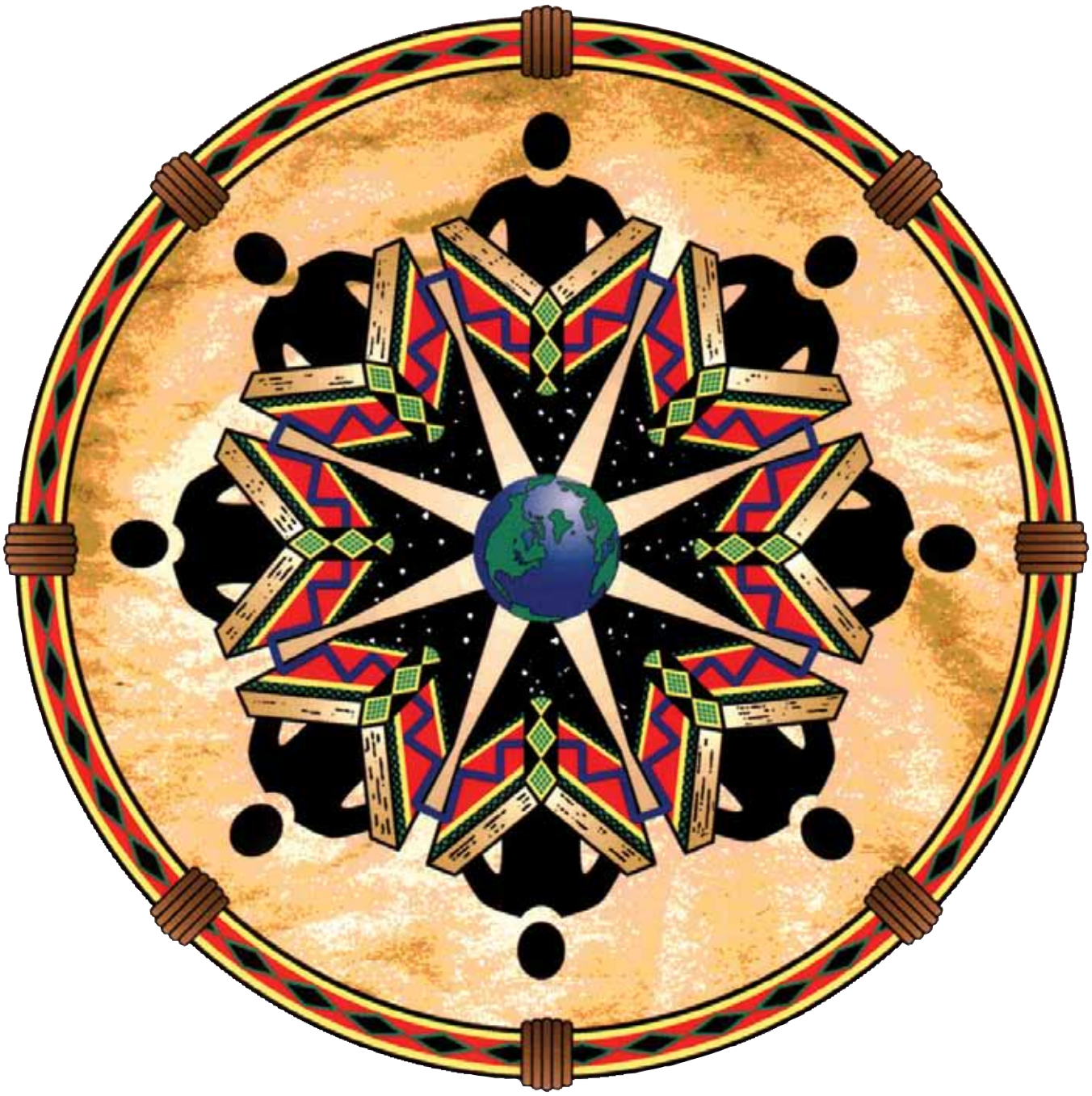
carnets 28

hiver 2013

fneeq CSN
Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec

DANS CE NUMÉRO ▸ Une fédération en mouvement ▸ Chargées et chargés de cours au sommet – Encore la reconnaissance ▸ Le Forum social mondial ▸ Dossier – L'école et les Autochtones, un monde en soi ▸ L'éducation autochtone au Québec ▸ Témoignage – Ça vaut la peine de rêver ▸ L'éducation vue par les Autochtones ▸ Interview – Signature d'une entente tripartite ▸ Témoignage : Respecter les cultures ▸ Interview – L'expérience Nikanite ▸ Réflexions – L'évaluation, un mal nécessaire ? ▸ Privé – Dialogue ouvert avec les associations patronales ▸ Cégep – On prépare la prochaine négociation ▸ Le combat social de l'éducation supérieure ▸ Manuels scolaires israéliens – Idéologie et propagande



C'était hier et pourtant…

PHOTO : MICHEL GIROUX

Il me semble que c'est hier seulement que je devenais présidente de la FNEEQ, après onze ans au comité exécutif. Pourtant, depuis, tant d'événements importants se sont déroulés. Une rentrée précoce, avec la tenue d'un conseil fédéral spécial dès le 7 août, afin de déterminer nos actions en cas de poursuite des grèves étudiantes dans le contexte de l'inique loi 12 ; une négociation dans les cégeps afin d'obtenir les ressources nécessaires à la reprise de cours en accéléré et le respect de l'entente signée à cet effet ; une rentrée mouvementée dans les deux universités francophones de Montréal, où des associations étudiantes poursuivaient leur grève ; des élections provinciales ; un nouveau gouvernement ; un nouveau ministère dédié à l'enseignement supérieur ; des rencontres avec les deux ministres en lien avec le dossier de l'éducation, et enfin, mais non le moindre, un Sommet sur l'enseignement supérieur.

Pendant la crise étudiante, nous avions répété sur toutes les tribunes que la mobilisation étudiante et les enjeux qu'elle avait soulevés, et qui allaient bien au-delà des droits de scolarité, jumelés à l'importance de l'éducation dans une société démocratique, demandaient qu'on prenne le temps de discuter largement des enjeux éducatifs du Québec. C'est pourquoi la CSN et la FNEEQ ont favorablement accueilli l'annonce de ce sommet et ont décidé de s'y engager activement pour en faire une de leurs priorités.

Ainsi, pour chacune des quatre grandes rencontres thématiques qui ont précédé le sommet de février, la FNEEQ a rédigé et publié un texte expliquant ses positions par rapport aux sujets abordés : la qualité de l'enseignement supérieur, l'accessibilité, la gouvernance et le financement des universités, et la recherche. Notre fédération a été très visible sur la page Facebook du sommet, tout en continuant à utiliser les médias sociaux pour informer les membres de nos contributions et de nos présentations lors de ces rencontres thématiques. Nous avons publié des numéros spéciaux de Bloc-Notes qui furent distribués à tous nos syndicats. De plus, la FNEEQ a travaillé à toutes les positions et à tous les documents produits par la CSN dans le cadre des activités entourant le Sommet sur l'enseignement supérieur. Cette collaboration s'est faite sur la base de la plateforme CSN en éducation, à laquelle nous avions déjà largement contribué, et qui avait été adoptée au printemps 2012.

Est-il nécessaire de rappeler que la FNEEQ est de loin l'organisation syndicale la plus représentative des enseignantes et des enseignants de l'enseignement supérieur ? Quand on additionne les 85 % du personnel enseignant des cégeps, les 80 % des chargés de cours ainsi que le personnel enseignant du collégial privé que nous représentons, nous ne pouvons que constater que notre fédération représente une grande partie de celles et de ceux qui enseignent dans les établissements collégiaux et dans les universités du Québec.

