

FNEEQ

actualité

TABLE RONDE

Le français
à l'école
d'aujourd'hui

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ

L'enseignement
et les nouvelles
technologies

INTERNATIONAL

Regard
sur le Pérou

S1-09-001 00000 P Q-2
SERVICE DE DOCUMENTATION
SECRETASRIAT
***** POUR AFFICHAGE*****
PC-09-001

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

L'ère des paradoxes

3

4

ÉDUCATION

Deux bourdes politiques
Les soins infirmiers au cégep

UNIVERSITÉS

Négociation ardue à l'U de M

7

CÉGEPs

Retrouver notre dignité

10

13

TABLE RONDE

Apprendre le français à l'école d'aujourd'hui

24

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ

Vers l'enseignement virtuel

27

CONDITION FÉMININE

Du pain et des roses, pas les épines et les miettes

ASSURANCE-CHÔMAGE

Les vrais enjeux de la réforme Axworthy

28

30

ACTION INTERNATIONALE

Regard sur le Pérou

FNEEQ



FNEEQ-actualité

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

Responsabilité éditoriale

Denise Trudeau

Coordination et rédaction

Laval Rioux

Conception graphique
et direction artistique

France Tardif

Infographie

Andrée Séguin

France Tardif

Illustrations

Daniel Sylvestre

Volume 10, no 2

Dépôt légal:

Bibliothèque nationale Canada

Bibliothèque nationale Québec



La situation actuelle entourant le monde de l'éducation est marquée au coin du paradoxe. D'un côté, toutes les conditions semblent réunies pour un véritable débat de société en éducation à l'occasion des États généraux sur l'éducation; d'un autre côté, les orientations et les décisions prises par le ministère de l'Éducation menacent de défaire les acquis du système. D'un côté, le gouvernement convoque deux importantes conférences socio-économiques, au cours des prochains mois, en y conviant les principaux acteurs sociaux; d'un autre côté, on n'a jamais constaté une telle détérioration des conditions de vie de la majorité de la population. Tout se passe comme si les dirigeants politiques tenaient un double discours: le discours officiel, progressiste, résolument tourné vers le XXI^e siècle et le discours quotidien des compressions budgétaires, des coupures, voire de la lente détérioration du tissu social.

Au niveau universitaire, la situation n'est guère plus reluisante. Le sous-financement chronique provoque une situation de plus en plus contraignante: diminution de l'offre de programmes, augmentation des frais de scolarité, diminution draconienne du nombre de chargés-es de cours, alors qu'ils dispensent plus de 50 % de l'enseignement de premier cycle.

Les niveaux d'enseignement collégial et universitaire vivent au rythme de la compétition. Toutes les fois que sont appliquées des décisions à la pièce, sans la moindre perspective, les idéaux de démocratisation et d'accessibilité mis de l'avant à la suite du Rapport Parent, s'effritent un peu plus. Il se trouvera d'autant plus difficile de redresser le tir après les États généraux.

2. La conférence socio-économique de ce printemps et le sommet économique annoncé pour l'automne prochain se présentent, selon l'intention du premier ministre Lucien Bouchard, comme une rare occasion de

L'ère des paradoxes

1. Les États généraux sur l'éducation se réclamaient d'une bonne intention. Celle de convier l'ensemble des intervenants concernés à une vaste réflexion sur la mission éducative à tous les ordres d'enseignement et sur les outils les plus susceptibles de rencontrer ces objectifs. Le ministre de l'Éducation, monsieur Jean Garon, avait imaginé une vaste consultation de la population dans toutes les régions du Québec, couronnée par des assises nationales. Au terme du processus, devaient se dégager des consensus décisifs pour l'avenir du système d'éducation.

La nouvelle titulaire du ministère, madame Pauline Marois, cherche maintenant à donner un peu plus de réalisme à la poursuite des opérations, après la publication par les commissaires de «L'exposé de la situation». On peut en effet légitimement s'interroger sur le type de consensus qui se dégageront des quatre-vingts forums et conférences régionales qui viennent de débiter. La ministre a donc décidé de retarder, à la fin de l'été 1996, la tenue des assises nationales et de demander aux commissaires de formuler un certain nombre de priorités pour le système d'éducation, au terme de ces assises.

Au quotidien, cependant, les orientations prises par le ministère envoient un message contradictoire. Depuis la réforme Robillard, les intervenants de première ligne que sont les enseignantes et les enseignants de l'ordre collégial, se sont vus presque complètement écartés du processus de définition et de révision des programmes. L'exemple récent du contingentement unilatéral en soins infirmiers illustre bien les conséquences dramatiques d'une gestion comptable étroite. Dans un contexte financier difficile, le gouvernement cherche à créer deux nouveaux cégeps d'un peu plus de 1 000 places, hypothéquant ainsi le financement de l'ensemble du réseau.

redéfinir nos choix de société. À la lumière de l'examen des finances publiques, les partenaires sociaux de tous les milieux devraient dégager les consensus appropriés afin de relancer l'économie nationale en fonction des priorités retenues. À la clé, les dirigeants politiques invoquent les exigences de l'économie de marché, l'impact des nouvelles technologies de l'information et des communications et la nécessaire réorganisation du travail.

Pourtant, la réalité de tous les jours apparaît différente. Jamais les compressions budgétaires récurrentes imposées par le gouvernement n'ont frappé aussi durement l'ensemble des services à la population. Le niveau de chômage et de personnes sans emploi atteint des sommets inégalés. Le nombre de personnes assistées sociales continue de s'accroître.

Pendant que les institutions bancaires affichent des profits faramineux, que les citoyens les plus fortunés et les grandes entreprises continuent d'échapper à tout contrôle fiscal, la grande majorité de la population se voit de plus en plus taxée. En définitive, on assiste impuissants à une lente érosion du tissu social. Là encore, les dégâts seront difficilement réparables à la suite d'éventuels engagements de redressement socio-économique, au sortir des prochains rendez-vous du printemps et de l'automne.

Le paradoxe comporte ceci d'intéressant qu'il peut toujours être résolu. Encore faut-il que les acteurs concernés acceptent d'en reconnaître les éléments constitutifs ainsi que leurs implications. En matière de développement et de services publics, la société québécoise vit une fin de siècle marquée par la contradiction. Il nous incombe d'en révéler le vrai visage et de la combattre avec la dernière énergie.

Le comité exécutif de la FNEEQ

Deux bourdes politiques

On assiste actuellement à une controverse à propos de l'ouverture de nouveaux établissements d'enseignement collégial dans la grande région métropolitaine et sa périphérie. La FNEEQ et la CSN ont pris clairement position dans ce débat, dénonçant les manoeuvres politiciennes et proposant des alternatives.



Parmi les principes qui ont présidé à la création des cégeps dans la foulée du Rapport Parent, à la fin des années soixante, celui de l'accessibilité des clientèles sur l'ensemble du territoire québécois conserve toute son actualité. Ainsi, la création des 47 établissements d'enseignement collégial aura permis à la société québécoise d'effectuer un bond considérable en matière de scolarisation, sur la base d'une recherche d'adéquation entre l'offre de services et les besoins de la population.

Mais les choses commencent à se gâter aussitôt que des intérêts électoralistes se mêlent du développe-

ment du réseau collégial, comme on l'a constaté avec la création du cégep Gérard-Godin dans l'Ouest de l'Île de Montréal, au début de l'année 1995 et comme on s'apprête à le faire avec le collège de l'Assomption.

Dans l'Ouest de l'Île, faisant fi de la vague de protestations du comité de citoyens de l'endroit, de la coalition pour la défense de l'école publique, de l'ICEA, de la Fédération des étudiants du collégial (FECQ) et des organisations syndicales de la région métropolitaine, le ministre Garon a choisi d'annoncer la création d'un nouveau cégep. Le gouvernement rejetait ainsi du revers de la main l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, lequel recommandait plutôt l'implantation d'un campus, de façon à répondre adéquatement aux besoins de la clientèle, de minimiser les coûts et de respecter les propres directives du ministère. On sait que ces directives n'autorisent pas la création d'un cégep de petite taille à la périphérie d'un grand centre urbain.

Pourtant, lors d'une entrevue accordée au journal *Le Devoir*, en août dernier, le ministre de l'Éducation répondait aux dirigeants de cégeps qui se plaignaient de leurs problèmes financiers grandissants

«qu'il faut toujours remettre en question l'administration; nous n'avons pas le choix avec le déficit que nous avons, il faut se poser des questions sur nos façons de faire et ce, tout en augmentant la qualité de nos services».

La décision d'implanter le cégep

Gérard-Godin et d'en nommer les membres du conseil d'administration relève de la contradiction et de l'incohérence les plus pures: les frais de gestion d'un nouveau cégep sont nettement plus élevés que pour un campus; l'offre de programmes techniques, dont celui d'aéronautique, démontre une totale ignorance des besoins, car deux cégeps de la région métropolitaine dispensent déjà une formation

technique dans ce domaine et que 80% des jeunes de l'Ouest de l'Île se dirigent vers une formation préuniversitaire.

Dans la région de Lanaudière, la décision de principe annoncée en catimini par l'ex-premier ministre Parizeau, député de l'Assomption, quelques heures avant de quitter la vie politique active, a pour effet de transformer la section collégiale du collège privé de l'Assomption en cégep public. Cette décision relève de la même aberration électoraliste.

Avec l'entier appui de la CSN, la coalition régionale Joliette - De Lanaudière a redoublé d'ardeur dans son opposition à une telle vision du développement du réseau collégial public.

Ici encore, une large coalition de la région de Lanaudière s'est vivement opposée à une décision aussi injustifiée, compte tenu de l'absence d'une étude d'impacts sérieuse, compte tenu aussi du contexte budgétaire actuel et de la politique de l'enveloppe fermée des crédits dévolus aux ministères. De surcroît, dans ce cas-ci, on a même pas jugé utile de requérir l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, comme la loi en fait pourtant obligation pour la création d'un nouvel établissement!

La décision d'acheter et de rénover le collège de l'Assomption pour en faire un nouveau cégep a été entérinée le 3 janvier 1996, lors d'un conseil des ministres restreint, ceci sur la base d'un simulacre de mémoire soumis par le ministre Garon. On y examinait quatre scénarios possibles, dont celui qu'a retenu le premier ministre Parizeau, renvoyant après les États généraux l'idée d'instaurer un campus du

nouveau cégep de l'Assomption à Terrebonne. L'argumentation du ministre Garon pour étayer la décision se révèle extrêmement faible, surtout sur la question des coûts d'implantation et sur les coûts récurrents, édulcorant celle des coûts d'acquisition et de restauration des bâtiments et minimisant les impacts sur les cégeps à proximité, particulièrement celui de Joliette.

Avec l'entier appui de la CSN, la coalition régionale Joliette - De Lanaudière a redoublé d'ardeur dans son opposition à une telle vision du développement du réseau collégial public, utilisant tous les canaux possibles pour sensibiliser l'opinion publique et les décideurs gouvernementaux à ses arguments. Le départ du ministre Garon et son remplacement à l'Éducation par l'ex-présidente du Conseil du trésor et ex-ministre des Finances, madame Pauline Marois, laisse présager d'une réouverture de ce dossier. Tout au moins, la ministre a-t-elle déjà

requis officiellement l'avis indispensable du Conseil supérieur de l'éducation sur l'implantation d'un nouveau cégep dans cette région.

Entre temps, une nouvelle proposition a été élaborée par la coalition régionale, sur la base d'une analyse de l'effectif scolaire et selon une étude commandée par le cégep Joliette - De Lanaudière au département de démographie de l'UdeM. En vertu de cette proposition, le cégep régional De Lanaudière serait institué avec trois campus, un à Joliette, un autre à l'Assomption ou à Terrebonne, et un troisième dans la MRC des Moulins.

La décision finale se trouve dorénavant entre les mains de la nouvelle titulaire de l'Éducation, pour peu que celle-ci ait le courage de rescinder la décision de principe prise par l'ex-premier ministre. Si le nouveau premier ministre, monsieur Lucien Bouchard, veut véritablement «oser», une belle opportunité s'ouvre à lui, soit celle de revenir sur la décision irrationnelle de son prédécesseur et de sonner la fin de la récréation pour les nostalgiques du patronage.

À l'heure des questionnements ouverts par les États généraux sur l'Éducation, alors qu'on procède à la révision de la carte des programmes sur l'ensemble du territoire québécois, la qualité des services en enseignement collégial requière, en guise d'axe de priorités, tout autre chose que la politiaillerie et le patronage. Le développement de nouveaux points de services en enseignement collégial conserve toute sa pertinence, mais encore faut-il que les décisions en ce domaine s'appuient sur une analyse solide, qu'elles soient partagées par le plus grand nombre d'intervenants et surtout qu'elles rencontrent les besoins réels d'une clientèle spécifique. On ne plante pas des cégeps sur la carte du Québec comme on plante des choux.



Oliva Bouchard

LES SOINS INFIRMIERS AU CÉGEP

Enseignement menacé

La décision unilatérale du ministère de l'Éducation, à l'effet de contingenter de 50% sur trois ans les admissions au programme de soins infirmiers et de permettre un arbitrage régional entre les cégeps, ne laisse pas d'inquiéter à plusieurs titres.



habiliterait tout à fait à moduler la formation en fonction des exigences attendues, autant en formation initiale qu'en formation continue.

En second lieu, le processus lui-même, s'il devait être généralisé à l'ensemble des programmes, a de quoi faire frémir. La seule analyse de l'état du marché et de l'emploi, sans aucune perspective, conduira inévitablement à des décisions similaires de contingentement. Il ne reste plus qu'à généraliser l'adoption de plans quinquennaux de rationalisation des effectifs, pendant que les intervenants officiels parlent de rationalisation et de redéfinition de la carte des programmes. Le réseau d'enseignement professionnel et technique, s'est tout de même patiemment développé au Québec sur un peu plus que cela.

Le message envoyé aux étudiantes et aux étudiants, ainsi qu'à l'ensemble de la population, constitue le troisième motif d'inquiétude. Un contingentement de 50%, abandonné en grande partie au marchandage à l'intérieur des régions, risque fort d'atrophier le programme d'enseignement collégial lui-même. Face à l'incertitude générée, les premières indications connues par rapport aux demandes d'admission pour 1996-97, montrent une nette désaffection des étudiantes et étudiants pour ce programme.

Nous pensons qu'il est encore possible de redresser la situation, même si des dégâts importants ont déjà été causés par l'application de la première tranche de contingentement. Le ministère doit remettre sur pied de véritables lieux de concertation qui permettent la prise en compte de l'expertise des enseignantes et des enseignants dans leurs disciplines respectives. Le CNPEPT doit devenir un organisme réellement habilité à se prononcer sur la révision des programmes et sur toute orientation qui en découlerait.

Si un solide coup de barre n'est donné dès maintenant, on continuera d'assister à la lente détérioration du réseau collégial et de ce qui fait son originalité.

Oliya Bouchard
président de la FNEEQ-CSN

En premier lieu, une telle décision semble tirer un trait définitif sur l'expertise développée depuis 25 ans par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial en formation infirmière. Les fonctionnaires du ministère de l'Éducation, s'appuyant sur une photo instantanée du réseau de la santé et des services sociaux, ont brutalement conclu que la réalité du chômage dans cette profession et le «virage ambulatoire» commandaient un geste énergique.

Dans ce dossier, on n'a aucunement pris en compte les nouvelles exigences attendues en matière de santé et de services sociaux. Il faut surtout constater l'indécision du ministère de la Santé et des Services sociaux et des régies régionales en matière de planification de la main-d'œuvre à la suite de la reconfiguration du réseau, notamment quant à la place que devraient occuper dans le virage ambulatoire les infirmières et les infirmiers détenteurs d'un DEC. À ce jour, aucune étude connue ne permet de mesurer avec

exactitude l'ampleur des déplacements de main-d'œuvre exigée par la reconfiguration du réseau. On ne connaît pas, non plus, la place que prendront les CLSC dans les services de première ligne à la population. On ignore également l'ampleur et la nature des soins requis au domicile des patients: pensons seulement aux velléités des compagnies d'assurance d'envahir ce domaine lucratif et aux besoins de services qui en découleraient.

