

La Profession enseignante

Le début de la prochaine négociation

Ça y est, nous sommes à l'aube de la prochaine ronde de négociation. Plusieurs dossiers nous attendent. D'abord une refonte du Régime de négociation du secteur public (Lois 37, 160, etc.) et une analyse sérieuse de la grève, de sa pertinence, des conditions qui feront que cette action soit vraiment efficace si nous l'exerçons (générale ou non, légale ou pas, etc.) – personne ne doutant que le seul fait que nous formulions nos demandes soit insuffisant pour que le gouvernement nous les accordent. Prolongation par décret de nos actuelles conditions de travail et façon de contrer une telle stratégie gouvernementale – tous constatant le caractère inacceptable de nos présentes conditions de travail. Dépôt rapide ou non de nos demandes, sans y renoncer dans des délais n'ayant pas permis une réelle négociation (genre contre-proposition salariale de la dernière ronde de négociation). Bref, des débats nous en feront dans l'année qui s'annonce.

Mais de tous ces débats, il en est un qui est déjà en cours, celui de la profession enseignante – en fait celui de la lourdeur de notre tâche. Déjà, l'an passé, un comité paritaire fédérations syndicales (FNEEQ / FEC / FAC) –

Fédération des cégeps et ministère de l'Éducation ont produit un texte décrivant parfaitement la lourdeur de notre tâche et son caractère inacceptable. Comme mouvement syndical, nous souhaitons amorcer dès à présent (soit en 2008-2009), une négociation avec l'État qui nous aurait permis d'ajouter des ressources dans le volet I de nos allocations. Hélas, il n'y a pas de réceptivité du côté de la table patronale de négociation. Au maximum accepte-t-elle de confier un nouveau mandat au comité se résumant comme suit :

- de comparer le rapport « Enseigner au collégial », portrait de la profession enseignante, issu des travaux du comité paritaire, et le contenu des conventions collectives concernant les activités exercées par le

Erratum

L'article publié dans le dernier numéro du SPECA Hebdo « Le Colloque FEMMES et POUVOIR : une place à prendre! » non signé aurait dû être signé Paule Maufette.

DATE À RETENIR

ASSEMBLÉE SYNDICALE
jeudi 25 septembre à 14h 15

... SOMMAIRE ...

- Une pleine indexation du régime de retraite s'impose. 3
- Une conférence Tri-Nationale pour la défense de l'école publique 4
- Connaissez-vous Adolf Éclair? 6

❖ ❖ Suite de la page 1

personnel enseignant, dresser un inventaire des écarts et, le cas échéant, examiner la nature de ces écarts et en déterminer les impacts sur l'enseignement collégial.

- de permettre aux parties nationales de poursuivre les échanges à la suite de ces travaux pour discuter de pistes de solutions à court et moyen terme.

Peu de perspectives, donc, dans ce contexte, pour obtenir rapidement l'ajout de ressources que nous souhaitons. Et ce, même si presque tous les conseils d'administration du réseau ont reçu le rapport « Enseigner au collégial » avec sympathie et adopté une proposition reconnaissant la nécessité de valoriser concrètement la profession enseignante au collégial en demandant au ministère de donner suite aux travaux du comité paritaire, dans la perspective d'une recherche de solutions aux problèmes les plus graves qui ont été identifiés.

Pourtant, des ressources strictement dédiées à l'enseignement (volet I), il pourrait y en avoir. Comment expliquer que, des sommes provenant des transferts fédéraux disponibles pour le réseau collégial, la ministre Courchesne n'ait réservé qu'un maigre 10% à l'enseignement alors que 90% est consacré à des missions dites « périphériques ». Cette situation doit changer et elle doit changer rapidement. C'est pourquoi deux opérations sont menées présentement par l'ensemble des fédérations syndicales des enseignants de cégep.