Enfin, je m'en voudrais de terminer sans vous parler des deux nouveaux syndicats que nous avons accueillis ces derniers mois. Il s'agit de deux syndicats d'enseignantes et d'enseignants d'établissements privés. Celui du Collège Laurier à Montréal, et celui des écoles primaire et secondaire de Pessamit. L'affiliation de ce dernier syndicat marque un moment important pour notre fédération, car il s'agit d'un premier syndicat dont les membres œuvrent en milieu autochtone. Vous verrez, par le dossier qui est consacré à l'éducation des Autochtones, que le portrait que nous en traçons montre clairement qu'il y a là d'importants défis à relever. Nous souhaitons ardemment que la FNEEQ puisse contribuer à l'amélioration des conditions de travail de ces nouveaux membres, et ainsi jouer un petit rôle dans une meilleure éducation pour les enfants et les jeunes de Pessamit. On peut dire qu'avec le mouvement *Idle no more,* ce portrait de l'éducation chez les Autochtones du Québec arrive à point nommé.

Caroline Lille

SOMMAIRE NO.28

3 **Une fédération en mouvement**

6 Les chargées et chargés de cours au Sommet sur l'enseignement supérieur – **La reconnaissance, encore la reconnaissance**

8 **Le Forum social mondial**

9 **La FNEEQ bien présente à Tunis**

10 Dossier **L'école et les Autochtones – Un monde en soi**

12 **Portrait de l'éducation autochtone au Québec**

15 Témoignage **Ça vaut la peine de rêver**

16 **L'éducation vue par les Autochtones**

17 **L'exemple du Collège Odanak**

18 Interview **Signature d'une entente tripartite**

19 Témoignage : **Respecter les cultures**

20 Interview **L'expérience Nikanite**

21 Brèves réflexions **L'évaluation, un mal nécessaire ?**

24 Regroupement privé **Un dialogue ouvert avec les associations patronales**

26 Regroupement cégep **On prépare la prochaine négociation**

28 Syndicalisme au Québec **Le combat social de l'éducation supérieure**

31 Manuels scolaires israéliens **Idéologie et propagande**

Carnets est une publication de la Fédération des enseignantes et des enseignants du Québec. La FNEEQ–CSN représente près de 33 000 membres dans les cégeps, les établissements privés et les universités. Au Québec, elle est l'organisation syndicale la plus représentative de l'enseignement supérieur.

FNEEQ–CSN
1601, av. De Lorimier, Montréal (QC) H2K 4M5
Téléphone : 514 598-2241 Téléc. : 514 598-2190
fneeq.reception@csn.qc.ca – **www.fneeq.qc.ca**

Rédacteur en chef : Jean Murdock
Coordination et rédaction : France Désaulniers
Révision : Ariane Bilodeau
Collaborations : Marie-Christine Bernard, Raphaël Canet, Louis Favreau, Denis Kosseim, Sylvain Marois, Isabelle Morasse, Caroline Quesnel, Micheline Thibodeau, Claire Tremblay, le comité école et société
Graphisme : Brunel Design
Impression : Quadriscan inc.
Tirage : 8 000 exemplaires

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives du Canada.
ISSN 2291-3343
Cette publication est imprimée sur du papier fait de fibres recyclées. **Notre forêt nous tient à cœur.**

Une fédération en mouvement

Depuis le mois de juin 2012, les comités de la fédération sont à pied d'œuvre pour réaliser les mandats qu'ils ont reçus au congrès et qui déterminent les grands axes de travail de la fédération pour les trois années à venir. Pas moins de quatorze propositions ont été soumises au débat. Il s'agit là d'un exercice qui exige que l'on s'entende sur une analyse commune de la conjoncture, mais aussi sur la capacité de dégager les enjeux futurs afin d'orienter le travail de la fédération.

PHOTO : MICHEL CIROUX

Jean Murdock
Secrétaire général et trésorier de la FNEEQ

Le congrès a insisté sur la nécessité de tenir un débat large sur l'avenir de l'éducation en revendiquant la tenue d'États généraux sur la base de revendications très précises concernant, notamment, une gouvernance collégiale des institutions d'enseignement, notre opposition à l'introduction à toutes formes d'assurance qualité et d'évaluation administrative des enseignants.

Dans un autre ordre d'idée, les délégué-es au congrès ont aussi souhaité une plus grande contribution de la fédération à la vie syndicale locale et que nous réfléchissions à nos stratégies de communication à l'heure des nouvelles technologies de l'information.

Évidemment, les événements du printemps érable n'ont laissé personne indifférent. Les questions qui concernent notre capacité à inscrire notre voix dans des mobilisations sociales plus larges ont été soulevées. Toutes ces propositions se sont ensuite traduites dans les plans de travail des comités.

Le comité école et société

Ce comité, véritable *think tank* de la fédération, se penchera, entre autres, sur l'influence des ordres professionnels et des agréments canadiens sur l'ordre d'enseignement collégial ; les pressions éventuelles d'une standardisation internationale des compétences et du cursus en enseignement supérieur ; les conséquences de la concurrence, notamment en formation continue ; l'état de l'autonomie professionnelle dans le réseau des écoles privées et sur les orientations institutionnelles des cégeps et des universités en matière d'internationalisation. S'ajoutent à cela les mandats ponctuels de recherche pour alimenter nos avis et nos représentations, comme celles liées au Sommet sur l'enseignement supérieur.

Le comité ad hoc de réflexion sur l'information

En se questionnant sur les stratégies de communication de la fédération, le congrès a demandé la formation d'un comité ad hoc qui aura pour tâche d'élaborer un plan de communication. Le comité est composé de la conseillère

PHOTO : NORMAND BLOUIN

syndicale aux communications, France Désaulniers, de Sylvie Patenaude, une employée de bureau de la fédération responsable, entre autres, de notre site Internet, de trois personnes provenant de chacun des regroupements, Alexis Gagné-Lebrun du Cégep de Saint-Hyacinthe, de Françoise Miquet de l'Université de Montréal et de Jacques Bourque du Collège Notre-Dame-de-Lourdes et finalement de moi-même, responsable politique des communications.

Le comité commencera son travail dès cet hiver afin de présenter un rapport d'étape au conseil fédéral du mois de mai.

PHOTO : JEAN MURDOCK

Le comité femmes

Le comité femmes a reçu au congrès la mission de préparer une session de formation sur la vie syndicale et la prise de parole pour les militantes enseignantes.

Dans la perspective de la tenue de cette formation, qui se déroulera à l'automne 2014, les membres du comité proposent aux syndicats de la fédération de participer à une enquête sur la brochure « Enseigner, militer, progresser au féminin ».

Au début de l'année 2013, les membres des comités exécutifs ont été invités à répondre à un questionnaire et à désigner parmi leurs membres une personne répondante de la condition féminine.

Les membres du comité femmes présenteront au conseil fédéral du mois de mai les résultats de cette consultation qui orienteront les prochaines étapes à venir.

Par ailleurs, le comité suit de près les États généraux de l'action et de l'analyse féministes dont les tables de travail se pencheront au cours de l'hiver sur sept thématiques particulières : le bien commun, la liberté, le bien vivre, l'égalité, l'autodétermination, le mouvement et les paroles.

Le comité action internationale

Dans le contexte actuel des politiques conservatrices en matière de relations internationales et de la nécessité de participer activement à la promotion de la démocratisation de l'éducation et des services publics, le comité amorce sa réflexion sur une redéfinition de ses axes stratégiques. Ils devraient amener la fédération à consolider ses liens avec des organisations internationales qui partagent les mêmes objectifs que les nôtres.

C'est ainsi que nous avons participé à la dixième rencontre biannuelle de la Coalition du personnel enseignant précaire en enseignement supérieur (COCAL) au Mexique en septembre 2012, à la Conférence sur l'enseignement supérieur de l'Internationale de l'Éducation (IE) à Buenos Aires en Argentine au mois de septembre 2012, au Séminaire sur les enjeux en éducation en temps de crise en Belgique, en octobre 2012 et plus récemment, en 2013, à la rencontre des partenaires de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) à Londres ainsi qu'à la mission de l'Internationale de l'Éducation (IE) en Haïti dans le cadre de la Campagne pour une éducation publique de qualité pour toutes et tous.

Forte de l'expérience concluante de notre implication dans le Forum social mondial thématique sur l'éducation tenu en Palestine en 2011, la FNEEQ entend continuer de favoriser la participation des membres à des grands événements internationaux et d'offrir des formations afin de mieux comprendre les grands enjeux internationaux.