Les enseignantes et les enseignants ont constamment cherché, à travers les coordinations provinciales de disciplines, à définir et à réviser les programmes de formation en toute cohérence avec les besoins de service. Or, les lieux de coordination connus et éprouvés ont été abolis par la réforme Robillard et remplacés par le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques. De toute évidence, le CNPEPT n'a aucunement été saisi du dossier «soins infirmiers» et, encore moins, d'une intention de contingentement. Pourtant, les enseignantes et les enseignants qui dispensent le programme de soins infirmiers dans 42 cégeps du réseau détiennent une remarquable expertise qui les

À l'U de M

Négociation ardue

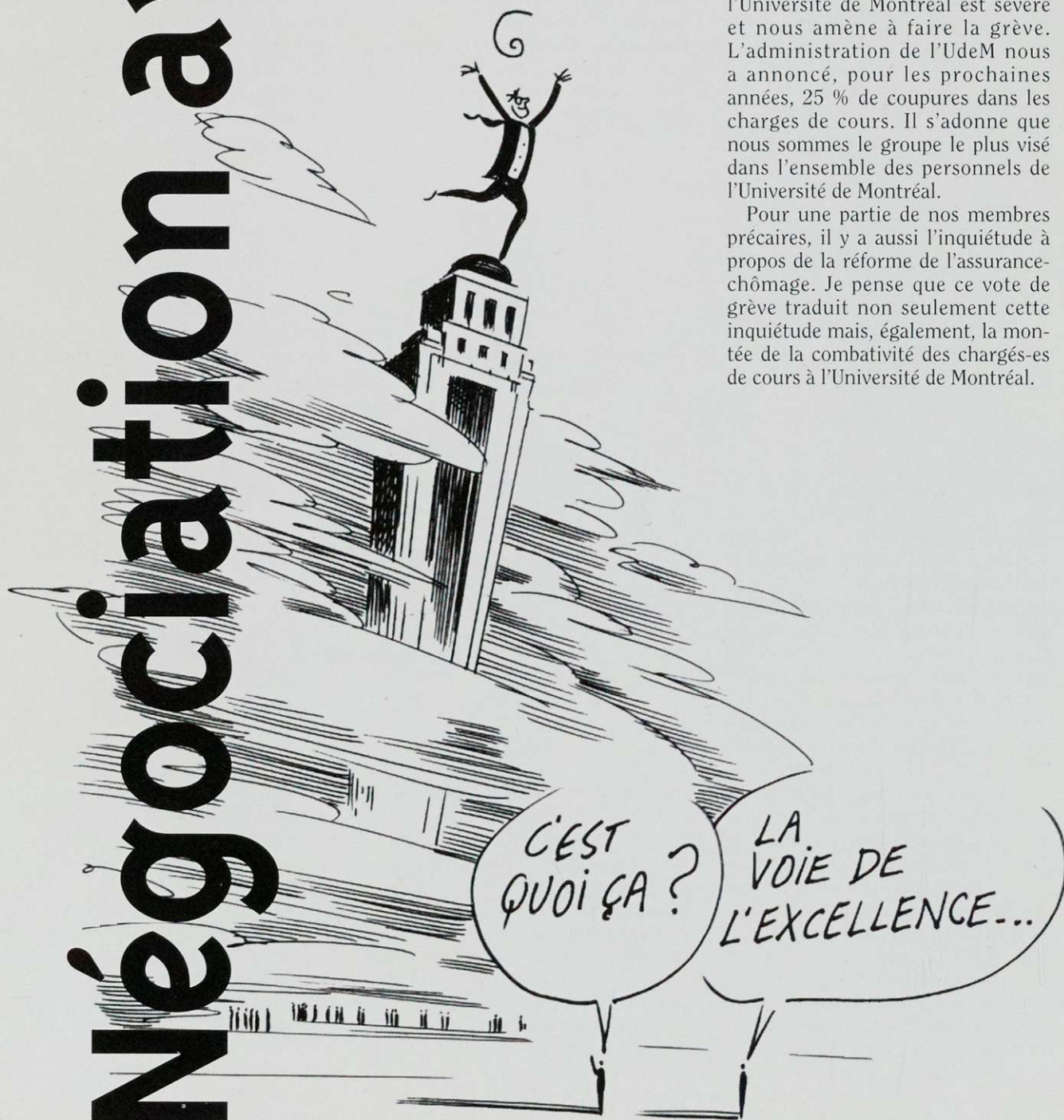
Nous avons rencontré les représentants du Syndicat des chargé-es de cours de l'Université de Montréal: François Cyr, président, Chantal Gamache, vice-présidente à l'information et Laval Rioux du comité de négociation. Ils ont fait le point sur la négociation du SCCCUM.

QUESTION: M. Cyr, votre assemblée générale du 22 février dernier a voté un mandat de grève d'une semaine. Pourquoi avoir demandé, si tôt dans le processus de négociation, un tel mandat?

FRANÇOIS CYR: D'abord, il faut préciser qu'il s'agit d'un mandat de grève limité à une semaine; c'est donc une grève d'avertissement. Ça fait déjà neuf mois que l'on négocie et si on prend en compte que la dernière négociation a avorté quand on s'est fait imposé la Loi 102, on peut dire qu'on attend un renouvellement de convention depuis trois ans.

Le contexte des compressions à l'Université de Montréal est sévère et nous amène à faire la grève. L'administration de l'UdeM nous a annoncé, pour les prochaines années, 25 % de coupures dans les charges de cours. Il s'adonne que nous sommes le groupe le plus visé dans l'ensemble des personnels de l'Université de Montréal.

Pour une partie de nos membres précaires, il y a aussi l'inquiétude à propos de la réforme de l'assurance-chômage. Je pense que ce vote de grève traduit non seulement cette inquiétude mais, également, la montée de la combativité des chargé-es de cours à l'Université de Montréal.



Q: Pourquoi une grève d'avertissement?

F.C.: À la table de négociation, on a constaté deux choses depuis neuf mois. La première, c'est qu'on a pas réussi à s'entendre avec les représentants patronaux sur un profil professionnel des chargés-es de cours. On n'est même pas capable d'établir un consensus sur des questions aussi factuelles et élémentaires que notre nombre, nos tâches et la part de l'enseignement que nous faisons à l'université.

La seconde tient au dépôt patronal qui vise à nous faire revenir dix ans en arrière pour élargir leur droit de gérance et leur pouvoir discrétionnaire concernant, par exemple, les exigences de qualification pour l'enseignement (EQE). Rappelons que les EQE, c'est une condition nécessaire pour l'accès au travail des chargés-es de cours, tout en assurant la qualité de l'enseignement universitaire. Les patrons veulent revenir à la situation qui existait avant la syndicalisation, c'est-à-dire de pouvoir choisir les chargés-es de cours selon leur bon vouloir. De plus, ils nous demandent de réduire à deux, dans certains cas à trois, le nombre maximum de charges de cours enseignées annuellement. Une partie de nos membres refusent cela, parce que c'est une atteinte directe à leur principale rémunération et à leurs conditions de vie.

Q: Laval Rioux, vous qui êtes membre du comité de négociation du SCCUM, pouvez-vous nous décrire l'attitude de la partie patronale à la table de négociation?

LAVAL RIOUX: La partie patronale a déposé un projet de négociation qui était aux antipodes du nôtre. C'est une véritable régression par rapport à la convention actuelle. Elle s'est ensuite assise sur ses positions. On a eu beau leur expliquer toutes les demandes syndicales déposées le 21 juin dernier, ils se sont contentés de nous poser quelques questions, puis se sont retranchés dans une forme de mutisme après leur dépôt patronal d'octobre. Quand on a constaté que les projets étaient à ce point éloignés l'un de l'autre, on s'est dit qu'il fallait voir s'il était possible de négocier d'une façon différente.

Après être retournés en assemblée générale, nous avons décidé d'ouvrir une période expérimentale pour faire une approche de type «négociation par objectif». On s'est vite rendu compte qu'il n'y avait aucune

ouverture, aucune compréhension ni échanges possibles sur des questions d'intérêt commun. On n'était même pas capable de s'entendre sur le portrait général des chargés-es de cours; alors qu'on avait les mêmes données, les interprétations étaient complètement différentes. Nous avons donc décidé de mettre fin à cette opération de négociation par objectif. On est alors retourné devant nos membres pour solliciter un mandat de grève, afin de forcer la partie patronale à négocier sur les vraies questions.

Q: Chantale Gamache, quelle est la perception que l'Université a des chargés-es de cours et qu'est-ce que vos données montrent?

CHANTAL GAMACHE: La partie patronale ne veut pas reconnaître la réalité, celle que les chargés-es de cours ont une activité pédagogique

passage à l'université, ne donnent que deux cours par année, au maximum trois dans certains cas; ils ont une expérience certaine du marché du travail; ils ne prennent pas racine dans l'université, ne voulant pas s'impliquer dans les questions pédagogiques. C'est la prétention patronale.

Par exemple, leur dépôt veut la modification des exigences de qualification en tout temps et à volonté. Ainsi, quelqu'un qui a donné un cours 8, 9, 10 fois pourrait se retrouver du jour au lendemain disqualifié, puisque les exigences auraient été changées.

Q: Sur le plan de la pédagogie universitaire, qu'est-ce que cette vision pourrait avoir comme effet?

C.G.: Cela ferait qu'un chargé de cours qui n'est que de passage, n'a pas le temps ni les conditions néces-



importante et réelle à l'Université de Montréal. Nos chiffres nous montrent pourtant qu'au moins 50% des activités d'enseignement au premier cycle sont assumées par les chargés-es de cours, alors que l'UdeM présente des chiffres qui tournent autour de 26% pour toute l'université. Vous voyez le fossé et le désaccord entre nous. Ils veulent nous enfermer dans une vision qu'ils se font de notre situation. Cette vision correspond au modèle le plus mouvant et le plus adaptable possible: les chargés-es de cours sont de

saires pour s'intégrer, pour pouvoir prendre en charge les questions académiques. Les étudiants se retrouveraient alors avec un encadrement insuffisant, avec une démarche pédagogique diminuée.

F.C.: L'université a décidé de couper 25% de l'offre de cours dans les deux prochaines années. À moins qu'il y ait une augmentation substantielle de la tâche des professeurs, cela se traduira effectivement par une hausse importante de la taille des groupes-cours, avec toutes les conséquences qu'on connaît sur les

taux d'abandon ou la capacité de rétention des étudiants aux études. Cela peut avoir aussi des effets sur les options offertes aux étudiantes et aux étudiants.

Je ne suis pas étonné que l'Université de Montréal en arrive là. Il y a une phrase qui m'est restée en tête et qui reflète bien leur discours. Dans un document d'orientation paru voilà quelques années, intitulé *L'Université de Montréal vers l'an 2000*, on pouvait lire: «Jusqu'à présent, l'université s'est prêtée à l'effort de démocratisation de l'enseignement»...! La vision des dirigeants de l'Université de Montréal est une vision parfaitement élitiste. Elle voudrait être une université exclusivement de cycles supérieurs, ou presque, laissant aux autres institutions le soin d'éduquer «la plèbe».

La présence aussi massive de chargés-es de cours les dérange quant à leur image publique. C'est pour cela qu'elle essaie de nous camoufler dans toutes ses statistiques, par toutes les manigances possibles. Nous avons été l'élément moteur de la démocratisation de l'enseignement dans cette institution. Leur volonté de cacher et de réduire le nombre de chargés-es de cours correspond à leur volonté de faire reculer le Québec sur le plan de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

Q: Si on regarde les budgets de l'Université de Montréal et leur volonté de couper 25% des charges de cours, croyez-vous qu'il y ait une autre façon de rationaliser les budgets de l'université?

F.C.: Sur le plan comptable, financier et budgétaire, il y a quelque chose de profondément irrationnel dans leurs choix. Les chargés-es de cours représentent 5% du budget de fonctionnement de l'Université de Montréal, alors qu'ils donnent, grosso modo, 50% des enseignements au premier cycle; c'est donc une portion importante des entrées de subventions gouvernementales. Cela représente quand même un excellent rapport coûts-bénéfices. Alors pourquoi ces gens qui contribuent de façon aussi décisive au fonctionnement de l'université sont-ils les principales victimes des coupures? C'est un mystère. Compte tenu de notre relative marginalité au sein de l'institution et d'autres facteurs liés à la structuration du syndicat des chargés-es

de cours, on est peut-être perçu comme le maillon faible; c'est facile de couper ceux qui sont considérés depuis toujours comme des bouchetrous.

Or, ce raisonnement nuit à l'université, quant à sa gestion et à sa capacité de retenir un certain nombre d'étudiantes et d'étudiants.

Ils ont un sérieux problème: l'UdeM a perdu 3% de sa clientèle étudiante, l'an dernier, alors qu'à quelques kilomètres plus bas, à l'UQAM au pied de la montagne, il y a eu une hausse de près de 2%. Ils sont captifs de la formule du financement universitaire qui est basée sur le nombre d'étudiants. À moins qu'il y ait un changement radical de cette formule et que le gouvernement du Québec décide de laisser

l'Université de Montréal tracer seule son destin, cette vision d'université d'élite alimentée par les filières dorées des collèges privés ne pourra se réaliser.

C.G.: J'en serais étonné, car cela serait contraire à toute l'orientation des États généraux. L'exposé de la situation de la Commission vise au soutien de la démocratisation, à l'établissement des chances égales pour tous et préconise une planification de l'enseignement universitaire qui valorise la formation au premier cycle.

L.R.: Il ne faudrait pas oublier que l'Université de Montréal est constituée d'un ensemble de facultés soutenues par des corporations professionnelles dont elle ne s'est pas tout à fait émancipée. Que ce soit une hypothèse ou bien de la fabulation, l'Université de Montréal croit qu'il y aura une réforme des universités au Québec et que, grâce à l'appui des corporations, elle sera dans un camp privilégié, restant une chasse-gardée dans un futur réseau universitaire. Cela lui permettra de faire ce qu'elle voudra au plan de la recherche et de la formation des futurs candidats au Prix Nobel pour le Québec, s'il y en a un jour. Voilà leur calcul. Mais est-ce bien cela qu'on attend d'une université? Est-ce que cela correspond aux besoins actuels de la population du Québec?

Je dirais que plusieurs diplômé-es de l'Université de Montréal ne voient pas leur Alma Mater de cette façon et souhaiteraient voir continuée la démocratisation de l'enseignement supérieur au Québec.

F.C.: Je voudrais dire un dernier mot à propos des coupures et des politiques de restrictions à l'Uni-

versité de Montréal. Le SCCUM s'est formé en coalition avec cinq autres groupes (syndicats et associations étudiantes). Cette coalition a décidé de ne plus avoir une réaction strictement défensive et de prendre l'offensive. Notre mot d'ordre est: «Coupons les coupeurs». L'Université nous a entendus et effectivement va dégraisser son appareil de gestion qui est pléthorique, car il y a deux cadres ou

Ils ont prévu au budget 21 millions de dollars en primes de départ pour une centaine de personnes professionnelles ou cadres qui disposent déjà d'un bon fonds de pension!

professionnels pour un professeur-e ou chargé-e de cours. C'est un ratio absolument imbattable. Je défie n'importe lequel spécialiste du développement des organisations de nous trouver des organismes où existe un taux d'encadrement aussi élevé, à part bien sûr les forces armées qui sont particulièrement bureaucratiques. Nous avons donc dit à la très haute administration de se couper elle-même. Ils nous ont compris et ils ont prévu au budget 21 millions \$ en primes de départ pour une centaine de personnes professionnelles ou cadres qui disposent déjà d'un bon fonds de pension! Ces millions en primes représentent en fait 5 millions \$ de plus que la masse salariale annuelle totale des chargés-es de cours. Vous pouvez être sûr qu'on va les surveiller de près.

Notre mouvement s'inscrit exactement dans la même trajectoire critique que le mouvement de la jeunesse scolarisée qui en a plein le dos de payer sans avoir de perspectives d'emploi. La bataille du SCCUM n'est pas seulement une bataille syndicale mais c'est aussi une réflexion sociale sur la gestion de l'université dans une période de crise.

Propos recueillis par

Gilles Bégin

responsable à la coordination
du regroupement des chargés-es de cours

Retrouver notre dignité

Au moment d'entamer les travaux de la Commission parlementaire de l'éducation sur la réforme des cégeps, à l'automne 1992, la ministre du temps, madame Lucienne Robillard, multipliait les déclarations fracassantes. Tantôt elle parlait d'une véritable «autopsie» des cégeps; à un autre moment, elle annonçait que «tout serait mis sur la table». Et la Commission parlementaire a suivi son cours, plus de deux cents mémoires y étant présentés.



S'appuyant sur des clichés et des préjugés faciles – qui pourrait oublier le célèbre «pêche à la mouche» de la ministre pour parodier les cours d'éducation physique? – elle s'est sentie légitimée de procéder à un remaniement substantiel des institutions collégiales, telles qu'elles s'étaient développées pendant vingt-cinq ans.

De cadeau d'anniversaire, point. De célébrations, encore moins. À la

place, un verdict impitoyable: à plusieurs égards, les cégeps avaient failli à leur mission et un redressement majeur s'imposait, sous le chapeau de l'imputabilité. La réforme imposée par la promulgation de la Loi 82, en juin 1993, venait finalement conclure la vaillante entreprise de la ministre. La Loi 83, quant à elle, instituait la Commission de l'évaluation, aux pouvoirs étendus et relevant directement de l'Assemblée nationale.

Toutefois, la réforme ne peut être comprise si on ne la remplace pas dans le contexte plus large de nos conditions de travail, régies par la convention collective signée en 1989. Depuis cette période, elle s'est vue prolongée à trois reprises et elle viendrait normalement à échéance en juin 1995. En juin 1993, les Lois 102 et 198 venaient compliquer encore plus le portrait en imposant une récupération salariale de 1% et de réductions d'effectifs dans les différents réseaux jusqu'en 1998.

Toute notre profession se trouve ainsi remise en cause, de même que l'organisation du travail dans les établissements. Nous devons désormais composer avec une évaluation omniprésente. Le réseau collégial risque fort, également, de se retrouver éclaté et les institutions, placées en compétition les unes avec les autres. Tous ces événements survenus dans les cégeps depuis la dernière ronde de négociations ont généré une profonde insécurité et une grande dévalorisation chez les enseignantes et les enseignants. La qualité de l'éducation elle-même se trouve menacée par de tels chambardements.

Un chambardement majeur de notre profession

Le regroupement cégeps du 15 octobre dernier, en adoptant son cadre stratégique, constatait à quel point la profession d'enseignante et d'enseignant de cégep se trouvait bouleversée par les législations récentes et par l'imposition de la réforme.

