l'enseignante ou seul l'enseignant impliqué ou le comité de révision peut modifier la note d'une étudiante ou d'un étudiant.

La PIÉA fixe habituellement un délai aux étudiantes et aux étudiants pour faire une demande de révision de note en cours de session et à la fin de la session. De même, elle fixe un délai au comité de révision pour répondre à la demande.

Afin de permettre au comité de faire son travail correctement, l'enseignante et l'enseignant conserve son barème de correction pour chaque activité d'évaluation.

Les collèges demandent souvent aux étudiantes et aux étudiants de motiver leur demande de révision de note, ce qui donne lieu à plusieurs explications qui mériteraient un refus (j'ai fait beaucoup d'efforts, je ne pourrai pas aller à l'université, etc.). Malgré cela, le comité doit procéder à la révision de la note. Afin d'éviter ce type d'arguments, et pour guider la tâche des comités de révision de notes, les départements peuvent suggérer des critères de révision et les intégrer dans les plans de cours, le cas échéant.

Il pourrait y avoir, par exemple :

- une mauvaise application du barème de correction;
- une mauvaise interprétation de la réponse.

Dans tous les cas, le comité doit motiver la décision.

Les liens avec les comités de programme

Les comités de programme ont été mis en place progressivement à la suite de la réforme de l'enseignement collégial en 1994. Plusieurs facteurs ont contribué à leur apparition, notamment la décentralisation de la gestion des programmes d'études du Ministère vers les collèges, le Ministère ne conservant comme responsabilité que l'élaboration des compétences et l'émission du diplôme. Un second facteur important concerne l'instauration de l'approche-programme, qui vise à ce que tous les cours et toutes les activités d'apprentissage, se réalisent de façon cohérente et intégrée pour toutes les disciplines qui contribuent à la formation offerte.

Ces modifications ont amené dans les collèges de nouvelles responsabilités, qui incombaient antérieurement aux coordinations provinciales de discipline sous la responsabilité du Ministère, notamment celle de déterminer les disciplines qui contribuent au programme, le nombre de cours offerts par chacune ainsi que le nombre d'heures associé à chacun de ceux-ci, la place des cours dans la grille, etc. Si nous ajoutons à ces responsabilités celles de procéder à des mises à jour des programmes d'études, on comprend bien pourquoi les départements, la direction, et, dans certains collèges, les conseillers pédagogiques ainsi que les étudiantes et les étudiants ont alors vu la nécessité de se réunir au sein de comités de programme pour coordonner leurs efforts.

Les orientations prises par les comités de programmes peuvent avoir un impact important sur l'enseignement.

Les comités de programme

L'intensité du travail des comités de programme varie considérablement selon les travaux à réaliser.

Les enseignantes et les enseignants qui siègent aux comités de programme sont désignés par leur département. Les membres de celui-ci seront régulièrement informés des discussions en cours et appelés à donner leur avis ce qui leur permettra de participer à l'élaboration des orientations des comités de programme. Bref, une enseignante ou un enseignant devrait se présenter au comité de programme sur la base de mandats donnés par son département.

Le mandat du comité de programme

Le mandat du comité de programme est défini à la convention collective à la clause 4-1.02 :

- définir ses règles de régie interne et former des comités, s'il y a lieu;
- s'assurer de la qualité et de l'harmonisation pédagogique du programme, de l'intégration des apprentissages et de la cohérence interdisciplinaire;
- participer au développement, à l'implantation et à l'évaluation du programme;
- faire toute recommandation susceptible d'améliorer la qualité du programme;
- élaborer les balises de l'épreuve-synthèse;
- soumettre un plan de travail et déposer un rapport annuel.

Le comité de programme doit avoir une vision d'ensemble de la formation offerte aux étudiantes et aux étudiants. Les membres des comités de programme doivent réussir à prendre du recul par rapport à leur travail quotidien afin d'avoir cette vision globale. Par conséquent, ce comité a souvent pour rôle d'établir des orientations générales pour le programme, qui seront élaborées à l'aide d'allers-retours fréquents avec les départements. De même, lorsque des difficultés surviennent ou que des changements sont souhaités par les enseignantes et les enseignants d'une discipline, après un débat en département, ce dernier peut mandater sa représentante ou son représentant au comité de programme pour proposer des modifications aux orientations. Utiliser un mode de fonctionnement démocratique et rechercher le consensus s'avèrent très importants dans un tel contexte.