C'est ainsi que la FNEEQ s'est engagée pour le Forum social mondial de Tunis en mars 2013 dans la préparation d'un atelier sur les luttes contre la marchandisation de l'éducation en lien avec les contestations étudiantes internationales et dans la constitution d'une délégation de profs pour participer à cette rencontre sur les lieux mêmes du foyer des révoltes du printemps arabe.

Dans cette perspective, le conseil fédéral de décembre 2012 a reçu le journaliste indépendant Fadi Hammoud[1] qui est venu nous entretenir de l'avancement des processus révolutionnaires dans les pays arabes.

Le comité environnement

Le tout nouveau comité environnement, créé par le congrès, a commencé son travail en définissant trois axes de travail. Le premier concerne les actions concrètes

de la fédération et de ses syndicats pour la protection de l'environnement et le second touche l'information et la sensibilisation au développement durable.

À ce sujet, nous avons reçu à notre conseil fédéral de décembre 2012, Louis Favreau[2], dont le dernier livre s'intitule *La transition écologique de l'économie*[3]. Monsieur Favreau nous « présente une mise en perspective des nouveaux enjeux du développement au Québec et dans le monde et les éléments d'une plateforme politique des mouvements sociaux pour favoriser une sortie de la triple crise (financière, écologique et sociale) que nous traversons[4]. »

Quant au troisième axe, il est résolument tourné vers l'action politique en faveur du développement durable dans son sens le plus large par notre participation et notre appui aux manifestations en faveur d'un monde plus écologique.

RIO+20
Conférence des Nations Unies sur le développement durable

Le comité santé et sécurité

Dans le cadre de la Semaine nationale de la santé et sécurité au travail qui s'est déroulée en octobre 2012, des représentants du conseil central du Saguenay-Lac–Saint-Jean et de la FNEEQ ont rendu visite au Cégep de Jonquière pour y apprécier la qualité des réalisations récentes en matière de santé et sécurité : nouveaux laboratoires de sciences, aires de travail ergonomiques, modification créative d'outils pour l'entretien, etc.

La visite des lieux a permis de constater la qualité des installations ainsi que le dynamisme du comité paritaire en place. Par ailleurs, le comité santé et sécurité de la FNEEQ s'intéressera au cours de l'hiver à plusieurs dossiers tels que l'analyse des liens entre la santé mentale et l'organisation du travail, le nouveau projet de règlement sur l'amiante adopté par la CSST en décembre ainsi que la préparation du colloque Bilan et perspectives auquel tous les syndicats sont invités et qui se déroulera à l'automne 2013.

Le comité précarité, relève et vie syndicales

Finalement, à l'instar des grandes orientations de la CSN pour combattre les iniquités, le comité précarité s'intéressera aux disparités de traitement dans nos conventions collectives afin de les identifier et de travailler à leur élimination.

Pas mal de boulot en perspective pour la défense d'une éducation accessible et de qualité !

1 Vous pouvez voir la vidéo à l'adresse : http://vimeo.com/56098333

2 Professeur-chercheur à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) : www.uqo.ca

3 Vous pouvez consulter ses chroniques à l'adresse suivante : http://jupiter.uqo.ca/ries2001/carnet/ et celles sur l'environnement sur le site suivant : http://www.oikosblogue.coop/

4 On peut voir la vidéo de la conférence à l'adresse suivante : https://vimeo.com/56098333t

La reconnaissance, encore la reconnaissance…

Depuis le dépôt du premier projet de loi sur la gouvernance des universités en 2007, le Regroupement université de la fédération et ses syndicats ont activement milité en faveur d'une gouvernance collégiale, impliquant l'ensemble de la communauté universitaire. Il suffit de lire les nombreux textes, mémoires ou déclarations avec les partenaires qu'on retrouve sur le site Internet de la FNEEQ, et sur ceux des syndicats, pour se le rappeler. Il faut aussi se souvenir que la mobilisation de la communauté universitaire a permis de faire reculer le gouvernement précédent sur son intention de modifier profondément les structures des universités pour faire une place grandissante au secteur privé.

PHOTO : MICHEL GIROUX

Claire Tremblay
Déléguée à la coordination du Regroupement université de la FNEEQ

Comme on a pu le constater lors de la journée thématique du Sommet sur l'enseignement supérieur portant sur la gouvernance et le financement tenue à Sherbrooke les 17 et 18 janvier 2013, l'idée que des administrateurs externes seraient plus compétents pour gouverner les universités continue tout de même d'être véhiculée. Heureusement, nous étions sur place pour dénoncer cette vision infondée.

Dans la conjoncture où l'on créait des alliances pour se mobiliser contre ce projet de loi, il était inconcevable pour le Regroupement université de discuter de gouvernance sans entreprendre une réflexion approfondie sur le type d'université auquel on aspire. Des discussions avaient également lieu à ce sujet à la Table des partenaires universitaires et il était de plus en plus question d'exiger du gouvernement des États généraux ou d'organiser un ou des évènements pour en discuter : forum, sommet, colloque... Au fil des mois, plusieurs scénarios ont été envisagés, quelques activités – conférences, tables rondes, colloques – ont été organisées. Le débat était lancé.

Il était clair pour le Regroupement université qu'il devait préciser sa vision de l'université, celle d'aujourd'hui et de demain, mais aussi la place que les chargés de cours y occupent et doivent y occuper. Un comité de travail a été formé en janvier 2011 et de nombreuses discussions en regroupement ont permis de préciser notre position sur différents thèmes comme la qualité de l'enseignement, la gouvernance (évidemment !), l'équilibre enseignement et recherche, l'intégration des chargés de cours, la liberté d'enseignement, la propriété intellectuelle, etc.

La nécessité de tenir des États généraux sur les universités devenait de plus en plus évidente au fil du temps et l'idée s'est réellement imposée dans le discours public lors de la grève des étudiants et de l'extraordinaire mobilisation sociale que celle-ci a engendrée au printemps 2012. Rappelons la proposition adoptée par la Fédération à son congrès du printemps 2012 :

La FNEEQ, sur l'avenir des universités et devant l'urgence d'en défendre le caractère public et la mission : réitère la nécessité de tenir des États généraux et de participer à leur organisation sur la base des positions fédérales.

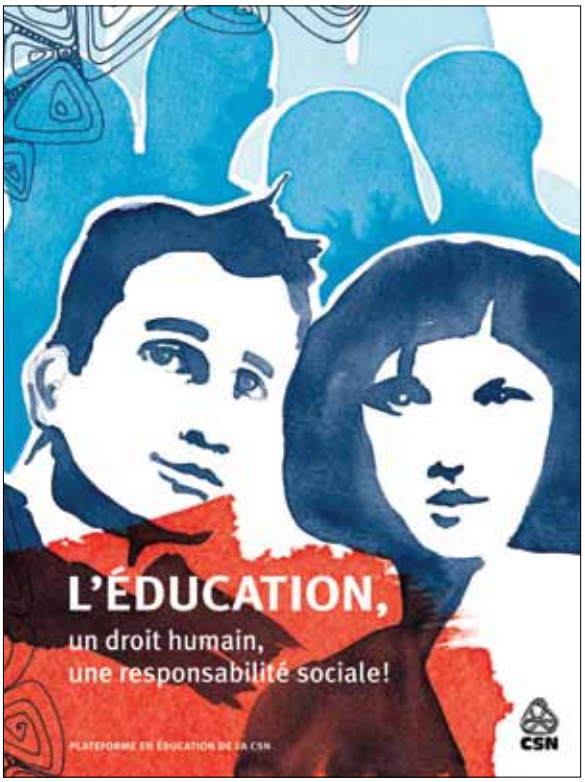
C'est dans ce contexte que le Regroupement université a accueilli favorablement l'annonce du gouvernement Marois de tenir un Sommet sur l'enseignement supérieur, même si l'opération ne revêtait pas l'envergure des États généraux souhaités. Nous aurions enfin l'occasion de nous faire entendre. Nous étions prêts ! Ainsi, on peut comprendre la réaction des chargés de cours lorsqu'ils ont appris que la FNEEQ ne faisait pas partie de la liste des *partenaires* du ministre.

