

Pédagogie entre autres

Le journal du Syndicat des professeurs
du Cégep du Vieux Montréal

Unissons nos forces !



Lundi 18 mars 2019
Volume 26, no 4

Négociation... entre autres!



Encore une fois, dans ce numéro, il sera beaucoup question de la préparation aux pourparlers relatifs au renouvellement de notre convention collective. Vous pourrez ainsi lire un compte rendu des échanges qui ont eu lieu à ce sujet lors de notre dernière assemblée générale en présence de deux membres du comité de négociation et de mobilisation de la FNEEQ, prendre connaissance d'une mise au jeu écrite par ce dernier en prévision des consultations dans les syndicats, répondre à un quiz sur la réalité des chargé-es de cours à la formation continue et en savoir davantage sur les revendications des profs de Soins infirmiers. Cela dit, dans les pages qui suivent, vous trouverez également de l'information sur le rapport d'audit des finances du SPCVM déposé à l'AG du 6 mars de même qu'une chronique sur l'école inclusive.

Bonne lecture!

Yves de Repentigny
Sciences de la nature – Biologie
Comité information

Table des matières

- 01 • Négociation... entre autres!
- 02 • Rapport d'audit des finances du SPCVM: compte rendu
- 02 • Assemblée générale du 6 mars 2019 : une prise du pouls quant à nos demandes de négo
- 05 • École inclusive: idéal ou nouveau mirage?
- 09 • Quiz : connaissez-vous les conditions de travail des chargées et vchargés de cours
- 11 • Outil de réflexion préliminaire sur les enjeux de la négociation 2020
- 18 • Réponses au quiz : connaissez-vous les conditions de travail des chargées et chargés de cours?
- 20 • Les demandes de Soins infirmiers



À propos du SPCVM

**Syndicat des professeurs du Cégep
du Vieux Montréal**

255 Ontario Est,
Montréal, Qc H2X 1X6
bureau A3.04

Ouvert du lundi au vendredi de 8 h 30 à 16 h

Pour nous rejoindre

site WEB : www.spcvm.org

courriel : info@spcvm.org

téléphone : 514.843.8884

514.982.3437 (2086 et 2087)

Rapport d'audit des finances du SPCVM : compte rendu

Collaborateurs

Cédric Lamathe
(Mathématiques)

Comité école et société
(FNEEQ)

Comité ad hoc
(Regroupement cégep FNEEQ)

Lucie Maillé
(Soins infirmiers, cégep Édouard-Montpetit)

L'équipe

Directeur de l'information :

Yves de Repentigny
(Biologie,)

Mise en page :

Ana-Hilda R.Zetino
(Agente technique)

À la suite d'une proposition de notre Comité de surveillance des finances, l'Assemblée générale du SPCVM avait demandé de faire auditer nos états financiers. La firme Massie Turcotte et associés inc. a alors reçu le mandat de mener à bien cet audit pour l'année financière 2017-2018. Les résultats ont été présentés à l'AG du 6 mars par Monsieur Massie en personne. Plusieurs questions lui ont été adressées par les membres du Comité de surveillance des finances et ses réponses ont été on ne peut plus claires.

Le rapport d'audit écrit par sa firme est le plus haut niveau d'audit des états financiers possible.

Les chiffres des états financiers précédents sont bien et très valables.

Les états financiers du SPCVM sont bien faits et d'un « niveau professionnel assez élevé. »

Le rapport d'audit a été déposé à l'assemblée. Saluons la bonne gestion de notre budget, mais aussi la transparence souhaitée par les membres.

Cédric Lamathe
Mathématiques

Assemblée générale du 6 mars 2019 : une prise du pouls quant à nos demandes de négo

Lors de notre assemblée générale du 6 mars dernier, deux membres du Comité de mobilisation et de négociation - cégep étaient parmi nous : Josée Déziel, prof de psychologie à Ahuntsic, et Sébastien Manka, enseignant de mathématiques à Montmorency. Les professeur.e.s présent.e.s à l'assemblée ont alors pu faire entendre leur voix quant à leurs demandes pour la prochaine négociation. Voici, en l'espèce et sans hiérarchisation, ces demandes (la présentation suit l'ordre chronologique des prises de parole).

Soins infirmiers

Le ras-le-bol des enseignantes de Soins infirmiers de tous les départements de la province s'est fait entendre. La demande principale est la révision du calcul de la CI (charge individuelle de travail) pour tenir compte de la lourdeur de la tâche lors des supervisions directes de stage. Cette lourdeur cause de nombreux arrêts maladie, mais engendre également une difficulté à recruter des jeunes infirmières.

Le problème des ratios en stage est également soulevé. Les milieux hospitaliers réduisent de manière récurrente ces ratios sans, bien entendu, qu'une correction du financement accompagne la baisse. C'est tout de même paradoxal que les milieux hospitaliers imposent des conditions d'enseignement aux collèges sachant que le financement des stages n'est pas décidé par les hôpitaux!

Rappelons que ces baisses de ratios induisent une pression sur l'enveloppe fermée du E (ressources à l'enseignement) et que cela affecte donc l'ensemble des départements.

Pour finir, il est plus que temps que le rôle des infirmières-enseignantes soit enfin compris : ce sont des professeures comme les autres!

Éducation physique

La question de la tâche et des ressources soulève des inquiétudes chez les enseignantes et enseignants d'éducation physique. Le calcul différent de la CI pour cette discipline est perçu comme injuste. Les cours d'éducation physique sont de pondération 2 (deux heures contact par semaine) et les paramètres tenant compte du nombre d'étudiantes et d'étudiants (NES) et des multiples préparations (HP) sont atténués par rapport aux autres disciplines. Deux demandes sont formulées :

- 1.** reconnaître justement le paramètre NES : cette session, un professeur a 210 étudiantes et étudiants sans que ce nombre très important soit pris en compte dans sa CI comme pour les autres départements;
- 2.** bonifier le facteur multiplicatif de la partie HP de la CI : ce facteur est figé à 0,9 pour Éducation physique dans notre collège, alors qu'il augmente à 1,1 (pour trois préparations) et à 1,75 (pour quatre préparations et plus) pour les autres disciplines. Il n'existe pas de traitement uniforme du paramètre HP pour la discipline Éducation physique à travers le réseau et cela devrait être inclus dans la prochaine négociation.

Enjeux salariaux

Un membre fait justement remarquer qu'au minimum, nos salaires devraient être indexés à la hausse du coût de la vie chaque année. Dans le cas contraire, nous nous appauvrissons. Il en va de même de nos prestations de retraite, qui ne sont pas, elles non plus, indexées à l'inflation.

L'uniformisation des écarts interéchelons est un enjeu salarial également soulevé.

Priorité pour contrer la précarité

Les règles concernant la priorité pour l'obtention d'un poste, quelque peu complexes, doivent être revues. L'ancienneté nécessaire à cette obtention et les conditions d'arrivée d'une enseignante ou d'un enseignant MED (mis en disponibilité) paraissent limiter l'accessibilité à un poste pour les précaires locaux, cela étant dit, bien entendu, sans se désolidariser par rapport à notre protection d'emploi.

Cynisme ?

Une professeure s'interroge sur le cahier des demandes de négociation : ne devrait-on pas plutôt parler de cahier des retards ou de cahier des réajustements ?

Demandes de l'exécutif

Trois enjeux sont présentés par un membre de l'exécutif :

- 1.** Chargé.e.s de cours à la formation continue

Les conditions de travail à la formation continue, déplorables, n'ont

Le calcul différent de la CI pour cette discipline est perçu comme injuste.

Le nombre d'EESH ne cesse d'augmenter dans nos classes; les ressources doivent accompagner cette hausse et nous permettre de soutenir ceux-ci adéquatement.

pas connu de grandes avancées depuis la création des cégeps. Les tâches effectuées par les enseignantes et enseignants de la formation continue dépassent largement le cadre de celles qui leur sont reconnues. Nous devons alors demander fermement des gains, notamment salariaux, pour ces enseignantes et enseignants : la parité salariale avec celles et ceux du régulier aussi bien que des balises et des moyens pour faciliter leur insertion professionnelle. Il en va de l'avenir de la profession enseignante, qui connaît déjà des problèmes de recrutement.

On appelle ici à la solidarité et à revendiquer fort pour les plus précaires d'entre nous!