Manif

BLOPAGE

27 novembre

Les profs, le personnel de soutien, les professionnels et des étudiants ont bloqué les portes du collège jusqu'à 7 h 55 le 27 novembre afin d'informer leurs collègues des impacts des mesures d'austérité au Collège Ahuntsic.



Manif

Une initiative de syndicats, groupes communautaires et CPE des quartiers Ahuntsic et Montréal-Nord.

Une soupe populaire et du chocolat chaud seront servis sur place.

13 DÉCEMBRE À MIDI

Pour dénoncer les mesures d'austérité et pour signifier votre désir de préserver des services publics de qualité dans les secteurs Ahuntsic et Montréal-Nord, venez rejoindre vos voisins et voisines dans une marche pour la valorisation de nos services publics et contre la fraude qu'est l'austérité du parti libéral.

Lieu: Dans le stationnement du restaurant Max Rupp, de l'École Hôtelière de Montréal, situé au 4500, boulevard Henri-Bourassa Est (coin Pelletier)

**Marchons ensemble pour les arrêter !
La solidarité ça fait du bien quand on la vit !**

DISCUSSION

Le 27 novembre dernier plusieurs enseignants ont assisté à une discussion avec Isabelle Roy de la FIQ, Marjolaine Goudreau du syndicat APTS du CSSS Ahuntsic/Montréal-Nord, et Robert Poisson du syndicat CSN du CSSS Ahuntsic/Montréal-Nord. Philippe de Grosbois, membre de l'exécutif, a animé cette rencontre.

Plusieurs profs ont eu un choc en apprenant les conditions de travail dans le système de la santé. Nous espérons que cela mènera à des liens plus forts entre travailleurs et travailleuses de l'éducation et de la santé.



10

Restructurations, menaces à l'autonomie professionnelle, coupures, marchandisation, méthodes de gestion Lean, réductions drastiques d'effectifs, étaient à l'ordre du jour.

DISCUSSION



Le rapport Demers et l'offre de formation collégiale

Un détournement de mandat qui pourrait nuire au réseau collégial

Une collaboration de Madeleine Ferland,
enseignante en philosophie au cégep Montmorency

DERNIER DOSSIER À ABOUTIR À LA SUITE DU SOMMET SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR MIS EN PLACE PAR LE PARTI QUÉBÉCOIS EN FÉVRIER 2013, LE RAPPORT DEMERS (SUR L'OFFRE DE FORMATION COLLÉGIALE) ÉTAIT D'AUTANT PLUS ATTENDU QU'IL A ÉTÉ RETENU AU BUREAU DU MINISTRE BOLDUC DEPUIS SON DÉPÔT EN JUIN 2014. À SON ORIGINE, POUR UNE FOIS, IL SEMBLAIT Y AVOIR UN CONSENSUS DE TOUS LES MILIEUX CONCERNÉS SUR L'IMPORTANCE DE TROUVER DES SOLUTIONS À LA DIMINUTION DES EFFECTIFS ÉTUDIANTS DANS PLUSIEURS PROGRAMMES DE CÉGEPS DE RÉGIONS : L'ACCESSIBILITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SUR L'ENSEMBLE DU TERRITOIRE EST UNE VALEUR IMPORTANTE AU QUÉBEC.

Détournements de mandat

On s'attendait à juger de solutions. En lieu et place, on trouve un premier détournement de mandat dans le recours très parcellaire à des moyens qui entendent favoriser les régions, au profit d'autres propositions qui modifient les orientations et les prérogatives de l'ensemble du réseau collégial, tout en menaçant de saborder le cadre pédagogique des programmes et même des diplômes, reconnus pourtant pour leur qualité.