Les syndicats du Regroupement université ont réagi vivement en publiant une déclaration commune lors de la première rencontre thématique portant sur la qualité de l'enseignement supérieur tenue à Québec les 29 et 30 novembre 2012. Outrés, ils dénonçaient le manque de considération du MESRST pour les chargés de cours dans son cahier thématique et revendiquaient la reconnaissance de la contribution des chargées et chargés de cours à la qualité de l'enseignement, à la recherche-création ainsi qu'aux services à la collectivité. Nos

collègues du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'UQAM ont été particulièrement actifs pour dénoncer le fait que la FNEEQ n'était pas *partenaire:* mobilisation pour la signature d'une pétition électronique, publicité dénonçant la situation, etc.

À la suite de ces diverses pressions, la FNEEQ, qui avait déjà sa place au sein de la délégation de la CSN, a obtenu une place supplémentaire. Le Regroupement université a fait valoir ses positions, diffusées dans les documents produits par la FNEEQ, en guise de contribution pour chacune des journées thématiques. En outre, les syndicats et les chargés de cours ont participé aux échanges sur la page *Facebook* du sommet et y ont déposé des documents. Cette concertation a été très positive pour la visibilité de notre corps enseignant.

Bref, tout le monde a mis la main à la pâte et a profité des tribunes offertes pour diffuser le plus largement possible le message spécifique des chargés de cours, qui, pour l'essentiel, peut se résumer en quelques mots: les chargées et chargés de cours font partie structurellement des universités, ils contribuent à l'atteinte des missions et à la qualité de l'enseignement et sont là pour rester. De plus, ils sont déterminés à lutter pour faire reconnaître leur apport grandissant à la recherche et à la création, ainsi que leur implication dans les services à la collectivité, comme ils le font pour l'enseignement depuis maintenant 30 ans.



Il est essentiel que le gouvernement et les établissements d'enseignement conviennent publiquement du rôle primordial des chargées et chargés de cours dans les universités et conçoivent l'université de l'avenir en tenant compte de cette précieuse expertise, dont ils n'ont pas les moyens de se passer.

Nous ne saurions conclure sans nous interroger sur les suites du Sommet sur l'enseignement supérieur. Au moment d'écrire ces lignes, nous avons toujours espoir que celui-ci mène à des chantiers de travail qui nous permettront d'avoir notre mot à dire dans une redéfinition de l'université. Utopie ? Peut-être. Mais nous continuons de participer de bonne foi au processus, et invitons tous nos partenaires à faire de même, tout en nous demandant si les questions fondamentales sont abordées et si un cadre rigide, comme celui proposé par le ministre, peut permettre des discussions franches sur ces questions.

PHOTO : LOUISE LEBLANC

Nous pensons ici notamment au caractère public de l'éducation. Est-il remis en question ? Peut-on parler de qualité, d'accessibilité, de gouvernance, de financement et de recherche sans d'abord réfléchir à cette question ? Comment se poser ces questions sans aussi s'inquiéter du type d'administrateurs de plus en plus présents dans nos universités ? Y a-t-il un lieu où la communauté universitaire pourrait le faire en toute liberté ? Si non, devrait-on créer cet espace de discussion ?

Beaucoup de questions, malheureusement peu de réponses. Certes, bien des inquiétudes, mais tout de même un brin d'espoir…

Le Forum social mondial

Le prochain Forum social mondial (FSM) se tiendra à Tunis, foyer du printemps arabe, du 26 au 30 mars prochain. Ce rassemblement altermondialiste arrive à un moment crucial où les peuples du monde entier s'organisent pour faire face à l'offensive des rigueurs budgétaires, à la soumission de nos démocraties au pouvoir de finance internationale, à la monopolisation du pouvoir par des élites corrompues et liées à des intérêts qui limitent nos droits et libertés et hypothèquent notre droit de vivre dans un environnement sain, juste et durable, pour nous et les prochaines générations.

PHOTO : MICHEL GIROUX

Raphaël Canet
Enseignant de sociologie
au cégep du Vieux Montréal

L'année 2011 fut une année de révolte et d'indignation partout sur la planète. Cet élan, lancé par le printemps arabe, les indignés espagnols, les manifestants grecs, les *Occupy* à Wall Street et à travers le monde, *Yo Soy 132* (Mexique), *Y'en a marre* (Sénégal), s'est poursuivi au Québec avec le printemps érable, et trouve aujourd'hui une résonance forte dans la lutte autochtone *Idle no more*.

Autant d'espoir, d'énergie et de mobilisations collectives que les processus électoraux de l'année 2012 ont largement déçu. En Europe, en Amérique, au Québec, la plupart de ces mouvements forts et revendicateurs ont été totalement écartés du débat électoral, et les gouvernements en place continuent d'avancer dans la voie du néolibéralisme, du clivage identitaire et de l'idéologie néoconservatrice comme si rien ne s'était passé.

Or, la convergence des crises économique, environnementale, alimentaire, sécuritaire et désormais politique nous impose d'agir. Le statu quo ne fonctionne plus. L'oligarchie, ça suffit. L'apathie n'est plus possible. N'attendons plus que d'autres agissent à notre place. Prenons notre place !

C'est à nous, simples citoyens et organisations de la société civile de prendre la main et de construire le monde dans lequel nous voulons vivre. Un monde solidaire, juste et durable. Beaucoup de nous y travaillent déjà. D'énormes avancées sont faites dans de nombreux domaines qui nous permettraient d'opérer cette nécessaire transition sociale, écologique et démocratique. Que l'on pense à une économie sociale et solidaire de proximité, au coopérativisme, à la consommation locale et responsable, à la décroissance, à l'approche par les biens communs, à la redéfinition de la notion de bonheur et au bien vivre, à la promotion des valeurs de solidarité, au contrôle de la finance et à l'abolition des paradis fiscaux, à la réappropriation des ressources naturelles et un nouveau rapport au territoire, au respect de la diversité et des savoirs et droits ancestraux

des peuples autochtones, à l'égalité homme femme et l'abolition de toutes formes de discrimination...

Nous changerons le monde si nous nous rassemblons pour partager nos rêves, nos espoirs et nos réalisations. C'est à cela que servent les forums sociaux. Le prochain FSM aura lieu fin mars. Vous y avez votre place grâce au processus FSM-Tunis étendu.

Organisez des activités chez vous, dans votre communauté, dans votre quartier, dans votre village, votre ville. Profitez de l'occasion pour échanger avec les gens qui vous entourent sur vos réalisations locales, et connectez-vous à un réseau et un événement mondial pour partager avec la planète altermondialiste. Plusieurs possibilités vous sont offertes, et tout cela est gratuit, et le fruit d'une agrégation de bonnes volontés partout sur la planète.

Vous trouverez ci-dessous des liens vers différentes plateformes qui vous décriront les procédures à suivre pour inscrire des activités locales (chez vous), dans la programmation du FSM.

Profitez de l'occasion du FSM pour agir, prendre la parole, échanger et rêver en commun. Ça commence par là...

Pour en savoir plus sur Tunis Étendu :
www.fsm2013.org/fr/node/91

Sur la procédure à suivre pour proposer des activités :
www.fsm2013.org/fr/node/3423

Quelques idées pour organiser des activités dans votre communauté :
http://openfsm.net/projects/on-tunis-extension/ontunex-participation-local-fr

La FNEEQ, bien présente à Tunis

Près d'une trentaine de personnes ont répondu à l'appel de la FNEEQ et prendront part aux activités du Forum social mondial à Tunis.

Comment peut-on renforcer nos liens pour développer une force de changement social ? Comment l'éducation peut-elle développer une alternative au néolibéralisme ?

