

FNEEQ

actualité



SERVICE DE LA DOCUMENTATION

ENTREVUE

L'éducation
des adultes

ÉDUCATION

Enseignement
supérieur
et entreprise

OPINION

Approche par
compétence



SOMMAIRE

ÉDITORIAL

Déblocages

3

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Querelle induite

4

ÉDUCATION

L'école asservie

5

9

ÉVÉNEMENTS

Causes communes

ENTREVUE

Diane Laberge de l'ICEA

11

17

CÉGEPS

...droit de négocier

UNIVERSITÉS

Au service de tous

19

ENSEIGNEMENT PRIVÉ

Une école différente

21

OPINIONS

- La crise de l'éducation
- Approche par compétence?

23

COMITÉS

- École et société
- Condition féminine

27

FNEEQ



FNEEQ actualité
est la publication officielle
de la Fédération nationale
des enseignantes et des
enseignants du Québec,
affiliée à la CSN.

Responsabilité éditoriale
Marie-Claire Chouinard
Coordination du contenu
Laval Rioux
Coordination technique
Jean-Marc Félio
Conception graphique
et direction artistique
France Tardif
Infographie
Josée Dallaire
Andrée Séguin
France Tardif
Illustrations
Alain Lebrun

Volume 9, no 1

Dépôt légal:
Bibliothèque nationale Canada
Bibliothèque nationale Québec

Deux événements marqueront particulièrement la fédération au cours des prochains mois: la négociation dans le secteur public et les États généraux de l'éducation.

Après de longs pourparlers avec le gouvernement du Québec, la CSN a conclu, le 25 janvier dernier, une entente cadre permettant d'entreprendre immédiatement des négociations dans les secteurs de la santé et des services sociaux et dans l'éducation, ceci avant les échéances fixées par la loi 102. Il aura fallu beaucoup de cohésion et de conviction de la part du mouvement syndical pour amener le nouveau gouvernement à plus d'ouverture que le précédent; en effet, rappelons-le, la

Une démarche d'équité sociale

Sans attendre l'ouverture de ces États généraux, les débats ont déjà commencé pour préserver les acquis sociaux menacés par les coupures budgétaires des gouvernements. Une large coalition d'organismes a manifesté, le 12 février dernier, contre ces réformes et ces restrictions qui menacent les programmes sociaux et qui frappent les plus démunis dans notre société.

Les étudiantes et les étudiants se sont mobilisés pour la défense des crédits à l'éducation supérieure et nous les avons appuyés. L'accès à la formation supérieure est un gage de promotion sociale et professionnelle pour une large partie de la population. Et la démocratisation de l'accès à

Débloccages

dernière ronde de négociation remontait à 1989. Dans le secteur de l'éducation, particulièrement au collégial, les conditions de travail se sont grandement détériorées au cours des dernières années, mettant en péril la mission des établissements d'enseignement. Il reste maintenant à mesurer comment se concrétisera la démarche de négociation puisqu'il faudra composer avec l'actuel discours gouvernemental visant la décentralisation, la réduction des effectifs, la croissance zéro des dépenses publiques et des enveloppes fermées pour chaque ministère.

Vers de nouveaux consensus

La FNEEQ réclamait la tenue d'États généraux du monde de l'éducation depuis longtemps et de façon insistante depuis le colloque CSN sur les vingt ans des cégeps, en mars 1988, ceci afin de faire le point sur l'ensemble du système après 25 ans d'expérience éducative issue du Rapport Parent. Devant toutes les modifications à la pièce apportées par le ministère de l'Éducation à tous les ordres d'enseignement, induisant des conséquences déplorables sur tout le système, il est devenu impératif de refaire un large débat sur les finalités de l'éducation. C'est ce débat majeur pour la société québécoise qui s'engagera dans les prochains mois et la FNEEQ entend bien utiliser toutes les ressources à sa disposition pour participer pleinement, autant à l'organisation qu'au déroulement de ces États généraux.

l'université et au collège est loin d'être achevée. Bientôt, deux emplois sur trois exigeront une formation spécialisée, de niveau collégial ou universitaire, nécessitant des séjours de perfectionnement dans les institutions d'enseignement supérieur. Le ministre de l'Éducation et son gouvernement ne pourront oublier la réalité des besoins en éducation quand ils décideront des priorités de développement de notre société. Il faut convenir ensemble de nos revendications en matière de formation et d'emploi, nous assurant qu'elles rejoignent les aspirations profondes des citoyennes et des citoyens du Québec, ainsi que nous y invite l'ICEA à qui nous donnons la parole dans nos pages.

Nous invitons tous les défenseur-es, ami-es convaincus de la valeur de l'éducation, à rassembler leurs idées et à se préparer activement pour les débats à venir. Nous devons combattre les mauvais génies de la pensée unique, celle du néolibéralisme et de ses avatars qui veulent détruire la solidarité sociale et instaurer un nouvel ordre dans la société. Il nous revient de trouver des «raisons communes», pour reprendre l'expression de Fernand Dumont, afin d'édifier une culture partagée et de renouveler une démocratie sociale qui s'effiloche. C'est aussi le message d'urgence qui nous vient du colloque *Droit de cité* et que nous faisons nôtre.

Le comité exécutif de la FNEEQ

Querelle indue



Au début de février, le ministre Jean Garon lançait une diatribe contre les universités, leurs administrations et les professeur-es. Il donnait en même temps quelques éléments de sa vision d'un système universitaire renouvelé pour le Québec, et manifestait son intention d'opérer «des changements considérables» dans les structures et les pratiques actuelles de l'université.

Les chargé-es de cours écopent au passage

Les propos du ministre n'ont évidemment pas épargné les chargé-es de cours. La FNEEQ, qui rassemble 8 000 chargé-es de cours des universités, s'est fait un devoir de répliquer au ministre, lui rappelant la contribution historique importante des chargé-es de cours à la mission de l'université: «...les nouvelles exigences d'un marché du travail en

constante évolution ont forcé les universités à s'adapter à une nouvelle clientèle, celle des adultes, en leur proposant des programmes courts d'études pour répondre à leurs besoins de perfectionnement et de recyclage; en ouvrant des centres universitaires hors campus pour rejoindre leurs clientèles en régions et en embauchant, pour répondre aux nouveaux besoins, des chargé-es de cours».

La FNEEQ rappelait ainsi au ministre l'apport indispensable des chargé-es de cours qui sont des professionnel-les disposant d'une expertise de pointe dans leur champ d'activité, expertise dont l'université ne pourrait se passer. Il convenait également de souligner qu'au Québec, plus de 40% des diplômes de premier cycle accordés par les universités sont des attestations de programmes courts d'études. Les universités sont désormais fréquentées de plus en plus par les adultes sur le marché du travail et pas seulement par des adolescents autour de la vingtaine qui poursuivent des études à plein temps, comme le ministre semble le croire.

Un modèle déjà bien implanté

Au ministre qui voudrait voir proliférer de nombreuses petites universités un peu partout sur la carte du Québec, la FNEEQ fait valoir l'originalité actuelle du réseau universitaire québécois, déjà régionalisé. Celui-ci s'est développé à la pièce en plusieurs points de desserte «qui ont le mérite de tracer la voie à des solutions innovatrices qui pourraient être mieux définies et consolidées lors des États généraux afin de répondre aux besoins de formation universitaire au Québec».

Une conjoncture critique

Les propos du ministre de l'Éducation ont soulevé la controverse attendue parmi les administrateurs des universités et parmi les professeur-es pris à partie. Cependant, depuis le début de l'hiver, les étudiantes et les étudiants à l'enseignement supérieur ont manifesté à trois reprises contre la réforme Axworthy et les menaces de hausse des frais de scolarité que les budgets des gouvernements risquent d'occasionner par une baisse substantielle de financement des réseaux collégial et universitaire.

En effet, plusieurs administrations universitaires sont aux prises avec un manque de ressources et des déficits à résorber dans leurs budgets de fonctionnement. Les clientèles diminuent ainsi que le financement. L'enseignement supérieur n'a jamais été en aussi mauvaise posture devant autant de défis et d'attentes sociales. Le ministre devrait avoir autre chose à proposer que sa petite université à Lévis.

Laval Rioux

L'école asservie

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET ENTREPRISE

Les problèmes de financement de l'enseignement supérieur (cégeps et universités), la réforme Axworthy et la réforme de l'enseignement professionnel, parmi d'autres contraintes, semblent poser avec plus d'acuité que jamais la question des modalités suivant lesquelles les relations se développent entre les établissements dont la mission première est la formation et les entreprises privées. Cela soulève le débat sur la pertinence et les limites de ces rapprochements.

Des constats assortis d'une mise en garde

Récemment, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) s'est penché sur ce problème dans le cadre d'un avis au ministre de l'Éducation, avis intitulé *L'enseignement supérieur et le développement économique: Pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie institutionnelle*. Partant de cette dynamique entre nations industrialisées qui incite les entités économiques à s'engager dans une course stratégique pour le développement technologique de pointe, le Conseil fait état des pressions croissantes et soutenues qui s'exercent sur les institutions d'enseignement supérieur pour que celles-ci participent d'emblée à ces grands objectifs économiques.

Dès l'introduction, le Conseil nous prévient quant aux réserves que doivent nourrir les intervenants du milieu de l'éducation à l'égard de cet arrimage entre l'industrie et les établissements d'enseignement. Par ailleurs, l'économique semble occuper un espace démesuré par rapport aux autres aspects des activités humaines: «Dans le contexte actuel, non seulement le discours économique est-il dominant par rapport aux discours social, culturel et politique, mais il tend trop souvent à se réduire à la restructuration industrielle – les façons de produire les biens et les services – plaçant ainsi en sourdine le développement secto-



« LA PRESSION SUR L'ENTREPRISE
EN MATIÈRE DE FORMATION »

riel, le développement local et régional, l'amélioration des conditions de vie et le développement des organisations. Il importe donc de prendre conscience du caractère étroit d'un appel à l'enseignement supérieur qui ne viserait qu'à orienter l'imagination créatrice vers l'échange et la production de biens et de services, alors que la formation, les connaissances nouvelles et les nouvelles façons de faire sont des leviers importants pour l'ensemble de l'activité humaine.» (p.1) Ainsi, si des rapprochements sont souhaitables, ils doivent s'opérer dans le respect des mandats spécifiques de l'enseignement supérieur.

Une vision partagée?

L'avis a été préparé suite à une consultation d'experts et à des rencontres impliquant, dans trois grandes régions du Québec, des intervenants du milieu universitaire et collégial (on peut noter que les professeurs des collèges n'ont pas été sollicités et qu'on leur a préféré les administrateurs) et d'autres intervenants socio-économiques. Le texte comporte trois sections. Il s'attache, en un premier temps, à expliciter la nature et les sources des demandes formulées à l'enseignement supérieur en matière de collaboration. En un deuxième temps, il décrit diverses formes qu'a prises cette collaboration tant au niveau universitaire qu'au niveau collégial. Enfin, il présente un certain nombre de recommandations visant à assurer que les conditions de cette collaboration respectent des finalités propres à l'enseignement supérieur.

La pression qui s'exerce sur les entreprises et les organismes afférents afin qu'ils soient plus compétitifs contribue à multiplier les attentes à l'égard des universités et des cégeps pour en faire des pivots importants du développement industriel. Ces attentes sont de plusieurs ordres. «Elles concernent d'abord la formation qu'on souhaite voir reposer sur certains principes: l'engagement envers la qualité et le service; la pertinence, la rigueur et l'excellence; l'accentuation de l'orientation internationale dans les programmes scolaires; la promotion de

la formation continue auprès des citoyens et citoyennes; l'accent sur la formation fondamentale. On propose aussi certaines modalités: des relations plus étroites avec les entreprises; un accent sur les résultats et un système axé sur les compétences; la transposition des acquis scolaires en termes de qualification, notion utile dans le milieu du travail.»(p.4) On voudrait aussi voir plus de diplômés-es dans certaines disciplines scientifiques et technologiques. «En formation des maîtres, parmi d'autres mesures, on s'attend à une préparation pédagogique adaptée à un système axé sur la compétence, la compétition et le progrès individuel». De la même façon, l'accent est mis sur la recherche appliquée et la recherche et développement dans une perspective de priorités. Enfin, des attentes sont aussi exprimées au niveau des services aux collectivités pour que les milieux industriels et communautaires aient un accès plus large à l'expertise et aux équipements des institutions d'enseignement.

Ouverture et disponibilité du milieu académique

Les établissements d'enseignement supérieur ont reçu le message et ont, tant au niveau universitaire qu'au niveau collégial, favorisé des maillages variés avec les divers agents économiques. On trouvera, en annexe 2 de l'avis, une revue des activités, projets, structures qui actualisent ces liens entre les milieux économiques et ce-

lui de l'éducation. Les protocoles de recherche, les centres spécialisés de formation, de même que les interventions législatives dans le cadre de la réforme de l'enseignement collégial technique doivent être, par exemple, interprétés dans ce cadre. «Plus spécifiquement, le projet de renouveau apporte des changements dans les processus d'élaboration et de révision des programmes (au technique). D'une part, un nouveau partage des responsabilités et des rôles dans la conception des programmes entre le ministère de l'Éducation et les établissements, devrait donner aux collèges une certaine marge de manœuvre pour offrir des services adaptés aux clientèles: défi-

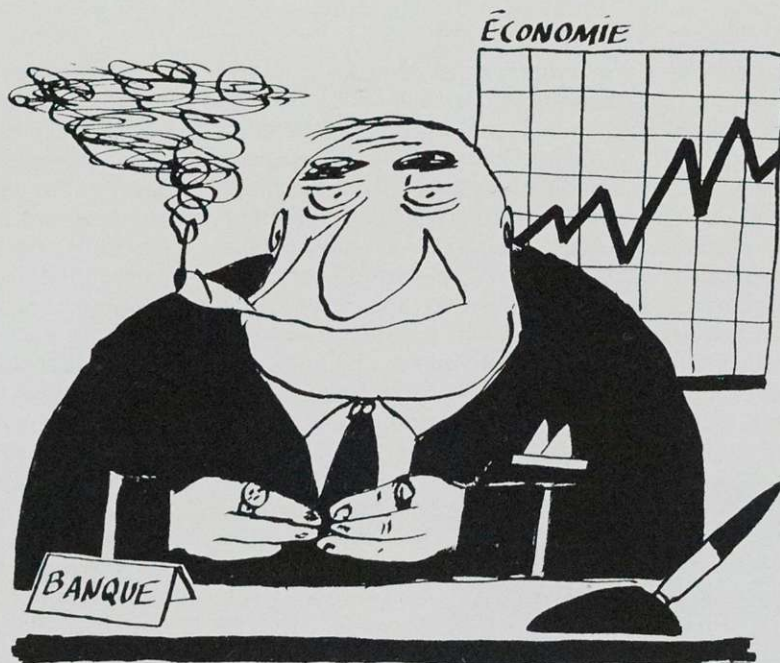
nition par les établissements des activités d'apprentissage en formation technique; entière responsabilité pour définir les objectifs, les standards et les activités d'apprentissage des programmes courts, soit ceux qui conduisent à une attestation d'études collégiales (AEC). D'autre part, la création d'un dispositif d'évaluation externe, qui aura le mandat de porter un jugement formel sur la manière dont les collèges remplissent leurs responsabilités propres, correspond également à une demande répétée, entre autres, par le milieu économique.» Ce projet témoigne donc, somme toute, de l'intention ministérielle de se mettre à l'écoute des demandes du milieu des entreprises. Il faudra attendre quelque peu pour connaître les réactions à son implantation, nous dit-on. (p.49)

Le Conseil considère que la poursuite de la mission de formation et de recherche de l'enseignement supérieur n'est pas incompatible avec le développement de projets impliquant les divers milieux, dont le milieu industriel. Il va même jusqu'à reconnaître que les collèges et les universités, à l'instar des entreprises, peuvent en tirer certains bénéfices et qu'il ne faudrait pas que les milieux de l'enseignement tournent le dos à ces avantages: par exemple, une meilleure connaissance des marchés, un accès privilégié au savoir-faire et aux équipements de l'entreprise, des informations relatives aux exigences du marché de l'emploi et, évidemment, un apport financier permettant le développement de nouvelles activités et l'acquisition d'équipements.

Une mise en garde de bon aloi

Cependant, le Conseil considère qu'il faut être très attentif aux réserves exprimées par le milieu de l'enseignement. Ainsi, les intérêts de l'industrie et de l'éducation ne peuvent se fondre complètement. Il indique que des intervenants des établissements d'enseignement ont manifesté leur crainte de voir leurs intérêts subordonnés à ceux de l'industrie et que s'opère une certaine substitution des rôles. Si, «pour sa part, le milieu des entreprises ne voit pas de menace à cette accentuation (des relations) et veut plutôt y voir son profit, comme gagner du temps et améliorer ses procédés et ses produits» (p.71), il en va autrement pour le milieu universitaire et collégial.