Une réforme qui remet largement en cause notre participation aux lieux de décision et de consultation dans les cégeps. Parmi les manifestations les plus évidentes de l'évacuation des enseignantes et enseignants de ces lieux, on remarque la diminution du nombre de nos représentants au conseil d'administration, au profit de membres externes, la nouvelle composition de la commission des études sur laquelle sont notamment nommés des responsables de programmes, la remise en cause des ressources allouées à la coordination départementale ou encore le remplacement des coordinations provinciales par des comités d'experts du ministère.

Une réforme aussi qui entraînera inévitablement un morcellement du réseau. L'autonomie accrue dans le choix des cours, dont se voient gratifiés les collèges, les conduira à entrer en compétition les uns avec les autres et avec les ordres d'enseignement secondaire et universitaire.

Si on observe plus en profondeur l'application de cette réforme dans les collèges, on se rend vite compte de l'ampleur des changements. Introduction de l'approche programme et des responsables de programmes, mettant sérieusement en cause l'existence des départements;

refonte majeure de la formation générale obligatoire en éliminant un cours de philosophie ou humanités et deux d'éducation physique, au profit de l'augmentation des cours de langue et littérature et avec l'introduction de cours d'anglais; introduction de la notion de cours de formation générale adaptés aux programmes; modification substantielle des cours complémentaires; apparition des épreuves-synthèse et des examens nationaux; imposition de l'approche par compétences pour l'écriture de tous les cours; omniprésence de la Commission de l'évaluation, habilitée à se prononcer sur les programmes, les cours et le personnel; sans compter les conséquences majeures en termes de pertes d'emploi pour le personnel permanent et précaire dans les disciplines touchées.

Les membres du regroupement cégeps identifient clairement quelques tendances lourdes dans

l'implantation de cette réforme. D'abord, elle s'est faite sans nous, puisque les lieux collectifs de consultation et de décision qui caractérisaient les cégeps ont été systématiquement écartés du processus, au profit de soi-disant comités d'experts choisis par le ministère. Ensuite, son implantation a été imposée jusqu'à maintenant à un rythme infernal, sans aucune période de transition, entraînant l'inévitable cortège de disparités que nous retrouvons aujourd'hui entre les collèges. Également, on commence à mesurer l'ampleur du mépris gouvernemental à travers les mesures de résorption proposées par le ministère aux enseignantes et enseignants victimes de la réforme et son ignorance totale du personnel enseignant à statut précaire.

Voilà l'ampleur du gâchis. Pourtant, nous avons été nombreuses et nombreux à prévenir la ministre des dangers d'une réforme précipitée et

ignorante de l'expertise du personnel enseignant; des risques majeurs aussi pour la qualité de l'enseignement dispensé aux étudiantes et aux étudiants; des conséquences inhérentes à un chambardement aussi important de l'institution collégiale. Mais madame Robillard n'a rien voulu entendre et les résultats confirment déjà toutes nos appréhensions.

Le cadeau empoisonné de l'autonomie sans les ressources

La Fédération des cégeps avait beaucoup misé, lors de la Commission parlementaire de l'automne 1992, sur l'octroi de marges de manoeuvre et d'une autonomie accrue aux institutions. La ministre a largement exaucé ce vœu.

Désormais, les collèges héritent d'une part d'autonomie considérable, puisque dans le cadre des programmes pré-universitaires, 50% des activités d'apprentissage seront

définies localement et 100% dans les programmes techniques. Plusieurs collèges pourront même se voir autorisés à décerner leurs propres DEC. Nul n'ignore, par ailleurs, que tous les cours doivent être élaborés selon l'approche par compétences. De plus, les collèges doivent se doter, dans des délais extrêmement serrés, de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) et de politiques institutionnelles d'évaluation des programmes (PIEP), lesquelles seront ensuite scrutées à la loupe par les commissaires de la Commission d'évaluation. Cette dernière a également entrepris l'évaluation systématique de chaque programme, selon un calendrier extrêmement serré, imposant du même coup une surcharge considérable de travail pour les



enseignantes et les enseignants concernés. La Commission rendra publiques les conclusions de ses rapports pouvant aller aussi loin que de recommander au ministre la fermeture d'un programme.

En outre, si on lie toute cette question de la décentralisation à la rationalisation des programmes sur une base régionale et qu'on fait intervenir l'articulation avec les niveaux d'enseignement secondaire et universitaire, on mesure encore mieux l'ampleur des conséquences possibles de cette nouvelle approche. Mais au-delà de toutes ces considérations, ce qui frappe le plus dans l'approche décentralisatrice consentie aux administrations de collèges, reste l'absence à peu près complète de ressources supplémentaires. Ni ressources de perfectionnement pour les enseignantes et les enseignants qui doivent s'approprier à toute vapeur de nouveaux concepts d'élaboration des cours et ce, tout en continuant d'enseigner au quotidien. De même, les fameuses sessions d'accueil et d'intégration, que la ministre du temps présentait comme la panacée aux maux de l'enseignement collégial, ont plutôt pris la forme de maigres ressources financières injectées dans les services d'aide aux étudiantes et étudiants.

En somme, les marges de manœuvre apparaissent majeures, mais comme pour le reste, les ressources n'ont pas suivi et la plupart des collèges improvisent à qui mieux mieux pour répondre aux impératifs de la réforme et pour rencontrer les exigences de la Commission d'évaluation. Pas étonnant que l'on constate déjà des disparités énormes d'une institution à l'autre quant à l'application pédagogique de la réforme.

La dévalorisation de la profession enseignante

La dévalorisation de la profession enseignante, commencée en 1982, s'est lourdement accentuée au cours du dernier exercice de la convention collective avec l'adoption de plusieurs législations répressives et l'imposition autoritaire de la ré-

forme actuelle. Les enseignantes et les enseignants se sont surtout entendus dire que le curriculum collégial requerrait des ajustements majeurs, afin d'améliorer le taux de persistance et de réussite des étudiantes et des étudiants et de rencontrer les défis du XXI^e siècle. De

là à conclure et à semer largement dans l'opinion publique que les conventions collectives et les enseignantes et les enseignants eux-mêmes étaient les grands responsables des déboires des cégeps, il n'y avait qu'un pas à franchir. Il l'a été allègrement par la ministre elle-même, confortée par l'écho complaisant des fonctionnaires, des membres des comités ministériels, des administrateurs scolaires et des associations patronales,

enfin de tout ce qui grouille et grenouille autour des officines gouvernementales.

Au cœur de la tourmente qui secoue actuellement les collèges, les enseignantes et les enseignants sentent qu'ils ont été floués. La ministre avait clamé sur toutes les tribunes que la réforme s'effectuerait avec nous. Or, après plus d'un an d'implantation, force est de constater qu'elle se fait de plus en plus sans nous.

La stratégie gouvernementale, parfaitement harmonisée avec l'application des Lois 102 et 198, a aussi fait en sorte d'isoler les enseignantes et les enseignants, de dresser à plusieurs endroits les départements les uns contre les autres, de confiner les mesures de résorption, au demeurant dérisoires, à un niveau strictement administratif, d'évacuer systématiquement les enseignantes et les enseignants à statut précaire du réseau et en bout de ligne, de placer les collèges en compétition les uns contre les autres.

Voilà l'illustration évidente de l'approche par incompétence, celle des penseurs et des décideurs du ministère. Nul doute que si la ministre Robillard avait dû subir une épreuve-synthèse ou un examen national portant sur l'exercice de la

réforme, elle n'aurait même pas obtenu la note de passage. Mais en attendant, les résultats se révèlent déplorables pour les enseignantes et pour les enseignants.

Une vision intégrée du système d'éducation

Les représentantes et représentants au regroupement cégep souscrivent à l'analyse présentée par le comité exécutif de la FNEEQ lors des conseils fédéraux d'avril et septembre derniers, à l'effet de nous donner les moyens et les ressources nécessaires pour contrer la détérioration du système d'éducation; à plus forte raison devons-nous profiter du momentum créé par l'arrivée au pouvoir d'un parti qui souhaite gouverner autrement. Au mois d'octobre 1994, le comité de coordination du secteur public et parapublic (CCSPP) soumettait à toutes les instances du secteur public son cadre stratégique qui indiquait notre volonté de négocier maintenant nos conditions de travail, car des changements en profondeur s'opèrent d'ores et déjà dans tous les services publics. Avec cet éclairage, on comprend beaucoup mieux ce qui se passe actuellement dans les cégeps et on mesure d'autant la nécessité de rebâtir l'unité et la mobilisation entre nous.

Pour les enseignantes et les enseignants de cégeps, il en va de la qualité même de l'éducation et de la mission première des institutions collégiales, le service à la collectivité. Si nous n'intervenons pas rapidement et efficacement, y compris en développant les alliances les plus larges possibles, pour exiger les changements et les ajustements qui s'imposent, c'est toute une génération d'étudiantes et d'étudiants qui risque de se voir sacrifiée.

Nous misons enfin sur la tenue de véritables états généraux, qui permettraient éventuellement d'aboutir à une réforme intégrée, soucieuse de la spécificité propre de chacun des niveaux d'enseignement. Le Parti québécois s'est engagé à tenir ces états généraux et comme enseignantes et enseignants de cégeps, nous réclamons une participation pleine et entière à leur organisation. Peut-être alors pourrions-nous réparer le gâchis de la réforme actuelle à plusieurs égards et revaloriser la profession enseignante.

Olivia Bouchard
responsable du regroupement cégeps

La ministre avait clamé sur toutes les tribunes que la réforme s'effectuerait avec nous. Or, après plus d'un an d'implantation, force est de constater qu'elle se fait de plus en plus sans nous.

Apprendre le français...

À L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI



Devant l'importance que prend la question de la langue et face au débat qui anime la société québécoise à ce propos, aussi pour faire honneur à la semaine du français du mois de mars, nous avons réuni cinq enseignantes et enseignants de la FNEEQ, afin de réfléchir sur le français que l'on enseigne, celui qu'on apprend à l'école, du primaire jusqu'à l'université.



Les personnes qui ont prêté leur concours à ce débat proviennent de divers ordres d'enseignement avec des expertises différentes. Il s'agit de:

SYLVIE DESROSIERS, enseignante de français au secondaire, au Centre d'intégration scolaire à Montréal, école qui reçoit des jeunes en difficulté d'intégration et d'apprentissage;

LISETTE GIROUARD, enseignante de

français en classe de mise à niveau en français, au Cégep Maisonneuve;

AUGUSTIN VERSTRAELEN, enseignant de littérature française au cégep Joliette - De Lanaudière;

CHRISTIANE MALET, chargée de cours à l'UQAM et superviseuse des futurs maîtres de français au secondaire dans la région montréalaise, aussi active en alphabétisation;

SUZANNE-G. CHARTRAND, chargée de cours en didactique du français en sciences de l'éducation à l'UQAM, et consultante pour le MEQ au sujet du nouveau programme de français au secondaire.

La discussion s'est faite autour de cinq thèmes qui recoupent la plupart des débats actuels autour de la langue française apprise à l'école et des difficultés rencontrées, autant par les enseignant-es que par les étudiant-es. Les propos ont été recueillis par Laval Rioux.

1^{er} thème Maîtriser la langue, pour quoi faire?

FNEEQ-ACTUALITÉ: On lit partout que le français est la langue officielle, la langue du travail et des communications au Québec. Pour toutes ces raisons, on devrait bien l'apprendre à l'école, en présumant que l'école doit accomplir l'essentiel relativement aux apprentissages.

Quelle langue faut-il maîtriser, connaître et bien utiliser? Est-ce le français de la communication, celui pour un usage fonctionnel? Le Conseil de la langue française vient de nous proposer une nouvelle invention qu'il appelle le français standard, lequel s'apparenterait au français parlé à Radio-Canada. Est-ce que vous pensez que l'on peut

apprendre le français standard au secondaire? Il y a quand même une différence avec la langue vernaculaire ou idiomatique, la langue qui est parlée un peu partout, quotidiennement, dans nos familles et nos milieux de travail. On pourrait penser que les commissaires du Conseil de la langue française n'ont pas mesuré tout ce que cela pouvait signifier sur le plan pédagogique et de la didactique du français. Au Québec, on remarque aussi que l'on n'écrit pas de la même façon que l'on parle. Vous n'avez qu'à entendre Michel Tremblay ou Lise Bissonnette pour le constater. Alors, c'est quoi la langue que l'on devrait apprendre à l'école, au primaire, au secondaire, au collège et même à l'université?

AUGUSTIN VERSTRAELEN: J'étais un peu amusé de voir l'opposition entre langue parlée et langue écrite parce qu'on a l'impression qu'il s'agit là d'univers séparés. Ce sont deux instruments de communication que l'on emploie dans des contextes différents. Quand on se rencontre entre nous, nous avons un discours qui n'est pas le même que lorsqu'on écrit pour une revue comme le *FNEEQ-actualité*. Ce qu'il faut faire comprendre d'abord, c'est que la langue parlée n'est pas, en elle-même, ou bonne ou mauvaise. Il s'agit d'un instrument de communication qui est utilisé dans des situations spécifiques. Et c'est la même chose pour la langue écrite. Je pense qu'il faut faire prendre conscience à nos étudiant-es qu'il y a des formes d'expression qui doivent être soigneusement choisies, compte tenu du contexte dans lequel on se trouve. Certaines formules peuvent être choquantes dans telle situation, mais s'inscrivent très bien dans un

autre milieu. Quand Duplessis disait à son ministre: «Toé, tais-toé», en pleine Assemblée législative, cela passait, car c'était dans un contexte où cela se disait bien. Mais un professeur qui dirait cela à ses étudiants maintenant, cela ne s'accepterait pas. Il faut démystifier tout cela. Cependant, il demeure important de savoir s'exprimer oralement.

SUZANNE-G. CHARTRAND: Je ne suis pas étonnée d'entendre parler du français standard. Depuis que l'école obligatoire existe, on a toujours pensé qu'il y avait d'abord UNE langue, le français, et non pas divers usages de la langue. On n'a jamais vu la différence fondamentale entre les usages de l'écrit et ceux de l'oral. Or, il y a divers registres de langue orale selon les situations de communication, comme il y a différents registres de l'écrit. La langue journalistique n'est pas celle d'une thèse de doctorat, ni celle de plusieurs romanciers ou poètes. Il y a différents registres de langue applicables dans différents contextes. Il existe des différences fondamentales entre l'oral et l'écrit, sur les plans syntaxique et morphologique.

Dans la foulée des grandes rénovations de la fin des années 60, le programme de français a essayé de faire en sorte que la langue de l'élève, la langue populaire orale, ne soit pas méprisée à l'école, mais au contraire que l'on parte de cette langue afin d'amener les élèves à maîtriser d'autres registres de langue. Mais le corps enseignant n'a pas suivi, parce que la gent lettrée du Québec n'a jamais accepté que la langue populaire ait droit de cité.

Quelle langue faut-il enseigner? Il faut amener les élèves à devenir conscients des différents registres de langue, autant à l'oral qu'à l'écrit. Mais il revient foncièrement à l'école d'assurer l'apprentissage de l'écrit. L'écrit scolaire est presque une langue particulière. Les exercices écrits que l'on fait faire aux élèves sont absolument stéréotypés et n'ont rien à voir avec les textes qu'ils sont susceptibles de lire partout. Par

exemple, les textes argumentatifs que l'on impose en 4^e et 5^e secondaire sont des monstruosité d'écriture; c'est la même chose pour le type de nouvelle littéraire que l'on fait rédiger en 4^e secondaire, pareillement pour le type de conte ou le fait divers.

Il y a donc des normes et, je dirais, des surnormes de la langue écrite à l'école depuis toujours, de manière plus ou moins virulente selon les enseignants et les milieux. Voilà pourquoi est perdant l'élève qui arrive à l'école, provenant d'un milieu défavorisé au niveau culturel qui n'aura pas droit à sa langue orale et devra maîtriser un seul registre de langue à travers des écrits conventionnels et stéréotypés qui demeurent de purs exercices scolaires. On doit comprendre les énormes

qu'ils voient l'écrit comme quelque chose faisant partie de leur environnement. C'est un fait que l'écrit demeure étranger à l'élève, encore plus en milieu défavorisé ou bien en contexte plurilingue et cette situation persiste tout au long du primaire et du secondaire. La seule façon d'amener les enfants à maîtriser la langue écrite serait de faire un travail systématique très tôt à l'école, par des pratiques d'écriture très variées et quotidiennes. Cette maîtrise est absolument fondamentale pour survivre dans la société, autant sur le plan du travail que dans la gestion quotidienne de la vie.

F-A: Mais comment détecte-t-on les difficultés d'apprentissage? Seulement par ces exercices écrits?



difficultés à maîtriser une langue orale ou écrite, plus ou moins standard, pour une majorité d'élèves, y compris pour les étudiantes et étudiants universitaires qui se destinent à l'enseignement du français.

Savoir écrire avant toute chose

À mon avis, on n'en sortira pas, si on ne prend pas cela en considération et si on n'essaie pas de faire en sorte que la sensibilisation culturelle à l'écrit commence très tôt. C'est dire toute l'importance de socialiser les jeunes enfants à l'écrit, dès la garderie ou la maternelle, afin qu'ils ne voient pas l'écrit comme une chose totalement étrangère rendus à l'école. Il faudrait plutôt

S.-G. CHARTRAND: Il faut enseigner ce mode de communication qu'est l'écriture, pas du tout familier des jeunes élèves. Même chez ceux, et surtout celles qui sont de grandes lectrices, on remarque qu'il n'y a pas de transfert spontané entre l'habileté de lire et celle d'écrire. Or, il n'est pas enseigné suffisamment; on fait des exercices où chacun se débrouille comme il peut, car il n'y a pas encore de didactique de l'écriture à l'école.