Parmi les nombreuses activités, la FNEEQ joindra sa voix à celle de SUD Éducation, de France, et de l'Union générale des travailleurs tunisiens (UGTT) pour présenter un atelier sur les résistances aux réformes néolibérales en éducation. Nous y aborderons, entre autres, *Le printemps québécois, un exemple des luttes mondiales contre la marchandisation de l'éducation et le néolibéralisme.*

Rappelant qu'au cours des dernières années, le mouvement étudiant a été au cœur de remises en question de politiques néolibérales dans plusieurs pays, la FNEEQ illustrera ces luttes par le biais de la bataille livrée par le mouvement étudiant québécois à la suite de la décision gouvernementale de hausser de 75 % les droits de scolarité. Ce mouvement a provoqué, au Québec, une réflexion fondamentale sur les orientations gouvernementales en matière de justice sociale et de démocratie.

Contre une approche néolibérale, le mouvement étudiant, auquel se sont joints les organisations syndicales et nombre de groupes sociaux et de citoyens, a affirmé le rôle de l'éducation comme facteur de développement personnel et social. Ils ont lutté contre les mesures régressives comme la tarification des services publics. Ils ont aussi défendu l'importance de ces derniers comme facteur de réduction des inégalités sociales. Afin de mater le mouvement étudiant, le gouvernement a adopté une loi inique, judiciarisant à outrance le conflit, réduisant les droits démocratiques, plus particulièrement la liberté d'expression. Ces mesures législatives ont remis en question la représentativité des assemblées générales comme acteurs sociaux et privilégié l'individualisme au détriment des droits collectifs.

Les crises qui déferlent sur les sociétés ont entrainé, depuis les dernières années, des mobilisations majeures des mouvements sociaux. Si les expériences sont très diversifiées, elles ont une ampleur particulièrement importante et adoptent fréquemment des formes relativement nouvelles : les révolutions du printemps arabe, les indignés et les mouvements *Occupy,* les grèves contre les mesures d'austérité, les mobilisations variées dans les Amériques comme celles du printemps québécois. Il s'agit de luttes fondamentales pour la démocratisation des sociétés et des économies, certaines d'entre elles remettant en question le modèle capitaliste néolibéral.

Les syndicats sont parfois des acteurs de premier plan dans ces mobilisations, et s'ils se joignent souvent aux mouvements, ils en sont très rarement les pionniers. Par contre, à toutes ces occasions, les syndicats sont interpelés par ces luttes qui ont le potentiel de les entrainer dans un renouveau syndical, où la transformation sociale en alliance avec les autres mouvements sociaux est forcément une priorité. Cela n'est pas sans entrainer des bouleversements dans les organisations.

La CSN a donc mis sur pied, avec plusieurs partenaires, un atelier dont le thème sera *Les syndicats, les luttes pour la transformation sociale et le renouveau syndical.*

L'école et les Autochtones un monde en soi

« Quand on ignore tout d'un sujet, on peut facilement s'en faire une idée fausse. Une partie des préjugés à l'égard des Autochtones viennent donc de l'ignorance. Mais des générations de Québécois ont appris beaucoup de choses sur les Autochtones, et les ont apprises à l'école, le plus souvent à un âge où l'on ne conteste pas encore ce que l'on retrouve dans nos manuels scolaires. »

Ghislain Picard, chef régional
Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador[1]

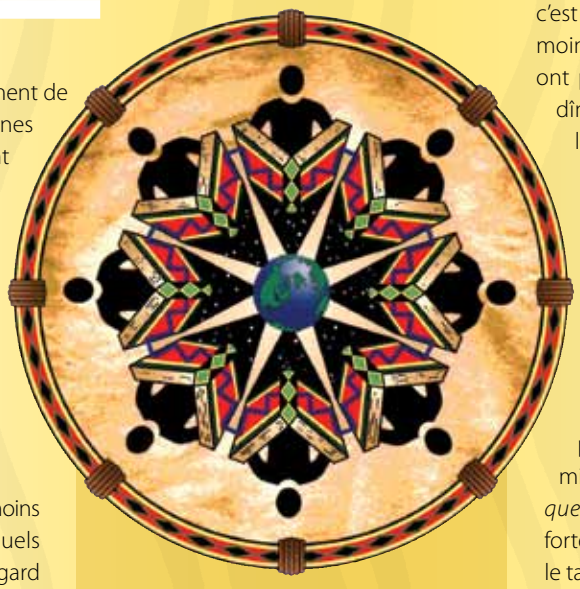
Comité école et société

Que savons-nous réellement de la situation des Autochtones et plus particulièrement de leur relation au monde de l'éducation ? Certes, nous connaissons assez bien les revendications de certains à propos de la complexe question du territoire que nous partageons avec eux.

Toutefois, nous sommes moins informés des défis auxquels ils sont confrontés eu égard au type d'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants et leur communauté.

Si la question intéresse bon nombre de chercheuses et de chercheurs, force est de constater que les enseignantes et les enseignants de l'éducation supérieure, quoique préoccupés par le sujet, ont peu de contacts directs avec les étudiantes et les étudiants autochtones.

Pourtant, celles et ceux qui les ont côtoyés d'une manière ou d'une autre sont avides de partager leurs expériences. Pour celles-ci et ceux-là, c'est un monde à part… C'est du moins ce que les discussions nous ont permis de constater lors d'un dîner causerie organisé lors de la rencontre du regroupement cégep de septembre 2011.



L'emblême de l'école secondaire UASHKAIKAN qui signifie «Le cercle imaginaire que l'on suit en dansant» est représenté ici par des jeunes disposés en cercle avec comme trame de fond une peau de caribou fumée, symbole par excellence de la culture innue.

La bande qui encercle les jeunes a été inspirée de motifs traditionnels et rappelle le contour du tambour.

Les jeunes, par leur disposition forment un groupe et sont reliés entre eux par une expérience commune qu'on appelle l'éducation.

Les livres quant à eux, symbolisent la connaissance et le savoir universel.

Cet intérêt pour la réussite chez les élèves issus des peuples des Premières Nations a été largement partagé par les membres de la FNEEQ qui ont assisté à la présentation du texte du comité école et société *La réussite, quelle réussite ?* Plusieurs ont été fortement ébranlés par le fait que le taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire dans le Nord du Québec se situait à 70 % alors qu'il est de 25 % dans l'ensemble du Québec.

Il semblait donc nécessaire que le comité école et société produise un dossier plus complet sur le sujet. Celui-ci n'a pas la prétention de traiter de l'ensemble de la question autochtone, ni de conduire, pour le moment, à des recommandations politiques, mais d'esquisser un portrait bref et concis de la situation de l'éducation autochtone au Québec.

1 Dans *Mythes et réalité sur les peuples autochtones*, Commission des droits de la personne et droits de la jeunesse.

Des peuples distincts par la langue, la culture et l'histoire

Saviez-vous que...

la population autochtone du Québec est composée de :	9,4 %	>>>	les Inuits
	35,6 %	>>>	les Premières Nations vivant en réserve
	27,2 %	>>>	les Premières Nations hors réserve
	27,8 %	>>>	les Métis

Son taux de croissance est trois fois supérieur à celui de l'ensemble de la population québécoise. Plus de 50 % de la population des Premières Nations aura moins de 25 ans d'ici à 2020.

L'écart en matière de scolarité entre les Premières Nations vivant dans les réserves et la population en général s'est creusé au cours des dernières années.

Environ 60 % des élèves autochtones vivant sur les réserves abandonnent leurs études secondaires sans diplôme. Le taux de décrochage semble aussi désolant dans le cas des Autochtones qui vivent à l'extérieur des réserves ; 43 % d'entre eux ne termineraient pas leurs études secondaires. Dans le reste de la population québécoise, le taux de décrochage oscille autour de 12 %.

Le gouvernement fédéral est responsable de l'éducation sur les réserves. Ottawa consacre en moyenne 3000$ de moins par enfant pour l'éducation des Autochtones que les provinces pour les élèves dont elles ont la responsabilité.

Bon nombre des écoles autochtones sont dans un état lamentable, dépourvues d'équipements modernes et souvent sans chauffage adéquat, tandis que les professeurs sont sous-payés.

Seulement 7 % des Autochtones des Premières Nations, 9 % des Métis et 4 % des Inuits détiennent un diplôme universitaire. Des chiffres bien inférieurs au taux de scolarisation universitaire de 27 % chez des Québécois non autochtones.