Les établissements d'enseignement supérieur ont reçu le message et ont, (...) favorisé des maillages variés avec les divers agents économiques.



NOUS SOMMES LA MEILLEURE ÉCOLE !!!

Le Conseil recense un certain nombre de ces problèmes, en particulier «la crainte que l'accent soit mis sur la recherche appliquée qui fait l'objet d'un intérêt accru chez les entrepreneurs, et que cela ne soit pas réellement compatible avec les efforts qui sont entrepris pour améliorer la formation de premier cycle»; ensuite, le risque qu'ils (les professeurs) «se consacrent plus aux activités de recherche utilitaire qu'à l'avancement des connaissances ou à la formation et à l'encadrement de chercheurs et chercheuses, la crainte dans le milieu collégial que les services profitent davantage aux grandes qu'aux petites et moyennes entreprises qui disposent de moins de ressources pour pouvoir profiter aussi aisément des divers services que peuvent leur rendre les cégeps, le danger que la formation des adultes ne réponde plus aux besoins des individus mais qu'elle soit relayée essentiellement par l'entreprise, le danger de ne valoriser qu'un modèle de développement scientifique qui a ses limites, l'adaptation à des principes et des comportements différents susceptibles d'avoir un impact sur sa structure (celle de l'université), ses normes et ses valeurs fondamentales...» (pp.71-73). À ces problèmes, s'en ajoutent plusieurs relatifs à l'élaboration et à l'évaluation des programmes, à la recherche d'équilibre dans cette collaboration, au détournement des ressources, aux incidences des choix sur les régions, à l'ingérence politique, etc.

Le Conseil supérieur voit donc là des enjeux importants qui justifient la tenue d'un large débat institutionnel qui n'a pas encore été mené dans les milieux de l'éducation.

À ceux qui considèrent que l'enseignement supérieur doit cesser d'être isolé et mettre son savoir au service de la société et donc des entreprises, c'est-à-dire canaliser ses énergies en ce sens, le Conseil répond que cette façon de poser l'équation repose cependant sur une tendance à voir les phénomènes de société sous leur rationalité économique. «Selon cette rationalité, les établissements de formation devraient produire à un moindre coût des services efficaces. Certains rêvent du jour où les universités et, dans une certaine mesure, les collèges – excluant la portion de la formation initiale, jugée obligatoire – seront considérés comme des unités capitalistes, au sens où ils obéiront aux lois du marché et devront atteindre un certain rendement pour maintenir leur existence» (p.89). À cela, le Conseil oppose la vision d'un enseignement supérieur soutenu collectivement qui obéit à des règles qui se distinguent de celles qui régissent les institutions économiques et dont la mission est beaucoup plus vaste.

Cela mène le Conseil à faire douze recommandations dont le but est, entre autres, d'engendrer des débats sur la question et d'introduire des balises afin que soient mieux gérées les relations entre l'éducation et l'industrie.

Une réponse aux positions d'un autre conseil avisé

Le Conseil de la science et de la technologie (CST) est au ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie ce que le Conseil supérieur de l'éducation est au ministère de l'Éducation. Or, le 4 février 1992, soit avant l'énoncé ministériel consacrant la réforme au collégial, madame Lucienne Robillard, alors ministre de l'Éducation, écrivait au Conseil de la science et de la technologie pour lui confier le mandat de lui soumettre un avis sur la situation au Québec en matière de science et de technologie et sur les pistes qu'il faudrait privilégier. C'est ainsi que le CST (notons ici que Pierre Lucier, sous-ministre au MEQ, est membre du CST à titre d'observateur) a fait paraître en 1993 cet avis intitulé *Urgence technologique: Pour un Québec audacieux, compétitif et prospère*. Le Conseil supérieur de l'éducation mentionne ce rapport à quelques occasions dans son propre avis et on pourrait se demander s'il n'a pas, entre autres objectifs, cherché à répondre à cette vision par trop idyllique et peu nuancée du partenariat entre l'entreprise et l'éducation, constatant l'ingérence marquée du CST dans la mission éducative des établissements d'enseignement au Québec.

Il serait fastidieux de chercher ici à traiter de ce rapport; nous pouvons retenir toutefois que cet avis comporte vingt-deux recommandations visant à accroître la compétitivité du Québec à l'échelle internationale.

Certaines de ces recommandations s'adressent aux entreprises et aux institutions financières et incitent les gouvernements à rationaliser leurs activités en matière de science et de technologie de même qu'à promouvoir une nouvelle culture scientifique, technologique et industrielle et ce, dans une perspective de priorités. Le milieu de l'éducation est particulièrement interpellé par la deuxième priorité établie par le CST: miser sur la matière grise. Cette priorité comprend deux volets.

Le premier est d'«accroître le niveau de formation scientifique et technologique des ressources humaines» et le second de «développer la recherche dans les établissements d'enseignement.»

Nonobstant l'insistance mise pour que le ministère de l'Éducation veuille à assurer la pertinence et l'excellence de la formation, des recommandations beaucoup plus précises en étonneront plus d'un. Ainsi, le CST propose qu'on prenne les moyens pour que les départements de science, génie et technologique recrutent les meilleurs candidats; que le ministère de l'Éducation favorise la participation des entreprises à l'orientation et au financement des programmes scientifiques et techniques de tous les ordres d'enseignement, qu'il renforce l'enseignement de l'anglais (notamment en le rendant obligatoire au niveau collégial); que les ministères sectoriels rentabilisent les sommes investies dans le milieu de l'enseignement supérieur et s'assurent qu'elles contribuent efficacement au développement économique et industriel.

Constatant que la matière grise est l'atout majeur d'une société compétitive et que la poursuite de la compétitivité des entreprises par l'adaptation et l'innovation technologiques ne peut se réaliser ou se maintenir sans l'appui d'un système d'éducation qui soit lui-même compétitif (p.77), le CST propose une batterie de moyens: repenser la formation des enseignantes et enseignants, repenser le système d'éducation dans son ensemble, accélérer le processus de révision des programmes, offrir aux étudiants une meilleure base scientifique et

technique, revaloriser les carrières techniques, articuler l'offre et la demande d'emplois, créer des chaires industrielles dans les universités, favoriser les stages et la participation d'entrepreneurs à l'enseignement, appuyer les initiatives locales comme, par exemple, les centres spécialisés, favoriser les voyages d'études à l'étranger. Nous en passons ici plusieurs sous silence. Bien que l'on convienne de se rallier à certaines de ces recommandations, vu leur pertinence, ce qu'il faut surtout retenir

Si ces tendances s'accroissent, on pourrait assister d'ici quelques années au Québec à un certain éclatement du système.

c'est l'esprit général qui préside à leur élaboration: la synergie générale de toutes les ressources éducatives dans le but de répondre à cette «urgence technologique». Faut-il s'étonner que, dans ce contexte, il y ait peu d'allusions, sinon du bout de la

plume, à la formation générale, à la formation de base, à l'autonomie professionnelle et institutionnelle, au respect de la mission propre de l'enseignement à tous les niveaux?

Un virage majeur imprimé en douce

Le rapport du CST est une ode à la collaboration entre entreprises et établissements d'enseignement de tous ordres. Les auteurs reconnaissent les effets restructurants éventuels d'un tel choix éducatif: «la participation accrue de nombreuses entreprises à l'orientation et au financement de la formation témoigne de l'intérêt à ce que le système réponde aux besoins des entreprises. Cette participation prend des formes variées et le monolithisme du système d'éducation commence à être quelque peu ébranlé. Les lieux de formation se diversifient, avec la multiplication du nombre de firmes privées qui s'engagent dans la prestation de services éducatifs. La participation croissante du secteur privé se ressent davantage dans la formation continue, mais aussi dans la formation initiale. Si ces tendances s'accroissent, on pourrait assister d'ici quelques années au Québec à un certain éclatement du système d'éducation, dans le sens du pluralisme et de l'initiative privée, ainsi qu'à une plus grande participation des entreprises dans la gestion de

l'enseignement régulier, principalement de type technique, et de la formation continue.»(pp.100-101)

En octobre 1994, le CST faisait paraître un autre rapport intitulé *Miser sur le savoir: rapport de conjoncture 1994* qui, dans sa première partie intitulée «La culture scientifique et technologique», relance certaines des recommandations de 1993. Encore là, si certaines des recommandations sont intéressantes, on y voit une vive insistance sur les mesures assurant l'utilitarisme des résultats et des connaissances et de plus, une tendance malsaine à occulter les effets parfois pervers du développement technologique au nom de la compétitivité à tout prix. Il s'agit d'un document qui commande des valeurs à être endossées par la société québécoise comme si tout questionnement était superflu! Dans la conclusion, traitant des bouleversements créés par les nouvelles technologies, le CST indique qu'«on peut déplorer la vitesse et le radicalisme des changements. Mais, pour continuer à jouer, mieux vaut apprendre les nouvelles règles du jeu, le plus vite possible...» (p.89). Peut-on oser s'interroger sur le but d'un tel jeu, sur sa finalité?

Un choix de société à débattre

L'ensemble de ces documents rendus publics suscite la réflexion et exige, comme le suggère le Conseil supérieur de l'éducation, un débat large mené par les institutions d'enseignement qui se voient de plus en plus sollicitées pour devenir des moteurs de technopoles. Il y a, derrière toutes ces recommandations des grands conseils, plusieurs enjeux proprement éthiques. Il revient, entre autres, au système d'éducation et aux enseignantes et enseignants de conserver cette liberté d'esprit qui permet d'assumer cette fonction critique tout aussi essentielle à la survie du genre humain. Faudrait-il se méfier de cette «pensée unique» s'insinuant partout, dont parle Ignacio Ramonet dans un article à la une du journal *Le Monde diplomatique* de janvier 1995, et qui consiste en la traduction en termes idéologiques à prétention universelle des intérêts d'un ensemble de forces économiques, celles, en particulier, du capital international?

Marielle Cauchy

À l'heure où s'étend partout la pensée unique d'inspiration néolibérale et économiste à outrance, plus de 400 citoyennes et citoyens animés d'autres convictions sont venus des quatre coins du Québec, afin de réfléchir et de faire le point sur l'état de la démocratie et sur le sens à redonner aux droits civiques dans notre société marquée par l'injustice sociale et l'exclusion économique.

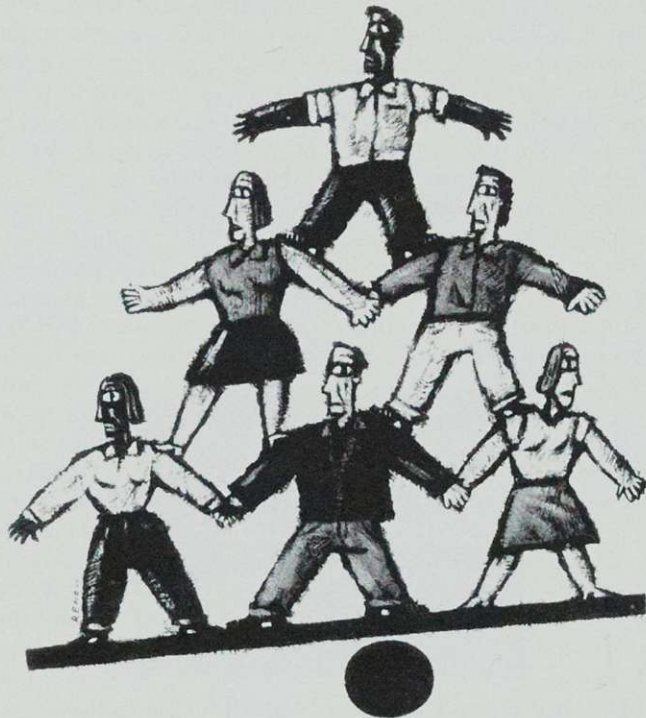


Illustration: Alain Reno

L'événement s'est tenu à Montréal à la fin de novembre 1994, sous le thème «repenser la citoyenneté pour vivre la démocratie».

Il était organisé par la Ligue des droits et libertés du Québec et par l'Institut canadien d'éducation des adultes, auxquels s'étaient adjoints

comme en témoigne la lettre de son président, Denis Choinière, adressée aux organisateurs du colloque et dont voici quelques extraits:

«Bien conscients de la situation actuelle, des bouleversements qui transforment notre époque et des enjeux et défis qui marqueront le

Une réflexion collective revivifiante

Les trois journées de travaux et de réflexions comprenaient diverses activités, en commençant par des panels de conférenciers invités parmi lesquels ont retrouvait l'ancien maire de Montréal, Jean

Causes communes

COLLOQUE DROIT DE CITÉ

le Centre de formation populaire et le Centre St-Pierre Apôtre, deux organismes engagés dans le développement social et communautaire à Montréal.

Plusieurs autres organisations connues agissaient aussi comme partenaires ou commanditaires de l'événement; la FNEEQ en était,

nouvel ordre des choses, nous partageons d'emblée les objectifs d'équité, de solidarité et d'ouverture qui nous sont proposés. Il nous incombe d'agir sur notre destin. La FNEEQ sera présente et à l'écoute de tout ce qui ressortira de ces travaux, tant au plan économique, politique, social que démocratique».

Doré, le sociologue français Michel Wieviorka, la juriste Juanita W.-Traoré, et des militantes et militants bien connus dans les milieux communautaires au Québec, tels Jacques Proulx, Françoise David et Lorraine Guay. Les problèmes identifiés par les panelistes touchaient l'exclusion sociale grandissante et la marginali-

sation économique face au travail, de même que la difficulté d'implanter des mécanismes démocratiques de promotion et de participation à la vie collective. On faisait le constat sociologique de la désarticulation des domaines du politique, du social et du culturel comme problème majeur des sociétés industrielles. Il en ressortait surtout une réflexion inquiétante sur la place du pluralisme idéologique et de la coexistence pacifique des groupes minoritaires dans une société qui pratique de moins en moins les valeurs de la tolérance et de la responsabilité collective. C'était là aussi le sens de l'hommage rendu par les participantes et participants à M. Daniel Jacoby, détenteur de la fonction de Protecteur du citoyen dont on marquait le 25^e anniversaire de l'institution à l'occasion de ce colloque.

Après les intéressantes communications de la part de tous ces gens versés dans la réflexion sociologique et politique ou bien dans la pratique sociale communautaire, les nombreux participantes et participants se sont répartis dans des ateliers thématiques, afin de partager et de faire valoir leur expérience personnelle et leur vision d'avenir des pratiques démocratiques dans divers milieux d'activités comme la municipalité, l'école, l'entreprise, les groupes communautaires, les médias d'information. Toutes les discussions étaient bien encadrées et axées sur la recherche d'un consensus dégagant les points majeurs des débats autour des problèmes et des solutions envisagées. La question centrale de la citoyenneté fut examinée, autant dans ses facettes théoriques et pratiques que par rapport aux stratégies de réalisation des droits et devoirs qu'elle comporte. En quoi, où et comment s'exerce réellement aujourd'hui, et pour chacun, ce que l'on reconnaît comme étant la citoyenneté dans nos démocraties libérales?

Pour une école à l'image de la communauté

Dans le domaine de l'éducation, par exemple, on a identifié un déficit de démocratie dans le système scolaire et la gestion actuelle de l'école, et les conséquences de ceci sur le rôle de l'école dans l'apprentissage de la

citoyenneté. On préconise, comme solution, l'implantation d'une école plus interactive, fondée sur une culture publique commune qui propage des valeurs fondamentales et partagées de respect mutuel, de tolérance et d'identification collective. Cette école repensée reposerait sur l'engagement de tous les acteurs responsables, les enseignants, les parents, les administrateurs et les élèves, dans une structure de gestion moins autoritaire et plus participante qui re façonne le milieu de vie. Il s'agirait alors d'une réappropriation communautaire de l'école en tant qu'institution originaire de la société civile, comme lieu de formation continue des citoyennes et citoyens, aussi comme moyen d'intégration sociale et d'initiation à la vie démocratique.

Bien d'autres aspects du renouvellement de la citoyenneté ont été formulés et proposés, comme en témoigne la déclaration commune qui fut discutée en plénière. On y invitait à une reprise en main de l'avenir collectif et individuel, en combattant l'exclusion sociale, en recréant une volonté de vivre ensemble et en restaurant les institutions porteuses de démocratie comme l'école, les médias de communication, les municipalités. Il faut aussi miser sur la vie associative et sur les communautés de base pour ensuite investir les institutions politiques et tous les lieux de pouvoir qui ont été détournés de leur mission avec le raz-de-marée de la pensée néolibérale qui traverse les sociétés occidentales depuis les années 1980.