A. VERSTRAELEN: Il faut distinguer entre maîtriser la langue orale et savoir écrire. Toutefois, la personne qui maîtrise bien la langue orale risque de mieux maîtriser la langue écrite, du moins au niveau de

la capacité d'exprimer sa pensée; sauf qu'on a une fixation sur l'orthographe qui n'est qu'un élément plutôt externe. Ce qui est choquant, c'est de voir une phrase mal structurée qui traduit une incohérence fondamentale de la pensée. Avec l'écrit cela apparaît noir sur blanc; c'est manifeste et on l'a devant les yeux. L'oral, par contre, est fugitif. Voyez la langue de notre premier ministre du Canada, c'est sûr que cela laisse à désirer. Sans doute que, si on lui demandait de s'exprimer par écrit, il produirait quelque chose de très respectable.

F-A: Diriez-vous que les difficultés d'apprentissage sont généralisées? Je m'adresse ici à celles et ceux d'entre vous qui travaillez quotidiennement à l'apprentissage du français normatif, au secondaire ou au collégial, dans les classes normales ou bien de mise à niveau?

LISSETTE GIROUARD: Au cégep, on arrive à considérer qu'il est presque normal qu'un étudiant ait des problèmes. Je constate que les étudiants qui sont placés dans les cours de mise de niveau éprouvent une sorte de désarroi psychologique résultant de cette situation. C'est important d'en tenir compte, car on se retrouve devant des jeunes qui, après douze ou treize années de scolarité, constatent un déficit considérable dans leur formation. Certains sont tentés de démissionner. On ne peut cependant pas, dans un cours de 45 heures, arriver à combler toutes les carences et à améliorer sensiblement leur situation. Par contre, ce qui est plaisant au plan pédagogique, c'est de constater que plusieurs sont très motivés. Mais on manque réellement de moyens pour canaliser ces attentes et ces énergies; nous avons aussi besoin de meilleures méthodes.

Nous, professeurs de littérature, sommes obligés de devenir des spécialistes en didactique du français et cela ne s'apprend pas facilement. C'est très difficile de bien maîtriser les méthodes d'enseignement du français, car nous avons acquis une connaissance de la grammaire qui remonte à loin dans le passé. Il n'est pas évident de se mettre à enseigner cela tout à coup, d'autant plus que nous avons appris la langue normative dans un contexte culturel fort différent d'aujourd'hui. Mes vieilles grammaires sont remplies d'exemples qui n'ont plus aucun sens dans l'actualité; je n'ose même pas les utiliser devant mes étudiants. Les

profs se démènent comme des diables, mais ne se sentent pas bien; nous sommes laissés à nous-mêmes. Cependant, je suis à l'aise de travailler avec un seul étudiant à mes côtés; alors je peux y arriver. Mais pas avec trente élèves à faire avancer également en 45 heures.

A. VERSTRAELEN: Avec les nouvelles exigences du ministère de l'Éducation, la situation devient dramatique pour les jeunes, car ils ont droit à deux tentatives, après quoi ils sont expulsés du système. Les élèves qui sont classés dans les cours de mise à niveau sont de plus en plus nombreux. Chez nous, à Joliette, on dénombre jusqu'à dix groupes à la première session, c'est énorme. On a introduit une espèce de phobie de l'examen et maintenant on sent beaucoup de stress chez les étudiants.

F-A: Mais s'agit-il de réels handicaps personnels?

S.-G. CHARTRAND: Je dirais que les difficultés d'apprendre le français écrit à l'école sont énormes. J'ai enseigné au secondaire dans des milieux assez modestes et j'ai toujours vu 20% de mes élèves écrire remarquablement bien pour leur âge. On rencontre là aussi une culture personnelle ou familiale et des goûts pour la lecture et l'écriture. C'est pourquoi je considère grave et dangereux le discours majoritaire qui circule en société, à savoir que tous les jeunes ne savent pas parler ou écrire en sortant du cégep. C'est un discours absolument prégnant qui angoisse des générations entières qui alors se sentent nulles. C'est un discours qu'il faut dénoncer, car il n'est pas vrai que tous les jeunes qui finissent le secondaire sont analphabètes ou à peu près, qu'ils sont incultes, pas plus que ceux qui sortent du cégep. Cependant, le fait de trouver autant d'élèves ayant de telles carences en français écrit après onze années de scolarisation obligatoire, est extrêmement inquiétant.

Il faut ajouter que les exigences sociales quant à l'écrit sont beaucoup plus grandes aujourd'hui qu'il y a 20 ou 40 ans. Même pour devenir employé d'une buanderie, on exige maintenant une maîtrise élevée de la lecture et de l'écriture. Face à cela, on constate des ratés très graves de l'école ou de la société, beaucoup plus que des ratés individuels.

Il y a de jeunes adultes qui, une fois arrivés au cégep, ont réussi en

trois mois à surmonter leurs problèmes d'orthographe. Mais ceux qui arrivent avec d'énormes problèmes de syntaxe, de lexique ou de composition de texte, ne se rattrapent pas en 45 ou 90 heures. C'est là tout un travail qui ne peut se faire dans des classes de 50 étudiants, ni par des cours de grammaire traditionnelle. Cela nécessite un programme de lecture et d'écriture avec un encadrement pédagogique exigeant de la part de profs expérimentés et spécialement formés pour cela. Je connais des amis enseignant au cégep qui ont été formés en littérature et qui se trouvent pris pour enseigner l'écriture et la composition de textes. Ils ne sont pas des spécialistes de cette matière et ne savent trop quoi faire; tout ce qu'ils font, c'est de passer des soirées à corriger, tandis que les élèves, eux, ne se corrigent pas eux-mêmes. Des expériences positives de rattrapage ou de mise à niveau, il y en a maintenant dans les cégeps et même dans les universités. Mais les pédagogies de type traditionnel ne donnent pas des résultats transcendants, on ne cesse de le constater.

Langue standard et orthographe

CHRISTIANE MALET: Le Conseil de la langue française, dans un acticle récent demandait d'utiliser le français standard dans les différentes situations de communication; je voudrais faire un court commentaire à ce propos. De fait, qu'est-ce que le français standard, sinon une variété de langue, celle des couches éduquées de la population et que l'on institue comme norme. En linguistique, le phénomène de la norme instituée est connu. Que ce soit en Belgique, en France, au Québec ou en Angleterre, peu importe le pays de la francophonie ou de l'anglophonie, les problèmes d'apprentissage de l'orthographe persistent. Toutes les langues qui n'ont pas opéré une réforme de leur orthographe ont encore ce problème. Par contre, dans les pays hispanophones où l'orthographe est plus proche de la prononciation, l'apprentissage semble plus facile. Dans le cas du français ou de l'anglais, il n'y a pas eu de réforme en profondeur sous prétexte du respect de l'étymologie. Résultat: la langue écrite s'est trouvée figée et l'écart entre l'oral et l'écrit est de plus en plus grand; ce qui n'est pas sans causer de réels problèmes aux élèves.

Au Québec, nous sommes passé du programme de français de 1980 où on préconisait l'utilisation d'un français correct, à un français standard, «variété de langue que les Québécois devraient utiliser dans les situations de communication publiques», tel que demandé par CLF. Mais c'est est quoi au juste que le français standard? Est-ce parler comme nous le faisons ce soir? Et de quelle façon l'écrit-on? On se retrouve devant des ambiguïtés et des contradictions.

Pour revenir à l'apprentissage de la grammaire, je dirais qu'il y a des expériences intéressantes qui ont été faites dans des écoles montréalaises, par exemple sur la Rive-Sud de Montréal. À partir d'une phrase simple comme: «le garçon joue», que l'on modifiera par constellation selon un enrichissement progressif du vocabulaire, on aboutit à une phrase complexe exprimant toutes les nuances, telle que: «le jeune garçon aux cheveux noirs qui habite en face de chez moi joue au ballon dans la cour de l'école avec ses amis, lorsqu'il ne fait pas trop froid». Cela a donné des résultats très encourageants et on a fait ainsi progresser les élèves dans la maîtrise du vocabulaire et de l'écriture. Mais pour des raisons de budgets et de programme, de telles expériences n'ont pu avoir tout l'impact qu'elles auraient dû avoir sur l'apprentissage de l'écriture auprès des élèves du secondaire. Or, c'est de cette façon-là qu'on apprend réellement à écrire. Dieu sait que nous avons tous connu des difficultés dans notre apprentissage de la langue et de l'écriture. Écrire, ça s'apprend, mais avec patience et beaucoup d'efforts. Il ne faut pas décourager les élèves, mais plutôt mieux les encadrer, les soutenir dès le primaire.

L. GIROUARD: Vous dites qu'on a inventé une mission de dépannage en français; je ne suis pas un missionnaire en ce sens (réaction des participants disant qu'il s'agit bien d'une mission, telle que vue par la société). Quand on constate les problèmes chez les étudiants, on se dit qu'on doit les aider, même en dehors de la structure de l'école. La mission, je trouve cela effrayant, car cela prend une connotation chevaleresque, de bénévolat.

F-A: Mais nous avons entendu des discours très alarmistes en ce sens, comme le français est en péril, nous allons nous angliciser, nous abâtardir; c'est vu comme cela dans notre société...

2^e thème Le français à l'école, un noyau central.

F-A: Il semble qu'on prenne les enseignantes et les enseignants comme les boucs émissaires de la situation; pour eux, cela est difficile à assumer et souvent injuste. Alors, qu'est-ce qui ne va pas dans l'apprentissage de la langue? Est-ce le programme et les méthodes ou bien les enseignantes et les enseignants? L'autre aspect est que l'apprentissage de la langue ne vient pas tout seul, mais avec un bagage culturel qui inclut la littérature, et cela dépasse le niveau de la grammaire. Une autre question nous intéresse particulièrement: est-ce que tous ces apprentissages sont bien répartis tout au long du curriculum des études, du primaire au collégial?

SYLVIE DESROSIERS: Au primaire dans les programmes, je trouve qu'on est tombé dans une voie qui veut faciliter les apprentissages aux jeunes, avec des présentations très simples et de petits exercices pour que tout devienne moins difficile. C'est trop répétitif et à la fois discontinu. Il manque de suivi dans tout cela, alors que les jeunes sont capables d'en prendre davantage et qu'ils veulent apprendre. Ils sont rares ceux qui nous arrivent au primaire et qui disent qu'ils ne veulent pas apprendre. Mais pourquoi, une fois rendu en 5^e année, un jeune ne veut plus apprendre? C'est qu'il y a eu perte d'intérêt, due à l'inconsistance des programmes et non aux enseignants. Moi, j'ai vu bien des manuels qui me sont passés entre les mains et j'ai fermé les livres, tellement les textes étaient insignifiants. Je ne pouvais quand même pas faire cela à des jeunes. Il faut dire que les textes des manuels touchent bien peu les jeunes. On prétend changer plein de choses, mais on ne règle pas le problème du manque d'intérêt.

Qui corrige le français?

S.-G. CHARTRAND: Je dirais que le français à l'école n'est pas vu comme un noyau central, mais plutôt comme la tâche spécifique du seul prof de français. C'est souvent le cours que les élèves aiment le moins, à l'exception d'une petite minorité. Ils ont l'impression de faire du surplace, et ce n'est pas faux. Ils entendent parler de la règle du participe passé de la 3^e primaire-

jusqu'en 5^e secondaire, et celle-ci n'est toujours pas maîtrisée à l'université, malgré les exercices et les répétitions. Dans toutes les écoles où j'ai enseigné, on était une minorité à se battre pour que le projet éducatif mette le français comme objectif premier. Mais les profs de mathématique ou de géographie ne s'intéressent pas au français parlé dans leur classe, ni à la langue écrite dans les devoirs. Ils ne se considèrent pas compétents en cela ou jugent que ce n'est pas leur travail et qu'ils sont déjà surchargés. Il y a mille raisons et on n'a jamais réussi à faire consensus dans le corps enseignant au secondaire quant à une responsabilité partagée, comme le souhaitait le document du Conseil supérieur de l'éducation en 1987.

Ce n'est donc pas une responsabilité commune. Voilà une différence majeure avec l'école publique que nous avons tous connue autrefois. L'école était alors un lieu de sacralisation de la langue, tellement que tout le monde s'en préoccupait. On ne pouvait parler «un peu croche» dans les corridors sans se faire corriger. On est aujourd'hui dans un tout autre contexte.

Dire que les programmes créent les problèmes, c'est une lubie extraordinaire! Les programmes changent à tous les quinze ans depuis les années 1950. Le dernier date de 1980 et je dirais, en accord avec plusieurs collègues, qu'il n'est pas toujours appliqué largement dans nos écoles. Ni dans son aspect de pédagogie de la communication, ni dans la façon de pratiquer l'écriture, pas davantage pour l'oral, ni pour la lecture. Quant à l'orthographe et la grammaire, comme on les avait relégués au second plan dans le programme de 1980, on en a peu fait pendant un certain temps. Mais depuis 1990, c'est la folie furieuse. Les cahiers d'exercices prennent la grande part du temps dévolu à la classe de français, avec les dictées. On s'est dit: il y a un problème, revenons donc aux bonnes vieilles méthodes, faisons faire des exercices et des dictées pour améliorer l'orthographe. Or, les dictées n'ont jamais enseigné l'orthographe à quiconque et toutes les études un tant soit peu sérieuses le démontrent. Les règles de grammaire apprises en faisant des exercices n'impliquent aucunement qu'il y aura transfert en situation d'écriture. De telles pratiques d'apprentis-

sage sont désuètes et non opératoires; on en a la preuve évidente.

De façon générale, le corps enseignant avoue ne pas savoir exactement quoi faire; on a pas les outils adéquats et les classes sont trop nombreuses. Ce n'est pas tellement le programme, mais bien plutôt le matériel didactique qui mène la classe de français. Selon moi, ce matériel est plutôt de mauvaise qualité. Les textes sont souvent banals et infantilisent les élèves. On leur fait lire des niaiseries, comme des entrevues avec Mitsou, plutôt que de leur faire lire des textes formateurs et intéressants. Mitsou n'a peut-être pas grand chose à dire, je pense, et pas dans une langue très intéressante pour développer la maîtrise de l'écrit. Tout cela, révèle bien la façon dont on voit les jeunes.

l'école et il faut la rendre intéressante. La notion d'apprentissage doit rester socialement pertinente et vivante. C'est un mythe des années soixante de penser que les apprentissages scolaires se font comme dans la rue. À l'école, on apprend différemment et cela implique des progressions et des efforts.

C. MALET: Ce qui se passe au secondaire est différent de l'école primaire, car nous avons affaire non plus à des enseignantes et enseignants généralistes, mais à des spécialistes de matière, comme le français, les mathématiques, la géographie. La responsabilité des profs de français est alors très grande. Les autres profs n'ont pas le même travail à faire, en ce qui regarde la correction de la langue. En classe de français, c'est la haute vigilance. Les élèves

le reste, ils s'en remettent aux manuels pour chacune des années. On dit souvent que c'est au secondaire que se passe le drame, sauf qu'à Montréal on trouve un élève sur quatre qui échoue la première année du secondaire. C'est donc le primaire qui est en cause. Ce que les études démontrent ici comme ailleurs, c'est que cette situation tient au fait que les élèves arrivent à l'école secondaire sans vraiment savoir lire. Lire, c'est censé être la mission centrale de l'école primaire; lire et écrire, mais surtout lire. Ils ne savent pas lire, ils ânonnent encore; ils ne savent pas comment s'y prendre avec un texte ou un livre. Or, comment voulez-vous faire de l'écologie, des mathématiques, de la géographie au secondaire, sans savoir lire ces bouquins énormes et pleins de textes scientifiques avec un vocabulaire technique. Beaucoup d'élèves n'ont pas de stratégie de lecture, n'ont pas reçu un enseignement efficace de la lecture.

Une vision d'ensemble s'impose

A. VERSTRAELEN: On est loin de voir comment on va s'en sortir avec des exigences nouvelles de plus en plus élevées. J'imagine que l'université est en train de développer ces nouvelles méthodes de lecture auprès des futurs enseignants qui remplaceront ceux formés sur le tas avec leurs brevets d'enseignement. Maintenant, on

ne peut entrer dans la carrière sans avoir un baccalauréat. Elle pose une question naïve: est-ce qu'à l'université, on a commencé à équiper ces jeunes profs? Le courant est-il en train de s'inverser?

Pour ce qui est des jeunes des cégeps, je dirais qu'en littérature, on doit faire avec eux un parcours phénoménal, alors qu'ils n'ont pas été en contact avec les textes littéraires, sachant à peine lire. On constate un réel cloisonnement des ordres d'enseignement où chacun a sa mission. Certains s'y vouent corps et âme avec beaucoup de conscience, mais on dirait qu'il s'agit de boîtes étanches et qu'on ne va pas voir ce qui est fait de l'autre côté. Il nous



Qu'a-t-on récupéré de l'approche dite communicative, sinon de descendre au degré le plus insignifiant de la communication sociale, imposant des entrevues insipides avec des gens peu intéressants, du moins à mon avis.

F-A: On a dit que l'école et les apprentissages en français étaient tout à fait déphasés de la vie quotidienne...