- d'une part la signature de la lettre que vous trouverez en annexe (Annexe I) et qui sera remise à Mme Courchesne (ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport) demandant une réinjection de ressources dans le volet enseignement du réseau. Nous souhaitons qu'au moins 90% des enseignants signent cette pétition et le SPECA demandera aux RCD de la faire circuler.
- d'autre part, une opération « piquetage », le 6 octobre 2008 pour marquer le fait que nous souhaitons l'ouverture d'une réelle négociation pour régler la problématique de la lourdeur de notre tâche, si l'assemblée syndicale du SPECA et celles des autres syndicats d'enseignants de cégep en conviennent.

Ces deux opérations seront conduites autour du 5 octobre, Journée internationale des enseignants. La pétition serait remise à la ministre le 2 octobre 2008 et le piquetage aurait lieu le lundi 6 octobre 2008 – faute de pouvoir le faire le 5.

Nous sommes en présence de la première action de notre prochaine négociation – c'est le temps d'adopter la règle du 50% + 1 et de se doter de procédures permettant la mise en place de moyens d'actions légers. Nous comptons donc sur votre présence à l'assemblée syndicale du 25 septembre 2008, vous invitons à signer la lettre destinée à Mme Courchesne et à venir nous rejoindre sur le piquet de grève à 7h, le lundi 6 octobre prochain, dans le cas où cette action serait retenue. Ça devrait être un « 7 à 8 » mémorable.

Annette Gélinas

Saviez-vous que...

Depuis le 1^{er} septembre 2008, à la *Cité collégiale* (niveau cégep) en Ontario, l'enseignant qui est à l'échelon maximum gagne **96 530 \$**.

Tandis qu'au Québec, l'enseignant qui est à l'échelon maximum gagne **72 391 \$** à condition d'avoir un doctorat.

Savez-vous pourquoi...

17 jours de grève lors de leur dernière négociation.

Une pleine indexation du régime de retraite (RRE/RREGOP/RRE) s'impose

Plusieurs membres du SPECA ont peu d'années de participation au régime de retraite et c'est si loin la retraite. Pourtant les retraités nous en parlent et il vaut la peine de les écouter. Ça vient si vite, la retraite.

En 1982, le gouvernement, par loi, sans le consentement des travailleurs ni des centrales syndicales, a imposé une réduction des rentes de retraite. Il a ainsi mis en place un système d'appauvrissement des retraités qui prendra de l'ampleur avec le temps.

En effet, les nouvelles règles prévoyaient que les rentes de retraite, découlant des années cotisées après 1982, seraient indexées en fonction de l'augmentation du coût de la vie moins 3% ou (IPC -3%).

Les premières années de l'application de cette formule, l'effet semblait minime. Très peu de personnes prenaient leur retraite et le nombre d'années touchées était infime.

Toutefois, de 1993 à 2003 exclusivement, l'augmentation du coût de la vie a été inférieure ou égale à 3%. Cela signifie le gel des rentes de retraite découlant des années cotisées après 1982.

Afin d'évaluer la portée de cette désindexation, les représentants des retraités ont procédé à ce jour à plus de 2000 calculs de rentes de retraite. Nous avons constaté et pouvons affirmer que la perte moyenne par personne retraitée, depuis 8 ans en moyenne, est de 8000 \$.

Nous savons également que la rente moyenne des 109000 retraités du RREGOP est de 12968,00 \$, selon les données officielles de la CARRA, rapport annuel 2003. Selon ces mêmes données, la rente moyenne annuelle de tous les retraités de l'État est inférieure à 18500 \$: les retraités de l'État québécois ne sont pas les gras durs

du système comme voudraient le laisser croire certaines rumeurs.

Il suffit de regarder le tableau suivant pour s'en convaincre. Ce tableau illustre les seuils de faible revenu (appelés communément « seuils de la pauvreté ») au Canada pour les personnes vivant seules ou en couple en comparaison de la rente moyenne annuelle au RREGOP.