Au Québec, en 2007-2008, la population scolaire autochtone potentielle était estimée à 22 479 jeunes âgés de moins de 20 ans, ce qui représentait environ 1,7 % de la population scolaire potentielle de l'ensemble de la province.

MELS, bulletin statistique 2009 [2].
Source : www.cdhowe.org/pdf/Commentary_328_fr.pdf.

2 Précisons que les statistiques disponibles sur la population autochtone du Québec sont limitées et souvent contradictoires. Par exemple, lors du recensement de 2006 au Québec, plus de 108 000 personnes se sont déclarées une identité autochtone. Par contre, pour la même année, le MAINC nous indique qu'il recense environ 88 000 autochtones au Québec. Ces lacunes dans les données nous obligent à une certaine prudence.

Portrait de **l'éducation autochtone** au Québec

Les informations présentées dans ce bref portrait concernent essentiellement les populations autochtones vivant dans les réserves, les territoires conventionnés, les établissements indiens ou inuits. L'absence d'information à propos des étudiants autochtones inscrits dans le réseau scolaire québécois limite passablement sa fiabilité. De manière générale, les membres des communautés autochtones sont moins scolarisés que la moyenne qui prévaut au Québec. Voyons ensemble les principaux faits saillants pour les différents ordres d'enseignement.

Au primaire et secondaire

À la fin des années 1970[1], la résistance des Cris et des Inuits au développement du potentiel hydro-électrique de la Baie-James conduit à la signature des Conventions de la Baie-James/du Nord québécois et à celle du Nord-Est québécois. Ces conventions ont mené à la création de deux commissions scolaires : une dédiée aux Cris et une autre, aux Inuits (Kativik). Les deux commissions scolaires obtiennent alors la compétence exclusive en matière d'enseignement primaire, secondaire et d'éducation aux adultes. Pour les autres nations autochtones, c'est le gouvernement canadien, en vertu de la Loi sur les Indiens, qui doit assurer le financement des conseils de bande qui vont eux-mêmes administrer les sommes et les allouer à l'éducation sur leur territoire. Toutefois, la Loi sur les Indiens et la Proclamation royale ont préséance d'un point de vue juridique.

PHOTO : SERGE JAUVIN

Selon les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), en 2007-2008, 86 % des élèves autochtones du Québec fréquentaient un établissement scolaire situé dans les communautés autochtones. Cette proportion serait plus élevée à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire avec plus de 90 %. À l'enseignement secondaire, plus de 20 % des élèves quittent l'école autochtone pour fréquenter une école publique ou une école privée du Québec. Cette tendance semble à la hausse depuis quelques années et constitue une donnée importante pour comprendre le processus d'acculturation.

Toujours selon le MELS, les élèves prennent rapidement du retard par rapport au rythme normal de promotion dans les écoles primaires des commissions scolaires crie et Kativik. Cet écart, plutôt que de diminuer, s'accentue par rapport à l'ensemble du Québec au début du troisième cycle du primaire. Environ 50 % des élèves inscrits en première année du secondaire n'ont aucun retard scolaire dans la Commission scolaire crie alors que la proportion d'élèves sans retard est de 83 % dans l'ensemble du Québec. Le retard scolaire a un impact déterminant

1 Avant 1978, le MAINC administrait 30 écoles primaires réparties dans les communautés et les Autochtones qui désiraient poursuivre leurs études secondaires et postsecondaires s'inscrivaient dans le réseau public québécois.

PHOTO : SERGE JAUVIN

sur la réussite scolaire des élèves et mène souvent au décrochage scolaire.

De plus, ces écarts sont répartis différemment entre les quatre groupes autochtones : métis, inuit, indien/Premières Nations hors réserves et indien/Premières Nations dans les réserves. Au recensement de 2006, plus de 60 % des Inuits et des Indiens/Premières Nations vivant dans les réserves au Québec n'avaient pas terminé leurs études secondaires.

Ce taux est deux fois plus important que celui des Inuits/Premières Nations hors des réserves et des Métis, et quatre fois plus important que le taux comparable des Québécois non autochtones[2].

Entre 2002-2003 et 2006-2007, au Québec, environ 25 % des jeunes quittent l'école sans diplôme, ni qualification. En comparaison, cette proportion est passée de 72,5 % à 88,4 % parmi les jeunes autochtones des territoires conventionnés (Cris et Inuits). Par conséquent, en plus du retard scolaire, le problème du décrochage scolaire est nettement plus présent chez ces élèves.

Selon Statistique Canada, le pourcentage des jeunes autochtones de 20 à 24 ans qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires est passé de 58 % à 61 % entre 2001 et 2006, alors que le pourcentage est de 13 % pour les non-autochtones du même âge. Le taux de décrochage général chez les Autochtones québécois dans le groupe des 20 à 24 ans est de 43 %, ce qui représente trois points de plus que le taux d'abandon chez les Autochtones dans le reste du Canada[3].

Au collégial et à l'université

Tant au collégial qu'à l'université, l'identification des étudiantes et des étudiants autochtones se fait par le biais de la déclaration de citoyenneté ou du statut légal, lors de l'inscription. Ces résultats doivent être interprétés avec prudence puisqu'il est possible que ceux-ci ne se déclarent pas systématiquement comme tels. Nous notons aussi que le nombre de personnes se déclarant « métis » a doublé en quelques années. En 2007-2008, 150 étudiants se sont identifiés comme Autochtones au collégial et 746 à l'université. Les chiffres sont à la hausse au niveau collégial et à la baisse au niveau universitaire[4].

Une enquête de 2010 a révélé qu'il y a une plus grande proportion de femmes que d'hommes autochtones qui fréquentent les cégeps : 58 % de femmes comparativement à 42 % d'hommes. De façon générale, les domaines d'études privilégiés semblent peu varier d'un groupe autochtone à l'autre. Les domaines les plus fréquemment choisis sont : architecture, génie et services connexes, commerce, gestion et administration publique, services personnels, de protection et de transport, sciences sociales et de comportements, droit et éducation.

Les Autochtones doivent surmonter des barrières complexes pour accéder à l'éducation postsecondaire. Les principaux obstacles identifiés sont à la fois d'ordre historique, social, familial, financier, géographique et culturel. Même très générale, cette liste aide à comprendre la situation vécue par les jeunes autochtones et la nécessité de leur offrir des programmes ciblés[5].

Des mesures d'accueil et de soutien aux études

La majorité des cégeps offrant des programmes spéciaux d'aide sont situés dans des communautés du Nord et quatre cégeps urbains offriraient des programmes destinés aux Autochtones puisqu'ils desservent des étudiants cris et inuits.

Certains cégeps organisent des journées, des salons et des conférences sur les carrières ou publient des annonces et des articles dans des publications spécialisées pour attirer des étudiants autochtones. Plusieurs cégeps offrent des programmes spéciaux de soutien aux autochtones : bourses d'excellence, petits prêts d'urgence, etc.

2 http://www.cdhowe.org/pdf/Commentary_328_fr.pdf

3 http://www.cdhowe.org/pdf/Commentary_328_fr.pdf.

4 MELS-DRSI, Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial (SIG DEC-Socrate), septembre 2008.

5 Facteurs influençant le recours aux programmes d'aide financière aux études par les jeunes Autochtones, Fondation canadienne des bourses du millénaire, rédigé par R.A.Malatest & Associates Ltd. et Blair Stonechild, juin 2008.

PHOTOS : SERGE JAUVIN

Selon l'Assemblée des Premières Nations, le financement accordé par Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC) n'a pas augmenté au même rythme que la demande, les changements démographiques et la hausse des coûts. Le nombre d'étudiantes et d'étudiants universitaires autochtones canadiens bénéficiant d'une aide financière d'AADNC est passé de 26 493 $ en 1996-1997 à 23 780 $ en 2006-2007. Il y aurait là un manque à gagner de plus de 620 millions de dollars. Depuis 1996, ce manque totaliserait plus de 3 milliards de dollars[6]. Ce retard important du financement rend le « rattrapage » difficile.