Un deuxième détournement vient de ce qui semble un ajout au rapport initial, puisqu'il apparaît après la conclusion, à la toute fin du document. Cet ajout remet en question la formation générale dispensée dans l'ensemble du réseau collégial. S'il s'agit effectivement d'une commande du ministre, on est en droit de dénoncer cette façon de faire, qui laisse croire que ce chapitre supplémentaire est aussi le résultat de la consultation sur laquelle repose le reste du document. Au plan intellectuel, il y aurait là un total mépris de la rigueur la plus élémentaire. Au plan politique, il s'agirait d'une esquivé pure et simple du débat démocratique, puisqu'on aborde une question sans avoir prévenu qui que ce soit à l'avance... ni même les gens consultés! On sait que la formation générale est au cœur même de la définition de la formation collégiale : avait-elle besoin d'être abordée ici, alors qu'elle ne figurait ni dans les mandats, ni même dans les attentes?

À la suite du Sommet sur l'enseignement supérieur, quatre chantiers de travail avaient été ouverts, dont celui de l'offre de formation collégiale. Le mandat donné à Guy Demers pour ce dernier était de « produire un rapport faisant des recommandations sur le déploiement de l'offre de formation collégiale au Québec, la définition des créneaux régionaux de formation et l'optimisation de la formation continue en vue de favoriser l'accès à la formation collégiale partout au Québec, une complémentarité de l'offre de formation dans les régions et finalement, la viabilité des programmes en région »¹.

Un rapport d'étape a été déposé en janvier 2014. Pour la rédaction du rapport final, les dirigeants des collèges ont fait l'objet d'une consultation particulière à partir de portraits régionaux. Est-ce dans ce cadre qu'ils ont pu proposer « de nouvelles façons d'offrir la formation collégiale » (p.20)? Considérant la teneur des mesures préconisées, il serait fort surprenant que d'autres voix que celles des directions de

collèges aient pu se faire entendre. On voit mal ce qu'il a pu demeurer des points de vue des autres partenaires du milieu de l'éducation et notamment de ses organisations syndicales, qui entretiennent pourtant une réflexion continue et approfondie sur l'état du réseau collégial.

Une remise en question déguisée ?

Le rapport Demers final ressemble à un bricolage de solutions diverses qui pourrait fort bien, dans ses conséquences, mener à une remise en question du réseau collégial dans son ensemble.

Loin de constituer des solutions utiles aux problèmes vécus par les cégeps en région, la plupart des mesures présentées dans le document affecteraient le fonctionnement et les orientations du réseau collégial. On propose, par exemple, les mesures suivantes :

- Multiplication des types de diplômes : certificat d'études collégiales techniques (CÉCT) pour sanctionner la réussite de la seule formation spécifique, sans formation générale, dans un programme de Diplôme d'études collégiales (le ministre vient heureusement de reculer là-dessus); DEC par cumul d'Attestations d'études collégiales (AEC); DEC modulaires avec une certification officielle par module; diplôme conférant un grade d'études appliquées, décerné en codiplomation par un collège et une université;
- Introduction de la possibilité de substituer une ou deux compétences locales à des compétences du programme technique établies par le ministre;
- Révision des conditions particulières d'admission «qui semblent inappropriées» (p. 8) dans certains programmes techniques;
- Possibilité de faire reconnaître des cours de langue d'enseignement et de langue seconde introduits dans des AEC dans l'atteinte des objectifs de la formation générale et l'obtention du DEC;
- Remise en question de l'actuelle formation générale pour la rendre plus diversifiée et pour permettre aux collèges d'en

déterminer la composition, ce qui porterait directement atteinte au caractère national du diplôme;

- Introduction de cours sur la maîtrise de la langue d'enseignement pouvant remplacer les cours de littérature ou éliminer l'épreuve uniforme de français (devant l'indignation soulevée par cette mesure, le ministre a annoncé le maintien de l'ÉUF, sauf pour des exceptions encore nébuleuses);
- Possibilité élargie de découper les DEC en modules et introduction d'une formation générale adaptée pour l'obtention du DEC;
- Évaluation de la possibilité de transformer le futur Conseil national des universités en Conseil national de l'enseignement supérieur, incluant le mandat de la CÉEC.