2. Étudiantes et étudiants en situation de handicap (EESH)

Lors de la dernière négo, un gain avait été fait : une annexe avait été ajoutée concernant des ressources relatives à des projets de soutien aux EESH. Cependant, le traitement de cette annexe n'a pas été uniforme à travers la province et des postes n'ont pas été créés de manière systématique avec ces ressources. Pour la mémoire collective, n'oublions pas que la partie patronale de notre collège avait donné un avis négatif clair et définitif à ce sujet en Comité des postes.

Le nombre d'EESH ne cesse d'augmenter dans nos classes; les ressources doivent accompagner cette hausse et nous permettre de soutenir ceux-ci adéquatement.

3. Conciliation famille-travail

Les droits parentaux ne peuvent pas être omis dans la négociation. Les parents sont de plus en plus confrontés à des situations nouvelles. Pensons notamment aux profs ayant des enfants à besoins particuliers ou devant s'occuper de leurs propres parents.

Petites inquiétudes

Un sympathisant partage ses *petites inquiétudes* face à une ancienne stratégie qualifiée de « stratégie des petites victoires. » Il nous met en garde contre l'utilisation de termes issus de la *novlangue*. « Ce collier de petites victoires qui s'apparentent plutôt à des petites pertes » implique une perte de notre pouvoir d'achat et de notre pouvoir de négociation.

Ma modeste contribution...

Pour conclure, je ne peux m'empêcher d'ajouter une pierre à l'édifice de ces demandes pour nos futures négociations. Le financement que reçoivent les collèges est basé sur des droites programme établies selon des données qui ont une vingtaine d'années. Les programmes ainsi que le comportement des élèves ont depuis beaucoup évolué. Une réforme de ce mode de financement est plus que souhaitable. Je précise, et cela va sans dire, que le fait que cette réforme soit accompagnée d'une injection de ressources supplémentaires est clairement envisageable.

En vous souhaitant une belle et forte mobilisation !

Cédric Lamathe
Mathématiques

École inclusive: idéal ou nouveau mirage?

Au moment où le monde de l'éducation est traversé par des débats entourant l'école inclusive, tant dans son interprétation que dans ses applications, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) vient de produire, en collaboration avec le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), une « trousse à outils » se réclamant de la « pédagogie universelle ». Outre le fait qu'on puisse s'interroger sur l'implication du CSÉ dans la création d'outils de formation, on devrait s'inquiéter de l'intention de privilégier une méthode pédagogique spécifique, alors qu'il n'existe pas de consensus sur ce que devraient être les politiques d'inclusion scolaire. De plus, il est à craindre que les impacts de ce choix sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage soient moins bénéfiques que le CSÉ le laisse entendre. Sans garantie quant à l'organisation du travail ou au respect de l'autonomie professionnelle, sans débat préalable sur les objectifs d'apprentissage et d'évaluation, une telle avenue pourrait contribuer à détériorer davantage les conditions d'exercice du personnel enseignant sans pour autant favoriser la réussite éducative. Ne devrait-on pas plutôt privilégier d'autres solutions (diminution du ratio élèves-enseignant, réelle mixité scolaire, ressources suffisantes, amélioration des conditions d'enseignement) afin de concrétiser l'idéal de l'école inclusive?

La trousse du CSÉ fait suite à son avis de 2017 *Pour une école riche de tous ses élèves – s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire* ainsi qu'au document *Étude de cas: des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*¹. On y trouve napperon, présentation vidéo, cahier de participation, guide de référence et d'animation, six ateliers de réflexion d'une heure et demie (CSÉ, 2018a, p.7), bref, tout un arsenal visant à inciter les équipes-écoles à modifier leurs pratiques afin de soutenir l'idéal d'une éducation inclusive dans toutes les écoles québécoises. Toutefois, entre l'idéal et la réalité, il y a un écart qui tient peu compte des ressources disponibles et du surmenage que vit déjà une bonne partie du personnel enseignant.

Principes et stratégies pédagogiques

Il est important de distinguer les principes entourant la notion d'inclusion, très prometteuse pour la réussite éducative, des stratégies pédagogiques – parfois douteuses, souvent inapplicables – qui s'en réclament. Au Québec, on a moins procédé à une inclusion qu'à une inscription tous azimuts d'élèves dans les écoles publiques, indépendamment de leurs difficultés d'apprentissage, sans y mettre les ressources ni les moyens nécessaires et au détriment des conditions d'enseignement, de travail et de réalisation de l'inclusion elle-même.

L'éducation inclusive se réclame de valeurs de justice sociale et d'équité visant l'accès à l'éducation et à la réussite pour toutes et tous. Elle prétend permettre une meilleure inclusion que le modèle de l'intégration (où l'élève ayant des besoins particuliers doit s'adapter à la classe ordinaire afin d'évoluer comme les autres élèves) et celui de l'inclusion scolaire (où l'école s'adapte à l'élève ayant des besoins particuliers afin de lui permettre de par-

Toutefois, entre l'idéal et la réalité, il y a un écart qui tient peu compte des ressources disponibles et du surmenage que vit déjà une bonne partie du personnel enseignant.

ticiper pleinement aux activités d'apprentissage au sein de la classe ordinaire) (CSÉ, 2018b). Pour sa part, l'éducation inclusive proposée par le CSÉ se veut une stratégie pédagogique qui privilégie la recherche de solutions collectives pour répondre a priori aux besoins individuels de chaque élève (CSÉ, 2017b, p.99).

Mais comment l'école peut-elle s'adapter aux « besoins individuels de chaque élève » si on admet au départ que, justement, ces besoins sont différents? Des mesures universelles peuvent-elles suffire à combler tous les besoins individuels? La recherche de mesures générales pour répondre à des besoins particuliers ne risque-t-elle pas d'entraîner un nivellement par le bas, de nuire à la réussite éducative des élèves et de desservir, tout compte fait, les principes d'inclusion dont elle se réclame? L'éducation inclusive est certes une idée qui peut séduire, mais qui occulte un bon nombre de difficultés théoriques et pratiques.

Clairement, la sélection des élèves dans l'accès à certains programmes pédagogiques particuliers ou à certaines écoles nuit à la mixité sociale et scolaire, et crée un déséquilibre dans la composition des groupes.

Les difficultés de l'intégration

Il est vrai que certaines pratiques actuelles entravent l'idéal d'une école inclusive, ainsi que le souligne d'ailleurs le Conseil supérieur, comme « la hiérarchisation des parcours de formation, la valorisation inégale des talents ou la mise en concurrence des élèves et des écoles » (CSÉ, 2018b). Cependant, le recours à la pédagogie inclusive, tout particulièrement à la conception universelle des apprentissages (CUA)², tel que proposé par le CSÉ, doit-il être adopté et nécessairement généralisé pour assurer la meilleure inclusion?

Clairement, la sélection des élèves dans l'accès à certains programmes pédagogiques particuliers ou à certaines écoles nuit à la mixité sociale et scolaire, et crée un déséquilibre dans la composition des groupes. C'est ainsi qu'on trouve souvent une plus forte concentration d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires du réseau public, ce qui complexifie grandement la tâche du personnel enseignant et impose des conditions d'apprentissage beaucoup plus difficiles. Or, si la solution à cette surreprésentation des élèves en difficulté dans les classes ordinaires des écoles publiques se limite à l'introduction de la CUA, sans s'attaquer aux problèmes de la ségrégation scolaire, les bonnes intentions de l'école inclusive reviennent à faire porter sur les enseignantes et les enseignants le fardeau d'un problème systémique.

Pour justifier le recours à la conception universelle des apprentissages (CUA), le CSÉ soutient que la complexité qu'impliquent les mesures d'intégration ou d'inclusion scolaire des élèves à besoins particuliers dans une classe ordinaire a atteint un tel point que la « multiplication des mesures individualisées ne permet plus de répondre adéquatement à l'ensemble des besoins éducatifs des élèves [et que pour] dépasser cette limite, l'éducation inclusive privilégie la recherche de solutions collectives qui répondent aux besoins individuels » (CSÉ, 2018b). Mais qu'est-ce que cela signifie? La fin des plans d'intervention et mesures adaptées aux besoins particuliers des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour ne plus « s'adapter » qu'à partir de mesures universelles? Que veut-on dire par « besoins des élèves »? Le besoin n'existe qu'en regard des situations individuelles et particulières des élèves face à ce qu'ils doivent apprendre. Dans cette perspective, il n'y aurait pas, à proprement parler, de

besoins communs, bien qu'il y en ait qui soient les mêmes pour plusieurs... La CUA nie, en quelque sorte, que les effets bénéfiques d'une mesure donnée puissent être différenciés. Avant de s'engager dans la CUA, la notion centrale de « besoin » doit nécessairement être approfondie.