LES SEUILS DE REVENUS AU CANADA (Communément qualifiés de seuils de pauvreté pour 2003)

Nbre de personnes	Régions rurales	Régions urbaines de 100000 à 499000 hab.	Régions urbaines de 500000 hab. et +	Moyenne rentes du RREGOP
1	16682\$	16779\$	19795\$	12968\$
2	19612\$	21077\$	24745\$	

Les personnes vivant seules dans les grandes villes étaient considérées en 2003 comme à faible revenu si leur revenu annuel était inférieur ou égal à 19795 \$. Quant aux personnes vivant en couple, elles étaient considérées comme à faible revenu si leur revenu familial était inférieur ou égal à 24745 \$.

Le seul fait de comparer les rentes moyennes des retraités de l'État aux seuils de faible revenu, devrait convaincre le gouvernement d'agir sans délai pour corriger les rentes de ses ex-employés.

NOTRE DEMANDE de PLEINE INDEXATION de la dernière ronde de négociation était justifiée – ELLE LE SERA PLUS QUE JAMAIS dans la négociation qui se pointe à notre porte. ■

Le comité école et société FNEEQ

Une conférence Tri-nationale pour la défense de l'école publique

Les tests standards en éducation : un processus de taylorisation?

Au mois d'avril dernier, à Los Angeles, se tenait la 5^e conférence Tri-nationale pour la défense de l'école publique. Organisée par un réseau d'organisations syndicales dont la FNEEQ fait partie, cette rencontre permet, tous les deux ans, de prendre la mesure de l'éventail des stratégies employées en Amérique du Nord pour privatiser l'éducation. Une occasion, pour les syndicats du Québec, de mieux connaître les tendances actuelles en la matière et de mieux comprendre les dangers qui nous guettent et auxquels nous pourrions être confrontés... dans un avenir peut-être pas si éloigné.

Au Québec comme ailleurs, les besoins sociaux en matière de santé et d'éducation ne cessent de croître, espérance de vie grimpanche et société du savoir obligent. Dans les deux cas, les services publics sont, au mieux, débordés. Les gouvernements, incapables de se soustraire à la concurrence fiscale dans une économie mondialisée et coincés dans leur ambition de réduire les dépenses publiques, cherchent des solutions à coûts zéro et donnent à fond dans le recours au secteur privé.

La mode des tests standards

La situation qui prévaut au Québec en la matière n'est pour l'instant, bien sûr, pas du même ordre que ce qu'on observe aux États-Unis. Mais ce qui se passe chez nos voisins du Sud devrait nous inquiéter, ne serait-ce qu'en regard de la perpétuelle tentation des élites politiques à importer en douce des recettes d'ailleurs... même si, parfois, les mauvais résultats sont avérés.

Un exemple. En Californie, le gouvernement vient de hausser de 4 milliards de dollars le budget du système

pénitentiaire... sabrant d'autant dans celui de l'éducation! Tant pis pour Victor Hugo, qui disait qu'ouvrir une école, c'est fermer une prison.

Cet État américain applique à la lettre le programme national No child left behind, une opération qui, sous couvert de mieux favoriser la réussite scolaire, ouvre dans les faits toute grande la porte à l'intrusion du privé au primaire et au secondaire. Des cibles de réussite sont fixées et, lorsqu'une école ne parvient pas à les atteindre, elle est littéralement « saisie » par l'État qui en confie la responsabilité à une firme privée. Les « chartered schools » ainsi créées peuvent éventuellement faire des profits à même les subventions de l'État même si, en principe, elles sont à but non lucratif. Quant à celles et ceux qui y enseignent, ils ne sont pas syndiqués... faut-il s'en étonner!

Ces cibles de réussite vont de pair avec une pratique qui se généralise, celle des tests standardisés, qui sont en passe de faire de véritables ravages dans la vie des écoles. Dans les matières de base (français, mathématiques, géographie), des entreprises privées concoctent et vendent des tests dits « standards » qui sont imposés dans les écoles, servant parfois de seule mesure d'évaluation des apprentissages. Ces entreprises font des profits importants en élaborant et souvent en administrant elles-mêmes ces tests, tout en augmentant leurs profits en vendant des outils de préparation à ces derniers.