Plusieurs mesures semblent d'ailleurs se contredire, comme celle de décentraliser des compétences au DEC tout en les uniformisant dans les AEC. Par ailleurs, tout en admettant explicitement l'actuel contexte de concurrence, on souhaite paradoxalement inciter à la mise en place de projets regroupés.

La facture actuelle de l'offre de formation collégiale pose sans doute plusieurs questions en lien, par exemple, avec la valeur et la reconnaissance d'une AEC dans les milieux de travail. Dans ce contexte, quelles conséquences, à la fois sur les AEC et sur les DEC, y aurait-il à faire concorder – ou pas! – les objectifs de leurs programmes respectifs ?

Plusieurs autres problèmes mériteraient davantage d'investigation, comme la forte diminution des inscriptions en formation continue depuis l'an 2000. D'autres encore auraient mérité d'être au moins mentionnés, comme les problèmes d'accessibilité à la formation collégiale pour les jeunes des peuples autochtones.

Au total, on ne peut s'empêcher de relever que la plupart des mesures citées n'étant pas exclusivement destinées aux cégeps à faibles effectifs (stratégie nationale d'internationalisation, recours à la formation à distance, etc.), leur caractère et leur ampleur ne constituent rien de moins qu'une importante remise en question, dont la motivation réelle n'est pas dite.

C'est d'autant plus dommage que certaines recommandations pourraient susciter l'adhésion du milieu. Ainsi en est-il de la proposition de gratuité à la formation continue pour les personnes inscrites à temps partiel dans un programme de DEC ou d'AEC qui s'étaient déjà inscrites à temps plein pour une durée d'au moins un trimestre. Voilà une mesure qui augmenterait les effectifs en encourageant le retour et le maintien aux études et tiendrait compte de la réalité sociale des adultes en formation. Ou encore, cette recommandation de financement pour des mesures d'encadrement et de

soutien à la réussite à la formation des adultes, et de cette demande, répétée maintes fois par le milieu de l'éducation, d'une enveloppe budgétaire ouverte, que le rapport Demers ramène plus modestement à l'idée d'établir un mécanisme visant à réduire l'écart entre la demande et l'offre de formation à l'éducation des adultes (p. 123). Mais comment envisager la portée de ces recommandations dans un cadre qui serait à ce point transformé ?

Prétextant la nécessité d'aider les cégeps de régions en difficulté, le rapport Demers propose un virage dans les orientations de l'ensemble du réseau collégial, et se fait le porte-voix d'une vision commerciale de l'éducation, celle qui fait de la rentabilité de nouveaux modèles pédagogiques – aujourd'hui publics, demain privés ? – son principal objectif. Ce qui a bien peu à voir avec le maintien des pôles éducatifs, culturels et sociaux que sont les cégeps et qui, comme il est si bien dit dans le rapport, «offrent dans certaines régions le niveau le plus élevé de formation» (p.25) à la population qu'ils desservent.

En annonçant son intention de «moderniser» les cégeps, le ministre Bolduc a au moins réussi à nommer correctement ce qui est en train de se produire... On comprend mal pourquoi les dirigeants de collèges, et surtout ceux des cégeps en régions, se sont prêtés à ce triste jeu. Auraient-ils accepté de ne considérer la viabilité des programmes qu'en fonction des pénuries appréhendées de main-d'œuvre ? Dans cette perspective, ont-ils été enclins à oublier la qualité avérée des programmes, la satisfaction des employeurs (à mettre en perspective avec les demandes de formations courtes de la part de certaines entreprises), ainsi que la nécessité de préserver leur appartenance à l'enseignement supérieur et de répondre à l'ensemble des besoins éducatifs des jeunes et des adultes ?

Le développement généralisé de la formation à distance, celui des DEC modulaires ou de DEC par cumul d'AEC (s'il s'agit bien de deux choses différentes), la possibilité de pouvoir «produire» des AEC plus rapidement et pour un court laps de temps, l'orientation main-d'œuvre de la formation continue et bientôt du secteur technique de l'enseignement régulier, l'approche marchande du recrutement international au niveau de l'ensemble du réseau, la pression «suspecte» à la réussite à tout prix; tout cela nous apparaît fort éloigné de solutions structurantes aux problèmes des régions. Elles nous semblent plutôt répondre à une toute autre logique de développement du réseau collégial. Ce serait d'un cynisme navrant, que la récente annonce gouvernementale de mesures à coût nul contribue pourtant à alimenter. En fait, alors que les cégeps en régions ne gagnent rien, c'est tout le réseau qui risque d'y perdre.