S.-G. CHARTRAND: Mais l'école sera toujours déphasée de la vie quotidienne, peu importe la matière, la géographie ou l'histoire. Enlevons-nous de la tête que la vraie vie est en dehors de l'école; au contraire la vraie vie pour un jeune, c'est aussi

finissent par ne plus trouver intéressant l'apprentissage du français, car c'est stressant et ils s'en plaignent. Ils détestent les dictées mais en réclament presque, car ils pensent que c'est une façon de combler leurs carences.

Le drame se passe au primaire

S.-G. CHARTRAND: Je voudrais ajouter un mot à propos du primaire. Les enseignants du primaire de façon générale n'ont reçu aucune formation spécifique en français. Ils n'ont pas idée comment se développent les apprentissages langagiers au niveau psycho-linguistique. Ils ont quelques connaissances sur l'apprentissage de la lecture, mais pour

faudrait une même vision, allant du primaire au collégial. D'abord apprendre à lire au primaire, ensuite à écrire au secondaire en s'exprimant à partir de textes qui ont de l'allure, et après on pourra peaufiner tranquillement au collégial et à l'université. Il faut absolument corriger ce manque de vision d'ensemble.

S.-G. CHARTRAND: La vision d'ensemble devrait venir en principe de ceux qui ont le pouvoir de gouverner, comme le ministère de l'Éducation. Or, s'il y a un endroit où il n'y a pas de vision d'ensemble, c'est bien au ministère. C'est une vision technocratique qui fonctionne en vase clos, service par service. On fait un nouveau programme pour le secondaire que l'on veut arrimer à celui du primaire, sauf que celui du primaire a été fait selon une conception de l'enseignement du français encore loin de la réalité sociale actuelle. Quant au cégep, il y a un monde qui le sépare de l'école secondaire. La récente réforme qui s'est faite comme vous savez, n'a surtout pas voulu prendre en considération ce qui se faisait au primaire ou au secondaire. Quant à la culture générale, on peut dire que celle des jeunes qui sortent du secondaire est plutôt lacunaire pour aborder des cours de philosophie au collégial.

La formation des maîtres en cause

D'autre part, les programmes de formation des maîtres à l'université sont insuffisants; la didactique des matières est presque absente. Mes étudiants que je vois en troisième année de bac, n'ont toujours pas eu de cours de didactique de la grammaire, même dans un programme spécialisé en français. Les plus sérieux et motivés sortent de là en disant qu'ils ne sont pas réellement formés pour aller enseigner; ils se demandent s'ils ne devraient pas faire une maîtrise pour pouvoir enseigner. Je pense qu'un trop grand nombre de futurs maîtres sortent mal équipés de l'université et sans esprit critique face au milieu scolaire. Ils ne feront que répéter ce que font les autres. Le nouveau programme de formation des maîtres prévoit une formation en deux disciplines en quatre ans, alors qu'on arrivait pas à les former en trois ans pour une seule discipline.

C. MALET: Comme superviseur-es de stage, nous essayons nous aussi de développer l'esprit critique de nos stagiaires. Nous leur demandons de

lire, d'effectuer eux-mêmes les exercices pratiques qu'ils donnent à faire aux élèves et de porter un jugement sur la pertinence de ces exercices. De nombreuses fois, les stagiaires ont souligné les aberrations contenues dans de tels exercices. Mais cela reste difficile pour eux, car souvent il arrive que les enseignants dans le milieu scolaire trouvent superflues les mises en grade que nous faisons faire à nos stagiaires et qu'ils préfèrent les laisser apprendre sur le tas. Mais ce n'est pas la meilleure solution. Depuis que le nouveau programme de formation des maîtres en enseignement secondaire est en vigueur, les universités tentent de trouver des façons afin que les enseignants-associés puissent transmettre aux stagiaires leurs propre expérience et leur vécu quotidien en classe. Des essais ont été effectués dans ce sens, l'automne dernier. Ce n'est qu'un début, mais nous croyons que c'est essentiel.

F-A: Je veux revenir sur une question qui m'a sonné à l'oreille récemment, lorsque j'ai lu que le Collège Jean-de-Brébeuf avait l'intention de remettre le latin obligatoire au secondaire, prétendant qu'il s'agit de la meilleure façon d'apprendre et de maîtriser la langue française. N'est-ce pas là la marque d'un certain désarroi quant à l'apprentissage du français?

S.-G. CHARTRAND: Je ne trouve pas cela surprenant de la part des écoles privées. Mais, à mon point de vue, ce qui est grave, c'est qu'on sorte du secondaire en étant unilingue. L'une des causes principales des défaillances de la langue première vient du fait que les élèves soient peu en contact avec d'autres langues et peu formés dans au moins une autre langue. Normalement, on devrait être capable d'en connaître deux à la fin du secondaire; c'est ce qui se fait à l'école publique obligatoire dans la plupart des pays d'Europe. Je pense qu'il est plus important de connaître des langues vivantes que des langues mortes. Le latin est beaucoup plus éloigné du français que l'espagnol ou même l'anglais. L'apprentissage d'une deuxième langue permettrait de développer de meilleurs apprentissages dans la langue première, en renforçant l'apprentissage d'une langue seconde comme l'anglais, et même d'une troisième à la place d'autres matières bidons enseignées au secondaire. Cela fournirait une occasion de

réfléchir sur sa propre langue, une manière d'appropriation des univers culturels et des littératures qui viennent avec cette autre langue.

C. MALET: On demande aux maîtres de français qui sortent de l'université d'aller enseigner dans des écoles pluriethniques, alors qu'ils n'ont aucune idée de ce que sont ces écoles et qu'ils ne sont pas conscients de ce qu'est l'apprentissage d'une autre langue. Cela est consternant. Dernièrement, j'avais 24 étudiantes et étudiants dont aucun ne maîtrisait l'anglais, ni aucune autre langue que le français. Je les ai amenés dans une école pluriethnique et nous avons pu visiter des classes d'accueil. L'apprentissage d'une autre langue ne se fait pas sans douleur. Les élèves allophones sont très courageux et doivent travailler très fort pour intégrer les classes régulières en français. Cette sensibilisation est très importante, car de plus en plus de familles immigrantes s'installent non seulement à Montréal, mais aussi dans la banlieue et nos jeunes enseignantes et enseignants doivent être prêts à faire face à cette situation nouvelle et à relever le défi.

3^e thème Les cours de rattrapage sont-ils une panacée à la réussite des tests de français?

F-A: La question centrale est celle-ci: est-ce que nos écoles doivent devenir des écoles de redressement, du fait que la correction du français normatif semble devenir la véritable façon d'apprendre le français, sans compter la mode des dictées. On met dans le tête des gens que c'est ainsi qu'on y arrive. Quel est votre avis? Je fais référence aux tests de français qu'il faut réussir pour être admis au diplôme. Est-ce que l'écrit doit devenir le seul discriminant?

S.-G. CHARTRAND: La maîtrise de l'écrit est une exigence essentielle pour faire des études et pour travailler. Il faut permettre que ces jeunes en difficulté puissent se réinsérer ou dans un cursus scolaire ou bien en société avec une maîtrise de l'écrit. Il nous faudra passer par cette période de dépannage, de mise à niveau. Il y a des lieux où cela se fait de façon très intelligente, mais d'autres où c'est stérile. On y gaspille beaucoup d'argent encore à donner des cours qui ne donnent pas une maîtrise de la langue écrite.

Haro sur les tests!

Les tests de français sont considérés comme des révélateurs des compétences des élèves. J'ai de grands doutes à ce propos, car je les ai bien étudiés. Le test de 5^e secondaire est une horreur quant à la forme et aux exigences. On le réussit grâce à un entraînement forcené qu'on fait pendant six mois avant de le passer; mais on échoue massivement au plan de l'orthographe et de la syntaxe, de la ponctuation et du lexique. Quand on étudie la grille de correction, on constate qu'on demande à un élève qui sort du secondaire d'avoir une maîtrise parfaite de la langue écrite normée, comme on le demanderait à un réviseur linguiste sortant de l'université!

Tous les aspects de la langue sont considérés selon une grille ultra-normative. Même les profs auraient des difficultés avec ce genre de test. Ce n'est donc pas une mesure fiable et sérieuse. Il faut la dénoncer, car ce n'est pas vrai que cela fournit un portrait fiable de la maîtrise de l'écrit chez les jeunes qui finissent le secondaire. C'est la même chose pour les tests imposés au cégep et à l'université. Ce sont les mêmes personnes partout qui pensent ces tests aberrants et fixent ces barèmes.

Il s'agit d'un mauvais outil de mesure avec des effets pervers, dans la mesure où la 5^e secondaire est devenue une année scolaire axée sur la réussite de cet examen. On n'y fait plus d'apprentissage un tant soit peu intéressant sur le roman ou la poésie, ou l'argumentation. On prépare les élèves à subir un examen comme dans le bon vieux temps. De plus, à l'université, des étudiants suivent des cours uniquement pour passer cet examen; ils achètent ces petits manuels et les apprennent par cœur.

Ce n'est pas cela la formation; c'est une perte de temps et d'argent et on donne une fausse image de la maîtrise de l'écrit.

C. MALET: A l'université, nous rencontrons des étudiants qui ont réussi ces tests à 90% et plus, mais qui se sont avérés incapables d'écrire un vrai texte. Ils ont découvert qu'ils avaient des problèmes de syntaxe et d'argumentation. Nous pouvons nous demander ce que mesurent réellement ces tests?

Les épreuves-synthèse au cégep

L. GIROUARD: C'est d'autant plus troublant toutes ces questions, que la même avalanche d'examens vient de s'installer dans l'enseignement de la littérature, avec le même effet pervers. On sent de plus en plus la pression que cet examen de fin de cégep



exerce sur les étudiants et sur les profs. L'examen voulu par le réforme est encore expérimental auprès d'une première cohorte d'étudiants et cela s'annonce aussi préoccupant que les tests de français.

A. VERSTRAELEN: Après le troisième cours de littérature française, il y a une épreuve uniforme à tous les collèges qui prend la forme d'une dissertation et se présente comme une sorte de synthèse des apprentissages. Le problème est que les profs mettent l'accent sur la forme, recherchant des performances comparables entre eux. Cela occasionne une concentration des apprentissages sur ce type d'examen, laissant de côté les aspects d'expression spontanée et de connaissances littéraires. On veut axer l'enseignement sur la réussite de cet examen dont on connaît la grille d'évaluation.

L. GIROUARD: Dans les cours de mise à niveau, les profs ont l'impression de faire une opération de récupération des connaissances oubliées. Cette espèce de démission face à l'abstraction, l'incapacité des étudiants à comprendre les textes, tout cela est flagrant. C'est vrai qu'il y a des problèmes de maîtrise du français, ajoutés à la connaissance farfelue des règles grammaticales. Tout cela est lié à un malaise profond face à l'écriture, découlant des

pratiques biscornues en usage dans les écoles. Par exemple, les étudiants pensent qu'ils peuvent dire n'importe quoi dans un texte argumentatif et ils le font, car le traitement de l'argumentation ne compte pas dans l'évaluation de la langue. Ainsi, on peut inventer des citations et des arguments de philosophes inexistantes. Ces jeunes vivent dans un univers intellectuel fictif, avec une nouvelle éthique du mensonge. C'est assez désarçonnant comme pratique. Le travail qu'on doit alors faire est d'essayer de remettre les pendules à l'heure, en mettant les jeunes au travail d'écriture dans la perspective signalée tout à l'heure. Mais cela est difficilement faisable dans le cadre structuré d'un cours, à cause d'une pédagogie de la pénalité et du contrôle, une forme effarante de capitalisme grammatical. Je souhaiterais qu'il y ait plus d'informations qui circulent sur les méthodes positives

de mise à niveau en français; on devrait même en faire une large mise en commun à la grandeur du Québec.

F-A: Ne met-on pas le focus sur le rôle de bouc émissaire de ces profs de français correctif, alors que les autres profs se considèrent exonérés de tout blâme? Les problèmes que vous venez d'indiquer relèvent de la philosophie ou de l'histoire et des autres disciplines...

L. GIROUARD: Au cégep, la responsabilité collective face au français commence à prendre place, contrairement au secondaire. C'est une réalité nouvelle qu'on doit encourager. Voyez, par exemple, les étudiants en techniques policières prennent maintenant le français très au sérieux, car les profs de ces techniques leur disent que pour devenir lieutenant, ils devront passer un examen écrit très exigeant. Les demandes provenant des milieux de travail sont désormais connues.

La littérature, c'est aussi la langue

F-A: Les étudiants qui sont très pragmatiques veulent avoir une connaissance de la langue appliquée à leur métier. Doit-on aller dans le sens de cette exigence? Certains bureaucrates au ministère

de l'Éducation aimeraient bien cela. Bien des gens pensent qu'on n'a pas besoin d'apprendre le français comme si chacun devait devenir écrivain.

S.-G. CHARTRAND: L'école publique est obligatoire jusqu'à seize ans. Ce n'est pas à l'élève de choisir ce que la société décide comme étant nécessaire aux exigences de la communication sociale, cela revient aux instances politiques et sociales. Si on considère que cela fait partie de l'univers culturel que de connaître la poésie, que l'élève aime cela ou pas, peu importe, il est important que tous les enfants y soient exposés de la façon la plus saine et la plus intelligente possible. Mais si on décide que, parce qu'ils se destinent à la boulangerie, ils n'ont pas à lire de poésie, alors ils ne sauront pas que cela existe et auront le préjugé qu'il s'agit de choses réservées aux intellectuels.

Il faut que l'école enseigne tous les aspects de la langue, tous les types de textes. Le programme de 1980 a consacré une place importante à la lecture de textes littéraires au secondaire, même si on entend dire le contraire. Les élèves sont exposés à

des textes littéraires et poétiques de bonne qualité; mais c'est la culture de l'enseignant qui fera toute la différence. Si le prof aime la poésie, ce sera plus motivant.

À ce sujet, il faut être très clair: l'école publique doit enseigner un français qui n'est pas d'abord utilitaire, mais bien enseigner tous les registres de la langue qui sont utiles pour vivre en société et pas seulement pour une métier en particulier. Cela n'exclut pas que, dans un cours de métier, on apprenne le lexique et le jargon de son métier.

4^e thème Les immigrants face à langue française: un imbroglio?

F-A: On parle beaucoup du problème de la francisation des immigrants, surtout à l'école montréalaise. Mais je pense que le Québec en entier commence à être sensibilisé au problème. Le problème est celui des classes d'accueil, celui de la socialisation des enfants et des parents en français. Comment se fait-il que la communauté francophone ne réussisse pas à imposer une norme

et à susciter l'attrait pour la culture française? On s'en remet à l'école pour toute l'affaire. Est-ce que l'école doit prendre sur elle cette mission?

Il y a aussi les problèmes d'alphabetisation qui sont énormes. Quel serait le rôle de l'école à cet égard? D'autre part, doit-on permettre la multiplication des écoles privées pour les communautés ethniques? Celles-ci sont permises pour des raisons religieuses, mais elles sont anglophones pour la plupart. Alors, pour résumer, le français qu'on enseigne aux immigrants connaît-il les mêmes problèmes? Est-ce qu'on s'y prend bien?

S.-G. CHARTRAND: Je ne vois pas comment l'école réussirait mieux avec ceux qui ont des handicaps linguistiques dus à l'apprentissage d'une nouvelle langue qu'avec ceux qui passent onze ans à l'école à maîtriser leur langue maternelle. Par ailleurs, j'ai enseigné dans des écoles secondaires dites pluriethniques et, soit dit en passant, les écoles pluriethniques ça n'existe pas, car elles sont dirigées par des francophones avec un curriculum et une vision très monoethnique. Je



trouve ça dangereux, cette étiquette d'école pluriethnique; on fait ainsi de tous les élèves non-francophones par leurs origines des gens tous pareils. Or, la diversité est grande au niveau même des capacités d'apprentissage. Ce n'est pas la même chose que d'apprendre le français, pour un élève arrivant de Pologne et maîtrisant trois langues. J'en ai vu plusieurs qui, au bout d'une année, après la classe d'accueil et un séjour dans ma classe, étaient meilleurs que la plupart des étudiants québécois francophones. Il n'y a pas lieu de mettre tous ces enfants dans le même panier et d'en faire un problème. On ne peut pas considérer qu'ils ont tous les mêmes difficultés ou les mêmes besoins par rapport au français, ni les mêmes affinités ou les mêmes appréhensions.

Une belle excuse: la pluriethnicité

Je pense que si l'école ordinaire s'avère si peu intéressante, motivante et performante pour la masse de la population francophone, elle ne peut pas l'être davantage pour les nouveaux arrivants. Les enseignants et les médias mettent le focus sur le problème de l'école pluriethnique, alors que c'est l'école secondaire francophone en son entier qui est inadaptée aux jeunes et aux besoins sociaux. Il faut faire attention de voir les enfants immigrants comme la cause de tous nos problèmes; cela n'est qu'un révélateur du dysfonctionnement profond de l'école secondaire et de l'enseignement du français. Les quelques enquêtes dont on dispose sur la réussite scolaire de ces enfants néo-québécois ne montrent absolument pas que ceux-ci réussissent moins bien que les autres, au contraire.