La conception universelle des apprentissages, réponse ou mirage?

En dehors des images métaphoriques³, les défenseurs de la conception universelle des apprentissages donnent peu d'exemples convaincants d'une application réaliste et judicieuse. Qui plus est, plusieurs questions demeurent sans réponses claires: cherche-t-on des mesures universelles ou adaptées à chaque élève? Ces mesures doivent-elles aller dans le sens des objectifs d'apprentissage ou en faire abstraction? Les transformations s'appliquent-elles surtout à la pédagogie ou davantage à l'organisation du travail?

Parmi les exemples proposés par le CSÉ pour illustrer les principes de la pédagogie inclusive, on trouve le fait d'offrir du temps additionnel à tous les élèves lors d'un examen au sein même de la plage horaire du cours, ce qui « élimine la nécessité de prévoir des aménagements particuliers tel que la réservation de locaux, une liste des élèves concernés, une surveillance, etc. » (CSÉ, 2018b). Mis à part l'« intérêt » financier d'une telle mesure (« intérêt » dans une perspective de sous-financement chronique de l'éducation), puisque c'est le personnel enseignant qui assumerait la surveillance durant ce temps additionnel offert à tous les élèves, on peut se demander si le problème n'est pas simplement déplacé. Comment occupe-t-on les élèves qui finissent plus tôt? Quelle matière au programme élimine-t-on pour dégager ce temps supplémentaire pour tous lors de chacune des évaluations?

Un autre exemple fourni par le CSÉ peut surprendre : dans une école secondaire, l'enseignant de français remarque que plusieurs élèves ont des difficultés de concentration en fin de journée; il décide donc de placer systématiquement les examens en avant-midi. Il constate que cela est bénéfique pour ses élèves en difficulté et que ses élèves forts obtiennent des résultats équivalents ou même meilleurs puisqu'eux aussi profitent de cette mesure et actualisent ainsi davantage leur potentiel (CSÉ, 2018b). À supposer qu'un enseignant dans une école secondaire aurait le pouvoir de modifier l'horaire de ses cours afin de placer ses examens en début de journée plutôt qu'à la fin, faut-il appeler son initiative de la « pédagogie universelle » ou du simple bon sens, qui est déjà appliqué lorsque c'est possible?

Nos aspirations pour une inclusion réussie

En réponse à l'arrivée d'un grand nombre d'élèves en difficulté dans leurs classes, les enseignantes et enseignants réclament davantage de soutien. Le personnel enseignant a aussi besoin de temps pour les échanges, la planification et l'administration à l'intérieur de nouveaux collectifs de travail. On en vient à « se demander si une réduction draconienne du nombre d'élèves dans les classes ne serait pas préférable à l'augmentation "compensatoire" d'un grand nombre d'experts en soutien aux enseignantes et enseignants surchargés » (FNÉEQ, 2018, p.40). Selon une étude menée par des chercheuses de la coalition citoyenne *Debout pour l'école*, « moins

Quelle matière au programme élimine-t-on pour dégager ce temps supplémentaire pour tous lors de chacune des évaluations?

d'élèves par classe favorise les apprentissages scolaires chez les élèves du préscolaire à la moitié du secondaire; [...] les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage progressent plus rapidement dans des classes à effectifs réduits. » (Paret et Demers, 2019). La baisse du ratio élèves-enseignant ne devrait-elle pas être prioritaire dans la recherche d'une école inclusive?

Nous croyons qu'il ne pourra pas y avoir d'inclusion réussie si on impose aux enseignantes et aux enseignants d'adopter des méthodes pédagogiques spécifiques. Comme nous l'écrivions dans *La formation des maîtres au Québec*, si on ne respecte pas leur autonomie professionnelle, « quand bien même les enseignantes et enseignants parviennent à faire ce que l'on attend d'eux, on y perd, au bout du compte, le meilleur de ce qu'ils ont à offrir, soit leur propre pratique auprès des élèves et leur posture professionnelle devant leur responsabilité d'instruire. » (FNEEQ, 2018, p.43).

Si on procédait à la nécessaire amélioration des conditions d'enseignement, si on revenait à une réelle mixité scolaire, si on diminuait le ratio élèves-enseignant et que les ressources consenties à l'école étaient à la hauteur de nos aspirations collectives en éducation, le débat sur la « pédagogie universelle » semblerait somme toute superflu.

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

1. Le comité école et société de la FNEEQ a déjà réagi à ces textes dans le chapitre consacré à la question «Former les maîtres à l'école inclusive?» du document *La formation des maîtres au Québec. Enjeux et débats* (FNEEQ, 2018, p. 37-43).

2. Le Conseil supérieur de l'éducation parle aussi de « pédagogie universelle », qui correspond principalement à la conception universelle des apprentissages (CUA) ou Universal Design for Learning (UDL). Cette conception de l'apprentissage « s'inspire du "design universel", modèle en architecture visant à concevoir des bâtiments et des espaces publics accessibles pour tous », *La formation des maîtres au Québec. Enjeux et débats* (FNEEQ, 2018, p. 43).

3. L'image métaphorique la plus fréquemment utilisée est celle des trois spectateurs d'un match de baseball (elle est reprise par le CSÉ et le CTREQ dans leur trousse: https://www.cse.gouv.qc.ca/lp/ces/ecole-riche-eleves/img/acces_universel.jpg). Elle tente de faire la distinction entre l'égalité, l'équité et l'accès universel en précisant qu'avec la CUA, il s'agit de faire disparaître l'obstacle (la palissade qui empêche de bien voir la partie) par l'utilisation d'un autre aménagement (la clôture grillagée) plutôt que de simplement trouver une manière de le contourner (offrir un banc ou deux pour voir par-dessus la palissade). Or, l'exemple est très peu convaincant puisque, avec la clôture grillagée, le plus petit, même s'il peut voir à travers le grillage, bénéficie d'une bien moins bonne vue que les plus grands à côté de lui...

MÉDIAGRAPHIE

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2017a), Étude de cas. Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves, Québec, Gouvernement du Québec, 93 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/50-0505.pdf> (page consultée le 27 janvier 2019).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2017b), Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire, Québec, Gouvernement du Québec, 155 p., <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf> (page consultée le 27 janvier 2019).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION et CTREQ (2018a), Guide de référence et d'animation de la trousse «Pour une école riche de tous ses élèves», Québec, Gouvernement du Québec, 32 p., https://www.cse.gouv.qc.ca/lp/ces/ecole-riche-eleves/rsc/guide_animation.pdf (page consultée le 27 janvier 2019).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION et CTREQ (2018b), Trousse «Pour une école riche de tous ses élèves»: présentation vidéo, <https://www.youtube.com/watch?v=ejKv0oKHmz4> (page consultée le 27 janvier 2019).

FNEEQ, COMITÉ ÉCOLE ET SOCIÉTÉ, La formation des maîtres au Québec : Enjeux et débats, Document présenté au Conseil fédéral des 5, 6 et 7 décembre 2018, 76 p., <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2018-12-12-Formation-des-ma%C3%Aetres.pdf> (page consultée le 11 février 2019).

PARET, Marie-Christine et Stéphanie DEMERS, «Baisser le ratio élèves-enseignant: une question d'équité», Le Soleil, 16 janvier 2019, <https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/baisser-le-ratio-eleves-enseignant-une-question-dequite-cf3fffc9d0f25321aa0a70070b64539a> (page consultée le 27 janvier 2019).



Quiz : connaissez-vous les conditions de travail des chargées et des chargés de cours?

- 1) En fonction de quoi le salaire des chargées et des chargés de cours augmente-t-il?
 - a) L'expérience
 - b) La scolarité
 - c) Les deux
- 2) Vrai ou faux? Les chargées et les chargés de cours cumulent de l'ancienneté pendant un congé parental.
 - a) Vrai
 - b) Faux
- 3) En fonction de quoi la ou le chargé de cours est-il rémunéré?
 - a) Du nombre de préparations différentes
 - b) Du nombre d'étudiantes et d'étudiants
 - c) De a et b
 - d) Ni de a ni de b

4) Lequel des éléments suivants ne fait pas partie de la charge de travail de la ou du chargé de cours?