Alors que la viabilité des cégeps en région aurait pu être assurée avec un minimum d'ajustements et de financement, le rapport Demers aura pour effet de transformer les cégeps en entreprises de produits de formations.

Le récent débat sur l'ajout d'un cours d'histoire au collégial vient tout juste de montrer que le milieu de l'éducation n'avait pas la tête à ces remises en question et qu'il désespérait plutôt de se faire entendre sur des problèmes urgents et mobilisants, dont le maintien d'une offre de formation de qualité dans les cégeps en régions.

Toutes les révisions de programmes se font depuis des décennies à coût zéro et le ministre a annoncé sa volonté d'implanter de nouvelles mesures puisées dans le rapport Demers dès 2015, évidemment sans argent neuf.

Pour éviter le pire, il faut sans tarder que le ministre Bolduc nous livre ses intentions quant à l'avenir des recommandations de ce rapport et qu'il les soumette à une authentique consultation.

Manif

Refusons l'austérité

29 novembre

Enseignants, professionnels, employés de soutien et étudiants du collège ont joint cette grande manifestation.



ASSEMBLÉE

Conseil central
du Montréal
métropolitain

Assemblée générale intercalaire du 5 novembre 2014

Nicola Grenon, enseignant au Département d'informatique et délégué du SPECA auprès du Conseil central du Montréal métropolitain

L'assemblée générale intercalaire se tient au mois de novembre des années durant lesquelles il n'y a pas de congrès. Cette année donc, l'AGI se tenait sur deux jours, les 5 et 6 novembre 2014. Votre représentant n'y était que le 5 novembre, mais le procès-verbal officiel du 6 sera disponible sous peu au SPECA.

La présidence a ouvert l'assemblée par une discussion sur l'austérité et la récente manifestation qui fut «à la hauteur de notre indignation». La mobilisation sociale est notre arme pour affronter toutes ces coupes, dont les 172 millions de coupure en plus dans les universités et les 20 millions coupés dans le budget des CPE de l'an prochain. D'autres coupes ont un impact direct et vérifié, même sur le nombre de bains dans les CSSS. On dénonce également l'arnaque dans l'idée selon laquelle on rendrait les frais de garde plus «progressifs»... alors qu'il serait évidemment bien plus progressiste d'augmenter le nombre de paliers d'impôts au lieu de diminuer ceux-ci. Encore des coupes, représentant la moitié des budgets des centres locaux de développement (CLD), mis en œuvre par les corporations de développement économique communautaire (CDEC): ils passent de 600M\$ à 300M\$.

Au fédéral, le détournement de l'Histoire avec le nom du pont Champlain est une honte, mais en vrai, c'est principalement de la poudre aux yeux pour dissimuler, en outre, le massacre de Radio-Canada et l'assujettissement de son conseil d'administration au gouvernement conservateur: 9 des 12 membres du CA sont des donateurs au Parti Conservateur (à la hauteur de 61625\$).

Point de vue critique sur le projet de loi 10

(Réforme de la structure des services de santé)

M. Damien Contadropoulos, professeur et chercheur à l'Université de Montréal, est venu nous entretenir de ce projet de loi en précisant ce qu'il contient vraiment et ce que les données scientifiques disent de cette stratégie. Qu'est-ce qui est écrit dans le texte de loi? Simplement quel établissement sera fusionné avec lequel. On n'y dit pas qui va faire quoi. Il n'y a donc aucune raison de croire que cela va fonctionner puisque ce modèle a déjà été exploré dans les années 90, où il y a eu beaucoup de fusions ici et aux États-Unis. Dans aucun cas, la rationalisation n'a fonctionné à grande échelle. Prenons l'exemple de la Montérégie où on trouve des CSSS,