C. MALET: Les classes d'accueil remontent au début des années 70 et n'existent qu'au Québec. Nulle part ailleurs cette idée n'a été reprise. L'intégration des immigrants qui séjournent pendant dix mois dans une classe d'accueil pour apprendre le français pose évidemment des problèmes. Il ne faut pas se le cacher, le processus d'apprentissage est extrêmement rapide pour ces jeunes. Il leur faudrait beaucoup plus de temps. Il ne faut pas oublier qu'on leur demande d'apprendre le français, de connaître la grammaire, l'orthographe...et un pays! Tout cela en dix mois. Et en plus, ils doivent s'intégrer à la société d'accueil. C'est époustouflant. Je n'ai jamais com-

pris comment on pouvait y parvenir. Or, pour la plupart, ils s'en sortent très bien. Comme quoi leur volonté est grande d'y arriver.

L. GIROUARD: Ils réussissent très bien dans mes classes de mise à niveau en français.

C. MALET: Devant des jeunes d'origines différentes, les enseignants sont obligés de diversifier leurs approches pédagogiques, de trouver des champs d'intérêt nouveaux, d'aller explorer les autres cultures littéraires. Tout cela enrichit énormément la culture des enseignantes et enseignants.

S. DESROSIER: La plupart des jeunes qui arrivent ont déjà la connaissance d'une langue autre et celle-ci est souvent l'anglais. J'ai constaté que ces enfants n'ont pas plus de difficulté que les jeunes Québécois. Ils ont même une curiosité plus accentuée pour la langue; ils cherchent à aller plus loin dans les structures de la langue, dans le contexte culturel. Leur volonté d'apprendre est vive et leur semble moins imposée que pour les francophones. Si un jeune éprouve des difficultés avec le français, cela vient généralement du milieu familial. En fait, la famille se sent contrainte d'envoyer ses enfants aux écoles françaises, alors que c'est l'anglais qui est la langue courante à la maison.

L'imbroglie se dissipe

C. MALET: Dans les ambassades canadiennes, on acceptait jadis les immigrants en leur disant que l'anglais était la langue de travail au Canada, sans leur préciser qu'au Québec, on parlait français. Si les immigrants choisissaient le Québec, ils devaient alors apprendre le français en arrivant. Le message ne cadrait pas bien avec la réalité du Québec et cela causait d'énormes réticences face au français et pour cause. Il faudra attendre le milieu des années 1980 pour que le discours change. Cela a eu un impact chez les jeunes et sur les familles.

S.-G. CHARTRAND: De toute façon, l'adaptation dans un nouveau pays d'appartenance est une affaire de deux ou trois générations, que l'on vienne d'Asie, d'Afrique ou d'Europe. Décider d'épouser les valeurs, les modes de vie et les idéaux de la société d'accueil, cela prend un certain temps. Pour ce qui est des COFI – les centres d'intégration et de francisation des immigrants – je dois dire que la formation des

enseignants de la langue française y est déficiente. Il faudrait élaborer toute une pédagogie différente, une didactique autre que celle établie pour la langue première ou seconde. Il n'y a même pas de poste dans les universités pour faire de la recherche à ce sujet et personne ne s'intéresse à cela, même si cela fait vingt ans qu'il y a des besoins spécifiques.

L'alphabétisation, une lutte souterraine

F-A: À propos de l'alphabétisation, on nous a révélé que nous avons un immense problème. En quoi les écoles ont-elles un rôle à jouer, et pas seulement pour les immigrants?

C. MALET: En effet, cela ne concerne pas uniquement les immigrants. On peut trouver des centres d'alphabétisation où l'on ne verra pas d'immigrants ou seulement quelques-uns. J'ai travaillé avec la communauté haïtienne, comme aide ressource en alpha et ailleurs aussi. La plupart des gens qui viennent dans les centres d'alpha étaient des assistés sociaux ne sachant ni lire, ni écrire ou ne possédant que des rudiments de lecture ou d'écriture. Cela ne faisait pas de ces gens des imbéciles, absolument pas. Ils n'avaient seulement pas eu la chance de continuer leurs études pour toutes sortes de raisons. Ce sont souvent des jeunes, des analphabètes fonctionnels, qui ont fait leur primaire et une partie du secondaire, mais qui ont tout oublié. Car cela s'oublie et on doit repartir à zéro. C'est très valorisant de travailler dans un centre d'alpha, car les gens qui y viennent ont une volonté de fer. Retourner aux études à leur âge, reprendre l'abc de la lecture et de l'écriture, ce n'est guère facile.

Souvent, les personnes qui viennent au centre d'alpha ont des charges familiales énormes. J'ai connu des mères haïtiennes qui, après une journée épuisante à la manufacture, devaient préparer les repas à la maison et reprendre l'école du soir pendant trois heures, quatre jours par semaine, et ceci afin d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs. Au Québec, nous avons 30% d'analphabètes fonctionnels dans les faits; c'est énorme. Mais ce qui est catastrophique, c'est que ce sont des jeunes qui ont abandonné très tôt leurs études secondaires. Dès qu'on ne pratique plus la langue, qu'on ne lit plus, on désapprend. Le système scolaire a sa part de responsabilité dans cette situation.

F-A: Mais que font les écoles publiques?

S.-G. CHARTRAND: À l'école publique comme à l'école privée, on tient le discours de la responsabilisation des parents, d'accord. Pensons aux parents qui sont non-francophones. Lorsque l'enseignante du primaire donne des devoirs à faire à la maison, vous vous imaginez la mère haïtienne, vietnamienne ou chinoise qui ne connaît rien aux manuels ou à la culture scolaire, être capable d'aider son enfant à faire les devoirs! C'est impossible, car le soutien au sein de la famille souvent n'existe pas. Parmi les populations francophones, le problème est souvent le même, car les parents sont à peine alphabétisés dans certains quartiers défavorisés de Montréal. C'est donc une responsabilité de l'école que d'organiser des moments d'étude bien encadrés.

5^e thème Le nouveau programme de français au secondaire: solution aux carences?

F-A: Ce nouveau programme nous est arrivé dans l'actualité comme une promesse de changement. Le ministre de l'Éducation, après tergiversations, a promis un symposium et a versé toute l'affaire aux consultations des États généraux. Madame Chartrand, vous avez été consultante pour l'élaboration de ce nouveau programme. Comment expliquez-vous les remous autour de cette affaire? Pensez-vous qu'il soit profitable à nos jeunes d'apprendre la langue française selon ce nouveau programme?

S.-G. CHARTRAND: Les critiques faites à ce programme émanent surtout des trois mêmes personnes, membres d'un comité de l'Alliance des professeurs de Montréal, qui tiennent exactement le même discours depuis 1980. Ils étaient contre le programme de 1980 en français, contre l'approche communicative, sans jamais dire pourquoi. Ce sont des défenseurs de la dictée et des exercices. Or, ce sont eux qui ont eu l'oreille attentive de la même journaliste qui fait un travail de sappe contre l'enseignement du français. Ce sont les seuls à prendre toute la parole, excepté la présidente de l'AQPF qui s'est prononcé autrement. Ils ont orchestré une attaque en règle contre ce programme de français, en décembre dernier.

Les enseignants de français du secondaire, même ceux de l'Alliance, ne pouvaient pas se prononcer, dire s'ils étaient d'accord ou non avec ce programme; ils ne l'avaient pas en main et ne l'avaient donc pas lu. Il faut remettre les pendules à l'heure: je ne pense pas qu'il y ait eu un débat public à ce sujet. En 1980, on a connu une levée de boucliers contre le programme. Dans tous les pays francophones, toute nouvelle mesure concernant l'enseignement du français est vue comme un «drame national» et cela ne changera pas ici. En ce moment, il y a un nouveau programme en Belgique qui ressemble beaucoup à celui du Québec pour la grammaire. Et cela annonce un «drame national», comme en Suisse romande, il y a quinze ans, quand un programme semblable a été édicté. C'est normal et il ne faut pas s'énerver, car tous les préjugés remontent à la surface, mêlés à l'émotivité et à l'ignorance au sujet de l'enseignement de la langue.

F-A: Vous le connaissez bien, ce nouveau programme, pour l'avoir étudié...

S.-G. CHARTRAND: Je ne pense pas que ce programme soit merveilleux et sans lacunes; cependant, il offre des avancées importantes au niveau de l'enseignement du lexique, de la grammaire, et surtout il met l'accent sur la pratique de l'écriture. L'écriture y est vu comme le cœur des apprentissages de la classe de français, avec une ouverture plus grande sur les textes littéraires, sans pour autant oublier les textes courants de type explicatif ou argumentatif.

F-A: Mais l'approche communicative, que devient-elle?

S.-G. CHARTRAND: Elle n'a jamais eu ses jours de gloire, cette approche, n'étant pas réellement pratiquée en classe. Que signifie cette approche, sinon dire que la langue française est une langue vivante et qu'il faut la pratiquer pour la maîtriser et cela dans différentes situations de communication. Cela veut dire aussi une pédagogie plus différenciée quant aux textes à travailler comme des produits sociaux.

Point capital: la formation des maîtres

D'après moi, il s'agit d'un meilleur programme que celui de 1980, dans la mesure où il propose des apprentissages plus rigoureux en gram-

maire et sur les textes. Il propose aux enseignants une démarche d'écriture et de lecture permettant de travailler de façon plus fine tous les aspects de l'écrit. Comme celui de 80, il pourrait très bien rester lettre morte, faute d'une réelle mise en application, si le corps enseignant ne reçoit pas la formation nécessaire ni le soutien du matériel didactique adéquat. Cela prend dix ou quinze ans pour qu'un programme nouveau porte ses fruits.

Le réel problème, c'est la formation des maîtres, le temps imparti à la classe de français et le nombre d'élèves par classe, en plus du pouvoir de la direction de l'école. Il y a 40% d'enseignants à statut précaire au secondaire qui relèvent du pouvoir d'embauche et de débauche des directeurs d'école. Mes meilleurs étudiants qui sortent de l'université en français se retrouvent en enseignement de l'éducation familiale ou de la formation personnelle et sociale. Lorsque je vais faire de la formation dans les écoles, je rencontre des enseignants plus âgés qui me disent qu'on vient de les parachuter en français, alors qu'ils ont enseigné les mathématiques ou l'éducation physique depuis vingt ans. C'est inacceptable. N'importe qui enseigne le français dans les classes du secondaire au Québec, alors que n'importe qui n'ira pas enseigner la chimie ou les arts plastiques.

F-A: Alors, cette résistance serait le fait des intégristes de la dictée...

S.-G. CHARTRAND: Ce sont, en effet, des gens profondément conservateurs qui s'érigent contre ce programme, en plus d'être de mauvaise foi. Ils font une lecture de ce programme impossible pour quiconque est de bonne foi. C'est éminemment politique toute cette affaire. On a dit que c'est l'Alliance des professeurs. Or jamais l'Alliance, comme assemblée générale, ne s'est prononcé sur ce programme, car les enseignants ne l'avaient pas en mains en décembre dernier. Un comité de trois personnes a parlé au nom d'un syndicat et cela pose de sérieuses questions de démocratie syndicale. Mais il reste que tout programme nouveau crée de la résistance, surtout s'il propose des changements importants. Or, celui-ci, apporte des changements significatifs.

F-A: Est-ce que les profs du collégial et de l'université peuvent en attendre des résultats?

S.-G. CHARTRAND: Mais je l'espère bien; on ne peut faire que mieux pour remédier aux taux d'échec constatés. Mais cela prendra des années avant de voir de vrais résultats. Cela tient beaucoup à la formation du corps enseignant. Je ne dis pas que tous les enseignants ne font pas bien leur boulot; il existe un bon nombre qui travaillent d'arrache-pied pour transformer leurs pratiques et l'école. Mais ils ne sont pas assez soutenus, quand ils ne sont pas entravés dans leur action pédagogique.

C. MALET: Le problème, c'est aussi tous ces jeunes profs qui arrivent dans l'enseignement du français et qui se heurtent à des murs épais de résistance de la part de collègues réfractaires à appliquer les méthodes. Je le vois dans les écoles où je forme les stagiaires qui me disent ne pouvoir rien faire aussi longtemps qu'ils n'auront pas leur permanence.

Un virage nécessaire

S.-G. CHARTRAND: Pour ce qui est de la réception du nouveau programme dans le corps enseignant, je ne suis pas inquiète. Certains ne le liront même pas, ayant décidé a priori que cela n'était pas bon. Mais la majorité va le lire et y réfléchir, sans nécessairement tout adopter.

Certaines choses vont les choquer ou les angoisser. Mais dans l'ensemble, je pense qu'ils jugeront qu'il s'agit d'un pas en avant par rapport au programme de 1980. J'ai fait déjà cinq sessions de formation de deux jours avec 25 adultes enseignants de français, dans quatre régions différentes du Québec. Je leur ai exposé le travail à faire en lecture et en grammaire, selon le nouveau programme. Personne ne m'a insultée, ni ne m'a dit que c'était aberrant et incroyable. Au contraire, la réaction est très positive. On se demande cependant comment on fera pour appliquer cela dans l'école actuelle. Même ceux qui veulent changer la pédagogie dans leur classe, qui veulent délaissier les cahiers d'exercices, ne savent pas comment enseigner la grammaire autrement. Ils veulent bien me croire quand je leur dis que c'est possible, mais ils auront besoin de formation pour le faire. La formation du corps enseignant devrait être une formation continue, chose acquise par les syndicats européens, mais pas encore ici. La majorité du corps enseignant a été formée à l'école normale ou à l'université, il y a plus de vingt ans.

L. GIROUARD: Vous nous annoncez qu'on aura encore des cours de mise à niveau au cégep pendant longtemps...

Les étudiants vont continuer à se plaindre, disant qu'on essaie encore de nouvelles méthodes sur leur dos.

F.-A: J'ai entendu un jeune me dire récemment qu'il n'aurait plus besoin d'apprendre le français, car d'ici cinq ans, il pourra parler directement à son ordinateur... D'où vient cette illusion qu'il n'y aura plus de maîtrise nécessaire de l'écriture?

L. GIROUARD: Lors de l'apparition des premiers logiciels de correction orthographique, on entendait de tels propos. Il n'y a pas de garantie et c'est connu aujourd'hui qu'il faut apprendre soi-même en y mettant les efforts nécessaires.

S.-G. CHARTRAND: Je suis plutôt optimiste. Comme société, on a fait certains pas de travers, mais on a aussi fait des bonds essentiels en éducation. Quand je lis l'exposé de la situation fait par la Commission des États généraux, et leur avant-propos, j'y vois des pensées très lucides sur le système d'éducation et sur les apprentissages de base, sur les liens entre langue et culture. C'est un début de consensus social. On a évité les vieux discours, au profit de propos généreux et pertinents; ceci implique qu'on est bien orientés pour susciter les bons débats sur l'éducation dans notre société.



Vers l'enseignement virtuel?

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) envahissent rapidement le monde de l'enseignement et plus particulièrement celui de l'enseignement supérieur. Le jour où nos étudiants apprendront par le biais de cours sur disques laser (CD-ROM, DVD) ou sur l'Internet n'est peut-être pas loin. Sans que l'on puisse connaître leur nature exacte, des transformations importantes sont en vue dans le monde de l'enseignement supérieur.



La Conférence socio-économique

Une conférence socio-économique sur les technologies de l'information et de communications en éducation a été organisée par le ministère de l'éducation, à Québec, les 24, 25 et 26 janvier derniers. L'objectif de la conférence était d'en arriver à un certain nombre de consensus solides en vue de l'action «au moment où on assiste à une pénétration sans précédent des nouvelles technologies de l'information et des communications dans toutes les facettes de

la vie quotidienne des individus, des entreprises et des institutions».

La conférence devait donc permettre aux intervenants du monde de l'éducation, du gouvernement et des entreprises de faire le point sur la situation et de coordonner leurs efforts pour faire prendre le virage informatique à l'école québécoise. Le document préparatoire de la conférence expliquait bien les erreurs faites par le passé dans ce domaine et présentait la tenue de cette conférence comme un moyen d'en éviter la répétition.

Comme le signale le document de cette conférence: «En 1983, le ministère de l'Éducation entreprenait une opération d'envergure, en instaurant le Plan de développement de la micro-informatique scolaire dans le but d'amorcer la mise en place des nouvelles technologies de l'information et des communications en éducation. Cet effort a contribué à doter les écoles primaires et secondaires d'un parc de plus de 50 000 ordinateurs. Il n'a toutefois été appuyé par aucune politique d'intégration généralisée de l'ordinateur aux méthodes éducatives de l'époque. De plus, aucun protocole visant l'accroissement du parc informatique et le remplacement des vieilles machines par des nouvelles, plus puissantes et plus perfectionnées, n'a été élaboré. Depuis, le Québec n'ayant pas suivi le rythme de l'évolution des technologies, n'a pas renouvelé systématiquement le parc d'ordinateurs consacrés à la pédagogie ni assuré le soutien pédagogique et technique requis. Il a certes pris du retard en ce domaine. Compte tenu de la durée de vie utile des ordinateurs, c'est surtout à partir de 1987 qu'il aurait fallu donner un second souffle à cet effort initial

qui, dans le contexte de l'époque, relevait presque de l'exploit.»

A partir de ce constat, les participantes et participants à la conférence étaient invités à répondre aux questions suivantes:

Comment conviendrait-il d'adapter les objectifs généraux de l'éducation pour relever les défis d'une société de l'information et pour répondre aux exigences de formation qui en découlent?

Quelles mesures devraient être immédiatement prises pour préparer les écoles et les enseignants à intégrer efficacement les nouvelles technologies de l'information et des communications à l'éducation?