- a) L'encadrement des étudiantes et des étudiants hors classe
- b) La correction
- c) La prestation de cours

d) Aucune de ces réponses. La tâche de la ou du chargé de cours comprend ces trois éléments.

5) De combien de jours de congé de maladie rémunérés la ou le chargé de cours bénéficie-t-il par année?

- a) 0
- b) 2

c) Le nombre de jours de congé de maladie est établi au prorata de leur charge d'enseignement.

6) Quel est le salaire par heure de cours enseignée des chargées et des chargés de cours qui ont 16 ans de scolarité en 2018-2019?

- a) 68,81\$
- b) 79,98\$
- c) 96,41\$
- d) Ça dépend de leur ancienneté.

7) Vrai ou faux? Les chargées de cours enceintes peuvent bénéficier d'un retrait préventif.

- a) Vrai
- b) Faux

8) Combien d'heures de cours la ou le chargé de cours doit-il enseigner pour accumuler une année d'ancienneté?

- a) 400
- b) 450
- c) 500
- d) 525

9) Vrai ou faux? Les chargées et les chargés de cours sont membres des départements et, à ce titre, ont le droit de vote en assemblée départementale.

- a) Vrai
- b) Faux
- c) Ça dépend des collègues.

10) Vrai ou faux? La ou le chargé de cours a accès au remboursement d'activités de perfectionnement au même titre que l'enseignante ou l'enseignant du régulier.

- a) Vrai
- b) Faux
- c) Ça dépend des collègues.

11) Jeanne vient d'être embauchée comme chargée de cours et elle enseignera 525 heures dans son année (ce qui lui donnera un temps complet annuel aux fins de la priorité d'emploi). Elle a un bac, 16 ans de scolarité et 10 années d'expérience professionnelle. Elle gagnera approximativement :

- a) 10 000\$ de moins que si elle était à temps complet au régulier.
- b) 25 000\$ dollars de moins que si elle était à temps complet au régulier.
- c) à peu de choses près, le même salaire que si elle enseignait au régulier.

12) Les enseignantes et les enseignants du collégial ont obtenu le rangement 23 lors des dernières négociations du secteur public, et auront conséquemment en avril 2019 des correctifs salariaux appréciables.

Simon a une maîtrise, 18 ans de scolarité et 5 ans d'expérience. S'il enseigne à temps complet comme chargé de cours à la formation continue, son salaire annuel correspondra à celui qu'il aurait gagné s'il était rangé à :

- a) 11
- b) 14
- c) 17

Réponses plus loin dans ce numéro!

Le comité *ad hoc* du regroupement cégep FNEEQ sur les enseignantes et les enseignants de la formation continue

Voici un texte qui, en toute logique, aurait dû être publié avant l'assemblée générale du 6 mars dernier, au cours de laquelle nous avons reçu deux membres du comité de négociation et de mobilisation de la FNEEQ. Cela dit, nous aurons d'autres occasions de discuter de nos revendications en réunion syndicale, alors nous avons estimé qu'il gardait malgré tout sa pertinence.

Outil de réflexion préliminaire sur les enjeux de la négociation 2020

Regroupement cégep

Février 2019

Afin de permettre au comité de négociation et de mobilisation de cerner les perspectives pour la ronde de négociation qui s'annonce et de lui offrir de la matière à partir de laquelle commencer ses travaux, un temps de travail a eu lieu au regroupement des 22 et 23 novembre dernier.

Lors du regroupement cégep des 24 et 25 janvier 2019, nous avons présenté aux délégué-es un retour sur le temps de travail qui annonçait déjà d'une manière assez claire certains des enjeux qui seront traités dans la prochaine ronde de négociation. En effet, des différents ateliers avaient émané des préoccupations communes qui étaient largement partagées. De ce pre-

mier exercice de réflexion, cinq grands thèmes liés à la table sectorielle ont été identifiés et nous vous soumettons ici nos réflexions préliminaires à leur égard, ainsi qu'à ceux traditionnellement traités à la table centrale.

Le présent exercice vise avant tout à lancer la discussion auprès des membres lors de notre visite et il ne s'agit en rien d'une réflexion aboutie. Il demeure pour nous primordial de consulter les syndicats locaux sur ces thèmes et leurs enjeux spécifiques afin de saisir les nuances liées aux différentes réalités de chacun des cégeps. D'ailleurs, cette consultation peut également porter sur d'autres éléments, qui n'ont pas nécessairement été nommés lors du temps de travail, mais qui revêtent néanmoins une grande importance pour vous ou qui enrichissent les thèmes qui ont déjà été identifiés.

1. MATIÈRES NÉGOCIÉES À LA TABLE CENTRALE

Traditionnellement, les matières qui sont négociées à la table centrale touchent les salaires, les droits parentaux et la retraite. Le temps de travail a permis de dégager plusieurs améliorations qui y seraient souhaitées. Le Comité de coordination des secteurs public et parapublic de la CSN (CCSPP) a également fait circuler un sondage et des outils de consultation qui, bien qu'ils n'aient qu'une valeur indicative, permettent de tracer la constellation des préoccupations liées à ces matières.

Matières négociées à la table centrale		
Régime de retraite	Salaires	Droits parentaux

La première chose à noter est que les salaires ne sont pas l'unique priorité cette fois-ci, contrairement à la dernière ronde de négociation. En effet, les discussions amorcées entre les quatre fédérations du secteur public de la CSN nous amènent à penser qu'une place serait laissée aux conditions de travail et de pratique, ainsi qu'aux enjeux relevant de la précarité et de la surcharge de travail.

Lors des ateliers menés en regroupement, il est ressorti que l'enjeu salarial demeure actuel, mais si on note la volonté d'obtenir des augmentations salariales substantielles, une préoccupation évidente pour effectuer des correctifs salariaux a été exprimée. Quelles solutions s'offrent à nous? Certaines et certains ont proposé de supprimer les premiers échelons de notre échelle salariale, d'autres ont souligné l'urgence d'établir l'équité pour les enseignantes et les enseignants de la formation continue.

En ce qui concerne les retraites, les ateliers ont permis d'identifier un souhait généralisé, soit celui de l'indexation des rentes de retraites et de l'amélioration des paramètres liés au taux de cotisation afin de permettre, par exemple, de cotiser davantage pour ceux dont la carrière débute plus tard ou la prolongation des cotisations.

En ce qui concerne les consultations des syndicats, la question des droits parentaux et de la conciliation famille-travail a été soulevée, toujours dans une perspective de clarification et d'amélioration.

En résumé :

- L'enjeu salarial : correctifs salariaux aux premiers échelons
- La retraite : indexation des rentes et amélioration des para-

mètres liés au taux de cotisation

- Les droits parentaux
- Devrions-nous prioriser le salaire, les conditions de travail ou les deux?

2. MATIÈRES NÉGOCIÉES À LA TABLE SECTORIELLE

La précarité

Lors de la prochaine ronde de négociation, les conditions de travail des enseignantes et des enseignants à statut précaire seront vraisemblablement un enjeu important. Il est estimé qu'au secteur régulier, près de 45 % de la communauté enseignante est à statut précaire. Ce pourcentage est encore plus élevé à la formation continue, où la précarité est pratiquement généralisée.

Avant d'atteindre la permanence, les enseignantes et les enseignants non permanents peuvent subir une grande insécurité et de l'instabilité pendant plusieurs années. Leur embauche se fait régulièrement à la dernière minute ou leur tâche peut comporter des changements sans préavis. Il arrive qu'elles et ils enseignent dans plus d'un cégep, et il leur est souvent impossible de se désister d'une tâche à temps partiel pour en occuper une autre ailleurs à temps complet sans être réputés démissionnaires et ainsi perdre leur priorité d'emploi et leur ancienneté. Ces enseignantes et ces enseignants se retrouvent ainsi devant des choix déchirants pour préserver leur priorité d'emploi et avoir un revenu décent.

L'insécurité inhérente au statut précaire entraîne également une détresse psychologique importante alors même que les enseignantes et les enseignants en début de carrière doivent composer avec les nouvelles préparations, souvent multiples.