Au Québec, le MELS rend disponibles plusieurs programmes d'aide financière aux établissements pour adapter des programmes d'études, ou pour prêter une assistance particulière à des étudiants. Sans oublier le programme spécial d'Accueil et intégration des autochtones au collégial qui vise l'accès aux études collégiales des étudiants autochtones qui en sont à leur première année d'études. Toutefois, ce programme est soumis à de nombreuses contraintes.

Par ailleurs, la littérature consultée fait aussi état de facteurs positifs jugés essentiels pour maintenir l'intérêt des étudiants autochtones envers l'éducation. Sans en faire une liste exhaustive, nous en énumérons quelques-unes. Tout d'abord, l'engagement et les résultats des étudiants autochtones sont plus élevés lorsque les programmes présentent un lien concret avec leur collectivité d'appartenance. Les étudiants autochtones sont souvent plus attirés par les domaines d'études pratiques qui leur permettront de retourner dans leur collectivité et d'y travailler.

Le fait de prendre en compte l'héritage culturel des étudiants autochtones, d'adapter les programmes et de privilégier l'utilisation de matériel didactique approprié à leurs styles d'apprentissage peut inciter les étudiants autochtones à poursuivre leurs études. Il est aussi important de nourrir des attentes réalistes concernant leur présence en classe, leur participation et leurs résultats.[7] Ces pistes nous semblent intéressantes.

6 http://www.psac-afpc.com/issues/campaigns/aboriginal/

7 Conseil canadien sur l'apprentissage (Carnet du savoir CCA 2009)

Ça vaut la peine de rêver

Marie Christine Bernard

Écrivaine et enseignante au département de français et de littérature au Cégep d'Alma

Sur les près de 80 000 Autochtones recensés au Québec, 0,3 % des enfants qui débutent la maternelle cette année obtiendront un diplôme d'études supérieures (collégial et plus).

Pourquoi si peu ? Un leitmotiv sinistre hante encore ces peuples à qui, il y a très peu de temps, on interdisait de parler leurs langues : « Ça ne vaut pas la peine ».

Ça ne vaut pas la peine de rêver de ta propre affaire : selon la Loi sur les Indiens, tes biens ne sont pas saisissables et on ne prête pas de sous à qui ne peut pas garantir ses emprunts (de toute façon, tu ne seras jamais propriétaire de la maison que tu habites sur la Réserve).

Ça ne vaut pas la peine d'aller à l'école : tu ne trouveras pas d'emploi chez toi (pas d'employeurs, faute de développement économique), et ailleurs on refusera souvent d'engager un Indien.

Ça ne vaut pas la peine de voter lors des élections : qui se soucie de toi ? Lorsque tu demandes à participer à la gestion du territoire, on t'indique sévèrement le chemin de ta réserve, comme à un enfant qui demanderait indûment un deuxième dessert. Or de dessert, ça fait longtemps que tu n'en as pas vu la couleur…

Résultat : les jeunes Autochtones se suicident six fois plus que l'ensemble des jeunes Québécois...

Travailler avec les Autochtones, en éducation, c'est donc œuvrer à changer ce leitmotiv. Des mots comme « réussite », « performance », « agenda » n'ont pas le même sens dans ces conditions.

La réussite, c'est revenir dans sa communauté convaincu que « Ça vaut la peine » et transmettre cette idée aux jeunes. La performance, c'est parvenir à semer des rêves dans ce terreau désespéré. L'agenda, il est au rythme de leur parole, que nous devons accepter d'entendre. Faire des ponts entre les référents culturels respectifs, se donner la peine de comprendre leurs structures linguistiques, visiter les communautés sont des atouts pour bâtir cette confiance en leurs capacités qui est, en fait, tout ce qui leur manque pour y arriver.

J'ai reçu tout à l'heure des photos d'un petit bébé. Sa maman a étudié dans mon collège. Malgré des problèmes de toutes sortes, consommation, tentatives de suicide, violence, elle a persisté. Sa réussite, c'est d'avoir compris que « Ça vaut la peine de rêver » et d'être retournée chez elle pour semer de l'espoir.

L'éducation vue par les autochtones

Les Autochtones n'ont jamais eu un contrôle total de leur système d'éducation. Leur statut au sein du Canada et du Québec et le chevauchement des juridictions provinciale et fédérale dans les affaires autochtones rendent parfois difficile l'organisation de ce secteur avec l'autonomie à laquelle ils aspirent. Dans le passé, ils ont été victimes d'un dur plan d'assimilation qui séparait les enfants de leurs familles pour les reconduire dans des pensionnats, afin de les intégrer au même système éducatif que les Blancs. Plusieurs d'entre eux y ont subi des agressions sexuelles de la part de leurs éducateurs. Si tout cela relève d'un sinistre moment de notre histoire et que ces tentatives extrêmes d'éradiquer les cultures autochtones sont aujourd'hui condamnées — mais elles ont laissé des marques profondes dont on sent encore les effets —, la situation actuelle n'est pas encore celle qu'ils souhaiteraient.

Leurs revendications sont clairement exprimées dans un document intitulé « Éducation primaire et secondaire, guide de discussion », publié en octobre 2011 par l'Assemblée des Premières Nations (APN). Ce texte fait un constat précis de la situation, réfléchit à la condition des élèves autochtones tout en envisageant ce qui pourrait mieux leur convenir.

Photo : Festival Présence autochtone

Les auteurs s'en prennent à la Loi sur les Indiens. Depuis son adoption en 1876 et encore aujourd'hui, cette loi est abondamment condamnée par les dirigeants des Premières Nations du Canada. Ils s'entendent en général pour dire qu'il faut abroger le régime qu'elle crée. Le chef national de l'APN, Shawn Atleo, considère que cette loi aliène les Autochtones et en fait des citoyens de seconde zone : « fondée sur le postulat infâme de notre infériorité, visant à notre assimilation et à la destruction de nos cultures [cette loi] était une abrogation complète du partenariat entre nations mutuellement respectueuses[1]. »

Sa forme actuelle a été adoptée en 1951 par le gouvernement fédéral et régente l'ensemble de leur vie : les limites de leur territoire, la fiscalité, leur appartenance à la communauté et leur reconnaissance en tant que citoyens. Et bien sûr, l'éducation. Selon cette loi, le gouvernement fédéral est responsable « d'établir, d'exploiter et d'entretenir les écoles et conclut des ententes avec d'autres compétences et entités pour éduquer les Premières Nations[2]. »

Un réseau d'éducation autochtone

La loi reste plutôt floue et ne justifie pas comment doit être transmis l'enseignement. Comme il s'agit d'une loi constitutionnelle, elle ne peut être changée sans une modification de la constitution. C'est donc par une édiction de la législation fédérale que peut être reconnu le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale des Premières Nations. Une autonomie qui leur permettrait de se donner le système d'éducation qui leur convient le mieux.

Les Autochtones ont néanmoins réussi à développer leur propre réseau d'écoles. Ce qui n'est pas sans inconvénients. Comme leurs écoles sont à la fois plus petites et distinctes, elles sont nécessairement plus coûteuses et ne peuvent pas offrir la même gamme de services que dans les écoles plus grandes. Cependant, les avantages l'emportent sur les inconvénients : les Nations autochtones ont un meilleur contrôle de la matière enseignée, qui s'adapte mieux aux besoins des jeunes. Elles conviennent mieux aux enfants que les écoles publiques où ils sont souvent marginalisés. Ces écoles sont aussi le meilleur moyen de transmettre la culture, l'histoire et la langue de la Nation.

Selon l'APN, pour assurer la réussite des élèves, certaines conditions s'imposent. Il faut d'abord une structure ancrée dans la communauté, avec un enseignement qui développe des liens concrets avec la collectivité d'appartenance. Il faut viser des domaines d'étude pratiques, liés aux besoins de la communauté et qui permettront aux jeunes de s'implanter par la suite dans le lieu où ils ont grandi. Le fait

d'étudier dans un domaine qui leur facilite l'accès à l'emploi là où ils vivent les motivera davantage. Il est important, enfin, de se préoccuper de l'héritage culturel de la Nation. Le matériel didactique doit être adapté à ce besoin.