Le MEQ reprend aussi à son compte les principes invoqués par le Conseil de la science et de la technologie qui s'est aussi penché sur la question, disant qu'il faut «plus que jamais mettre l'accent sur l'éducation et la formation continue; investir dans les contenus d'information autant que dans les infrastructures; veiller à ce que les nouvelles technologies bénéficient à toutes les couches de la population et à toutes les régions du Québec».

La conférence a d'ailleurs été un point de départ qu'un lieu de décision majeur. Son principal mérite a sans doute été celui de contribuer à tisser des liens entre les intervenants issus des différents milieux.

Une ambiguïté, celle de la place de l'enseignement supérieur dans cette conférence, a mis les intervenants des milieux collégiaux et universitaires dans une situation où leur rôle se situait quelque part entre celui d'observateurs et de participants à part entière. Le ministre Garon a dû préciser que le sommet portait principalement sur les réalités de l'enseignement primaire

et secondaire, le niveau collégial étant surtout présent pour préciser les compétences attendues des étudiants sortant du secondaire.

Une autre question importante soulevée par la tenue de cette conférence, quelques jours seulement avant la publication du rapport des commissaires des États généraux sur l'éducation, est celle de l'arrimage de ces deux démarches. En fait, il y a même une contradiction apparente entre l'importance accordée à la question des NTIC en éducation par les commissaires et celle qui lui est donnée par le MEQ dans les documents de la conférence socio-économique.

En fait, les commissaires posent une seule question sur les NTIC dans leur exposé de la situation: «Doit-on réclamer un plan d'action en matière de NTIC à l'école? Quelle doit être la part des interventions ministérielles et celle des établissements scolaires dans ce dossier? Jusqu'où peut aller le partenariat avec l'entreprise pour la réponse aux besoins des établissements dans le domaine des NTIC?»

Les extraits suivants du document de la conférence présentent plutôt les NTIC comme le pôle central d'une éventuelle réforme du monde de l'éducation par les États généraux: «Il semble de moins en moins certain que la façon traditionnelle de concevoir les programmes soit bien adaptée à cette réalité. Des témoignages entendus au cours des rencontres laissent

croire qu'une révision des programmes d'enseignement, une mise à jour des régimes pédagogiques, une révision des conventions collectives restent à faire pour que les enseignants et les élèves puissent tirer profit de l'utilisation des nouvelles technologies.»

«Les États généraux offrent actuellement l'occasion de les repenser en profondeur, compte tenu des importants possibilités qu'offrent les nouvelles technologies.»

Le ministre Garon écrit lui-même: «La modernisation du système d'éducation du Québec en matière d'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications constitue aussi un préalable important au virage que le Québec sera appelé à prendre à la lumière des conclusions des États généraux sur l'éducation.»

Il ne semble donc pas y avoir consensus sur l'importance qui doit être accordée à l'utilisation des NTIC en éducation.

Les NTIC dans l'enseignement supérieur

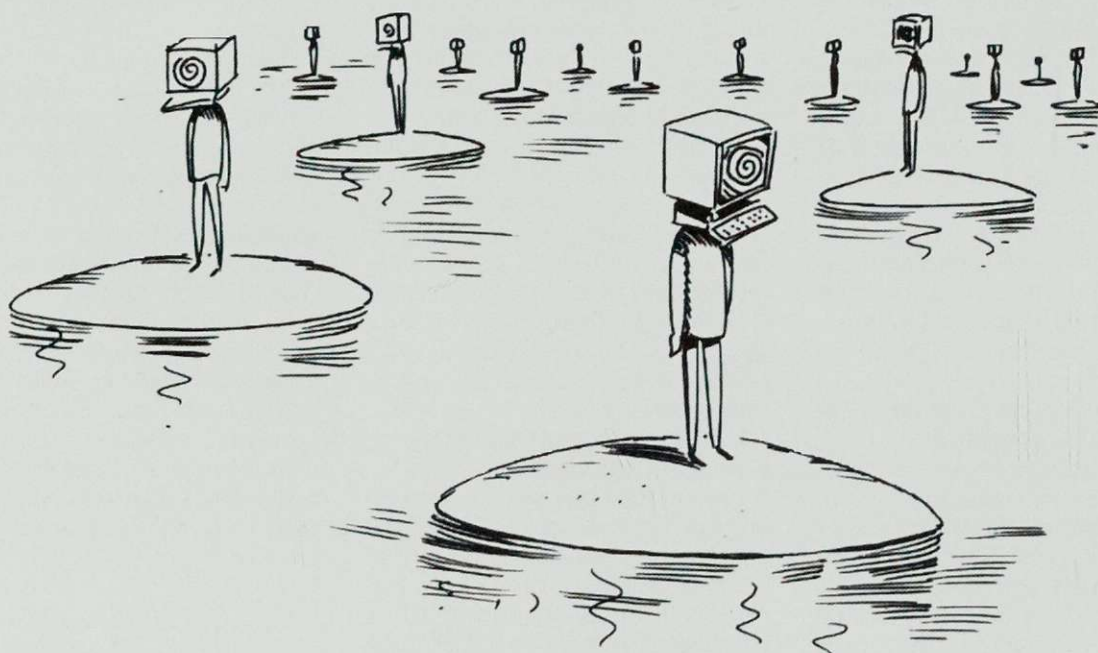
Une autre rencontre portant exclusivement sur l'enseignement supérieur à l'heure des nouvelles technologies de l'information avait déjà eu lieu en mai 1995, organisée conjointement par le Conseil de la science et de la technologie, l'ACFAS et le Conseil supérieur de l'éducation. Elle avait pour but de faire le point sur différentes questions dont l'évaluation de l'impact à

venir de ces nouveaux outils sur l'enseignement universitaire, les possibilités offertes par la publication de périodiques électroniques universitaires et de recherche, l'intégration des NTIC dans la formation des maîtres et les changements à venir en formation à distance et en formation continue.

À partir des points de vue exprimés lors de ce colloque, on peut conclure que, même si personne ne connaît la nature exacte des changements à venir, ces changements seront majeurs pour le monde de l'enseignement supérieur. De plus, ces transformations risquent d'être imminentes si on en juge par la rapidité des développements technologiques.

À l'heure actuelle, on utilise l'ordinateur pour la préparation des cours, on fait des recherches sur les banques de données informatisées dans les bibliothèques ou sur Internet, on communique par courrier électronique. Quelques enseignants utilisent des logiciels comme Power Point ou Freelance pour leurs présentations en classe; d'autres expérimentent l'encadrement virtuel en donnant leur adresse électronique aux étudiants. On utilise aussi des didacticiels dans plusieurs cours, notamment dans les secteurs scientifiques. Des tableaux électroniques permettent aux étudiants de l'UQAT qui vivent dans des villes éloignées, d'assister en même temps au même cours. Des projets sont en branle pour donner les premiers cours uni-

CYBER-UNIVERSITÉ OU LE PLAISIR SOLITAIRE D'APPRENDRE



versitaires interactifs à distance avec le projet UBI au Saguenay, en collaboration avec l'UQAM et l'UQAC, et dans la région de Trois-Rivières avec l'UQTR en collaboration avec la compagnie Cogeco. Tous ces développements ne permettent encore que d'entrevoir les impacts de ces nouveaux outils sur l'enseignement supérieur de demain.

L'enseignement virtuel

Afin de mieux comprendre et essayer de voir venir les changements, il est utile de regarder du côté de la littérature qui se développe actuellement aux États-Unis sur «l'enseignement virtuel». Ce terme semble déjà être consacré par une certaine littérature pédagogique. L'enseignement virtuel est un enseignement à distance, offrant des capacités d'interactivité plus grandes que celles offertes par les moyens d'enseignement à distance traditionnels comme la télévision et le courrier. On peut aussi le définir comme un environnement d'enseignement et d'apprentissage inscrit dans des logiciels qui permet un apprentissage de type coopératif entre les étudiantes et les étudiants. Ces derniers peuvent choisir le lieu et le moment de cet apprentissage grâce aux réseaux d'ordinateurs.

L'enseignement virtuel expérimenté dans les universités américaines combine différents procédés: la transmission directe de connaissances par l'enseignant vers l'ordinateur de l'étudiant, des échanges entre professeurs et étudiants, des travaux personnels et collectifs sur des sites informatiques collectifs (diverses variantes de babillards électroniques). On y ajoute une certaine quantité de travail autonome de la part de l'étudiant à partir de textes (qui peuvent aussi être transmis par courrier électronique), de vidéo-cassettes ou de cours télévisés. Une bonne partie de l'enseignement virtuel est fait, du moins pour le moment, par le biais de l'écriture. Contrairement à l'idée que l'on pourrait se faire de la menace des NTIC pour l'écriture, ce type d'enseignement constitue plutôt un véritable défi pour l'utilisation de l'écriture dans l'enseignement.

Pour ce qui est des vertus pédagogiques de l'enseignement virtuel, une recherche effectuée au New Jersey Institute of Technology indique que l'enseignement au moyen des technologies de l'information donne des résultats plutôt positifs

quant à la satisfaction des étudiantes et des étudiants et aux taux de réussite. Curieusement, les étudiants et les étudiants se sentent même mieux encadrés que dans une classe traditionnelle. On pourrait pourtant croire que l'absence de contacts humains directs serait l'un des obstacles majeurs à cette forme d'enseignement. C'est plutôt la capacité de travail autonome de l'étudiant qui ferait la différence. On peut aussi imaginer que les générations plus jeunes qui ont grandi avec le Nintendo et l'ordinateur, seront encore plus à l'aise avec ce type d'environnement éducatif.

Déjà de nombreux cours et quelques programmes entiers sont offerts sur Internet par des universités américaines. Au Canada anglais, on s'inquiète de la concurrence pour la clientèle étudiante. La menace de voir les étudiants canadiens s'inscrire dans les universités américaines pousse les universités dans la course pour développer des cours et des programmes virtuels. Les universités québécoises ne sont pas à l'abri de cette compétition.

Questions d'avenir

Le développement rapide de ces nouveaux outils va inévitablement apporter des modifications importantes au travail de l'enseignant. Quelle sera la nature de ces changements? On commence à peine à y réfléchir. D'ici quelques années, il y a tout à parier qu'un bon nombre de cours de niveau collégial et universitaire vont être donnés via Internet. De nouvelles fonctions commenceront à apparaître dans nos institutions comme celle de «concepteur de cours». Le travail de conception de cours pour différents supports informatiques et celui de leur constante mise à jour pourraient devenir des composantes importantes de la tâche de l'enseignant post-secondaire de demain.

L'un des éléments essentiels de l'enseignement virtuel, tel que pratiqué aujourd'hui, est la disponibilité de l'enseignante ou de l'enseignant pour répondre rapidement et d'une façon personnalisée à ses étudiantes et étudiants. Les NTIC ne constituent donc pas, pour les insti-

tutions d'enseignement LA façon d'économiser en haussant à l'infini le nombre d'étudiants dans les classes virtuelles. Des enseignants expérimentés dans le domaine affirment qu'actuellement, il n'est pas possible pour un enseignant d'avoir plus de 30 étudiants dans un cours *online*, à cause de l'attention quotidienne requise par chacun de ces étudiants.

Cette disponibilité requise a toutefois des impacts sur la tâche enseignante qui laissent songeur:

«L'enseignant consciencieux devient un professeur perpétuel; la tâche d'enseignement devient un processus continu un peu comme celle d'être parent, au lieu d'être confinée à des heures spécifiques», dit une étude américaine.

Les développements à venir impliqueront aussi des impacts financiers

importants. Lors de la conférence socio-économique, des chiffres ont été avancés sur les sommes d'argent requises pour faire prendre à l'école québécoise le virage informatique. On parlait de plus de 1 milliard \$ sur cinq ans dans l'un des scénarios envisagés. En période de compressions budgétaires, la question de la provenance de ces ressources n'a pas trouvé de réponse. L'introduction des NTIC dans le monde de l'enseignement risque de nous placer devant des choix de société graves en matière d'allocation des ressources.

Selon les propos de l'économiste Gilles Paquette: «... il est difficile d'imaginer qu'il sera possible de répondre encore longtemps aux besoins croissants de formation dans une société axée sur les connaissances, sans compter la juxtaposition des coûts qu'impose le maintien de l'ordre actuel en parallèle avec l'introduction de moyens technologiques coûteux.»

Quoi qu'il en soit, les NTIC vont occuper, au cours des prochaines années, un espace toujours plus grand dans l'environnement de nos institutions d'enseignement supérieur et dans l'organisation de notre travail.

Jean-François Beaudet
Comité école et société

Curieusement, les étudiants et les étudiants se sentent même mieux encadrés que dans une classe traditionnelle.

DU PAIN ET DES ROSES...

pas les épines et les miettes



Il y a un an déjà, le thème du 8 mars empruntait celui de la Marche des femmes contre la pauvreté qui devait avoir lieu du 26 mai au 4 juin 1995. Cette marche a mobilisé des centaines de marcheuses et des milliers de personnes pour dénoncer la pauvreté des femmes et faire connaître les neuf revendications mises de l'avant. Parmi ces revendications, plusieurs touchaient les conditions de travail et le premier ministre s'était engagé à faire adopter une loi proactive sur l'équité salariale, à augmenter le salaire minimum, à faire respecter les normes minimales de travail dans les programmes d'employabilité. Si le salaire minimum a été augmenté, il est encore loin de dépasser le seuil de pauvreté. Quant au respect des normes minimales de travail dans les programmes d'employabilité, il a été reporté et le projet de loi sur l'équité salariale s'est transformé en avant-projet de loi. Bref, il y a encore du pain sur la planche pour les femmes!

Cette année, c'est sous le thème «La solidarité ça marche» que le travail pour faire changer les choses se poursuit. Trois revendications ont été mises en priorité: la hausse du salaire minimum à 7,60 \$ de l'heure, l'adoption d'une loi proactive sur l'équité salariale et le retrait des coupures à l'aide sociale.

Le travail des femmes doit être payé à 100 %

Un avant-projet de loi a été déposé en décembre 1995 et a fait l'objet

d'audiences publiques, en commission parlementaire en février dernier. Ni les groupes de femmes ni les syndicats n'y ont trouvé satisfaction. Pour le Conseil du patronat, cet avant-projet va trop loin. La partie est loin d'être gagnée. La CSN est membre de la Coalition en faveur de l'équité salariale qui regroupe des organisations syndicales et des groupes de femmes qui mène une campagne de sensibilisation à l'équité salariale et revendique l'adoption d'une loi qui rencontre les exigences des femmes.

Les dix emplois les moins bien rémunérés au Canada sont occupés à 75 % par des femmes. Selon le Conseil du statut de la femme, la proportion des femmes dans les métiers les moins payants a progressé quatre fois plus que dans les professions les mieux rémunérées. Les salaires des emplois occupés majoritairement par des femmes sont moindres que ceux où les hommes sont fortement représentés. C'est ce qui explique le fait que le revenu d'emploi des femmes travaillant à temps plein était de 69,9 % de celui des hommes, en 1994. Des études démontrent que ces écarts sont le résultat d'une discrimination sexuelle et qu'ils ne seront éliminés qu'en mettant sur pied des correctifs pour faire reconnaître la valeur réelle du travail effectué par les femmes. Selon la CSN, 42 % des femmes sont concentrées dans les dix professions suivantes: secrétaire, vendeuse, caissière, teneuse de livres, infirmière, préposée au service, commis de bureau, réceptionniste, enseignante au primaire et cuisinière.

Le virage ambulatoire et le contingentement en soins infirmiers

Ce que les femmes essaient de gagner d'un côté, sont-elles en train de le perdre de l'autre? Alors que les

femmes revendiquent d'être payées à 100 % pour le travail qu'elles effectuent, le virage ambulatoire et la fermeture de plusieurs hôpitaux remettent en question plusieurs emplois détenus en grande majorité par des femmes. En plus de la perte de plusieurs emplois, assistera-t-on à une déqualification de plusieurs professions liées à la santé où les femmes sont très nombreuses? La situation des infirmières est éloquent à cet égard et ne présage rien de bon pour les programmes techniques en science de la santé. Alors qu'il y a deux ans à peine, il y avait une pénurie d'infirmières au Québec, on se retrouverait maintenant avec un grand surplus. La formation de nouvelles infirmières deviendrait donc problématique, puisque celles-ci ne se trouveraient pas d'emploi.

Qu'en est-il exactement? Tout dépendra de la place qui sera réservée aux infirmières dans le virage ambulatoire et à cet égard rien n'est décidé. Dans les hôpitaux, la division des tâches entre médecins, infirmières bachelères et infirmières auxiliaires n'est pas clairement définie.

À l'heure actuelle, il sort 1 600 infirmières diplômées par année au collégial, comparativement à 130 pour le bac à l'université. C'est donc la place des différents ordres d'enseignements qui est questionnée. Nous croyons que la formation initiale des infirmières doit demeurer au collégial et que les infirmières avec un DEC ont un rôle primordial à jouer dans le virage ambulatoire. Actuellement, les femmes composent 40 % du personnel enseignant à temps complet dans les cégeps et parmi ces femmes, 17 % enseignent en soins infirmiers.

Maureen Dennie
Comité femmes

Avec la réforme des programmes sociaux, le gouvernement fédéral laisse clairement transparaître le double objectif qu'il poursuit: d'une part, la réduction des dépenses et du financement consacrés à la sécurité sociale et, d'autre part, la déstructuration du marché du travail au Canada. Le ministre des Ressources humaines de l'époque, en déposant son projet de loi C-111, en décembre dernier, venait préciser par quelle voie passerait l'atteinte de ce double objectif pour ce qui est du régime de l'assurance-chômage.