Certaines pistes de solutions au problème de la précarité ont été nommées lors du temps de travail. Quelles sont celles qui devraient être privilégiées ? Favoriser l'accès à la permanence, permettre l'ouverture de postes sur la base des cours multidisciplinaires (là où ce n'est pas déjà le cas), améliorer les recours des enseignantes et des enseignants à statut précaire devant les décisions parfois arbitraires des directions, mettre en place des dispositions permettant de s'adapter à la réalité de l'enseignement dans plus d'un cégep ou permettre l'ouverture de postes à temps partiel font partie des pistes qui ont été proposées.

Ces changements pourraient-ils réduire les effets néfastes de la précarité, tout en améliorant l'attractivité de notre profession et ainsi favoriser le recrutement et la rétention du personnel enseignant ? Nous croyons qu'il vaut la peine d'y réfléchir.

En résumé

- 45 % à statut précaire
- Insécurité et instabilité financière
- Détresse psychologique
- Conditions d'exercice difficiles

Pistes de solutions?

La formation continue croît très rapidement depuis un certain temps. Pourtant, sa réalité est encore méconnue dans le réseau. Selon un rapport produit par le comité national de rencontre¹, les enseignantes et les enseignants de la formation continue réalisent des activités d'enseignement similaires à celles des enseignantes et des enseignants du régulier (incluant l'encadrement), mais auprès d'une population différente², incluant les tâches connexes, souvent sans rémunération ou avec une rémunération dérisoire.

De toutes les personnes œuvrant à titre de chargé-es de cours à la formation continue dans le réseau collégial, la majorité le fait uniquement à ce titre³. La réalité vécue par ces derniers est à bien des égards différents du secteur régulier, à commencer par un écart salarial pouvant aller jusqu'à 50 % par rapport à leurs pairs de l'enseignement régulier. De plus, les enseignantes et les enseignants de la formation continue n'obtiennent aucun gain salarial lié à l'expérience, sans compter que le calcul de leur charge de travail n'est basé que sur les heures de cours et non, comme au régulier, sur la charge individuelle. Ajoutons à cela que les enseignantes et les enseignants à la formation continue n'ont pas de congé de maladie et qu'ils font face à un certain isolement professionnel, souvent pour des raisons liées aux horaires de cours. Peut-on, dans ce contexte, parler de conditions de travail justes et équitables?

Dans les suites du bilan de la négociation 2015, un comité *ad hoc* a été mis sur pied avec le mandat « [d'analyser] les travaux et les résultats des quatre (4) dernières rondes de négociation dans le but travail des chargé-es de cours à la formation continue lors de la prochaine négociation »⁴. Selon l'analyse⁵ de ce comité, rémunérer les enseignantes et les enseignants de la formation continue selon les mêmes modalités que celles et ceux du régulier aurait coûté moins de 33 M\$ en 2016- 2017. S'agit-il là d'une solution envisageable pour contrer les iniquités entre les enseignantes et les enseignants de la formation continue et du secteur régulier? Ou l'intégration de la formation continue à l'enseignement régulier devrait-elle plutôt être préconisée, comme dans les rondes de négociation antérieures?

Au-delà de la préoccupation grandissante concernant les inégalités entre les deux secteurs, un autre constat s'impose : la formation continue est peu balisée alors qu'elle est en forte croissance, ce qui crée de grandes disparités à travers le réseau collégial, notamment en ce qui concerne les AEC. Quels sont les impacts de cette croissance sur la façon de considérer la tâche enseignante au sens large? Quelles conséquences peut-elle avoir sur la concurrence intercollégiale et sur la vitalité du réseau? Le fait même de tolérer qu'un nombre grandissant d'enseignantes et d'enseignants soient sous-payés pour un travail comparable à celui mené par celles et ceux du régulier contribue-t-il, à terme, à la dévalorisation de notre profession?

1 Un comité paritaire patronal-syndical prévu à la clause 2-2.05 de la convention collective.

2 Rapport sur la formation continue, 2014.

3 Ibid.

4 Voir la recommandation 2.3.6 du bilan de négociation et de mobilisation du regroupement cégep, 2015.

5 « À travail égal, salaire égal » : parité salariale à la formation continue, 2019.

En résumé

- Conditions salariales et de travail inéquitables
- Concurrence intercollégiale
- Impacts difficiles à évaluer sur la vitalité du réseau
- Dévalorisation de la profession

Pistes de solutions?

La tâche et les ressources

À la FNEEQ, le constat a déjà été fait qu'il y a une inadéquation entre les ressources qui sont allouées aux cégeps et celles qui seraient nécessaires pour combler les besoins en enseignement. La situation est particulièrement difficile dans les régions aux prises avec une diminution de la population étudiante et avec des programmes à petits effectifs, de même qu'avec des problématiques liées aux déplacements dans les cégeps ayant plus d'un campus.

Le manque de ressources entraîne une lourdeur de la tâche d'enseignement qui s'additionne à l'alourdissement généré par la bureaucratization de cette dernière. Une part de l'alourdissement de la tâche est directement liée à la charge de travail générée par les mesures d'accommodement mises en place pour les étudiantes et les étudiants en situation de handicap, dans la mesure où les ressources consenties pour la durée de la convention collective sont généralement octroyées pour des projets plutôt que pour reconnaître le travail considérable d'encadrement de ces étudiantes et ces étudiants.

Cette lourdeur accumulée pousse nombre d'enseignantes et d'enseignants à prendre des congés de manière à éviter l'épuisement.

Par ailleurs, au-delà de l'alourdissement de la tâche, certaines problématiques liées spécifiquement à l'enseignement de disciplines particulières de même qu'aux difficultés vécues dans certains cégeps quant à l'application de la CI maximale à 85 ont été identifiées. D'autre part, la nécessité de bonifier les ressources allouées au volet 2 et à la libération syndicale minimale a été exprimée.

Cette négociation devrait-elle être le moment de se pencher sur ces éléments ? Dans la réalité de vos syndicats locaux, quelles pistes de solutions seraient à privilégier ?

En résumé

- Inadéquation entre les ressources allouées et les besoins réels
- Enjeu particulier criant en région et dans les programmes à petits effectifs
- Alourdissement de la tâche généré entre autres par les mesures d'accommodements pour les EESH
- Épuisement

Pistes de solutions?

L'organisation du travail et la transformation du réseau

La convention collective est presque muette en ce qui concerne le téléenseignement et la formation à distance, ce qui en permet un développement asymétrique d'un cégep à l'autre et en croissance à l'échelle du réseau. Celui-ci alimente une compétition malsaine entre les cégeps en plus d'une multitude de problèmes d'application de la convention collective. Il s'agit par ailleurs d'un enjeu pour lequel la partie patronale sera probablement à l'offensive lors de la prochaine négociation. À plus d'une reprise, la Fédération des cégeps a marqué son intention « d'adapter les conditions de travail à l'ère du numérique »⁶. Le regroupement cégep a par ailleurs créé à l'automne 2018 un comité ad hoc qui a « pour mandat de développer, en collaboration avec le comité école et société et les syndicats locaux, une position nationale sur les partenariats interétablissements d'enseignement et le téléenseignement qui sera proposée au regroupement cégep »⁷ et dont les travaux devraient être conclus en mai 2019.

D'autre part, la notion d'invalidité partielle n'existe pas dans la convention collective, ce qui force le retrait complet du travail de certaines personnes qui auraient plutôt besoin d'un allègement de tâche, leur permettant ainsi une réadaptation plus rapide. Introduire la notion d'invalidité partielle permettrait une plus grande souplesse dans les mesures d'adaptation pour les enseignantes et les enseignants dans ces situations. Par ailleurs, la procédure de remplacement à l'enseignement régulier prévue à la convention collective mériterait-elle d'être bonifiée?

Dans un autre ordre d'idées, la composition des comités de programmes prévue à la convention collective pourrait être balisée davantage. Celle-ci laisse un flou qui permet une représentativité variable des enseignantes et des enseignants entre les cégeps et remet en question leur rôle dans la participation aux activités des institutions. Lors du temps de travail, la question a été posée quant à la pertinence d'intégrer à notre convention collective plus de précisions concernant la participation des enseignantes et des enseignants non seulement aux activités de ces comités, mais également à d'autres activités.

Finalement, les ateliers ont permis d'exprimer que, dans certaines disciplines, les enseignantes et les enseignants ont pour condition d'embauche ou de maintien en emploi l'adhésion à un ordre professionnel. Celle-ci n'étant pas remboursée par l'employeur, pouvons-nous voir là une condition d'embauche inéquitable pour certaines et certains enseignants?