Parce que ces tests sont devenus de véritables barèmes, les demandes des parents sont pressantes envers l'école pour que les enseignantes et les enseignants centrent leur travail sur la préparation à ces tests, qui finissent par obnubiler la vie scolaire. Une école qui n'offre pas de services particuliers à cet égard (soutien après l'école, voire la fin de semaine) subit de fortes pressions des

❖ ❖ Suite de la page 4

parents, les résultats aux tests servant de critère pour la promotion scolaire. Dans les faits, on assiste presque à une taylorisation de l'enseignement, enseignantes et enseignants étant considérés comme des tâcherons dont le rôle principal – sinon le seul qui compte – consiste à faire réussir ces tests par les élèves, la valeur « pédagogique » se comptant au nombre de réussites à ce titre... avec souvent une paie au mérite à la clef.

Une résistance difficile à organiser

Lorsque de telles pratiques sont érigées en système, il est fort difficile d'y résister. Toute velléité de revenir à une conception plus humaniste de l'éducation se heurte à de colossaux enjeux financiers et à un discours politique de bon aloi : l'État ne dispose que de maigres ressources, il importe que les deniers publics soient dépensés en toute transparence et, dès lors, la concurrence entre les écoles est justifiée. Peu importe qu'une école soit située dans un milieu plus difficile, peu importe qu'elle ait ou non le droit de sélectionner ses élèves. Ce qui compte, la seule chose qui compte, c'est son « rendement », aussi fallacieux que puissent être les instruments qui le mesurent. Pas besoin d'aller bien loin pour observer des apôtres de ce discours au Québec : Mario Dumont, chef de l'ADQ, se décrivait sans ambages à la fin du mois d'août comme un partisan de la concurrence scolaire, faisant au passage l'apologie de l'école américaine.

Les débats sociaux entourant les pratiques scolaires sont très difficiles, en particulier parce que les parents sont interpellés individuellement et dans l'immédiat. Cela vaut pour le choix de l'école. Peut-on blâmer les parents de se demander quelle est la meilleure école pour leur enfant ? Le choix va souvent aller de soi, entre un avantage individuel assez manifeste et un éventuel gain social, perçu comme minuscule, résultant d'un parti pris de ne pas souscrire à une logique discriminatoire en éducation.

Cela vaut d'autant plus lorsqu'une mécanique scolaire bâtie autour de tests standards est en place. Pour les parents, il devient beaucoup plus urgent de veiller à ce que son enfant réussisse les tests, quitte à rendre l'école responsable de pauvres résultats – que de joindre les rangs d'une lutte perçue comme ayant peu de chances de changer les choses.

Tout n'est cependant pas joué lorsqu'on s'organise. En Colombie-Britannique, le ministère de l'Éducation a tenté d'importer dans les écoles la pratique de ces tests standardisés. Mais il s'est heurté à une résistance bien déterminée. Dans plusieurs écoles, les enseignantes et les enseignants ont refusé tout simplement d'utiliser ces tests et, devant la pression montante, se sont tournés vers les parents. Dans une lettre à leur adresse, ils ont expliqué en quoi l'éducation reçue par les enfants pouvait souffrir de l'approche réductrice qui sous-tend l'utilisation des tests. Complétée par des rencontres d'information, cette campagne a suscité beaucoup de réactions et les parents sont devenus, pour les enseignantes et les enseignants, de puissants alliés, le ministère a finalement battu en retraite.

Le partage de réussites syndicales de ce genre compense un peu pour les histoires d'horreurs qui émaillent l'évolution des systèmes éducatifs, au Mexique ou, comme nous l'avons vu plus haut, sur la côte Ouest des États-Unis. Mais dans l'ensemble, le portrait de l'évolution des systèmes éducatifs est plutôt désolant. « Enseigner au primaire et au secondaire, en Californie, c'est devenu non pas un second, mais un troisième choix de carrière, a constaté tristement une enseignante d'expérience à Los Angeles. La qualité générale du corps enseignant s'est effritée et au lieu de s'inquiéter de la capacité de l'école à véritablement éduquer, on s'intéresse seulement aux statistiques qui découlent des tests standardisés. »

On peut en savoir plus en consultant le site américain www.fairtest.org ■

La Presse - Le mardi 02 septembre 2008 - Patrick Moreau

Connaissez-vous Adolf Éclair ?