On pouvait constater l'assentiment des participantes et participants au colloque pour «une recomposition des alliances et des solidarités» entre les groupes progressistes au sein de la société québécoise, mais aussi avec les peuples et les nations qui luttent pour la démocratie dans les sociétés en développement du tiers-monde. Il est réconfortant de voir qu'il existe encore des forces sociales capables de penser le changement et une meilleure concrétisation des droits et de la justice à travers nos institutions. Il est surtout encourageant de constater l'engagement soutenu des militantes et militants qui travaillent partout dans leur milieu respectif

pour la démocratie et la promotion de la citoyenneté, combattant ainsi l'indifférence, l'intolérance et l'injustice.

Laval Rioux et Marielle Cauchy
Délégué-es au colloque pour la FNEEQ

Nous partageons d'emblée les objectifs d'équité, de solidarité et d'ouverture qui nous sont proposés.

Quelques extraits de la déclaration commune:

«Nous voulons réhabiliter la notion de responsabilité individuelle, mais nous refusons de faire porter aux seuls individus le poids des responsabilités sociales des entreprises et de l'État. Pour nous, être des citoyennes et des citoyens responsables, (...) c'est s'engager solidairement à combattre toutes les formes d'exclusion. C'est aussi refuser d'être désapproprié de notre identité, de nos potentialités, de nos savoirs et de nos espoirs par les experts, les technocrates et les affairistes de tous genres.»

«Dans nos sociétés bureaucratiques et centrées sur des rapports marchands, le citoyen a cédé la place au consommateur, à l'électeur, au bénéficiaire, au client, à l'assisté: il est isolé et mis trop souvent en situation de dépendance ou de concurrence. Il devient donc nécessaire de réhabiliter la citoyenne et le citoyen et de leur offrir les outils leur permettant d'avoir une prise sur la réalité et de renouer les liens avec leurs semblables. Le système éducatif et les médias constituent à cet égard des outils sociaux décisifs pour informer et former des individus en tant que citoyennes et citoyens libres, conscients de leurs droits et responsabilités et convaincus de l'impératif de la solidarité.»

«Il nous faut donc rechercher les moyens de concilier le respect des différences individuelles et communautaires avec l'adhésion aux valeurs et aux institutions communes. Nous y parviendrons si nous favorisons l'émergence d'une culture politique aussi plurielle que partagée.»

Entrevue avec
Diane Laberge,
directrice générale
de l'Institut cana-
dien d'éducation
des adultes

Diane Laberge de l'ICEA

La FNEEQ a rencontré madame Diane Laberge, directrice générale ICEA, qui a bien voulu discuter librement des positions de l'Institut et des travaux en cours touchant le domaine de l'éducation. Les propos ont été recueillis par Laval Rioux.



QUESTION: En quelques mots, dites-nous ce qu'est l'ICEA.

RÉPONSE: L'Institut canadien d'éducation des adultes aura bientôt cinquante ans en 1996. C'est un organisme d'intérêt public qui a joué un rôle marquant pour la réflexion et l'évolution des politiques dans le champ de l'éducation des adultes au Québec et au Canada, autant à l'égard du développement de l'éducation populaire que dans le développement de l'éducation des adultes dans le système formel, et aussi dans l'analyse du rôle éducatif des médias. L'Institut est une large table de concertation qui regroupe des intervenants, tout autant dans le milieu des syndicats que dans le milieu institutionnel en éducation à tous les niveaux, et aussi dans le mouvement populaire et les groupes de formation. Nous faisons de l'analyse de politiques sociales, de la recherche, du développement d'expertise et d'outils pédagogiques. Nous travaillons avec ferveur et nous essayons d'avoir une influence positive sur le domaine de l'éducation, en regardant les choses du point de vue des adultes, alors que les autres acteurs adoptent un point de vue différent et légitime.

Subventions

Q: Qui vous subventionne?

R: On reçoit une part de notre financement du MEQ, au même titre que les autres associations professionnelles, une subvention de base qui n'est pas très élevée; on reçoit aussi une partie de financement de Patrimoine canadien, qui équivaut à la moitié de la précédente. Ceci correspond à environ 60% du budget de fonctionnement de l'Institut; pour le reste, le soutien financier provient de nos partenaires et de la campagne annuelle de financement, de nos activités et de nos publications mises en vente. Cette marge d'autofinancement est relativement faible par rapport à ce qu'elle pourrait être pour nous permettre de vivre de façon sereine, mais elle reste majeure en ce qui regarde notre indépendance politique. On doit donc travailler beaucoup par développement de projets, et intéresser les bailleurs de fonds à nos chantiers de réflexion et d'intervention. C'est un travail exigeant, d'autant plus face aux restrictions budgétaires des gouvernements qui affectent le développement de la recherche dans ces champs d'intervention.

Éducation des adultes

Q: L'éducation des adultes (ÉDA) a été la grande oubliée de la récente réforme des cégeps; c'est aussi la composante la plus maltraitée du système éducatif québécois, comme vous l'avez amplement démontré dans vos récentes interventions publiques. Vous préconisez une approche d'éducation continue. Dites-nous en quoi l'éducation des adultes représente une priorité incontournable pour la société québécoise actuelle? Quel changement faudrait-il opérer dans le monde de l'enseignement supérieur, dans les cégeps et les universités, pour assurer une réelle prise en charge de l'ÉDA dans le système formel de l'éducation?

R: Je dirais au départ que l'ÉDA est une composante mal-aimée, malgré

la place que prennent les adultes dans l'ensemble du système d'éducation. Il reste que le système a été pensé d'abord pour la formation initiale des jeunes à tous les ordres d'enseignement, afin de donner une solide formation de base à toute la jeune génération; c'était la réflexion principale qui présidait à la mise en place de notre système d'éducation. L'éducation des adultes a donc été perçue comme un appendice permettant à certains adultes de rattraper un retard considérable que la société québécoise n'avait pas permis à tout le monde de combler.

Nous avons donc un problème majeur du fait que tout le système d'éducation est conçu en fonction d'une formation initiale et, lorsque nous devons repenser l'ensemble de la société actuelle pour faire face aux défis qui nous sont posés, que ce soit au plan économique, social, culturel et technologique, on constate que l'école ne peut plus être organisée seulement autour de la formation initiale afin de donner aux gens les clés pour fonctionner pendant toute leur vie en société. L'école doit être complètement repensée et cela à tous les niveaux, dans une perspective de formation continue. Tout le monde devra revenir régulièrement à l'école pour se perfectionner, pour s'ajuster au niveau des connaissances qui se multiplient rapidement, surtout pour apprendre à maîtriser les nouveaux outils technologiques. En effet, les défis nouveaux sont vraiment des mutations de société qu'on ne doit pas voir comme des modifications qui viennent déranger nos sécurités, car ce sont des changements en profondeur, y compris pour le système de l'éducation. Voilà pourquoi nous disons que l'éducation des adultes doit devenir une priorité pour faire face au développement technologique et à l'économie mondiale. Et pour que le Québec puisse atteindre un certain niveau de développement social et économique, il faut donner accès à la formation pour permettre aux gens de se

développer. En ce sens, l'éducation des adultes est au centre des solutions pour rencontrer les défis d'aujourd'hui.

C'est notre responsabilité à l'ICEA de le prouver maintenant. Pour nous, tous les défis de société, y compris l'ouverture aux communautés culturelles passent par l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Les cégeps et les universités ont donc un rôle majeur à jouer. Actuellement, le minimum

de scolarité requis pour obtenir n'importe quel emploi se situe à une 5^e année secondaire. Dorénavant, les métiers en développement pour l'avenir sont dans les technologies, donc au niveau des collèges et des universités, ou bien dans les professions qui font appel à la matière grise, avec des exigences

de formation d'au moins seize années de scolarité. Malheureusement, dans ces milieux, parce qu'on a atteint l'âge adulte et qu'il n'y a plus d'obligation à la fréquentation scolaire, on oublie la dimension spécifique des besoins des adultes. Au contraire, la majorité des gens qui étudient actuellement à ce niveau sont des adultes provenant du marché du travail et qui sont traités comme des gens en formation initiale. On a donc un problème d'adéquation, malgré tous les discours qui disent qu'on est à l'écoute des clients, qu'on est à leur service. On oublie qu'il s'agit de personnes intégrales, pas seulement des clients, avec des besoins de développement particuliers, souvent différents d'une formation initiale. Cela requiert que les composantes du système éducatif apprennent à tenir compte de la réalité des personnes qu'ils reçoivent, ce dont nous ne sommes pas toujours assurés.

Congé-éducation

Q: Ne faudrait-il pas aussi que les entreprises mettent sur pied des programmes de congé-éducation pour les adultes au travail?

R: Il faudrait que les gouvernements aient le courage de le faire, car les entreprises n'en prendront pas l'initiative. Je pense que le gouvernement devrait reconnaître qu'un

congé-éducation est une chose aussi nécessaire que de préparer sa retraite, qu'on peut épargner pour continuer ses études tout en conservant son lien d'emploi, et revenir au travail quelques années plus tard. On donnerait ainsi des incitatifs pour mettre de la souplesse dans le système d'éducation universitaire.

Dans les cégeps, il existe des services d'éducation aux adultes; mais ils sont marginalisés et secondarisés, nous disent les gens du milieu. Il y a de grands problèmes aussi, car on a tendance à s'aligner sur l'approche universitaire, à faire disparaître la distinction de statut. On a aboli celle-ci, de sorte qu'il n'y a maintenant que des étudiants à temps plein et d'autres à temps partiel, et plus de caractéristique adulte ou jeune.

Il y a une difficulté à reconnaître quelle école doit répondre à la demande en éducation, surtout là où il y a beaucoup d'adultes. Le nombre des adultes est en continuelle croissance à l'éducation supérieure, si on tient compte des inscrits qui ont 25 ans et plus. Et cela va continuer d'augmenter et on aurait tort de ne pas réfléchir de manière prioritaire sur la capacité du système à s'adapter, à rencontrer cette nouvelle demande de formation.

Une réponse adaptée

Q: Dans votre mémoire au ministre de l'Éducation sur la réforme de l'enseignement primaire et secondaire, en réponse au document intitulé *Faire avancer l'école*, vous faites le portrait du délabrement de l'ÉDA et vous constatez le manque de cohérence et de perspectives d'avenir de l'école actuelle. Vous présentez aussi une juste évaluation des immenses besoins des adultes en formation de toutes sortes. Nous avons fait les mêmes diagnostics à la CSN et à la FNEEQ. Nous réclamons ensemble une approche mieux adaptée et plus différenciée, moins pointue et davantage axée sur une solide formation de base polyvalente. On voit cependant apparaître une orientation qui donne prépondérance à la formation professionnelle, plus ou moins détachée de la forma-

tion de base et surtout axée sur une formation dite sur mesure ou d'appoint afin de rencontrer, dit-on, les besoins réels des adultes, alors que l'on satisfait d'abord les besoins de l'entreprise. Quelle est votre position face à cette approche?

R: Je vous rappellerai en premier lieu que pour cette consultation sur l'enseignement primaire et secondaire, madame la ministre Robillard avait délimité la patinoire de réflexion en excluant l'éducation des adultes, et que nous avons dérangé et avons dû rester sur le banc sans pouvoir participer à la partie. Il n'était pas question de discuter de l'éducation des adultes dans cette réforme, même si, dans la réalité, on trouve plus de 100 000 adultes qui fréquentent actuellement les commissions scolaires au Québec. Cela nous montre bien que les réformes se font à la pièce, les unes après les autres, au secondaire, au collégial, à la formation professionnelle (SQDM), visant à adapter le système par petits morceaux dans l'environnement, mais jamais selon une vision holistique qui permettrait de voir les complémentarités dans l'ensemble. Selon nous, il y a là un problème de prise en compte des réalités pour réfléchir correctement sur les réformes de l'éducation.

On sent très bien la panique du milieu de l'éducation face aux questions de décrochage scolaire, par rapport à la critique sociale qui surgit d'un peu partout, des entreprises, des parents, des gens de l'éducation populaire. Les gens qui oeuvrent en éducation se sentent attaqués. Il y a un effort pour s'adapter au présent, mais il est fait à trop courte vue. Voilà pourquoi dans notre document de consultation *Apprendre à l'âge adulte*, et suite à nos mémoires sur les diverses réformes de l'éducation et de la main-d'oeuvre, nous avons essayé d'identifier les défis posés à la société québécoise en matière d'éducation, sous l'angle de l'éducation des adultes; nous examinons comment on y répond et si l'offre de services éducatifs permet de relever les défis. Nous regardons ce qui se fait partout où les adultes sont impliqués, à l'école, au cégep, à l'éducation populaire, dans les médias, dans la formation de la main-d'oeuvre; nous constatons que l'offre de services éducatifs est très morcelée, découpée par tranche de population, comme dans la santé avec les spécialités de soins. Pourtant les personnes en formation

On oublie qu'il s'agit de personnes intégrales, pas seulement des clients, avec des besoins de développement particuliers, souvent différents d'une formation initiale.



sont des êtres entiers et non des êtres morcelés.

On sait qu'actuellement la priorité de réflexion et d'action des gouvernements, c'est l'adaptation de la main-d'oeuvre à l'économie afin de pouvoir soutenir un rythme de croissance économique ou de le retrouver. Je dirais que la question de l'économie est centrale à tous les niveaux, y compris en éducation. On se pose la question suivante: comment l'école peut-elle maintenant répondre aux attentes et au besoins du marché du travail, à ceux de l'entreprise dans le court terme, que ce soit pour préparer les gens à demain ou pour adapter une main-d'oeuvre dès maintenant. Nous sommes loin de dire qu'il ne faut pas que l'école forme correctement pour l'emploi. Cependant, la personne n'est pas qu'une main-d'oeuvre, c'est aussi une personne avec des responsabilités familiales, avec une vie personnelle et un environnement culturel et social. Elle doit donc trouver dans le système d'éducation les ressources qui l'aideront à faire face à l'ensemble de ses besoins.

À Montréal, par exemple, on doit faire face à un environnement multiculturel qui est très nouveau, et on

est bien peu préparé à cela. Dans cette réalité interculturelle, on s'attend à trouver une école adaptée à cette réalité, avec des enseignants et des enseignants capables de recevoir et de former ces gens de culture différente. Mais on oublie toujours que 90 % de la population vont être les voisins de tous les jours de ces populations immigrantes et que tous doivent apprendre à trouver les clés de communication des uns avec les autres.

Il y a donc beaucoup de champs de compétences à développer, autres que celles liées au travail; ces compétences sont souvent remises en arrière-plan et relativisées. Pourtant les entreprises elles-mêmes commencent à demander que les gens n'aient pas seulement une formation pointue, mais aussi des compétences génériques acquises sur la base d'une formation plus large, leur permettant de comprendre par eux-mêmes les situations et d'analyser les problèmes, de développer de l'initiative. Les réformes actuelles visent à adapter au présent, alors qu'elles devraient nous donner une longueur d'avance pour anticiper l'avenir, pour ne pas être obligés de tout recommencer dès qu'on les aura implantées.

Financement

Q: Maintenant une question qui nous intéresse beaucoup à la FNEEQ, c'est celle du financement de l'éducation, aussi à l'éducation des adultes. Vous l'avez qualifié d'insuffisant, mais surtout de disparate, de morcelé et de mal planifié dans ses diverses utilisations. Derrière, il y a le problème des multiples interventions des décideurs publics que sont les ministères et les gouvernements. Vous connaissez, comme moi, ce qui est arrivé au Québec entre les ministères de l'Éducation et celui chargé de la main-d'oeuvre à propos de la formation professionnelle, ainsi que les querelles constitutionnelles la-dessus. Pensez-vous que le leadership et le contrôle de l'éducation des adultes devrait revenir à un seul ministère, celui de l'Éducation, plutôt qu'un éparpillement entre ministères et gouvernements? D'autre part, pensez-vous que les décisions devraient être prises de façon décentralisée au plan régional ou local, par un niveau de gouvernement plus proche des citoyens? Quelle est votre position sur ces solutions proposées pour mettre fin au grand charivari, aux querelles de juridictions et aux chambardements

dans les politiques de formation et d'éducation?