des CLSC, des centres jeunesse, 4 hôpitaux et 12 CHSLD, pour un total de 60 points de service. Concrètement, pour un tel CISSS, il ne peut pas y avoir un seul directeur des soins infirmiers... ou alors, il lui faudra 30 sous-directeurs. On obtiendra donc clairement plus de cadres «latéraux» pour que l'ensemble fonctionne. De plus, pendant plusieurs mois, voire plusieurs années, ceux qui pourraient travailler sur la qualité seront occupés à jouer à fusionner. Oui, des fusions verticales, ça peut fonctionner. On en a déjà réalisé plusieurs en 2003, elles ont été très peu utiles ou carrément problématiques, mais les fusions horizontales ne donnent, elles, rien du tout (c'est-à-dire lorsqu'on agglutine plusieurs établissements similaires). Autre point inquiétant, les super pouvoirs qui seraient octroyés au ministre: l'expérience nous montre que cela augmente la dissension dans les organisations plutôt que d'aider à l'efficacité. En conclusion, personne n'achète la réforme, mais il y a une omerta, chacun voulant protéger son avenir au sein de l'organigramme. En commission parlementaire, tous les groupes qui se sont présentés sont contre, à l'exception d'un ou deux, dont le conseil du patronat. La droite, la gauche, les groupes professionnels, tous disent résolument que cela ne fonctionnera pas (ou pire). Il a été proposé, appuyé et adopté que le CCMM poursuive ses dénonciations du projet de loi et invite ses syndicats affiliés à faire de même.

Élections

Au comité d'action en santé sécurité, a été élue Kim Boyer, par acclamation. Au comité de solidarité internationale, a été élue Michèle St-Denis, par acclamation. Un avis d'élections pour le comité jeunes a été déposé.

L'assemblée a été ajournée à 21h30 jusqu'au lendemain, 9h.



Un événement festif pour nos petits

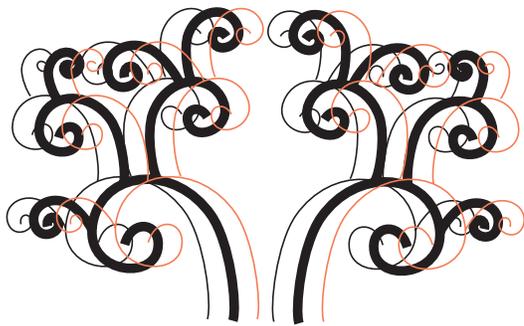
Le 6 décembre avait lieu le dépouillement de l'arbre de Noël. Près de 140 enfants, ont participé à la fête, accompagnés de parents et grands-parents. Théâtre, maquillage, bricolage, ballon et père Noël étaient au rendez-vous.

Merci à celles et ceux qui ont offert de l'aide.

La magie de Noël

Quiconque voit un magicien à l'œuvre est émerveillé. Encore, lors du plus récent dépouillement du collège, petits et grands ont pu en faire l'expérience. Les plus vieux savent cependant, que le magicien a ses trucs et que pendant que vous regardez ici, c'est là qu'il travaille. Nous pouvons faire la même constatation pour toute l'activité. À la partie visible de ce samedi matin, si riche, il y a aussi tous les préparatifs avant, pendant et après que les enfants ne réalisent pas et possiblement certains adultes aussi, et pourtant!. La magie fonctionne mais il serait sage et avisé de prendre conscience du travail colossal, fait dans l'ombre, de « mère Noël » (notre chère Suzie) et de tous ses lutins. Je veux donc prendre ces quelques lignes pour les remercier chaleureusement au nom de mes petits-fils, de leurs parents et de leurs grands-parents et j'espère de beaucoup d'autres aussi, pour cette magie de Noël.

Robert St-Amour



joyeux

NOËL

Toute l'équipe du SPECA vous souhaite un joyeux temps des fêtes (et de repos)!

QUE LA NOUVELLE ANNÉE
QUI S'AMORCERA BIENTÔT
SOIT MARQUÉE PAR LA PAIX,
LE BONHEUR ET LA SANTÉ.

AU PLAISIR DE VOUS RETROUVER
RAGAILLARDIS EN JANVIER!