En résumé

- Développement effréné et non balisé du téléenseignement et de la formation à distance
- Consolider le rôle des enseignants dans les différentes instances des collèges (comités de programme, CÉ, entre autres).

6 Mémoire de la Fédération des cégeps, Stratégie numérique en éducation et en enseignement supérieur : Le réseau collégial, une vision à l'ère du numérique, 2016.
http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2017/01/Memoire_Strategie_numerique_dec2016.pdf

7 Recommandation adoptée lors du regroupement cégep des 13 et 14 septembre 2018.

- Notion d'invalidité à actualiser?

Pistes de solutions?

L'autonomie professionnelle

Dans les dernières années, les attaques se sont multipliées envers notre autonomie professionnelle, notamment avec la mise en place de l'audit sur l'efficacité des systèmes d'assurance-qualité de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) et du rapport Demers. Parallèlement s'est développé un engouement pour le modèle Toyota⁸, ou le « *lean management* » qui a amené un changement de paradigme plus profond qu'il n'y paraît en termes de façon de comprendre la tâche enseignante.

En effet, celle-ci est de moins en moins vue comme une tâche globale, encadrée par les principes de transmission du savoir et de collégialité, c'est-à-dire d'engagement participatif à tous les niveaux du milieu collégial, et de plus en plus comme une tâche morcelable, qualifiable et quantifiable. Les impacts de ce changement graduel de perspective sont bien concrets et menacent l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial. D'entrée de jeu, lorsqu'il est question de morcellement, d'augmentation de « l'efficacité » et d'assurance qualité, la première des transformations notables est l'augmentation de la bureaucratisation et de la reddition de compte : des formulaires de toutes sortes à remplir aux demandes qui doivent être faites en passant par les méandres des organigrammes de chaque établissement, c'est non seulement la tâche globale des enseignantes et des enseignants qui s'en voit alourdie, au détriment du temps qui pourrait être passé auprès des étudiantes et des étudiants.

En parallèle à ces contraintes administratives, le rôle joué par les enseignantes et les enseignants dans les diverses instances a été mis à mal et doit être raffermi. Toujours pour répondre au désir ambiant d'améliorer « l'efficacité » des processus, les structures se réorganisent en laissant de moins en moins de place à la voix des enseignantes et des enseignants, nuisant ainsi au principe de collégialité devant guider le fonctionnement des cégeps. Plus que jamais, nous croyons qu'il faut défendre notre expertise disciplinaire et pédagogique, non seulement pour faire reconnaître notre rôle de premier plan dans les diverses instances de gouvernance, mais également, et de façon urgente, devant les enjeux soulevés par la reconnaissance des acquis de compétences (RAC).

À cet égard, le développement galopant de cette dernière en parallèle avec celui de la formation continue crée l'illusion que notre expertise peut être dissociée de notre tâche globale. Or, pour l'enseignante ou l'enseignant, les savoirs disciplinaire et pédagogique sont inextricablement liés et sont tous deux essentiels au maintien de la qualité de la transmission des savoirs. C'est pourquoi il faut résister à ces attaques qui, à terme, pourraient dénaturer l'enseignement collégial.

8 « Le Lean provient du Taylorisme et du Fordisme, et plus récemment du Toyotisme. En fait, de toute méthode qui met de l'avant des logiques de production industrielle standardisée, de processus d'amélioration continue, de réduction des inventaires et d'élimination de tous les types possibles de gaspillages. Lean, c'est littéralement « production maigre ». On aspire à faire plus avec moins, à allier efficacité - et non efficacité! - avec flexibilité. » https://quebec.huffingtonpost.ca/etienne-boudou-laforce/methode-lean-sante_b_3761879.html

En résumé

- Morcellement de la tâche
- Contexte défavorable : CEEC, rapport Demers, « lean management »
- Bureaucratization et reddition de comptes
- Importance de défendre notre expertise disciplinaire et pédagogique (notamment pour la RAC)

Pistes de solutions?

Et maintenant?

Voici donc l'état des réflexions de votre comité. Et maintenant?

Maintenant, c'est vous qu'il nous importe d'entendre. Qu'avons-nous oublié dans notre analyse des enjeux qui vous préoccupent? Sur quels éléments aimeriez-vous nous voir concentrer nos efforts? Quels mandats souhaitez-vous que nous portions?

Dans les semaines et les mois qui viennent, ce sont vos assemblées qui nourriront nos travaux et ceux du regroupement cégep, et qui nous donneront les ailes pour nous permettre d'améliorer concrètement les conditions de travail de toutes les enseignantes et de tous les enseignants des cégeps.

À VOUS LA PAROLE.

À scolarité égale, une ou un chargé de cours qui a 20 ans d'expérience gagne le même salaire pour un cours de 45 heures que son collègue tout frais sorti de l'université.

Réponses au quiz : connaissez-vous les conditions de travail des chargées et des chargés de cours?

1. Réponse : b

Contrairement à celui des enseignantes et des enseignants du régulier, le salaire des chargées et des chargés de cours ne dépend pas de leur expérience. À scolarité égale, une ou un chargé de cours qui a 20 ans d'expérience gagne le même salaire pour un cours de 45 heures que son collègue tout frais sorti de l'université.

2. Réponse : a

La ou le chargé de cours cumule de l'ancienneté pendant un congé parental (clause 5-3.06e de la convention). Notez que ce n'est pas automatique: il est crucial de continuer à postuler sur des charges pendant un congé de ce type, que l'on soit une ou un chargé de cours ou une ou un enseignant non permanent au régulier (en posant sa candidature sur chacune des charges disponibles [5-1.10] ou en remplissant une offre générale de service, dans les collèges où ça s'applique [5-1.11]).

3. Réponse : d

Il n'y a que le nombre d'heures d'enseignement qui détermine la paie d'une ou d'un chargé de cours (6-1.03). Une chargée de cours qui enseigne à une session donnée trois cours différents de 45 heures auprès de 115 étudiantes et étudiants gagne le même salaire qu'un collègue qui enseigne

trois fois le même cours de 45 heures à 50 étudiantes et étudiants.

Au régulier, la CI (charge individuelle de travail), base sur laquelle sont rémunérés les enseignantes et les enseignants à temps partiel, reflète le nombre de préparations et le nombre d'étudiantes et d'étudiants. Au régulier, la première enseignante gagnerait 89 % d'un salaire à temps complet pour sa session et son collègue, 49 %.

4. Réponse : a

Selon la convention collective (1-2.11) une ou un chargé de cours est une «[e]nseignante ou enseignant engagé à ce titre par le Collège et qui fournit, en plus de sa prestation de cours, la correction et la surveillance des examens et des travaux dans la discipline enseignée.»

L'encadrement des étudiantes et des étudiants hors classe ne fait pas partie de la tâche des chargées et des chargés de cours même s'ils en font : par exemple, ils rencontrent leurs étudiantes et leurs étudiants hors classe et répondent à des messages. Ils le font cependant bénévolement.

5. Réponse : a

Les chargées et les chargés de cours n'ont pas le moindre congé de maladie rémunéré.

6. Réponse : a

68,81 \$ par heure enseignée (Annexe VI-1). Si on pense que ça peut facilement prendre trois ou quatre heures (voire plus!) pour en préparer une et que ce salaire comprend les corrections, ce n'est vraiment pas payé cher de l'heure...

7. Réponse : a

Vrai. Cela relève de la Loi sur la santé et la sécurité, plus précisément du programme «Pour une maternité sans danger» de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST, anciennement la CSST). Par ailleurs, les clauses 5-6.17 à 5-6.19 de notre convention collective traitant des affectations provisoires et des retraits préventifs s'appliquent également aux chargées de cours.

8. Réponse : b

450 heures de cours (5-3.03c). Ceux qui ont répondu 525 heures ont peut-être confondu avec le nombre d'heures à la formation continue à partir duquel une personne est considérée à temps complet.

9. Réponse : c

Ça dépend. La convention 2015-2020 (8-7.10) prévoit que les chargées et les chargés de cours peuvent être rattachés aux départements si les parties s'entendent à cet effet. Certains syndicats ont négocié de telles ententes avec la partie patronale.

10. Réponse : c

La convention collective prévoit que le chapitre 7, qui concerne le perfectionnement, ne s'applique pas aux enseignantes et aux enseignants de la formation continue, à moins qu'il n'y ait entente entre les parties. Dans quelques rares collèges où une telle entente existe, les chargées et les chargés de cours peuvent se faire rembourser au moins une partie de leurs frais de perfectionnement (c'est le cas au CVM).