R: Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec a montré que le secteur de l'éducation des adultes bénéficiait d'un financement de plus de deux milliards de dollars, de toutes sources et provenances. Nous avons tenté de repérer, dans notre document de consultation, tous les programmes existants qui concernent les adultes; ce fut un travail long et ardu, et on n'a pas fait tous les recoupements et chassés-croisés. Cela démontre la difficulté d'avoir une action concertée et percutante. C'est un défi en soi de fournir une image, une lecture de ce qui se passe en éducation des adultes. Les ordres d'enseignement ne sont pas tous bien arrimés, plusieurs ministères interviennent dans les politiques et les programmes, les intervenants vont s'abreuver à une multitude de sources différentes en enseignement ou en formation de main-d'oeuvre. Faire marcher toute cette machine coûte une fortune, avec des doublons partout. L'Institut a toujours affirmé que le champ de l'éducation des adultes, y compris la formation

professionnelle, devait être sous juridiction du Québec; car la formation professionnelle est, pour nous une extension de la compétence constitutionnelle en l'éducation, dans le sens d'une éducation continue et permanente.

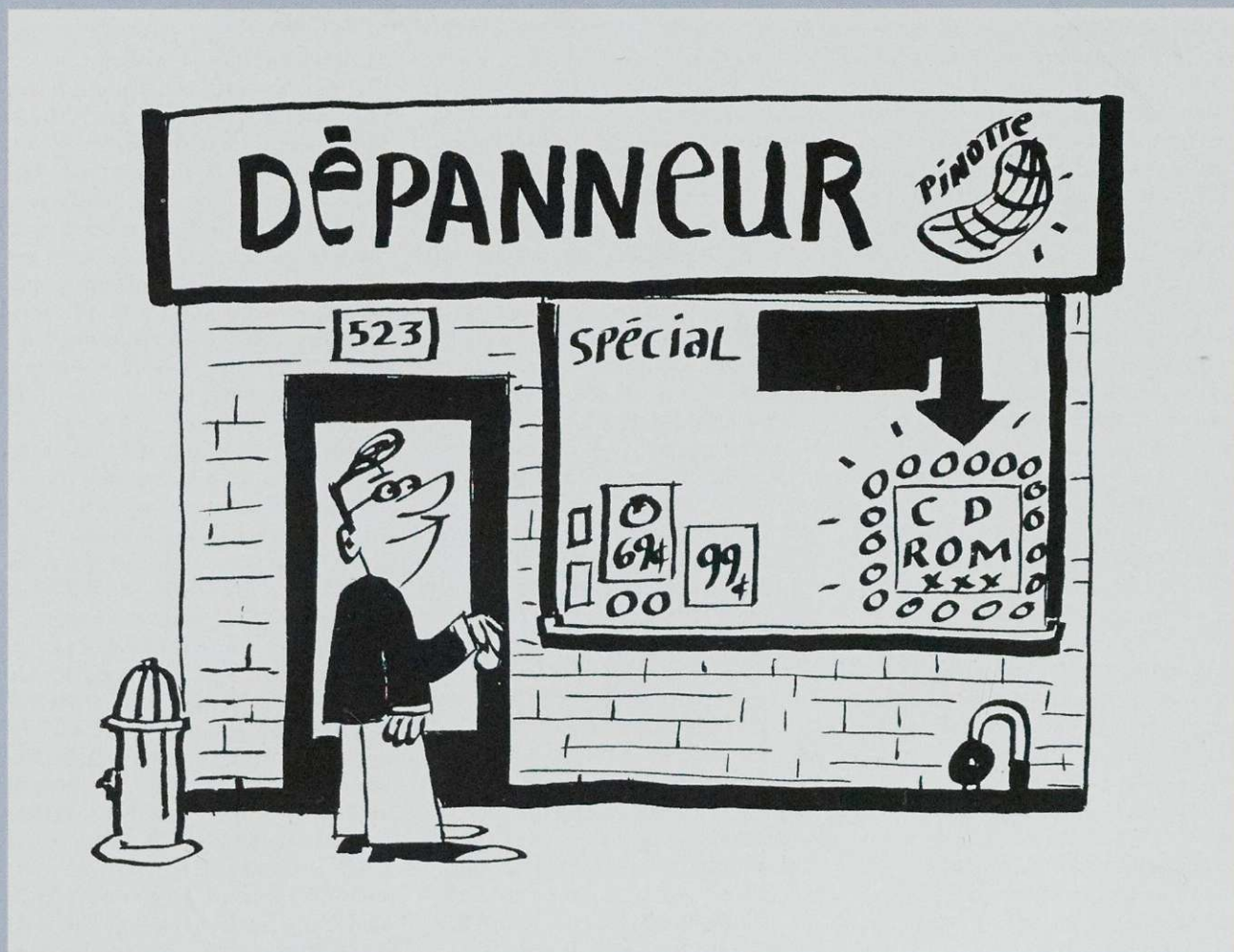
Au Québec, ce qui s'avère important, c'est d'instaurer une concertation très forte entre les ministères. On peut penser que le ministère de l'Éducation reprenne le grand leadership, mais si l'éducation des adultes devait rester le parent pauvre du système, il faut s'attendre à ce que les gens du monde du travail, autant les entreprises que les syndicats, ceux qui appartiennent à d'autres secteurs que celui de l'éducation, réagissent quant aux besoins de la formation professionnelle pour l'adaptation de la main-d'oeuvre adulte.

Malheureusement, suite au rapport de la commission Jean sur la formation des adultes, le gouvernement fédéral a pris une large place avec ses politiques qui liaient la sécurité du revenu et la main-d'oeuvre à l'éducation, selon un partage des interventions et une

coordination de comité interministériel. Maintenant le problème majeur est que non seulement il y a un partage, mais qu'il n'y a plus de coordination.

Au nouveau gouvernement du Québec, on a reconnu la nécessité de la concertation en nommant madame Harel, ministre d'État à la concertation; celle-ci s'est empressée de faire appel à tous les intervenants, surtout par rapport à l'emploi et non par rapport à la formation. Il nous importe qu'il y ait une concertation très forte, qu'on cesse les doublons, et qu'on prenne l'ensemble des besoins en considération. Par contre, les derniers ministres de l'Éducation ne nous ont pas donné les assurances d'une prise en charge des besoins des adultes en éducation, sous tous ces aspects de formation de la personne. Pour être pragmatique et réaliste, disons qu'il faut en premier lieu forcer les concertations partout où elles peuvent se faire.

Quant à la décentralisation, nous voyons en relation avec la question de la formation des adultes et le rôle des collectivités locales. Une



décentralisation qui permettrait au milieu d'obtenir les ressources suffisantes et de les développer à tous les niveaux, par exemple en éducation populaire, serait une démarche importante à faire. Une seule inquiétude par rapport à la décentralisation: d'accord pour rapprocher les décisions des citoyennes et citoyens, mais il faut alors prendre garde de créer des disparités en terme d'accès et d'offre de services. Si on décentralise et que les régions se referment chacune sur son champ économique propre, il y aura malheureusement beaucoup d'adultes dans ce milieu régional qui ne pourront trouver une offre de services variée et suffisante pour se donner la formation nécessaire ou pour pouvoir bouger éventuellement vers une autre région à la recherche de travail. La décentralisation permet de ramener le pouvoir plus près des citoyennes et des citoyens afin de prendre le contrôle de leur développement, mais il faut une assurance au niveau central qu'il n'y aura pas création de disparités trop grandes en termes d'accès et de services.

Régionalisation

Q: Le gouvernement du Québec prône beaucoup cette forme de régionalisation, déjà à l'oeuvre dans la santé et les services sociaux, mais dans l'éducation tout reste grandement centralisé et la régionalisation est loin d'être faite. La main-d'oeuvre est en train de se régionaliser, et de s'articuler sur le système d'éducation, les écoles, les cégeps et les universités en base régionale. Il y a là une volonté d'arriver à une certaine réorganisation des services éducatifs à travers une politique régionalisée d'adaptation de la main-d'oeuvre et de formation professionnelle. Qu'en pensez-vous?

R: Je voudrais revenir sur un point oublié tout à l'heure dans ma réponse, pour parler de la formation sur mesure. On a vu une impulsion au développement de la formation sur mesure en entreprise, en remplaçant l'achat de programmes en formation plus durable et plus générale. Or, ce transfert budgétaire des ressources gouvernementales a donné une orientation à l'ensemble du système d'éducation, ceci à tous les niveaux. Les cégeps ont mis l'accent sur la formation sur mesure pour les entreprises de leur milieu, parce que c'est par ce biais que venait le financement. Il y a déjà une impulsion inscrite dans les régions

visant à répartir entre les institutions d'enseignement les besoins de formation sur mesure; la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre veut se donner une emprise sur le développement des régions et travaille déjà en ce sens.

Quant à nous, nous croyons que l'école doit répondre à son milieu social, qu'elle doit être un organisme vivant dans son milieu, sans confon-

dre ce milieu avec le seul développement économique et l'entreprise. Autrefois, les commissions scolaires avaient des services d'action communautaire en éducation des adultes ou d'éducation populaire, or cela n'existe à peu près plus. Les cégeps offraient jadis des services aux collectivités, cela est aussi en train de disparaître. Selon nous, pour que l'école garde son dynamisme, elle doit rester en prise

sur son milieu, avec tous les partenaires, les parents, les groupes communautaires, le milieu syndical et les groupes de femmes, pas seulement avec les partenaires économiques. La vie d'une communauté ne se résume pas à la vie économique. L'école est trop perçue comme moyen de transmission de savoir et pas assez comme milieu de vie, comme si la vie se passait ailleurs. C'est une rôle éminemment social que d'éduquer; l'école n'est pas un service individuel, mais appartient à une mission collective, et cela dépasse l'enseignement de connaissances techniques. Tout le système d'éducation a un gros effort à faire pour se remettre dans une perspective de développement social intégral, en revoyant la pertinence de ses interventions par rapport aux défis de la société actuelle.

Système d'éducation

Q: C'est le sens de votre document de consultation où vous mettez l'accent sur la formation du citoyen, le rôle social et culturel du système d'éducation au Québec actuel. Vous dites, pour reprendre les termes de votre document, que vous voulez «constituer une force de proposition

collective dans le domaine de l'éducation des adultes.» Quels sont les objectifs de cette démarche que vous avez entreprise, outre la sensibilisation aux problèmes vécus par les adultes?

R: Notre réalité de travail, c'est l'éducation des adultes dont je vous ai rappelé quelques diagnostics, tel l'éclatement du système, la réponse inadéquate aux besoins. Il nous

apparaît important que l'ICEA soulève les problèmes et aide le milieu à se mobiliser pour demander des choses, pour inciter le gouvernement à donner des réponses. Notre mandat consiste à comprendre les défis posés à l'ÉDA. L'objectif de notre consultation, c'est d'aller voir les gens du milieu pour obtenir la largeur de vue souhaitée, à partir des points de vue de chacun des groupes dans son champ d'activité

et, ensuite, de composer le portrait de la situation. Notre document présente une lecture qu'on peut faire maintenant de l'état des choses, en appelant les gens à la compléter, à la corriger et à se l'approprier. Si la réponse est jugée limitée, il faut trouver des alternatives aux défis, formuler des orientations qui seront une force de proposition collective. C'est une façon de redonner la parole aux gens de la base, ensemble et de façon concertée dans le milieu de l'éducation des adultes. Je pense que nous avons une longueur d'avance dans la réflexion, par rapport à d'autres, avec un point de vue pertinent.

Il faut absolument que tous les gens qui interviennent dans le monde de l'éducation où qu'ils soient puissent créer une vague, un mouvement qui va donner à l'ÉDA la place et la priorité qu'elle devrait avoir dans l'agenda politique. Ce serait là une solution à bien des problèmes. Mais ce n'est pas perçu comme tel, car les formateurs sont dispersés dans des emplois précaires, car les adultes ne sont pas organisés en associations étudiantes. Avec l'abandon du comité interministériel en éducation des adultes, il n'y a plus de lieu de rassemblement et de concertation

Pour que l'école garde son dynamisme, elle doit rester en prise sur son milieu, avec tous les partenaires, les parents, les groupes communautaires, le milieu syndical et les groupes de femmes, pas seulement avec les partenaires économiques.

spécifique au Québec. On espère que les milieux, par la lecture de notre document, vont constater l'envergure et l'importance du champ de l'éducation des adultes, réaliser qu'on a tout intérêt à agir ensemble plutôt qu'être en compétition les uns avec les autres. Il faudrait que l'union de tous ces réseaux permette de donner une voix plus forte aux gens impliqués lors des États généraux de l'éducation ou de toute autre discussion politique qui sera pertinente à l'égard de ce domaine.

Enjeux

Q: Qu'attendez-vous des enseignantes et enseignants comme contribution au débat, de ceux et celles

qui enseignent dans le cadre régulier à tous les niveaux? Pensez-vous qu'elles et ils sont bien sensibilisés et surtout bien au courant de l'état des choses, des enjeux dans le domaine de l'éducation des adultes, en toute franchise?

R: Je pense que les enseignantes et enseignants en formation initiale ont peu de contact avec l'ÉDA ou une faible connaissance des enjeux de l'ÉDA, pas plus que les milieux de l'éducation dans l'ensemble ne sont réellement sensibilisés à cette importante affaire. On soulève toujours les mêmes questions, comme le décrochage, l'éducation interculturelle, la surcharge de tâche, mais peu d'autres sujets touchant les vrais problèmes des adultes en formation. On attend des compléments d'information dans notre tournée des régions, on espère sensibiliser les autres milieux à l'ÉDA, à sa réelle complexité et à sa grande richesse aussi.

Je pense que l'ÉDA doit concerner tous les enseignantes et enseignants au secteur régulier, du fait qu'on aborde toute la question sous l'angle de la formation continue, invitant tous les intervenants à repenser l'école afin qu'elle devienne un lieu de formation pour tous. Les enseignantes et enseignants à la formation initiale ont un gros travail de réflexion à effectuer, mais on vient les aider et les inspirer.

Ministre

Q: Alors, vous avez une bonne longueur d'avance sur le ministre de l'Éducation qui veut lancer ses États généraux au mois de mai prochain, a-t-il dit, et vous avez déjà entrepris une consultation qui permettrait à l'éducation des adultes de ne pas être enterrée parmi toutes les autres préoccupations qui vont survenir lors de ce grand débat de société.

R: Je ne sais pas si nous avons une avance, car je ne suis pas dans le secret des dieux. On veut seulement que le ministre Garon ne répète pas l'erreur de la ministre Robillard en nous mettant hors jeu. Selon nous, si on n'aborde pas la question des États généraux de l'éducation en

repensant tout sous l'angle de la formation continue, on sera en retard d'une réforme toute notre vie durant au Québec et on va passer à coté des problèmes de fond de notre système d'éducation. En ce sens, nous faisons un appel au ministre Garon d'accorder une large place aux adultes et à leurs besoins spécifiques lors de ses consultations. La formation initiale

se prolonge dans la formation des adultes.

Q: Envisagez-vous des coalitions entre les différents regroupements sociaux et professionnels sur ces questions d'intérêt public?

R: Nous avons déjà un certain nombre de partenaires, mais nous voulons atteindre d'autres acteurs pour enrichir notre lecture. Ce n'est pas toujours facile de mettre tout le monde ensemble, mais nous initions un mouvement qui est très bien reçu jusqu'à maintenant. Si nous arrivons à convaincre largement de l'importance de l'ÉDA, le ministre Garon va en entendre parler partout, peu importe les formules de consultations.

Je voudrais en terminant ajouter un petit mot concernant les défis nouveaux qu'apportent les technologies de l'information, comme celle de l'autoroute électronique, qui vont transformer l'ensemble des modes d'apprentissage chez les jeunes comme chez les adultes. Dans le

monde de l'éducation, on pense simplement qu'il s'agit d'outils à domestiquer, à mettre au service des enseignants, alors qu'il s'agit d'une véritable révolution dans la façon d'apprendre, dans la façon de vivre, dans la façon de stocker l'information et de la traiter. Au Québec et au Canada, le dossier de l'autoroute de l'information est traité sous des angles très commerciaux, en faisant très peu de liens avec l'éducation et les immenses possibilités qu'elle permet. Il y a là un défi important posé au monde de l'éducation. Avec ces nouvelles possibilités, l'apprentissage échappera de plus en plus à l'enseignement, modifiant le rôle de l'école traditionnelle. C'est toute une nouvelle façon d'appréhender la connaissance, déjà visible chez les jeunes, qui prendra place. Déjà, les jeunes arrivent à l'école avec une habitude de la télévision, de l'ordinateur domestique et des autres technologies de communication. C'est là une toute autre façon de concevoir le monde, d'appréhender la réalité et de développer l'esprit de curiosité. Les adultes, autant que les jeunes, devront apprendre à maîtriser ces nouvelles techniques. Or, cela pose des exigences démocratiques d'accès à la formation.