L'assurance-chômage et la lutte au déficit

Actuellement, le financement de la caisse d'assurance-chômage est assumé conjointement par les employeurs et par les travailleuses et travailleurs. Mais il n'en a pas toujours été ainsi. Lors de sa création, le régime d'assurance-chômage prévoyait un financement tripartite

portant de la caisse d'assurance-chômage. Au contraire, le surplus accumulé au 31 décembre 1995 se chiffrait à 700 millions de dollars! On escompte que si le gouvernement n'était pas venu ainsi puiser dans la caisse, à des fins dites productives pour ses programmes, le surplus frôlerait aujourd'hui les dix milliards de dollars.

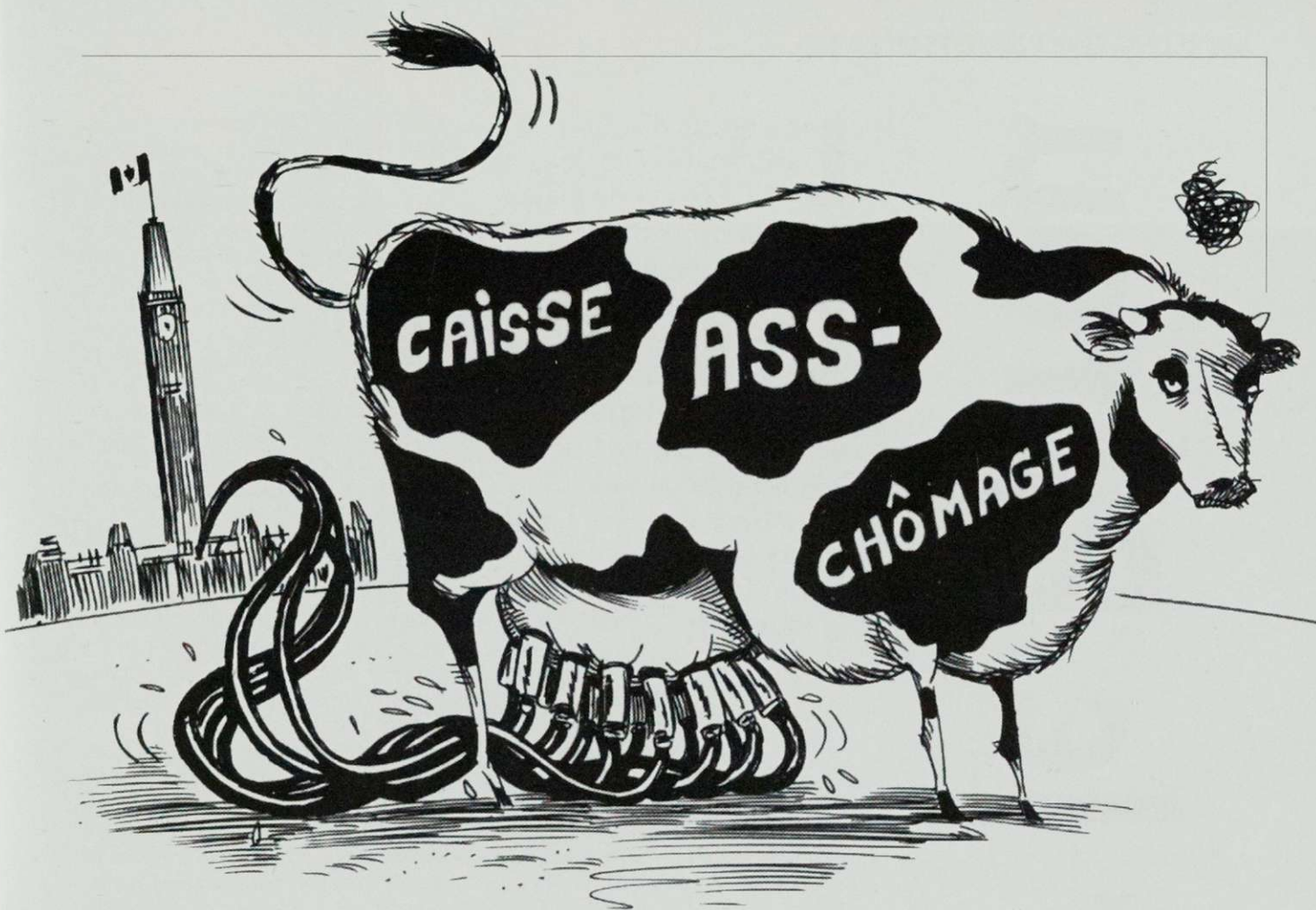
Les vrais enjeux de la réforme Axworthy

provenant du gouvernement fédéral, des employeurs et des travailleuses et travailleurs. Cette situation a prévalu jusqu'en 1990, alors que le gouvernement fédéral a décidé de se désengager de sa part de financement qui équivalait à 2,7 milliards \$, soit 26% des revenus de la caisse en 1989. De plus, le gouvernement allait dorénavant effectuer des ponctions significatives dans la caisse, de l'ordre de 8,9 milliards \$ jusqu'à maintenant, afin de pourvoir au financement des mesures d'employabilité de ses divers programmes de main-d'oeuvre.

On aurait pu croire que ces deux changements, le retrait du financement et les ponctions autorisées, allaient engendrer un déficit im-

La réforme Axworthy cherche tout simplement à accroître la fonction "vache à lait" de la caisse d'assurance-chômage. Elle fait financer par des coupures aux prestataires, l'accroissement des sommes d'argent consacrées aux mesures d'employabilité, tout en tentant de financer maintenant des mesures d'assistance sociale qui jadis relevaient du Fonds consolidé du Revenu.

L'assurance-chômage est un régime d'assurance qui fonctionne comme suit: un paiement de cotisation pour prévenir le risque de perte de l'emploi et un versement de prestation quand le risque frappe. Actuellement, les travailleuses et les travailleurs salariés cotisent à 2,95%, avec un maximum de 39 000 \$



comme rémunération assurable annuellement. Or, le fait de faire financer par la caisse les mesures d'employabilité ou de soutien au revenu personnel fait peser lourdement le poids de ce financement sur les épaules des travailleuses et des travailleurs qui gagnent le minimum assurable. À titre d'exemple, une personne qui gagne 25 000 \$ se trouve à financer des mesures d'employabilité par sa cotisation à 2,95%, tandis que la personne qui gagne 70 000 \$ ne consacrera que 1,64% de son revenu à ce même financement. En injuste cause et de plus en plus, les cotisants au régime contribueront à la réduction du déficit canadien par le biais du financement de programmes d'une nature étrangère à la vocation spécifique de l'assurance-chômage.

La restructuration du marché du travail

La présente réforme de l'assurance-chômage fait largement écho aux recommandations de l'OCDE, de juin 1994, visant à «revoir les systèmes d'indemnisation du chômage et des prestations connexes et autres interactions avec le système fiscal afin que la collectivité atteigne ses objectifs fondamentaux en matière

d'équité d'une manière beaucoup moins dommageable pour le fonctionnement des marchés du travail». Essentiellement, selon le gouvernement fédéral, le régime d'assurance-chômage serait trop généreux, ce qui a pour effet d'engendrer une dépendance chronique de certaines travailleuses et certains travailleurs. De plus, la prétendue générosité du régime créerait des rigidités face au marché du travail. La réforme cherche donc à transformer le régime de telle sorte qu'il soit «moins dommageable» au fonctionnement du marché, en s'attaquant en priorité aux prestataires fréquents. On diminue leur admissibilité au régime, la durée de leurs prestations et le niveau de leurs prestations. Ainsi, on souhaite exercer une pression à la baisse sur les conditions de travail, compte tenu de l'état actuel du marché du travail. Ce ne serait pas alors la précarisation accélérée de ce marché qui génère le besoin d'une protection, mais plutôt la protection sociale qui engendre la dépendance. Selon l'actuel gouvernement fédéral, la régulation du marché du travail, libéré de la contrainte d'un régime trop généreux, permettra de relancer l'emploi au Canada.

Pas question!

Cette réforme est très préoccupante, tant ses effets sont importants pour les conditions de vie des enseignantes et enseignants à statut précaire des divers ordres d'enseignement. Rappelons que le réseau collégial comptait 34% de non-permanentes et non-permanents à l'enseignement régulier (données de 1993) et que la réforme frappera de plein fouet environ 50% des chargés de cours des universités québécoises. Les heures travaillées et les contrats à durée déterminée les désavantagent pour se qualifier dorénavant selon les nouvelles règles.

Une telle réforme nous appelle à la solidarité syndicale, non seulement en ce qui regarde l'importance du travail effectué par les enseignantes et enseignants à statut précaire, mais plus largement pour ce qui est de ses effets imminents sur les conditions de vie des travailleuses et travailleurs précaires, syndiqués ou non. C'est une lutte contre l'appauvrissement structurel qu'il faut entreprendre dans la solidarité et pour l'accès au travail moins précaire.

Yves Saint-Pierre
Comité de négociation cégep

Regard sur le Pérou

Le comité d'action internationale de la FNEEQ a eu le plaisir de rencontrer une militante syndicale du Pérou, à l'occasion de son passage à Montréal dans le cadre de la Conférence internationale de solidarité avec Cuba, à la mi-mars dernier. Christiane Malet et Laval Rioux ont échangé avec Susan Portocarrero de la FENTUP.



Madame Susan Portocarrero est la secrétaire générale de la Fédération des employés des universités du Pérou (FENTUP), l'une des trois organisations du monde de l'enseignement affiliées à la CGTP, la Centrale générale des travailleurs du Pérou. Cette centrale qui existe depuis longue date rassemble la plupart des organisations syndicales péruviennes. Après nous avoir remercié de la rencontrer et nous avoir confirmé qu'elle était l'émissaire de la CGTP à la conférence de solidarité sur Cuba, madame Portocarrero a bien voulu nous informer de la situation politique, sociale et syndicale du Pérou à l'heure actuelle.

La dictature éclairée de Fujimori

Le Pérou est sous la coupe d'un autocrate qui s'est propulsé habilement au pouvoir présidentiel en 1990 et qui a réussi à se faire réélire l'an dernier. Le président Alberto Fujimori applique les politiques d'ajustement structurel du FMI et de la Banque mondiale, ce qui a jeté le Pérou dans la crise économique et sociale. Il a privatisé les sociétés d'État pratiquant les congédiements

massifs dans le secteur public et abolissant les lois du travail et les droits sociaux. Le poids de ces réformes a affecté les citoyens de la classe moyenne et gravement appauvri ceux des classes populaires déjà démunies. L'inflation est galopante, l'insécurité économique grandissante et le pays est plongé dans la récession et le chômage. Plus de 15 millions de Péruviens vivent dans la pauvreté et 76% de la population est classée en sous-emploi ou en chômage. On compte maintenant un million de pauvres de plus que l'an dernier.

Le président Fujimori, une fois arrivé au pouvoir, s'est attaqué à la grande coalition des travailleurs syndiqués du secteur public, forte de quarante mille membres qu'il a réduite de moitié. Le mouvement syndical, pris de panique, a été incapable de riposter à cause de sa bureaucratie et des régimes de pouvoirs personnels. Fujimori a ensuite décapité le reste du mouvement syndical en persécutant les dirigeants, créant le désarroi dans la militance et les groupes populaires. Il avait aussi aboli le Congrès, le parlement national, s'auto-proclamant chef du pouvoir lors d'une manœuvre de coup d'État planifié.

Les groupes organisés et militants se sont retrouvés dans la confusion et sans aucune stratégie de mobilisation de la population.

Toute cette répression s'est accompagnée d'une habile politique de pacification, visant à mettre fin aux luttes des groupes révolutionnaires (Sentier lumineux) et surtout en instaurant une loi d'amnistie et de repentir pour les agitateurs. Les dirigeants syndicaux et leaders sociaux communautaires ont été

pris en sandwich et comme baillonnés par ces mesures qui incitaient à la délation. Les groupes organisés et militants se sont retrouvés dans la confusion et sans aucune stratégie de mobilisation de la population. Mais sous la pression internationale des mouvements des droits de la personne, le président a libéré les gens détenus afin de montrer le caractère libéral de son régime. Habile stratège, il a ensuite révisé la constitution du pays et rétabli la peine de mort, soumettant le tout à un référendum national qui lui a donné son accord. Repérant les poches de résistance à son régime, il a pu alors

intervenir dans certaines zones du territoire pour rétablir sa confiance en vue de sa réélection qu'il remporta avec plus de 60% des voix, en novembre dernier.

Aujourd'hui, le Pérou est toujours sous la coupe du président reporté au pouvoir, mais le pays est désorganisé. Les politiques du FMI ont créé un chômage massif, avec la déstructuration industrielle et un commerce en chute libre.

Il n'y a pas eu d'augmentation salariale depuis trois ans, par décret présidentiel. La pauvreté confine à la misère dans les bidonvilles, suite à un exode des campagnes et à une urbanisation sauvage. L'argent de la bourgeoisie a fui le pays et ce sont les puissances financières étrangères qui ont acheté les firmes d'État privatisées, comme le téléphone, les mines et les transports. Le libre marché n'a aucunement favorisé la production nationale, même si le Pérou

courage l'organisation des travailleurs et les revendications sociales. La solidarité de base au sein de la société civile reprend de la vigueur dans les coopératives de travail et les organismes communautaires de survie, autant à la campagne qu'à la ville.

Le monde de l'éducation au Pérou

Le pays reste peu alphabétisé fonctionnellement, même si les statistiques officielles déclarent un taux de 80% d'alphabétisation. Depuis trois ans, l'abandon scolaire fait des ravages parmi les jeunes au primaire et au secondaire. La pauvreté a fait que la malnutrition ou le besoin de travailler pour subvenir à la famille, ont chassé les jeunes enfants et adolescents de l'école. Cependant, on construit de nouvelles écoles dans les milieux défavorisés. Les écoles techniques sont peu nombreuses, mais soutenues par la solidarité internationale. On apprend généralement son métier à l'usine, bien que la nouvelle économie incite à une formation plus qualifiée à l'école, surtout en informatique.

L'éducation n'est pas gratuite dans les écoles publiques; une cotisation est requise des parents. Par contre, les écoles privées prolifèrent et coûtent cher. L'éducation est une affaire d'élite et n'est pas largement démocratisée. Par exemple, nous dit Susan Portocarrero, on vient de construire deux universités privées, tandis qu'il y a pénurie d'étudiants dans les universités publiques. À l'université, les étudiants qui finissent sont des femmes surtout, quatre fois sur cinq, car souvent les hommes doivent retourner travailler pour faire vivre la jeune famille.

Les enseignantes et les enseignants sont au nombre d'environ 240 000 pour tous les ordres d'enseignement. Les profs d'université comptent pour environ 25 000, le reste étant réparti au primaire et secondaire; il n'y a pas de niveau collégial. Les salaires sont minables, environ 200\$ US par mois pour une femme et un peu plus pour un homme, au primaire et secondaire du réseau public (le salaire minimum mensuel est de 60\$ US). Le panier de

provision pour une famille ordinaire de cinq personnes coûte 375\$ par mois. Les profs d'université sont à peine mieux payés. Il n'y a rien pour le perfectionnement, et les enseignants ont souvent un second et même un troisième emploi pour pouvoir vivre.

Les femmes au Pérou

Les Péruviennes sont organisées en mouvement et elles sont actives au sein des groupes populaires. On fête la journée du 8 mars et, cette année, c'était un rassemblement pour contrer l'appauvrissement. Les revendications des femmes portent fruits, comme une loi sur la violence domestique en vigueur depuis 1995 et récemment adoptée, une loi sur les respon-

sabilités familiales.

Le président Fujimori est un fervent promoteur de la limitation des naissances, comme stratégie de guerre à la pauvreté; il a donc fait adopté sa loi sur la population nationale, malgré l'opposition de la hiérarchie catholique et des groupes conservateurs. Fujimori s'est même présenté personnellement à la dernière Conférence de Beijing, comme champion de la planification familiale et des droits des femmes! Mais il reste beaucoup à faire, la situation économique du pays n'aidant pas à l'avancement des femmes au travail ni dans l'éducation.

Madame Portocarrero s'est dite étonné du travail sérieux de nos organisations syndicales, surtout à la CSN. Elle a remarqué la qualité de notre travail en groupe et la bonne formation syndicale donnée à nos membres; elle a surtout admiré l'ordre et la performance de nos services techniques qu'elle voudrait bien voir imiter dans les organisations syndicales péruviennes. Avant de nous quitter, elle a remis une lettre du président de la CGTP pour le président de la FNEEQ, souhaitant ainsi créer des liens plus étroits entre nos deux organisations syndicales.

Nous souhaitons bon courage aux camarades du Pérou et leur assurons tout notre soutien moral pour passer à travers la crise actuelle.

Laval Rioux
pour le Comité action internationale

Depuis trois ans,
l'abandon scolaire
fait des ravages
parmi les jeunes
au primaire et
au secondaire.

a marqué un taux de croissance économique de près de 30% depuis 1993.

À Lima, la capitale où vit le tiers de la population du pays, les forces d'opposition ont remporté dernièrement les élections municipales. Les forces populaires et syndicales sont en lente recomposition, bien que la précarité de l'emploi dé-