Au régulier, la première enseignante gagnerait 89 % d'un salaire à temps complet pour sa session et son collègue, 49 %.

11. Réponse : b

Au régulier, Jeanne aurait été classée à l'échelon 11 et aurait eu droit à un traitement annuel de plus de 62 000 \$, alors qu'elle gagnera approximativement 36 000 \$ pour 525 heures payées au taux de 68,81 \$.

Il est à noter que l'écart entre ce qu'elle gagnera à la formation continue et ce qu'elle gagnerait au régulier s'accroîtra avec les années, puisqu'elle changera d'échelon au régulier, mais que son salaire de chargée de cours ne sera pas ajusté à son expérience. Si elle était à l'échelon maximal pour une personne qui a un bac (échelon 17), la différence entre son salaire à titre de chargée de cours et celui au régulier serait de près de 43 000 \$!

12. Réponse : a

Simon gagnera un salaire annuel approximatif de 43 000 \$. C'est ce que gagnent les travailleuses et les travailleurs qui ont cinq ans d'expérience et occupent un emploi classé au rangement 11. Bien que les enseignantes et les enseignants du collégial aient obtenu le rangement 23, la rémunération effective des chargées et des chargés de cours de la formation continue est donc équivalente à un rangement bien plus bas. Cela montre, une fois de plus, l'écart majeur de rémunération qui existe entre les enseignantes et les enseignants du régulier et les chargées et les chargés de cours de la formation continue.

La situation de ceux-ci est enviable en comparaison des chargées et des chargés de cours qui ont 16 ans de scolarité ou moins. Dans le cas de ces derniers, le salaire annuel sera, en 2019, légèrement supérieur à 37 000 \$. C'est l'équivalent du premier échelon salarial des emplois classés au rangement 4.

Le comité *ad hoc* du regroupement cégep FNEEQ sur les enseignantes et les enseignants de la formation continue

Les demandes de Soins infirmiers

Depuis plusieurs années, vous entendez les professeurs de Soins Infirmiers se plaindre de leurs conditions de travail et de la surcharge reliée entre autres à leur double rôle. Cette lettre se veut donc une explication détaillée de la réalité des professeuses et professeurs œuvrant en Soins infirmiers. Cette description de notre situation précède la proposition que nous vous présenterons lors de la réunion du 6 mars. Nous espérons l'appui de tous nos collègues pour qu'elle soit acheminée par la suite vers la FNEEQ pour faire partie des demandes devant être traitées lors de la prochaine négociation de notre convention collective.

Pourquoi utiliser La Dépêche [NDLR : journal syndical du cégep Édouard-Montpetit]? Nous souhaitons vous présenter des explications exhaustives compte tenu du peu de temps accordé lors des assemblées syndicales et qu'ainsi, vous ayez le maximum d'informations pour vous prononcer le 6 mars.

Depuis 1988, il a été reconnu par le Comité consultatif sur la tâche et par d'autres instances^{9 10} que le calcul de la tâche pour la supervision di-

9 Comité consultatif sur la tâche (CCT), Avis sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement des stages du programme de Soins infirmiers, 1992.

10 http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNC/07_b_Rapports_des_co-

Cette lettre se veut donc une explication détaillée de la réalité des professeuses et professeurs œuvrant en Soins infirmiers.

recte des stages en soins infirmiers était problématique. Plusieurs avis ont été rédigés à cet effet depuis plus de 20 ans. On constate que plusieurs paramètres ne sont pas pris en compte lors des calculs de CI, car ils sont inexistantes.

En 2010-2013, la réception de nos demandes s'est concrétisée par un nouveau mandat pour le Comité consultatif sur la tâche, comité paritaire de la convention collective. Celui-ci a pour mandat (clause 8-5.13) de proposer un ou des modèles de calcul de CI adapté aux réalités de l'enseignement en Soins infirmiers, en particulier de l'enseignement clinique, et d'analyser la problématique des stages, et ce, au plus tard 18 mois après la signature de la convention collective, ce qui n'a pu être réalisé. Toutefois, il faut souligner l'octroi d'une allocation de ressources, récemment, pour les techniques dites « lourdes » de la santé¹¹ depuis la convention 2010-2015.

Pour continuer dans l'historique, il y a 20 ans, la tâche d'un professeur en Soins infirmiers représentait environ 15 heures par semaine de prestation en moyenne. Depuis 2017, malgré l'ajout de l'allocation reliée aux techniques lourdes de la santé, nous sommes à 18,25 h par semaine de prestation. Comment s'y retrouver?

En vue de clarifier les différences vécues par une professeure en Soins infirmiers, nous exposons un exemple de déroulement d'activités réalisées pour la session d'hiver :

- Avant le début de la session, vers le début novembre, élaboration des calendriers de stage afin de faire les demandes d'utilisation des milieux de stage
- Traitement centralisé et régional de ces demandes
- Acceptation ou refus de ces demandes, entraînant la révision de nos planifications pour corriger les incompatibilités avec les autres partenaires du réseau de la santé et de l'éducation
- Planification du déroulement des cours conjointement avec l'attribution des tâches des professeurs avant la fin de la session automne pour que les professeurs puissent préparer leur cours avant le début de la session tel que le stipule la convention collective
- Début janvier, réception des nouveaux chiffres de l'Organisation scolaire précisant le nombre d'étudiants dans les différents numéros de cours. Certains groupes sont réduits et d'autres sont augmentés, entraînant la modification de la planification des stages et des effectifs déjà faite, et ce, parfois jusqu'à la veille du début des cours (au moins cinq changements sont survenus dans plusieurs cours de cette année).
- Début de la session d'hiver : élaboration des groupes de stage, incluant les contraintes étudiantes (monoparentalité, sport-études, etc.) reliées au lieu du stage et à l'horaire, car plusieurs stages se déroulent en soirée.
- En plus de l'élaboration des activités pédagogiques, il faut trouver le temps d'aller se familiariser avec le milieu où les stages seront dispensés. Cette durée dépend de l'expérience du professeur avec

En vue de clarifier les différences vécues par une professeure en Soins infirmiers, nous exposons un exemple de déroulement d'activités réalisées pour la session d'hiver.

En plus de l'élaboration des activités pédagogiques, il faut trouver le temps d'aller se familiariser avec le milieu où les stages seront dispensés.

ce milieu, des variations organisationnelles du milieu et des exigences imposées par certains milieux (peut être d'un à cinq jours). Cela peut représenter un grand défi pour la professeure nouvellement embauchée, qui doit répondre aux exigences du milieu clinique qui l'accueille (par exemple, une enseignante est embauchée le lundi et en stage le mardi).

- A l'instar de la pénurie d'infirmières du réseau de la santé, il y a aussi une pénurie d'infirmières qui souhaitent enseigner avec laquelle nous devons composer. L'impact sur le déroulement de la session est majeur : la tenue de multiples comités de sélection pour lesquels peu de candidats sont retenus; l'intégration de multiples professeurs suppléants (à même les professeurs présents au département) qu'il faut guider et accompagner dans leur prestation, et ce, durant toute la session, car nous n'arrivons pas à combler les besoins, ce qui nous surcharge beaucoup.

- Dispensation des stages dans des milieux hospitaliers, où les conditions sont souvent difficiles : personnel soignant peu accueillant et avec des attentes élevées envers les étudiantes, espace dédié très restreint avec une petite table pour sept personnes parfois dans un corridor bruyant. Les infirmières sont à bout de souffle et, souvent elles travaillent en temps supplémentaire, ce qui fait que nous avons peu de soutien de l'équipe en place et cela cause un stress considérable aux professeurs, particulièrement lorsque l'état d'un patient se détériore.

- Lors d'un soin dispensé à un patient par un étudiant qui ne maîtrise pas sa technique de soin ou lorsqu'il y a nécessité d'un soin immédiat, l'obligation déontologique et professionnelle que nous avons est de dispenser des soins de qualité en tout temps, ce qui nous amène à réaliser, fréquemment, le soin nous-mêmes.

- Compte tenu du manque d'effectif enseignant, certaines activités sont reportées après la 15^e semaine du calendrier. Cette situation entraîne la rédaction de plusieurs versions des épreuves sommatives.