L'Institut a toujours eu une préoccupation majeure envers la démocratisation. Devant un constat de dualisation de notre société, on risque de voir le système d'éducation accroître cette polarisation, comme les médias qui développent un accès à deux vitesses. Aucune société ne va s'en sortir en misant uniquement sur un petit groupuscule d'excellents et en oubliant le reste de la collectivité. C'est un grand défi pour l'éducation, pour l'économie aussi, un défi éthique pour notre société, celui de recomposer les solidarités sociales. On a encore la conviction qu'on peut développer des politiques sociales, et l'éducation en est une, de façon à contrer l'exclusion. L'Institut est là pour promouvoir le droit à l'éducation pour les adultes, partout dans les réseaux formels et informels, dans les nouvelles technologies aussi. C'est un grand défi que nous pouvons relever ensemble.

Selon nous, si on n'aborde pas la question des États généraux de l'éducation en repensant tout sous l'angle de la formation continue, on sera en retard d'une réforme toute notre vie durant au Québec.

On peut se procurer le document de consultation *Apprendre à l'âge adulte* en s'adressant à l'ICEA, 5225, rue Berri, bur. 300, Montréal, H2J 2S4, Tél. 948-2044, télécopieur: 948-2046.

Le coût en est de 17\$.

Le 26 janvier dernier, la FNEEQ convenait, au nom de ses membres, d'une entente de principe avec le gouvernement établissant, pour le début février, l'amorce de la démarche de négociation avec le gouvernement et son comité patronal de négociation. Cette entente a été entérinée également par tous les autres organismes du secteur public de la CSN.

Après un an
d'efforts
soutenus,
la FNEEQ
retrouve
son droit de

Il aura fallu à la fédération un peu plus d'un an de travail soutenu et de patience pour convenir d'une entente qui réponde à ses objectifs syndicaux et pour parvenir ainsi à rétablir la processus de négociation. Rappelons que le droit de négocier avait été perdu depuis juin 1993, lorsque le précédent gouvernement libéral avait adopté la loi 102 et décrété, par le fait même, les salaires et les conditions de travail pour deux ans.

Retourner aux tables de négociation

Malgré l'adoption de ces décrets, la FNEEQ et les autres fédérations et organismes du secteurs public CSN, ont poursuivi leurs travaux, sans

attendre l'échéance imposée par la loi 102, soit le 30 juin 1995, pour le début du processus de négociation.

Ainsi, depuis l'automne 1993, la FNEEQ a redoublé les efforts pour contrer les décrets et pour retourner à des tables de négociation dans le but de cesser de nous faire imposer nos conditions de travail; de nous donner le moyen d'obtenir une prise réelle sur les changements en cours dans nos milieux de travail; de faire valoir nos solutions quant à l'emploi et à l'organisation du travail.

Une démarche rapide et ouverte

C'est une démarche de négociation qui s'enclenche de fait sans condi-

négociier



tions préalables, notamment quant à la recherche d'économies. Cette démarche d'analyse et de solution des problèmes propose des sujets bien circonscrits, ainsi que des discussions rapides et transparentes. Les travaux sectoriels débiteront sous peu et ce, pour une durée de soixante jours. Après cette période, les parties évalueront les résultats des travaux et les suites à leur donner. En même temps que les parties sectorielles mèneront ces travaux, le gouvernement et la CSN entreprendront des discussions sur l'état des finances publiques et, ultérieurement, tiendront des sessions de travail sur la politique salariale.

Une démarche à plusieurs paliers

L'entente comprend également des mécanismes qui permettront d'articuler les différents paliers de négociation entre eux, soit le national et le local. En ce sens, l'entente prévoit: «que les parties conviennent d'une entente sectorielle portant sur les sujets à être abordés localement et sur la nature des démarches».

Suite à la réforme des cégeps, des changements importants ont cours dans notre milieu de travail et ceux-ci se font en dehors de tout cadre de négociation. L'entente nous assure maintenant qu'à tous les niveaux, les syndicats auront une prise réelle sur ces changements liés à la réforme. Certes, des changements ont lieu et désormais cette entente nous fournit les modalités pour consolider les services publics et maintenir la qualité de vie au travail, de même que l'emploi.

Un bref rappel des événements

Dès le printemps 1993, la FNEEQ, la CSN et les autres organismes du secteur public ont refusé d'obtempérer à l'ultimatum de Daniel Johnson, alors président du Conseil du Trésor, et d'accepter, comme il le proposait, un gel des salaires et des conditions de travail pour deux ans, ainsi que la création de comités de travail sur l'organisation du travail afin de gérer une coupure de l'ordre de 1% de la masse salariale. Entente qu'il tentait d'obtenir sous la me-

nace de l'adoption de décrets. Par la suite, ce ne sera que dans le cadre des paramètres fixés par la loi 102 que le gouvernement libéral acceptera de convenir d'ententes.

La FNEEQ a toujours refusé de signer un tel accord qui visait, principalement, à obliger les organisations syndicales à un exercice de recherche d'économies. Pendant cette période, la fédération et la CSN ont plutôt poursuivi leurs travaux afin d'établir les priorités et de définir une stratégie pour retrouver le droit de négocier.

Au début de 1994, les pourparlers ont repris avec le gouvernement. Toutefois, les tentatives menées au cours du printemps et de l'automne 94 pour convenir de plans de travail avec la partie patronale, n'ont pas abouti aux résultats escomptés. À la suite de l'élection du nouveau gouvernement, les représentants syndicaux ont dû multiplier les

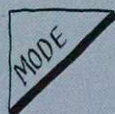
rencontres exploratoires avec la présidente du Conseil du Trésor et le ministre de l'Éducation pour finalement obtenir une entente de principe le 26 janvier dernier. Cette entente ne contient pas d'exigences préalables pour entreprendre

des négociations et elle répond à nos objectifs syndicaux. Le 3 février suivant, le regroupement des syndicats de cégeps adoptait l'entente de principe intervenue la semaine précédente.

Le regroupement s'attaque maintenant à la tâche de déterminer un plan-cadre devant comporter l'élaboration du processus de négociation sectoriel, l'établissement des balises relatives à l'approche-programme, de même que la proposition du modèle de coordination provinciale qui sera le lieu de concertation pour les disciplines d'enseignement et pour les programmes.

La négociation se déroulera tout au long de l'année 1995 dans le contexte particulier de la société québécoise, marqué par des restrictions budgétaires dans les services publics et une campagne référendaire au plan politique. Voilà toute une conjoncture, plutôt inusitée.

L'entente nous assure maintenant qu'à tous les niveaux les syndicats auront une prise réelle sur ces changements liés à la réforme.



Collection Hiver-été Axworthy



N°27C MODÈLE POUR ENFANTS.

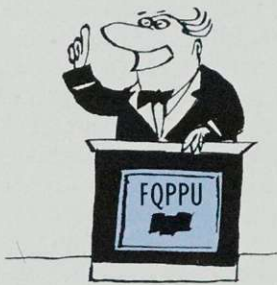


Une coupe élégante et discrète...



COLLECTION AXWORTHY / ÉTÉ

Le président de la CSN, M. Gérald Larose, était invité par la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU), le 27 janvier dernier, pour donner la perception du monde syndical, en particulier celle de la CSN, des responsabilités sociales de l'université dans le Québec actuel. Rappelons que le mouvement syndical a toujours été préoccupé par les questions liées au développement de la société. Nous résumons ici les propos du président de la CSN qui pourraient, à quelques mois du lancement des États généraux de l'éducation, servir de «mise au jeu» aux discussions devant animer les syndicats, en particulier ceux membres de la FNEEQ, quant à la mission des universités québécoises, aux problèmes que celles-ci vivent présentement et aux moyens d'y faire face.



L'université, un agent majeur de transformation sociale

Le triple mission des universités – formation, recherche et service aux collectivités – fait de ces institutions des acteurs importants du développement social et économique, surtout dans un contexte de changements tels que nous en vivons au plan économique, culturel et social. Le Québec actuel est caractérisé par un développement à deux vitesses, offrant l'image d'une société «cassée en deux», à cause du passage d'une société industrielle à une «société de l'information», et surtout à cause d'une mutation profonde de l'économie et du marché du travail qui demandera à toutes et à tous

La première de ces valeurs est celle du progrès social, c'est-à-dire «le développement de toutes les constituantes de la société en se donnant certes des perspectives à court terme en regard des plus démunis et des plus fragiles ou face à des problèmes immédiats, mais c'est aussi se donner du développement à moyen et long terme pour être mieux outillés non seulement pour s'adapter aux changements mais aussi pour y participer et les susciter».

La seconde valeur fondamentale du mouvement syndical qui peut orienter les universités dans leurs choix est le caractère central de la personne et le droit au développement intégral de ses capacités, en

liberté d'association, d'expression, de choix de moyens pour atteindre ses objectifs personnels et collectifs, une accessibilité des biens et des services nécessaires à tout citoyen et à toute citoyenne (...).

Les universités sont invitées à s'inspirer de ces valeurs pour guider les choix qu'elles doivent faire dans chacune des missions de formation, de recherche et de service aux collectivités que la société leur a confiées. Autant de défis à relever.

Une mission de formation ouverte et continue

Pour remplir sa mission de formation, l'université doit assumer une double responsabilité, «soit d'assu-

LA CSN ET L'UNIVERSITÉ

Au service de tous

«d'accroître leurs compétences, de se perfectionner et de se recycler».

Des valeurs sociales inspirantes

Face à l'ampleur des demandes sociales faites aux universités et face aux choix difficiles à faire, notamment dans un contexte de ressources limitées, M. Larose propose aux universités de privilégier certaines valeurs partagées par le mouvement syndical.

particulier le droit d'apprendre reconnu par l'UNESCO. Pour le mouvement syndical, le fait que «les personnes constituent le facteur principal du développement d'un milieu, d'une entreprise, d'une organisation et de la société dans son ensemble», cela implique «une plus grande démocratisation tant dans la participation aux décisions que dans l'accès aux services, une plus grande

rer l'accessibilité des services d'enseignement mais aussi d'accroître l'accès à la réussite». Ces deux éléments sont indissociables d'une formation de qualité pour une population qui devra de plus en plus améliorer et mettre à jour ses connaissances.

La diversité des clientèles et leur dispersion territoriale exigent des universités une adaptation plus

souple des conditions d'admission et d'organisation pour favoriser l'accessibilité. «Il est important... de rendre accessibles les programmes par divers moyens dont la généralisation des nouvelles technologies de communication permettant de rejoindre les personnes dans leur milieu de vie ou de travail». Il s'agit d'une démocratisation des connaissances, dit M. Larose.

L'accès aux études universitaires passe également par l'accès à la réussite. À ce chapitre, les universités ne font pas mieux que les écoles secondaires ou que les collèges, avec des taux d'abandon, de changement de programmes ou d'institutions plutôt alarmants et peu connus sur la place publique. Or, la réussite dépend pour beaucoup des services d'accueil, de l'intégration des clientèles étudiantes et de leur soutien constant dans le cheminement des études universitaires.

Une mission de recherche essentielle

Selon M. Larose, les défis qui attendent les universités en recherche sont de trois ordres. En premier lieu, elles doivent préserver les trois volets de la recherche – recherche libre, recherche appliquée et recherche orientée – et établir un équilibre entre les trois types. En second lieu, les universités doivent tendre à la «démocratisation de la connaissance c'est-à-dire rendre accessibles les connaissances, les découvertes, la science dans toutes les disciplines», afin que toutes les constituantes de la société soient mieux outillées pour faire face aux changements en cours. Finalement, la recherche doit permettre aux universités québécoises de remplir pleinement «une fonction critique dans la société en faisant ressortir les impacts des découvertes et de leurs applications sur les personnes et sur le développement de la société dans son ensemble»... Elles doivent donc garder une distance face aux courants idéologiques dominants et aux forces dominantes qui traversent la société, si elles veulent assumer pleinement leur fonction critique.

Une mission de services aux collectivités à intensifier

À propos des services à la collectivité, M. Larose insiste sur trois composantes de cette mission souvent négligée: les transferts technologiques et de connaissances, le développement local et régional, et les

grands débats sociaux.

Les universités sont souvent détentrices des seuls centres d'expertise dont disposent les milieux socio-économiques pour soutenir leur développement, d'où l'importance de diffuser la science et les connaissances, les technologies de pointe. De plus, elles constituent des ressources indispensables pour le milieu, en terme de réservoir de connaissances, d'analyse du milieu et de stratégies de développement. Elles doivent donc mettre à la disposition de tous les acteurs leurs expertises et leurs ressources selon les besoins des différents groupes que sont les organismes culturels, sociaux, économiques ou associatifs du milieu.

Leur participation dans les grands débats sociaux doit dépasser les interventions occasionnelles de quelques professeurs. «On a souvent l'impression qu'elles sont absentes de ces débats», nous dit M. Larose. Or, les universités comme institutions «ont une responsabilité sociale d'aider le monde à voir clair dans toutes ces questions complexes pour la majorité de la population, à bien saisir les enjeux et les conséquences, à développer une vision critique et à faire des choix éclairés».

Pour un débat ouvert et sérieux

«Dans un contexte d'évolution et de changements rapides au Québec, il m'apparaît normal, dit M. Larose, que les universités comme acteurs sociaux s'interrogent sur leur mission, leurs orientations, leurs priorités et leurs responsabilités

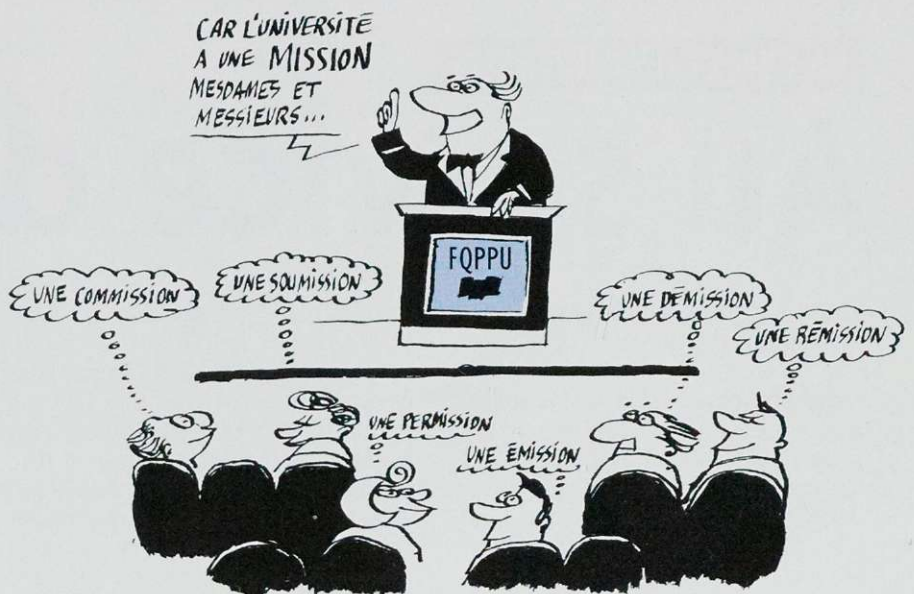
sociales et se donnent de nouveaux défis à l'aube du XXI^e siècle».

Mais le président de la CSN s'interroge sur la situation actuelle: «Jusqu'à maintenant, peut-on affirmer que les universités ont révisé leurs orientations, leur organisation et leurs interventions pour tenir compte de la nouvelle réalité québécoise et des changements majeurs et rapides qui transforment la vie des citoyennes et citoyens et posent des défis de taille à la société dans son ensemble?»

Ce questionnement fera certes partie des discussions entourant la préparation de nos interventions pour les États généraux de l'éducation, ce qui nous permettra de faire une analyse beaucoup plus compréhensive des enjeux qui touchent les différentes missions de l'université. A la FNEEQ qui regroupe en presque totalité les syndicats de chargées et chargés de cours universitaires, nous aurons à nous interroger aussi sur la place que devront prendre les chargées et chargés de cours dans la triple mission des universités. Comment maintenir l'accessibilité de la formation, assurer l'utilité sociale de la recherche et aider au développement des collectivités par des services appropriés et des débats sociaux de qualité? Comment voit-on la réorganisation du travail à l'université pour rencontrer les défis nouveaux?

Gilles Bégin

Coordonnateur du regroupement des chargées et chargés de cours des universités



Le Centre d'intégration scolaire est une institution parmi les 21 qui composent le regroupement de l'enseignement privé à la FNEEQ. Le centre se démarque par la vocation dont il s'est doté: s'occuper essentiellement des élèves qui ont des problèmes d'adaptation.