L'auteur est professeur de littérature au Collège Ahuntsic, à Montréal, et père de deux enfants d'âge scolaire. Nous publions dans cette page deux extraits de son livre « Pourquoi nos enfants sortent-ils de l'école ignorants? », publié chez Boréal, qui sort en librairie ces jours-ci.

L'école québécoise, l'école publique principalement, souffre de plusieurs maux; je crois qu'il y a un consensus assez général à cet égard parmi les personnes éduquées. À part quelques idéologues du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui ont fait du « jovialisme » une philosophie d'État, je ne connais en effet personne qui soit satisfait de l'éducation qu'on y donne.

Bien des parents d'enfants d'âge scolaire essaient tant bien que mal de compenser les lacunes qu'ils perçoivent dans l'éducation reçue par leurs rejetons, ou alors ils « votent avec leurs pieds » en s'en allant vers le privé. Je connais personnellement des parents (qui appartiennent, il est vrai, au milieu de l'enseignement) qui supervisent, le soir autour de la table familiale ou la fin de semaine, des « cours de rattrapage maison » pour enseigner à leurs enfants des règles de grammaire qu'ils ne voient pas en classe, ou afin qu'ils acquièrent des connaissances culturelles (historiques, géographiques, littéraires, etc.) que l'école ne transmet plus ou transmet si mal. (...) En tant que professeur de français au niveau collégial, j'éprouve le sentiment étrange de ne plus pouvoir enseigner, du moins correctement, parce que la majorité des élèves qui arrivent dans mes cours sont si mal préparés qu'il s'avère tout bonnement impossible de leur apprendre à lire et à analyser un texte littéraire, puis à rendre compte de cette analyse dans un texte argumenté, ainsi que nous l'impose pourtant un devis ministériel contesté.

Scandaleuse libéralité

En effet, si on discerne assez bien ce qu'ils n'ont pas appris, il est en revanche beaucoup plus difficile de saisir ce qu'ils sont censés savoir à leur âge et à leur niveau de scolarité, entre autres parce que l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires (DES) ne sanctionne l'atteinte d'aucun niveau scolaire aisément identifiable et que ce diplôme est accordé avec une scandaleuse libéralité à des jeunes qui parfois ne lisent que difficilement et trop souvent ne maîtrisent pas même minimalement le maniement de la langue écrite. Et c'est sans parler des connaissances qui leur ont présumément été transmises, mais dont ils ne possèdent généralement pas le début : « Adolf Éclair », m'écrit par exemple une élève, dans un travail, pour désigner vous savez qui. Au nombre de ces maux dont souffre l'école, il y a bien entendu – et peut-être mérite-t-il de figurer en première place – celui de la médiocre qualité du français tel qu'il est enseigné, écrit et aussi parlé dans nos établissements scolaires. Cette pratique pour le moins déficiente de la langue écrite, mais aussi orale (j'insiste, car on a tendance à l'oublier) est une douloureuse évidence pour qui fréquente de jeunes Québécois d'âge scolaire. C'est aussi une entrave – tant elle rend difficiles la lecture et l'élaboration d'un discours cohérent – au développement de la pensée. Pourtant, il ne faudrait surtout pas accrédi-ter cette idée trop communément partagée que tous les maux de l'école québécoise découlent de la seule norme linguistique. C'est au contraire l'enseignement de celle-ci qui pâtit d'un laxisme qu'on retrouve à bien des niveaux et dans l'enseignement de toutes les matières. N'allons pas croire, un peu naïvement, que s'ils ont des difficultés en orthographe et en grammaire, matières sur lesquelles se concentrent traditionnellement l'attention des



❖ ❖ Suite de la page 4

médias tout comme les vellétés de réforme des locataires successifs du ministère, nos élèves excellent en revanche en mathématiques, en géographie ou en histoire! Nous devrions alors réviser notre jugement au prix d'une lourde déception. Car les causes, que j'oserai qualifier de «systémiques», qui pèsent sur la performance en français entraînent bien évidemment les mêmes conséquences dans ces autres matières. (...)