En complément, je vous inviterais à lire La Dépêche, vol. 30, no 5¹², où M Janick Morin vous décrit son vécu et ses observations lorsqu'il a accompagné la professeure Julie Parent lors d'un stage de troisième session. Vous pourrez y lire aussi le texte de Mme Julie Boudreau, professeure et coordonnatrice de programme, reproduit ci-dessous:

« Ces conditions de travail difficiles ont parfois des répercussions chez les étudiantes et les professeures de soins infirmiers. En effet, lorsqu'une unité de soins manque d'infirmières durant un quart de travail, il arrive parfois que les étudiantes infirmières et la professeure doivent assurer une prestation à d'autres patients en plus de ceux qui leurs ont été attribués. Évidemment, les professeures de soins infirmiers déplorent cette situation, qui cause un stress supplémentaire et nuit à l'atteinte des objectifs pédagogiques des stages. Par ailleurs, ces infirmières fatiguées et à bout de souffle vivent, avec raison, des moments d'impatience dont sont témoins et même parfois victimes les étudiantes. Ces situations

sont difficiles à vivre pour les stagiaires en soins infirmiers en plus d'être incompatibles avec l'établissement d'un climat propice aux apprentissages. »¹³

Nous n'insisterons pas sur les accommodements nécessaires à l'accompagnement de nos étudiants en situation de vulnérabilité (faible moyenne générale, échecs aux cours, sous contrat pédagogique), car ils concernent tous les professeurs du cégep, mais, bien sûr, cela s'ajoute à la lourdeur des stages. Lors des situations impliquant un étudiant en situation de handicap, on ne peut lui donner toutes les conditions nécessaires à sa réussite (cubicule, temps supplémentaire). Par exemple, on ne peut lui donner plus de temps pour faire un soin quand un patient attend pour son injection d'analgésique.

La persistance de cette problématique a plusieurs répercussions sur les professeurs et les étudiantes :

- essoufflement des professeurs entraînant beaucoup d'absences;
- problèmes de recrutement majeur (16 comités de sélection en 2018) ;
- la charge de travail est très grande pour un nouveau professeur, car elle inclut, entre autres choses, l'adaptation à deux ou trois milieux de travail, soit le cégep et les différentes unités de soins en centre hospitalier où il fera les stages;
- le salaire est plus bas que dans le réseau de la santé, car il n'y a aucune prime de soirée, de fin de semaine et autres; les échelles sont différentes;
- le travail est en soirée 40 % du temps, ce qui nuit à la conciliation travail-famille sans reconnaissance salariale comme dans le réseau de la santé;
- faible taux de rétention des nouveaux professeurs; cela entraîne que les professeurs en place accueillent 8 à 10 nouveaux professeurs chaque session, ce qui occasionne une surcharge de travail;
- horaire de semaine variable: chaque semaine est différente. Parfois, on dispense de la théorie au cégep le lundi; le mardi et le mercredi, on est en stage à l'hôpital de 6 h à 16 h et, le jeudi, on enseigne un laboratoire au cégep de 9 h à 12 h. La semaine suivante, on n'enseigne pas le lundi; le mardi, on fait du laboratoire au cégep et, les jeudi et vendredi, on est en stage de 14 h à minuit et ainsi de suite, ce qui nuit aussi à la conciliation travail-famille.

Depuis plus d'un an, la difficulté de recrutement de professeurs entraîne une augmentation des activités de stage se déroulant hors du calendrier régulier, occasionnant :

- une perte de revenus pour nos étudiants , une perte de cette période de répit pour eux et nous;

Lors des situations impliquant un étudiant en situation de handicap, on ne peut lui donner toutes les conditions nécessaires à sa réussite (cubicule, temps supplémentaire).

- un impact important sur l'accessibilité à l'externat pour nos étudiants; s'il y a des stages qui sont déplacés hors calendrier, ces étudiants ne peuvent y accéder;
- des difficultés à effectuer nos tâches de préparation de la session à venir, car certains professeurs sont en prestations de stage.

Pour conclure, nous réalisons nos stages dans un réseau de la santé en grande souffrance depuis longtemps. Malgré tout, nos étudiants réussissent très bien à l'examen professionnel de l'OIIQ. Il s'agit de nos santés, de notre qualité de vie et de la survie de notre offre de services. Il serait dommage que, faute de recrutement de professeurs, nous devions continger un programme dans un domaine en grande pénurie et où 100 % de nos étudiantes à la formation régulière sont embauchées.

Nous ne sommes plus en contexte fictif d'apprentissage, mais en contexte réel de travail, ce qui nous amène à dispenser des soins directement auprès de la clientèle hospitalisée.

Nous savons que la tâche de tous les professeurs du réseau collégial s'est grandement alourdie. Toutefois, la réalité de l'enseignement clinique en Soins infirmiers n'est pas représenté dans le calcul de la CI actuelle et nous vous demandons de considérer notre proposition afin de remédier à cette situation.

Considérant :

- que chaque journée de stage consécutive au cours d'une même semaine ne constitue pas une répétition, car elle nécessite une adaptation quotidienne majeure (sélection des situations d'apprentissage auprès de patients qui diffèrent d'une journée à l'autre, problèmes de santé différents, dossiers médicaux qui évoluent);
- que les horaires de travail, lors des stages, sont de 6 h à 16 h ou de 14 h à minuit avec possibilité occasionnelle de cours au cégep à 8 h 10 le lendemain (en milieu hospitalier, cela génère des primes). Cette situation survient environ 12 semaines sur 15 dans une session;
- que la notion de double rôle, soit infirmière et professeure, n'est pas mesurée : le professeur doit suppléer aux difficultés d'apprentissage normales (première fois, stress, différence entre la simulation au cégep et la réalité, etc.) présentées par l'étudiant lors d'un soin, car il y a un patient, en chair et en os, avec qui on ne peut se permettre de commettre d'erreur ou d'omettre le soin, car son rétablissement serait menacé. Nous ne sommes plus en contexte fictif d'apprentissage, mais en contexte réel de travail, ce qui nous amène à dispenser des soins directement auprès des patients hospitalisés;
- qu'une adaptation à des milieux hospitaliers différents et en constant changement est essentielle à la qualité d'activités d'apprentissage en situation réelle. Pour s'adapter à cette délocalisation du milieu de travail hebdomadaire, une préparation pour l'enseignante s'impose. Toutefois, cette adaptation n'est pas prise en compte, car ce n'est pas une préparation d'activités d'enseignement, mais une préparation d'activités professionnelles liée à de multiples facteurs (espaces réservés aux étudiants restreints, donc une créativité à développer rapidement; personnel soignant changeant et épuisé, donc peu de soutien de l'équipe; roulement des

patients hospitalisés et en santé précaire; approches médicales variées; équipement et appellations différents d'un centre hospitalier comparativement à un autre, etc.);

- que les ratios professeurs / étudiants ne nous permettent pas d'exploiter pleinement notre rôle d'enseignante. Les infirmières expérimentées, le jour, ont habituellement quatre ou cinq patients au maximum. Chaque enseignante supervise six étudiantes novices qui ont chacune un ou deux patients sous leur responsabilité. Nous devons donc composer avec 12 à 18 personnes avec leurs réalités distinctes;
- que nous devons faire nos propres planifications et nos horaires pour la session, car nous partageons les mêmes milieux de stage entre les différents cours du programme, et avec les autres maisons d'enseignement de la Montérégie et de Montréal. Nous devons refaire régulièrement nos planifications, car les allocations de l'Organisation scolaire changent en fonction des inscriptions des étudiants ou de variations des calendriers scolaires survenant durant une session;

Proposition

Le Département de soins Infirmiers demande que, au cours de la négociation de la prochaine convention collective, soient apportées des modifications au calcul de la CI adaptées à la réalité de la supervision clinique directe lors des stages en soins infirmiers.

Merci d'avoir pris le temps de nous lire,

Lucie Maillé
Soins infirmiers
Cégep Édouard-Montpetit

Chaque enseignante supervise six étudiantes novices qui ont chacune un ou deux patients sous leur responsabilité. Nous devons donc composer avec 12 à 18 personnes avec leurs réalités distinctes.



Les syndicats du Vieux sur Facebook!

Joignez-vous au groupe Facebook « Intersyndicale du Vieux », ouvert aux membres des quatre syndicats d'employé-es du CVM!

 <https://www.facebook.com/groups/SPCVM.nego/>



On offre
le meilleur

QUALITÉ
SANTÉ
ÉGALITÉ

lemeilleur.csn.info 