Une école différente

À la différence des autres institutions d'enseignement privé, les élèves sont référés au CIS par différentes commissions scolaires de la région de Montréal. Il n'en coûte que 150 dollars de frais d'inscription pour les parents. Ces élèves ont souvent passé à travers toute la panoplie de services que peut offrir une commission scolaire, pour finalement aboutir au CIS. C'est souvent l'école de la dernière chance pour ces jeunes.

Le CIS est une école privée, mais subventionnée à presque cent pour cent. Le montant des subventions est déterminé par règlement ministériel, de la même façon que pour une douzaine d'autres écoles qui offrent également des services à l'enfance inadaptée. Le centre a fêté (très sobrement, coupures budgétaires obligeaient) ses 25 années d'existence l'année dernière. Autrefois situé sur la rue St-Laurent, dans des locaux qui étaient tout à fait impropres à l'éducation, il a emménagé en 1980 dans son immeuble actuel qui se trouve dans l'est de la ville de Montréal, dans une école louée à la CÉCM, au coin des rues Iberville et Crémazie.

Le portrait actuel de l'école

Le Centre reçoit présentement 144 jeunes répartis en douze groupes-classes. Il couvre les années scolaires du primaire deuxième cycle au secondaire II, avec des élèves dont l'âge varie entre 10 et 16 ans, sauf quelques exceptions. En majorité des garçons (une quinzaine de filles seulement fréquentent l'école), ces élèves sont souvent très démotivés face à la tâche scolaire, surtout ceux qui ont atteint l'âge du secondaire.

Pour la plupart, les retards académiques deviennent importants et le retour à l'école normale semble difficile. Cette année, cinq classes sur douze ont été définies en chemine-ments particuliers, c'est-à-dire regroupant des élèves qui seraient d'âge du secondaire mais qui n'ont pas encore réussi leurs études primaires. Tant d'élèves en rattrapage scolaire représente le double d'il y a trois ans.

Rappelons que la clientèle étudiante du CIS provient de différentes commissions scolaires, de la CÉCM (70 élèves) principalement et des régions périphériques de Montréal, la rive nord, l'ouest de l'île également. Plus d'une heure de transport, matin et soir, est le lot de plusieurs élèves qui fréquentent l'école.

Comme son nom l'indique, le CIS a comme objectif premier de réintégrer les jeunes à leur milieu scolaire naturel. Le travail premier des enseignantes et enseignants, des éducatrices et éducateurs est de motiver, de redonner une confiance souvent effritée, d'écouter et d'encadrer les élèves. L'objectif que l'on se donne ici est de pouvoir réintégrer l'élève au réseau régulier après deux ans de fréquentation au centre.

On pourrait croire que les jeunes vont détester cette école où un accent particulier est mis sur l'encadrement. Cela est vrai pour certains; mais on remarque que, pour une majorité, ils apprécient s'y

retrouver. Ce sont tous des jeunes qui ont été rejetés de leur groupe d'appartenance, qui ont connu échec après échec, qui n'ont jamais été premiers de classe. En outre, ils sont bien connus dans leur milieu social et souvent pointés du doigt. Au centre d'intégration, ils arrivent dans un nouveau milieu plutôt exempt de préjugés à leur égard où ils vont

recréer une classe normale avec des premiers et des derniers. Au moins la moitié de ces jeunes feront partie des meilleurs de la classe et connaîtront enfin des succès scolaires. Le travail de motivation à la réussite atteint la plupart des élèves; bien

sûr, il en restera quelques-uns qui devront faire l'objet d'attentions plus soutenues de la part des différents intervenantes et intervenants du centre.

Une organisation particulière du travail

En effet, l'attention que requiert ces enfants est une partie très importante du travail quotidien. Une particularité de cette école est d'offrir des équipes très complètes. Les enseignantes et enseignants ont tous une formation en orthopédagogie ou en enfance inadaptée, c'est une condition d'embauche. Chacune et chacun est titulaire d'un groupe de douze élèves, enseignant les matières de base et participant aux différentes activités organisées. Le seul «spécialiste» à l'école est le

Les parents nous arrivent pleins d'espoir, très exigeants, croyant que l'on va tout régler, or, la réussite n'est pas toujours garantie.



professeur d'éducation physique.

Une équipe de sept éducatrices et d'éducateurs spécialisés participent à l'encadrement des élèves et sont répartis de façon à s'occuper chacun de deux classes, sauf pour un groupe qui concerne les troubles graves de comportement où un seul éducateur est affecté. En plus de faire l'animation de certaines activités, ils sont appelés à rencontrer les étudiants, à épauler l'enseignante ou l'enseignant dans certains cours en plus d'intervenir en cas de crise. L'activité est une occupation importante afin de réduire le stress que procure à ces jeunes une pleine journée d'école.

Il s'ajoute aussi une équipe clinique de deux travailleuses et travailleurs sociaux et de deux psychologues. Leurs rôles principaux consistent à rencontrer les élèves, à faire le lien avec l'extérieur (les parents, les commissions scolaires, la cour), à faire passer les entrevues d'admission, à former les groupes-classes et surtout à faire partie intégrante de l'équipe multidisciplinaire (prof-éduc-clinique).

Une attention particulière est mise sur l'éducation du comportement. À cet effet, une réunion aux deux semaines est à l'horaire, qui réunit l'équipe multidisciplinaire et permet de faire le survol de la classe et des problèmes vécus par chacun des jeunes. Cela permet aussi de préparer des plans d'interventions pour les élèves en difficulté. Ces équipes sont très autonomes quant aux orientations qu'elles décident, et rarement la direction viendra s'interposer.

Un brin d'histoire syndicale

Les employé-es du Centre ont décidé de se syndiquer en 1979, suite à une crise majeure. Ils avaient alors dû subir des retards importants dans l'émission de leurs chèques de paye (plus d'un mois), sous prétexte d'un manque de liquidité de l'institution. Lorsqu'ils se sont rendu compte que la direction se jouait d'eux, ils ont occupé l'école, obtenu la démission de la directrice et se sont formés en syndicat.

L'accréditation couvre tous les employé-es qui travaillent au centre, y compris les secrétaires et le concierge. Une clause remorque permet d'obtenir la parité salariale avec le secteur public. L'école détient le statut d'une corporation sans but lucratif. La corporation est souveraine, elle approuve les budgets et les orientations prônées par la direction et le conseil d'administration. Cette corporation est composée des employés du CIS, ainsi que des parents et de certains membres extérieurs qui se réunissent en assemblée annuelle. En pratique, la présence des parents est assez discrète; mais le personnel participe majoritairement à cette réunion, se trouvant donc partie prenante à toutes les décisions. Il s'agit là d'une sorte de «partenariat» très stimulant.

Perspectives futures

À quoi peuvent s'attendre les parents qui envoient leurs enfants au CIS? Les conseillers pédagogiques des commissions scolaires qui placent ces enfants font accepter aux parents

le fait que leur enfant doive fréquenter une école spécialisée; aussi se permettent-ils de vanter l'école, de leur démontrer que leurs problèmes seront résolus, etc. Alors, les parents nous arrivent pleins d'espoir, très exigeants, croyant que l'on va tout régler. Or, la réussite n'est pas toujours garantie et il arrive parfois que les parents sont insatisfaits des résultats, malgré tous les efforts. C'est toutefois la majorité des élèves qui sont réintégrés à leur milieu scolaire de provenance avec succès.

Il faut dire que les parents participent peu à la vie de l'école. Ils ne se connaissent pas les uns les autres, car ils n'habitent pas le même quartier. Il n'y a pas de comité de parents de l'école, même si ceux-ci ont deux représentants au conseil d'administration. Lors des rencontres pédagogiques où les parents sont invités, on remarque cependant une participation d'environ 70% de ceux-ci.

Que réserve l'avenir au le Centre d'intégration scolaire? L'avenir n'est pas visiblement rose. Les revenus n'augmentent plus au rythme des dépenses. Le montant que la CÉCM demande pour le loyer de l'école augmente de 10% par année, atteignant les 200 000 dollars, de sorte que les subventions ne suffiront plus bientôt. Une réorganisation est déjà engagée, à laquelle participe la FNEEQ, et devra nécessairement se poursuivre pour assurer le maintien de cette école tout à fait originale et indispensable.

Pierre Lachance,
Éducateur au CIS

La FNEEQ présente à ses lectrices et lecteurs la seconde partie de l'analyse de M. André Painchaud. La première partie a été publiée dans notre numéro précédent. Il s'agit d'une opinion personnelle dont l'auteur est ici seul responsable.

La crise de l'éducation

Le Québec et les théories pédagogiques américaines

Il est assez évident que ces trois idées pédagogiques ont connu leur application au Québec aux niveaux primaire et secondaire. Examinons brièvement les deux dernières de ces idées, afin de voir si elles ne correspondraient pas aussi quelque peu à la réalité des collèges québécois d'aujourd'hui. (Rappelons que l'essai d'Hannah Arendt a été écrit il y a une trentaine d'années)¹. Il me semble assez clair que la réforme du collégial que nous connaissons actuellement et l'approche par compétences sont l'application de ces deux idées pédagogiques.

Selon la deuxième idée, le professeur n'est pas celui qui maîtrise un domaine du savoir, mais plutôt quelqu'un dont la compétence consiste à savoir enseigner. Il y a environ deux ans, monsieur Yvon Morin, alors président du Conseil des collèges, venait nous dire exactement la même chose: selon lui, les enseignants de cégep devaient se considérer comme des spécialistes de l'enseignement, plutôt que comme des spécialistes d'une discipline, et il fallait s'attendre, selon lui, à ce qu'on nous demande, dans un avenir prochain, d'enseigner une deuxième discipline. Depuis plusieurs années déjà, le Conseil supérieur de l'éducation et le Conseil des collèges reviennent sur l'idée qu'il serait important que les professeurs des cégeps aient une formation en psycho-pédagogie. J'écrivais pour ma part, il y a un peu plus d'un an, qu'un bon professeur devait d'abord être quelqu'un qui est compétent dans sa discipline. Il y a là deux conceptions bien différentes du professeur et de la formation qu'on doit donner au futur professeur, voire même deux conceptions nettement opposées: est-il surtout important de donner au

futur professeur une solide formation dans un domaine du savoir, ou doit-on d'abord lui apprendre à accomplir l'acte d'enseigner? (D'ailleurs, peut-on apprendre à quelqu'un à enseigner?). Selon Hannah Arendt, les Américains ont fait la preuve de l'échec de l'idée selon laquelle l'enseignant est d'abord quelqu'un qui doit maîtriser l'acte d'enseigner.

Quant à la troisième idée, elle consiste à dire que l'important n'est pas d'enseigner un savoir, mais un savoir-faire. Cela ne fait-il pas penser, comme par hasard, à l'approche par compétences? N'est-on pas venu nous annoncer tout récemment que l'approche disciplinaire (axée sur des connaissances) avait fait son temps et que nous en étions maintenant à l'ère de l'approche par compétences? Au fur et à mesure que la réforme se précise, dans les cégeps, il y a lieu d'être inquiet. Qu'un étudiant doive apprendre à faire des choses, par exemple une dissertation ou un rapport de laboratoire, cela n'a rien de nouveau, et tout le monde reconnaît la nécessité d'enseigner pareilles choses. Mais de là à dire que tous les programmes doivent être repensés, non plus en fonction de savoirs ou de disciplines

(français, histoire, mathématique, etc.), mais plutôt en fonction de choses que l'étudiant doit apprendre à faire, c'est-à-dire en fonction d'habiletés ou de savoir-faire, il y avait un pas important à franchir.

Il faut le reconnaître: tout n'est pas mauvais dans cette réforme. Ainsi, il était bon de rappeler, par exemple en français, qu'un étudiant doit avoir à lire et à écrire des textes, il était bon de préciser quel type de textes il devait lire et écrire, il était bon également que ces objectifs soient définis en termes quantitatifs. Mais l'idée, par contre, de repenser entièrement les cours complémentaires selon l'approche par compétences et de distinguer, dans chaque champ du savoir, deux cours différents, correspondant l'un à une compétence de caractère plus théorique et l'autre à une compétence de caractère plus pratique, conduit à certaines absurdités. Les deux cours du champ de la culture scientifique et technologique me semblent relever du gadget pédagogique. La compétence à acquérir dans le cours de l'ensemble 1 du champ des sciences humaines me semble carrément inatteignable pour un étudiant de cégep: elle pourrait plutôt être proposée comme objectif à la fin du baccalauréat. On peut faire des critiques semblables à l'endroit des cours du champ du langage mathématique. Pourquoi ne pas avoir simplement dit que l'étudiant devrait suivre des cours dans des champs différents du sien et ne pas avoir précisé les objectifs que devrait poursuivre chacune des disciplines auxquelles on aurait demandé d'offrir ces cours?

Par ailleurs, à quoi ressembleront les cours des programmes de sciences humaines, de sciences de la nature et d'arts et lettres, lorsqu'ils auront été refor-



mulés en termes de compétences? A quoi peut ressembler un cours d'économie repensé en fonction des compétences? Et un cours d'histoire? un cours de chimie? On se rendra probablement compte, dans quelques années, que l'idée d'appliquer à la formation générale et à la formation pré-universitaire (cette dernière ne pouvant d'ailleurs être, elle aussi, qu'une formation à caractère général) une méthode conçue à l'origine pour la formation professionnelle était une grave erreur. C'est, en tout cas, ce que peut laisser entrevoir l'expérience américaine.

Le rôle de l'éducation dans toute civilisation

Revenons à l'essai d'Hannah Arendt. Poursuivant sa réflexion en parlant du rôle de l'éducation dans toute civilisation, ainsi que des rapports entre la crise du monde moderne et l'éducation, H. Arendt distingue domaine privé et domaine public. Le domaine public. Le domaine privé est lié à l'entretien de la vie, c'est celui de la famille. Ainsi, c'est dans le cadre de la famille que l'enfant se développe, qu'il apprend à marcher, à parler, etc.; c'est aussi dans le cadre de la famille que l'adulte vient refaire ses forces, se nourrir, se reposer, etc. Le domaine public, lui, est celui des activités relatives à un monde commun; c'est celui de la cité. C'est le domaine du travail, c'est-à-dire de l'oeuvre de chacun, laquelle va contribuer à l'édification du monde commun; c'est aussi le domaine de la politique.

Le rôle de l'éducation est de faire passer l'enfant du domaine privé au domaine public, mais l'école n'est pas encore le domaine public, «c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde.»

L'éducateur doit assumer la responsabilité du monde, «même si, secrètement ou ouvertement, (il) le souhaite différent de ce qu'il est. Cette responsabilité n'est pas imposée arbitrairement aux éducateurs; elle est implicite du fait que les jeunes sont introduits par les adultes dans un monde en perpétuel changement. Qui refuse d'assumer cette

responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation.»

Si l'éducateur doit assumer la responsabilité du monde, c'est, venons-nous de dire avec H. Arendt, parce que les jeunes sont introduits par les adultes dans un monde en perpétuel changement. Cela est lié à notre condition d'homme. Nous naissons et nous mourons, et les générations se succèdent, changeant le monde avec elles. Or, quelqu'un doit avoir pour rôle de dire à l'enfant dans quel monde il va entrer: ce sont les parents et les éducateurs. S'il ne remplissent pas ce rôle, personne d'autre ne le fera à leur place. Refuser ce rôle, c'est comme si l'on disait aux enfants: «En ce monde, même nous ne sommes pas en sécurité chez nous; comment s'y mouvoir, que savoir, quel bagage acquérir sont pour nous aussi des mystères. Vous devez essayer de faire de votre mieux

pour vous en tirer; de toute façon vous n'avez pas de comptes à nous demander. Nous sommes innocents, nous nous lavons les mains de votre sort.»

Donc, les parents et les éducateurs doivent assumer la responsabilité du monde auprès des

enfants pour assurer la continuité du monde, pour empêcher celui-ci d'être détruit par la vague des nouveaux arrivants que constituent les enfants. Il appartiendra à l'enfant, lorsqu'il sera devenu adulte à son tour, de changer le monde: ce n'est pas à l'éducateur de tenter de le faire à sa place. L'éducateur doit présenter à l'enfant le monde tel qu'il est.

Éducation et crise du monde moderne

Le monde dans lequel nous vivons remet en question l'autorité. D'où la difficulté pour l'éducateur d'assumer l'autorité qui devrait aller de pair avec son rôle. Et la crise de l'autorité, dans notre monde, est encore liée à une autre crise: celle de la tradition, «c'est-à-dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche le passé.» Pendant des siècles, le passé a été considéré comme un modèle, or ce n'est plus le cas aujourd'hui.