La culture de la médiocrité

(...) Quelles sont-elles, ces causes? Sans trop risquer de se tromper, on peut nommer une pédagogie centrée sur l'« apprenant », sur son vécu, voire sur son bien-être, et non plus sur le contenu des apprentissages à transmettre. Cette pédagogie s'accompagne en outre de la confondante confusion entretenue par certains entre le respect légitime dû à chaque élève et l'absence d'exigences même minimales à lui imposer, soit un état d'esprit qui condamne à son tour à un manque de rigueur généralisé une éducation qui se cantonne dans l'à-peu-près. Ensuite, un refus tellement maladif de toute forme d'élitisme qu'il contribue à entretenir une culture de la médiocrité et à vider les examens de la signification qui serait la leur s'ils sanctionnaient effectivement l'atteinte par les candidats d'une norme satisfaisante que nous semblons bien incapables collectivement de définir. Enfin, comme le soulignait récemment Christian Rioux dans sa chronique du Devoir, un système éducatif qui poursuit plusieurs lièvres à la fois et vit dans l'éparpillement : « Santé, nutrition, mémoire, égalité, délinquance, et j'en passe, écrit-il, il n'y a guère de maux sociaux, politiques ou économiques auxquels l'école n'aurait pas de remède à apporter. Qu'un problème apparaisse, grand ou petit, simple ou complexe, existentiel ou frivole, et vous verrez aussitôt quelqu'un blâmer l'école et proposer un programme novateur et surtout « créatif » censé tout régler dans le temps de le dire. » Le nouveau cours de « culture religieuse » qui entre dans le

programme du primaire et du secondaire cette année est encore là pour en témoigner. Conçu dans l'urgence et sous la pression de l'actualité, il a moins pour but de faire acquérir aux élèves une connaissance des religions pratiquées dans le monde – il y a fort à parier qu'on ne leur fera pas lire d'extraits de l'Ancien Testament, des Upanishad ou du Livre de l'Échelle de Mahomet – que de servir d'alibi à un discours naïvement moraliste sur le mode de « tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil ». Malgré ces bons sentiments, je ne suis pas sûr qu'un tel moralisme puisse se targuer d'être « progressiste »! Comment s'étonner après ça de voir des professeurs qui sont eux-mêmes un peu déboussolés et qui n'ont plus une vision claire de ce que doit être leur métier? Est-ce un rôle d'assistance sociale, d'animation, de préparation au marché de l'emploi, de pacification des esprits qui est le leur? Et si, banalement, enseigner consistait bien humblement à transmettre aux générations nouvelles ce que l'on a soi-même appris? Il n'y aurait rien là de si banal, car ces connaissances partagées entre le professeur et l'élève ou l'étudiant ne constituent rien de moins qu'un apprentissage de la liberté (l'ignorance n'est-elle pas communément comprise comme un enfermement?). Suggérons une autre réponse encore : « Ignoti nulla cupido », disait un auteur romain. « On ne désire pas ce qu'on ne connaît pas. » C'est là toute la beauté et toute la difficulté de l'enseignement : il faut amener l'enfant ou l'adolescent à aimer quelque chose que, par définition, il ne peut encore désirer lui-même, puisqu'il ne sait pas ce que c'est. Cela ne va pas sans un minimum de conflits, ou du moins de contraintes. La vraie pédagogie centrée sur l'enfant est là; les autres, qu'elles prennent prétexte de sa nature infantile ou de l'alibi accablant de niaiserie de son appartenance à une prétendue « génération Nintendo », ne font que l'enfermer dans son présent et le privent par inconscience de ce qu'il ne sera jamais. (...) ■