Mais l'éducateur n'a pas le choix de l'attitude à adopter. Il doit accepter d'être le représentant du monde

auprès de l'enfant. Il doit aussi accepter d'exercer l'autorité qui va de pair avec son rôle, car il n'est pas question que l'enfant mette en doute le passé ou la nature du monde que lui présente l'éducateur, sans quoi la mission de celui-ci ne peut plus être remplie, laissant l'enfant dans l'ignorance du monde dans lequel il va entrer. Enfin, l'éducateur doit représenter la tradition, car son rôle est aussi d'assurer la continuité du monde. Bref, éducation va de pair avec conservatisme. Laissons le dernier mot à H. Arendt.

«Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. Mais cela signifie qu'il n'appartient pas seulement aux professeurs et aux éducateurs, mais à chacun de nous, dans la mesure où nous vivons ensemble dans un seul monde avec nos enfants et avec les jeunes, d'adopter envers eux une attitude radicalement différente de celle que nous adoptons les uns envers les autres. Nous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines, et surtout celui de la vie politique et publique. Et c'est au seul domaine de l'éducation que nous devons une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent, mais qui n'ont pas une valeur générale et ne doivent pas prétendre détenir une valeur générale dans le monde des adultes.»

«(...) L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assurer la responsabilité, et de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun.»

André Painchaud
Cégep de St-Jérôme

1. Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1989. Toutes les citations de cet article sont tirées de l'essai intitulé «La Crise de l'éducation», l'un des huit essais de *La Crise de la culture*, pp. 223 à 252.

Il appartiendra à l'enfant, lorsqu'il sera devenu adulte à son tour, de changer le monde: ce n'est pas à l'éducateur de tenter de le faire à sa place.

La FNEEQ présente à ses lectrices et lecteurs l'analyse de deux professeurs de cégeps, Kevin Henley et Chantal Pelletier qui ont suivi une session de formation sur l'approche par compétence.

Approche par compétence?

Dans le cadre de la réforme actuelle dans les cégeps, l'ancienne ministre de l'Éducation, Lucienne Robillard avait décidé que tout le monde devrait désormais enseigner en n'utilisant que l'approche par compétence. Suite aux protestations que cette décision a engendrées, notamment de la part de la FNEEQ, le nouveau ministre, Jean Garon, a décidé de corriger un peu le tir et d'organiser des colloques sur le sens qu'on devrait donner à cette nouvelle méthode d'enseignement.

Or, en lisant les articles et les livres qui essaient de définir cette approche, et en suivant des cours Performa sur ce sujet, nous nous sommes rendu compte qu'il existait dans ce monde au moins deux grandes interprétations de ce concept. Selon qu'on est pour ou contre l'utilisation de l'approche par compétence, on décrit cette méthode soit de façon restrictive, soit de façon élargie. De toute évidence, notre attitude syndicale envers cette innovation doit dépendre de la définition utilisée.

Une ambiguïté à résoudre

Selon la définition restrictive, le savoir-faire (l'ensemble des habiletés) minimal et nécessaire pour accomplir une tâche professionnelle quelconque est tellement privilégié qu'il devient pratiquement le seul objectif du cours et du programme enseignés. C'est cette définition que les représentants syndicaux dénoncent comme étant basée uniquement sur une conception utilitaire de l'en-

seignement faisant partie du courant néo-libéral et réductionniste de la formation. C'est encore cette définition qui mène tout droit, pour les enseignantes et enseignants, vers davantage de coupures d'emplois et de coupures de salaires et, pour les étudiantes et étudiants, à la notion de «travailleurs jetables» parce que formés d'une façon trop pointue.

Dans la définition élargie, toutefois, on décrit l'approche par compétence comme nécessairement holistique, anti-réductionniste et anti-utilitariste, dans laquelle le savoir (les connais-

ances générales et particulières), le savoir-faire (les habiletés intellectuelles et professionnelles) et le savoir-être (les attitudes sociales et professionnelles) sont d'une importance égale. En lisant les textes qui décrivent la méthode de cette façon,

nous avons souvent l'impression que les auteurs considèrent l'approche par compétence comme une sorte de synonyme du projet de société de la CSN, tellement ils veulent tout y inclure! De toute évidence, on est devant deux définitions totalement opposées, et il faut choisir laquelle des deux on veut accepter. Nous



sommes, évidemment, partisans de la définition élargie.

À notre avis, la bonne définition du mot «compétence» ne peut être que la définition élargie. Nous ne voyons pas du tout comment les utilitaristes peuvent prétendre qu'une société aussi complexe que la nôtre puisse fonctionner correctement, si tous les professionnels n'y reçoivent qu'une formation techniquement minimale. Car, dans cette expression «formation techniquement minimale», il y a usurpation de sens : il ne s'agit plus de formation mais bien de dressage et le résultat ne peut relever de la compétence mais plutôt d'automatismes. Qu'on enseigne dans le secteur technique ou bien dans le secteur pré-universitaire, peu importe: une formation fondamentale ou une culture générale est obligatoire pour atteindre la compétence.

Une exigence de formation

Un professionnel ou un technicien jugé compétent, par ses clients aussi bien que par ses pairs, possède nécessairement toutes les habiletés habituellement associées à sa profession, tous les comportements sociaux obligatoires à sa fonction (attitude non-raciste et non-sexiste, esprit critique, etc.) et toutes les connaissances générales de la culture dans laquelle il pratique sa profession.

Le pédagogue américain E. D. Hirsch, grand adversaire de l'utilitarisme, a déjà dressé une liste minimale des connaissances propres à la culture américaine (voir *Dictionary of Cultural Literacy*, Houghton Mifflin, 1993); au Québec, on partage à peu près 90% de cet ensemble de connaissances. Qu'on soit médecin, ingénieur, avocat, artiste, professeur, scientifique, informaticien, psychologue, peu importe, une connaissance minimale de la philosophie, de l'histoire, des arts et des sciences, du monde entier ainsi que de sa propre culture, fait partie d'une compétence reconnue.

Dernièrement, nous avons eu l'occasion de vérifier cette constatation en parlant avec un partisan bien

connu de l'approche par compétence, qui donne des cours Performa. Pour décrire ce qui arrive à un enseignant qui comprend la différence entre une stratégie d'enseignement et une stratégie d'apprentissage, il faisait référence au «chemin de Damas», et à l'«Eurêka!» impliqués dans cette découverte. Or, les expressions «chemin de Damas» et «Eurêka!» sont précisément des éléments de la culture générale, utilisés couramment dans notre société. Les professionnels qui ne possèdent pas cette érudition de base, qui ne pensent pas immédiatement à Saint-Paul et à Archimède quand ils entendent ces expressions, ne peuvent pas être jugés compétents.

Un choix à faire pour enseigner

À notre avis, si on utilise la définition élargie de la compétence, on a intérêt à promouvoir l'approche par compétence, plutôt que de la dénoncer. Chaque étudiant au cégep a besoin d'une formation non-réductionniste, axée sur les connaissances (générales et particulières), sur les habiletés (intellectuelles et professionnelles) et sur les comportements (sociaux et professionnels). On doit former de bons citoyens en même temps que de bons techniciens ou professionnels, car dans la vie de tous les jours, les deux fonctions sont très étroitement liées.

S'il y a une chose que la psychologie cognitive a découverte, c'est qu'on apprend en utilisant des données nouvelles dans un contexte nouveau; cependant, on greffe les nouvelles données aux anciennes déjà emmagasinées et on apprend le nouveau contexte en le comparant aux structures déjà existantes dans nos cerveaux. Pour apprendre, on a besoin à la fois d'une base culturelle existante ainsi que d'un nouvel instrument de travail. En d'autres mots, les connaissances (les savoirs) ne peuvent pas être dissociés des habiletés (ou savoir-faire): l'enseignement fonctionne quand la théorie est basée sur la pratique, et quand la pratique est basée sur la théorie. Essayer d'enseigner des con-

naissances, sans référence aux habiletés, ou bien essayer d'enseigner les habiletés sans référence aux connaissances, cela donne le même résultat : il n'y a pas d'apprentissage.

En tant que syndicalistes, nous pensons donc qu'on devrait appuyer l'approche par compétence dans sa définition élargie. D'une part, on devrait lutter féroce contre ceux qui voudraient limiter cette approche à une réduction technocratique de la formation (ou dressage). D'autre part, toutefois, on devrait aussi lutter féroce contre ceux qui voudraient continuer à mettre tout l'accent sur les connaissances ou les contenus. Ceux parmi nous qui refusent carrément de parler des habiletés (savoir-faire) et des comportements professionnels (savoir-être) causent autant de tort à la société que les fonctionnaires du ministère de l'Éducation qui veulent «sauver de l'argent» en formant des techniciens «chiens-savants». Les deux genres de réductionnisme sont les deux ennemis mortels d'une bonne formation.

Les réductionnistes du MEQ pensent que la compétence se compose exclusivement d'habiletés répétitives, tandis que les réductionnistes dans nos propres rangs pensent que les étudiants doivent être capables d'apprendre par osmose comment faire la recherche, comment rédiger un rapport de recherche et comment faire des liens entre les différents cours. De part et d'autre, on refuse de donner aux étudiants des éléments qui se révèlent fondamentaux dans l'acquisition de la compétence parce qu'ils sont perçus comme accessoires. Le professeur qui refuse d'enseigner des cours de méthodologie, ou d'incorporer des éléments de méthodologie à son enseignement disciplinaire, est aussi incompetent que le fonctionnaire qui méprise la formation fondamentale.

En somme, une approche par compétence acceptable aurait nécessairement les mêmes caractéristiques que le projet de société de la CSN : elle devrait inclure tous les aspects socialement valables, parce que contrairement à une première impression, ceux-ci se révèlent fondamentaux plutôt qu'accessoires.

Kevin Henley
Professeur d'histoire,
Cégep de Saint-Laurent
Chantal Pelletier
Professeure de bureautique,
John Abbott College

Essayer d'enseigner des connaissances, sans référence aux habiletés, ou bien essayer d'enseigner les habiletés sans référence aux connaissances, cela donne le même résultat : il n'y a pas d'apprentissage.

Lors de son dernier congrès, la FNEEQ donnait mandat au comité école et société de «poursuivre la réflexion sur l'organisation du travail» et lui demandait d'analyser «les changements possibles à l'organisation de l'enseignement et des services pour que les institutions puissent répondre à l'arrivée massive des populations étudiantes diversifiées». Voici une première analyse du phénomène de la diversification dans le milieu scolaire québécois.



Dans un contexte de diversification ethnique et de reconnaissance de l'égalité des droits, l'école joue un rôle majeur par son mandat institutionnel de préparation à la vie économique et culturelle. L'éducation à une société pluraliste, la préparation à une activité professionnelle dans un environnement

nelles d'origine. Ce phénomène est surtout concentré sur l'île de Montréal où on constate maintenant qu'un élève sur cinq est né à l'extérieur du Canada et que quatre élèves sur dix sont nés de parents immigrants. La situation scolaire sur l'île de Montréal est en mouvance. Les relevés du Conseil supérieur de

La diversification ethnoculturelle

pluriethnique sont des défis scolaires qu'on ne peut ignorer.

On évalue maintenant la population québécoise immigrante à près de 10% de la population totale. Depuis que la population immigrante doit passer par le système scolaire francophone (loi 101 de 1977), obligation maintenue jusqu'à l'âge de 16 ans, le portrait de l'école traditionnellement homogène a bien changé.

Partie prenante aux problèmes et/ou partie prenante aux solutions, l'école québécoise n'échappe pas à la dynamique sociale marquée par la diversité ethnique.

Des clientèles scolaires différentes

Les statistiques nous indiquent une progression constante du nombre d'élèves allophones dans le système scolaire québécois ainsi qu'une plus grande diversité des langues mater-

nelles d'origine. Ce phénomène est surtout concentré sur l'île de Montréal où on constate maintenant qu'un élève sur cinq est né à l'extérieur du Canada et que quatre élèves sur dix sont nés de parents immigrants. La situation scolaire sur l'île de Montréal est en mouvance. Les relevés du Conseil supérieur de l'éducation nous disent que les allophones vont bientôt représenter la moitié des effectifs de la CÉCM. Notons aussi que dans les écoles secondaires, on comptait, en 87-88, 17% d'allophones au secteur privé contre 28% au secteur public. Déjà en 1989, 7,4% de la population étudiante du réseau collégial était allophone. Du côté des cégeps francophones on a observé également une transformation démographique. Ces établissements qui accueilleraient 16,3% de cette population allophone en 1983, en accueilleraient 38,8% en 1989. Pour ce qui est des universités, en 1989, 11% des effectifs provenaient de l'extérieur du Québec dont 87% se concentraient dans les universités montréalaises.

L'école pluriethnique

La cohabitation pluriethnique ne se réalise pas sans heurts. Dans nos

écoles, les manifestations de comportements et d'attitudes discriminatoires ont refroidi plus d'une fois l'atmosphère d'une cafétéria, d'une classe ou d'une cour de récréation. Injurier, montrer le poing ou pointer du doigt, agressions physiques, moqueries, rejets du groupe de travail ou de jeux... marquent encore trop souvent les rapports avec ceux que l'on qualifie parfois d'inférieurs et de méprisables parce que différents.

Il existe des médiations, parfois contradictoires, à l'intégration des élèves des groupes ethniques. Y a-t-il continuité entre l'école, l'environnement d'accueil et la famille? Des stratégies de rapprochement sont évidemment souhaitables. Semaine interculturelle, expositions, accueil, parrainage, activités d'immersion, programmes de maintien des langues, services de parents interprètes, participation des parents à des activités scolaires, rencontres thématiques parents-élèves, animation de groupes interculturels... autant de projets mis en place ici et là pour diminuer le sentiment d'exclusion, voire d'aliénation. Autant de projets qui exigent des ressources et des énergies dépassant les tâches «normales» des enseignantes et des enseignants.

Bien que les élèves des écoles pluriethniques des grands centres aient majoritairement une opinion positive de leurs écoles, des études révèlent qu'une majorité d'entre eux reconnaissent l'existence de problèmes interraciaux ou interethniques. D'après certaines études, près de 70% des élèves évoquent l'existence de manifestations de violence physique et de violence verbale dans une proportion de 40%. Pour plus du tiers d'entre eux, un problème de communication existe dans ces écoles.

Un supplément de pédagogie?

Le plus souvent, les enseignantes, les enseignants et le personnel scolaire se disent confrontés à des problèmes de communication. De plus en plus, ils se retrouvent devant des classes qui ne sont plus homogènes

dans leur composition ethnique et culturelle. Les communications ne s'établissent plus de la même façon. Il n'y a plus un code unique mais des codes de rapport à l'autorité, au travail, au groupe, aux partenaires. Ce qui apparaît ordinaire et admissible pour les uns est offensant, insignifiant ou incompréhensible pour les autres. Les distances de contact, les paroles, les sourires et les regards

n'ont plus le même sens pour tous. Le statut de la femme, les rites religieux, les antécédents scolaires compliquent les rapports pédagogiques. Cela pose sous un angle nouveau la question de l'égalité des chances face à la réussite scolaire, mettant en relief de nouveaux besoins.

Au cours des dernières années, avec l'accélération

de la diversification ethnique, on a aussi observé que les difficultés scolaires chez les élèves des communautés culturelles allaient en augmentant lors de l'intégration à l'enseignement régulier et que celles-ci paraissaient plus évidentes chez les élèves du secondaire. Les enseignantes et les enseignants sont donc placés devant des difficultés pédagogiques propres à la pluriethnicité scolaire. Les témoignages accumulés montrent bien que les préoccupations pédagogiques dépassent le contexte réduit de la classe d'enseignement. Elles recouvrent aussi la communication avec les parents, la contribution des activités parascolaires, l'animation des communications interethniques, la compréhension de choix de valeurs ou de comportements, l'intervention sur les comportements discriminatoires, la création de situations d'apprentissage interactives, la connaissance des rites culturels et religieux.

Depuis 1984, le ministère de l'Éducation appuie un certain nombre de programmes relatifs à la présence des communautés culturelles, comme la réalisation de guides pédagogiques pour les classes d'accueil et de francisation au primaire et au secondaire, l'élaboration et la diffusion d'outils didactiques à l'intention du personnel enseignant,

le perfectionnement du personnel scolaire par des sessions de formation à l'éducation interculturelle visant les pratiques et les attitudes éducatives. Cela reste toutefois insuffisant.

Une éducation interculturelle

Une démocratie porteuse d'un contrat social fondé sur l'égalité des droits et des devoirs qui opte pour le pluralisme favorisera des pratiques et des institutions respectueuses des différences. Cette mission éducative s'étend nécessairement à l'ensemble des institutions scolaires, sur tout le territoire.

La dynamique culturelle comprend des éléments aussi divers que la religion et la famille, les valeurs et les normes, les pratiques et les traditions. Ces éléments doivent être saisis dans leur ensemble et repris simultanément pour favoriser le processus d'insertion et d'acceptation.

L'éducation interculturelle doit faire l'objet d'une attention spécifique quant aux habiletés, aux connaissances et aux attitudes à développer. La «compétence» culturelle des élèves, des étudiantes et étudiants n'est pas dissociable des conditions faites à l'émergence de cette compétence dans les situations pédagogiques quotidiennes. Cela exige qu'on y canalise des énergies et des ressources d'appoint, qu'on leur assure le support et les conditions propices à une réussite institutionnelle.

Options individuelles et collectives

On conviendra que pour accomplir un mandat qui mise aussi sur l'originalité, la créativité, la liberté d'expression, la distinction, l'école doit également participer à la disparition des craintes, des préjugés, de l'indifférence et de l'ignorance face aux groupes immigrants et autochtones. L'éducation du citoyen, la préparation à la vie professionnelle doivent intégrer les rapports interculturels fondés sur la compréhension mutuelle et le respect des droits. Dans un contexte de droits individuels et collectifs, de liberté individuelle et de bien commun, les pratiques scolaires et les contenus pédagogiques qui vont dans ce sens ne s'improvisent pas en gageant sur la spontanéité et la bonne volonté individuelle. Les pièges et les ambiguïtés sont trop nombreux pour ne pas faire l'objet de débats entre tous

Une démocratie porteuse d'un contrat social fondé sur l'égalité des droits et des devoirs, qui opte pour le pluralisme favorisera des pratiques et des institutions respectueuses des différences.

ceux et celles qui contribuent au processus d'éducation. Dans les objectifs de formation et les modalités d'intervention, les finalités doivent constamment être questionnées.

Comment l'institution scolaire peut-elle assumer des fonctions d'intégration à la société, de diffusion d'une culture commune, de promotion de valeurs collectives de concert avec le respect des différences ethniques, la diversité et l'identité des minorités culturelles? Dans la pratique, les «bonnes» solutions sont rarement évidentes. Ces choix renvoient constamment les acteurs aux fondements et aux motifs de leurs décisions. L'expérience nous montre que la «bonne volonté» qui veut se démarquer du racisme et de l'ethnocentrisme primaire échappe rarement aux représentations idéologiques de l'époque. Education civique et morale, promotion du fond culturel national, formation professionnelle au sens large, il y a là un débat de contenus qui a parfois été contourné faute d'en reconnaître la pertinence dans l'immédiat. Modèle du multiculturalisme canadien tombé en désuétude, assimilationnisme qui nivelle les différences étrangères pour les

intégrer à la culture dominante, relativisme ethnique pour qui tout a valeur égale et doit être accepté tel quel dans un univers culturel figé et folklorisé... le terrain des pratiques interculturelles est parsemé de réponses à courte vue, toutes aussi sécurisantes les unes que les autres.

Une discrimination silencieuse par les contenus de formation

L'école n'est pas un lieu neutre, aseptisé. Elle est aussi le prolongement de la société et la culture qu'elle diffuse risque d'être imprégnée de normes, de stéréotypes et de modèles à saveur discriminatoire. Présente-t-on à l'école une image de société homogène et figée ou bien une image diversifiée et dynamique?

La problématique scolaire de la pluriethnicité dépasse largement la présence réelle des enfants d'immigrants et de groupes minoritaires. Dans ses propres contenus de formation, l'école reproduit et transmet des images et des conceptions «critiquables». Il n'y a pas si longtemps encore, on prenait conscience du contenu sexiste des manuels scolaires et des représentations négatives de l'histoire et de la culture autochtones. Le matériel didactique

est une voie reconnue pour transmettre des connaissances et induire des attitudes chez les jeunes. De nombreuses recherches basées sur une analyse de contenus ont dénoncé l'existence de stéréotypes ou de points de vue ethnocentriques dans le traitement de la diversité culturelle, ethnique ou raciale. Traditionnellement, les manuels ont tendance à renforcer la transmission de procédés cognitifs qui serviront de support à l'idéologie racialisée. L'humanité y est souvent séparée en deux cases étanches: «nous» avec notre histoire et «eux» dans la géographie! Cette séparation du nous et du eux est une constante reconnue du système de pensée racialisée.

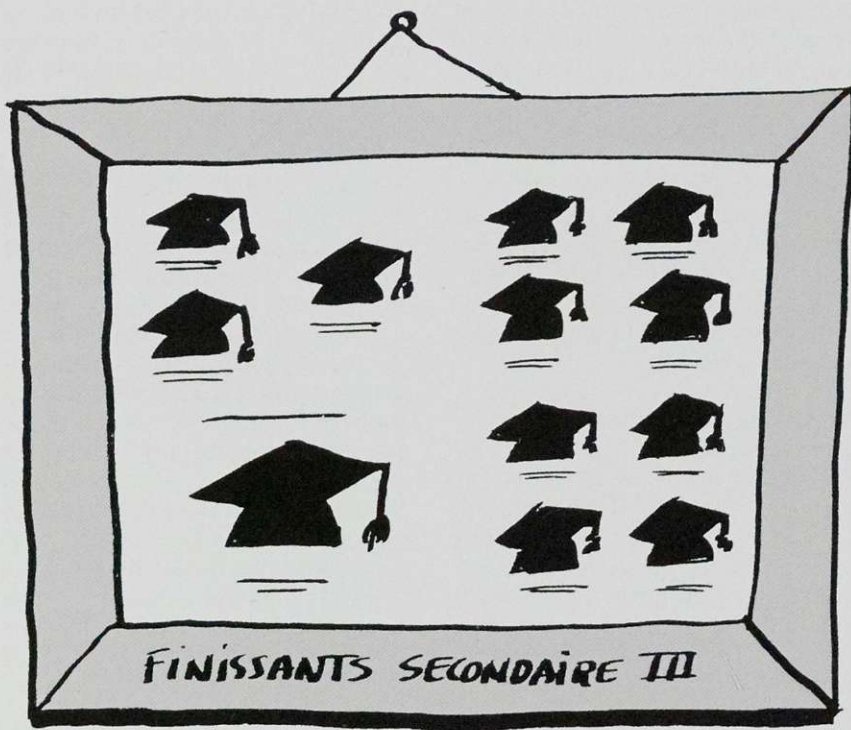
L'éducation et la préparation à la vie imposent une révision du matériel scolaire habituel ou à tout le moins une vigilance pédagogique constante. Pour produire de réels changements, les enseignants devront aussi compter sur leur propre compétence à analyser et à gérer leurs projections et réactions personnelles. Belle occasion pour prendre conscience de l'arbitraire qui se glisse parfois dans nos connaissances académiques.

Un volet de la tâche pédagogique

Cette démarche, à la fois individuelle et collective, doit s'appuyer sur un complément d'information et de formation concernant les pratiques culturelles et sur un support institutionnel permettant la disponibilité pédagogique et des interventions efficaces.

Les études actuelles mettent en évidence certaines attentes: des ratios maître-élève à réviser à la baisse; des ressources supplémentaires aux centres d'aide individuelle d'apprentissage de la langue; des recherches «interculturelles» et des productions didactiques; un support aux activités d'animation de la vie étudiante; du perfectionnement pour les maîtres; le développement de contenus «culturels» dans les programmes de formation professionnelle à tous les niveaux.

Pour les écoles, les collèges et les universités, il reste des choix à faire concernant la formation des futurs enseignants et enseignantes, le perfectionnement des professeur-es en exercice et les limites au supplément de tâche dans l'enseignement de tous les jours.



**NDLR : PAS DE COULEURS
NI DE NOIR ET BLANC POUR
ÉVITER UN PROBLÈME RACIAL...**

Pierre Brodeur
Comité école et société

Dossiers en marche



DU PAIN ET DES ROSES

Sous le thème «Du pain et de roses», une marche des femmes contre la pauvreté aura lieu du 26 mai au 4 juin prochain. Sous l'initiative de la Fédération de femmes du Québec, une vaste coalition anti-pauvreté regroupant l'Intersyndicale des femmes, dont la CSN fait partie, et les groupes de femmes organise cet événement majeur, dans le but de rallier les femmes et les hommes autour de revendications «gagnables» afin de faire changer les choses.

Avec cette marche, les femmes veulent prendre les devants face aux différentes mesures d'austérité financière annoncées et à venir dans les programmes sociaux et les services publics, et surtout elles veulent faire valoir les revendications qui pourraient créer de l'emploi et améliorer la situations socio-économique des femmes. Malgré leurs engagements en faveur de l'égalité des femmes, les gouvernements procèdent depuis plusieurs années à des coupures et à des réformes qui ont de lourdes conséquences sur les femmes déjà plus vulnérables à la pauvreté et à l'exclusion sociale.

Un thème qui renoue avec l'histoire

Du pain et des roses est un slogan qui fut jadis utilisé par des ouvrières du vêtement, lors d'une grève au début du siècle. Ce thème à été retenu pour la marche, comme pour le 8 mars, parce qu'il illustre très bien les demandes des femmes qui réclament des emplois, de meilleurs salaires et l'équité salariale (du pain) et de meilleures conditions de vie, garantis par des services publics adéquats et des mesures concrètes permettant de concilier participation au marché du travail et les responsabilités familiales (des roses).

Les activités entourant le 8 mars, menées par les centrales syndicales et les groupes de femmes se sont déroulées sous ce même thème cette année, en attendant le grand départ de la marche qui aura lieu le 26 mai. Cette marche se terminera à Québec, le 4 juin, par une grande manifestation où les femmes iront déposer leurs neuf revendications auprès des élu-es du gouvernement du Québec. D'ici là, des activités d'information sur ces revendications et des marches symboliques seront organisées un peu partout au Québec.

Il y aura plusieurs façons de participer ou d'appuyer cette marche des femmes. Marcher quelques pas ou les deux cent kilomètres, participer au financement des activités entourant l'événement et son organisation, appuyer les revendications en écrivant aux députées et députés, mais surtout participer au grand rassemblement qui terminera la marche à Québec le 4 juin prochain. Dans notre prochaine parution, nous vous présenterons les revendications et nous vous ferons part des derniers développements de l'opération. Si vous désirez en savoir davantage, vous pouvez dès maintenant contacter le comité organisateur de la marche, en téléphonant au 948-1994 à Montréal ou bien au 1-800-817-1994 pour les autres régions. Il est déjà possible de s'inscrire à la marche, alors avis aux intéressés-es!

HARCÈLEMENT SEXUEL

À la fin de novembre, le comité femmes a organisé une session de formation sur le thème du harcèlement sexuel. Pendant une journée et demie, plus de 40 participantes ont discuté de l'application des politiques dans les syndicats. La première demi-journée a permis de recueillir des informations sur l'implantation des politiques contre le harcèlement sexuel dans chaque institution. De plus, avec Marie-Claire Lussier, nous nous sommes penchées sur les objectifs et la démarche concrète d'une enquête ainsi que sur les éléments devant être contenus dans un rapport d'enquête. Pendant l'autre demi-journée, nous avons examiné, avec Maureen Dennie, les raisons expliquant le silence qui entoure les situations de harcèlement. Il était prévu de discuter des stratégies de prévention, mais le temps nous a manqué.

Durant l'après-midi, une présentation de Solange Cantin, responsable

du bureau d'intervention en matière de harcèlement sexuel de l'Université de Montréal a amorcé la discussion sur l'accueil, le soutien et l'information aux victimes de harcèlement par les personnes ressources des établissements. Discussion animée et qui nous a donné le goût de pousser plus loin la réflexion.

Une prochaine session femmes est donc prévue les 2 et 3 mars pour continuer le débat. Nous pensons approfondir l'aspect prévention dont il a été question à la première session: comment impliquer l'entourage quand un cas de harcèlement se manifeste et comment mettre fin au harcèlement sans qu'il soit nécessaire d'en arriver au mécanisme de plainte. Nous prévoyons également débattre de l'enquête et du rapport qui y fait suite: problèmes, risques, réactions syndicales. Nous pensons qu'il est opportun de nous pencher sur ces questions.

La FNEEQ exerce un certain leadership dans le dossier du harcèlement sexuel et nous serons probablement parmi les premiers organismes à être confrontés à ces questions. L'expérience acquise au cours des dernières années nous fait dire qu'il sera intéressant de dégager des pistes de solution qui pourront nous être utiles en cas de situations difficiles.

CÉGÉPS: NÉGOCIATION • FEMMES

Au cours de la rencontre de novembre, une demi-journée a été consacrée à une session négociation cégeps pour les dossier femmes; cette session avait pour but de faire le portrait de la situation et de nous préparer à la ronde de négociation qui s'annonce pour les prochains mois. Nous avons survolé les dossiers du harcèlement sexuel, de l'accès à l'égalité et des congés de maternité et avons convenu de nous revoir dès qu'un échéancier serait précisé.

En décembre, une nouvelle session négociation cégeps s'est tenue et des femmes de quelques cégeps ont examiné le dossier des congés de maternité pour préciser les éléments qu'il nous semblerait important d'améliorer dans ces dossiers traditionnellement discutés en table centrale. Nos représentantes et représentants ont apporté ces suggestions au comité de coordination des secteurs public et parapublic (C2SP2 pour les intimes) et nous en aurons bientôt des nouvelles.

ACCÈS À L'ÉGALITÉ

Claire-Andrée Leclerc continue à travailler au comité consultatif national d'accès à l'égalité (CCNAE). Depuis septembre, le comité s'est penché sur l'analyse de l'effectif provincial. Un premier portrait statistique a été fait en 1988 et il s'agit de connaître l'évolution de la situation des femmes au cours de ces dernières années.

En cette période de réforme dans les cégeps, alors que les administrations effectuent des changements dans les politiques de gestion du personnel, il devient encore plus urgent d'envisager d'implanter un programme d'accès à l'égalité dans les collèges où ce n'est pas déjà fait. Tous les instruments nécessaires pour faire ce travail ont été produits au cours des trois dernières années et Claire-Andrée est tout à fait disponible pour aller donner un coup de main dans les collèges où un comité commence ses travaux.

UN COMITÉ AU COMPLET, OU PRESQUE...

Rappelons qu'en septembre 1994, deux nouvelles membres s'ajoutaient au comité femmes: Claudette Larivée du Séminaire Salésien de Sherbrooke, pour les syndicats de l'enseignement privé, et Lucie Bonin du Cégep de St-Hyacinthe. Elles se sont jointes à Maureen Dennie du Syndicat des chargées de cours de l'UQAM (SCCUQ), Laurence Pedneault du cégep de Chicoutimi et Claire-Andrée Leclerc du cégep St-Jean-sur-Richelieu. Madeleine Ferland, élue à la vice-présidence de la FNEEQ au cours de l'automne, est la personne de l'exécutif responsable du comité et Marie-Claire Lussier est la conseillère syndicale affectée aux dossiers femmes. Pour la première fois depuis un certain temps, le comité femmes s'est retrouvé au complet et nous en étions très contentes. Malheureusement, des impératifs familiaux obligent Claudette à restreindre ses activités syndicales et elle a dû démissionner.

Pendant la session d'hiver 1995, Maureen Dennie et Claire-Andrée Leclerc seront davantage présentes à la FNEEQ, ayant chacune une partie de la libération prévue pour le comité. Si vous avez des questions sur les dossiers femmes et que vous pensez que nous pouvons vous aider, n'hésitez pas à nous contacter à la FNEEQ. Nous nous ferons un plaisir de vous répondre.

Maureen Dennie
pour le comité femmes

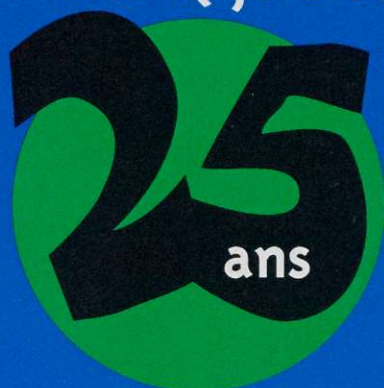
À vous la parole...



**Nous
sollicitons
les membres
de la FNEEQ
à nous
soumettre
des opinions
sur des
questions
d'éducation
pour nos
parutions
futures.
Prévoyez
des textes
concis,
d'environ
huit pages
à double
interligne
au maximum
et un support
informatique
bien identifié.**

**Faites
parvenir
à la FNEEQ
1601, de Lorimier
Montréal
H2K 4M5**

Hourra !
La FNEEQ fête ses



de vie
syndicale

...

91-09-001 000 P
SERVICE DE DOCUMENTATION Q-1
SECRETARIAT
***** POUR AFFICHAGE*****
PC-09-001