Sous-financement et autres difficultés

Les Autochtones font toutefois face à des difficultés particulières qu'il leur faut aborder de front. La liste est longue : pauvreté, chômage prolongé, dépréciation culturelle, niveau d'éducation peu élevé, maisons surpeuplées, violence familiale, alcoolisme, tabagisme, toxicomanie, problèmes physiques ou mentaux, difficulté d'apprentissage, faible estime de soi, agressivité, échecs et abandon scolaires, suicide. Ce qui rend d'autant plus nécessaire une éducation développée et adaptée à des besoins particuliers.

La question du financement devient alors vitale : ce financement est nettement insuffisant et peut être qualifié de « désuet », puisqu'il est inadapté et que son mode n'a pas changé depuis 1988. L'augmentation des fonds consacrés à l'éducation pour les Autochtones est proportionnellement la moitié moins de celle accordée aux provinces et au territoire, malgré une croissance de la population dans le premier cas, et une décroissance dans le second. De plus, « les Premières Nations sont peu renseignées concernant les décisions relatives à l'allocation des ressources, les négociations budgétaires et la formule de partage des coûts[3]. » Ces limites marquées dans le financement sont une atteinte profonde à une gestion autonome de l'éducation.

En mars 2012, le gouvernement canadien annonçait dans son budget qu'il investira 275 millions de dollars sur trois ans pour l'éducation des Autochtones du Canada. Une première tranche de 100 millions sera consacrée à des programmes d'alphabétisation et à d'autres mesures d'aide. Les 175 millions restants iront à la construction et à la rénovation d'écoles dans les réserves. L'APN de son côté considère qu'il faudrait au moins 500 millions immédiatement pour que les écoles des Premières Nations aient des moyens équivalents à celles des provinces.

Une nécessaire diversité

À ceci, il faut ajouter que les Premières Nations ne peuvent pas participer à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes du ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC).

Le partage des juridictions entre le fédéral et les provinces et territoires lie l'éducation des jeunes des Premières Nations aux systèmes provinciaux alors que les affaires Indiennes sont de juridiction fédérale, ce qui ne favorise pas toujours une intégration idéale des jeunes autochtones.

L'autonomie dans la gestion de l'éducation chez les Premières Nations est donc fondamentale. Il s'agit ici non seulement de scolarisation, mais aussi de culture et d'identité. Comment arriver à être soi-même en tant que peuple dans un contexte détaché de ses origines ? Maintenir la diversité des cultures est une richesse pour l'ensemble de l'humanité, mais la préservation de son identité culturelle est aussi un droit selon la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones.

La diversité des cultures permet de multiplier les expériences de vie et de composer une grande mosaïque, un milieu stimulant où chacun apprend de l'autre. Cette diversité est aussi une condition de réussite des apprentissages : l'éducation fait un sens et se justifie beaucoup plus aisément lorsqu'elle s'inscrit dans une culture bien identifiée et prolonge un vécu partagé et une expérience collective indispensables à la survie des peuples.

L'exemple du Collège Odanak

L'Institution Kiuna, située sur la réserve indienne abénaquise d'Odanak, à l'est de Sorel, offre un programme bilingue unique en Sciences humaines — Premières Nations, accrédité par le MELS. Il mène à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Les programmes d'études ont été élaborés par le Conseil en éducation des Premières Nations, en collaboration avec le Collège Dawson et le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Pour cette première année, 2011-2012, l'institution offre seulement le programme de sciences humaines. Une trentaine d'étudiants sont inscrits à l'Institution Kiuna. Celle-ci est financée principalement par le MELS et secondairement par le Secrétariat aux affaires autochtones du Québec. Ces deux organismes auraient investi plus de 4,5 millions de dollars pour la création de ce collège et se sont engagés à le soutenir financièrement pour en assurer la survie pendant les cinq prochaines années.

1 http://www.radio-canada.ca/nouvelles/National/2012/01/24/002-rencontre-harper-autochtone.shtml

2 Éducation primaire et secondaire, guide de discussion, p. 6.

3 Ibid, p. 14

Interview

Signature d'une entente tripartite

Eric Cardinal est chargé de cours au département des sciences juridiques de l'UQAM et fondateur de Cardinal Communication, une boîte d'aide à la communication spécialisée dans les affaires autochtones. Il a agi à titre de médiateur-facilitateur durant les négociations qui ont conduit à la signature d'une entente tripartite visant à favoriser la réussite des élèves de communautés des Premières Nations du Québec en mai 2012...

Qu'est-ce que le Conseil en Éducation des Premières Nations du Québec ?

Le conseil est l'une des commissions sectorielles de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. Le conseil joue en quelque sorte le rôle d'un ministère de l'Éducation ou d'une commission scolaire. Les communautés gèrent les écoles de bande, mais elles se nomment aussi un représentant en éducation qui siège au conseil. Comme les communautés sont isolées, elles ont senti le besoin de se regrouper. Le conseil offre des services techniques aux communautés et aux écoles et assume aussi un rôle politique. Ces derniers temps, il a fait une campagne intensive pour dénoncer le sous-financement de l'éducation.

Quels étaient les constats quant à la réussite des jeunes autochtones qui ont rendu nécessaires des démarches de négociations entre des communautés autochtones du Québec, le MELS et le gouvernement canadien ?

Évidemment - et ce n'est pas nouveau ! - c'est un constat négatif. On observe des améliorations notables dans les écoles de bande, notamment avec l'introduction d'éléments culturels dans les cursus et l'adaptation des enseignements à la culture des communautés. Toutefois, là où il y a une problématique importante c'est lors du passage de l'école de bande à l'école québécoise. C'est d'ailleurs l'un des objectifs premiers de l'entente. Il est urgent de mettre en place des mécanismes pour faciliter ces transitions, parce que les jeunes Autochtones décrochent – et très rapidement – au contact de l'école non autochtone. C'est sans doute une question culturelle. Vous savez, ce qui est valorisé chez certaines Nations, ce n'est pas nécessairement la compétition et la course aux bonnes notes, mais plutôt l'accomplissement personnel.

De quelle manière prévoit-on l'amélioration du passage de l'école amérindienne au système québécois ?

L'Entente de partenariat pour favoriser la réussite des élèves de communautés membres du Conseil en Éducation des Premières Nations du Québec comporte un plan d'action impliquant l'embauche d'agents de liaison qui vont s'assurer de créer des liens entre les institutions et des personnes qui vont faire un suivi individuel personnalisé et fréquent avec les jeunes. Les contacts seront assidus lors de la première année. Déjà, un coordonnateur a été embauché. Au total, 3200 élèves bénéficieront de cet accompagnement.

Y aura-t-il des mesures nouvelles et particulières pour améliorer les conditions de travail des enseignantes et des enseignants qui œuvrent auprès de ces effectifs ?

C'est certes un enjeu important, mais pour le moment cet aspect n'en fait pas partie. On sait cependant que le salaire moyen dans les écoles de bande est nettement moins élevé et de ce fait, la rétention enseignante moindre. L'entente comporte toutefois des mesures de formation d'enseignants issus des communautés autochtones et propose aussi des instruments de sensibilisation aux réalités des Premières Nations.

Comment expliquer que seules 13 communautés aient signé cette entente tripartite ?

C'est un peu avec le fusil sur la tempe que certains chefs l'ont signée, puisqu'au départ, ils étaient tout à fait contre le principe de négocier des ententes qui concernent l'éducation avec le gouvernement fédéral et se méfiaient des exigences de reddition de comptes. Il faut

aussi savoir que les discussions en table bilatérale avec le MELS allaient quand même assez bien et visaient somme toute les mêmes objectifs. Les chefs refusaient de signer une entente qui engagerait l'ensemble des communautés, c'est pourquoi ils ont choisi une adhésion volontaire. Certaines communautés ont refusé après consultation de leur instance. D'ailleurs, l'un des éléments de l'entente est celui de la collaboration entre les trois entités dans le but d'améliorer les conditions de réussite scolaire.

Les communautés autochtones perçoivent cette entente de quelle façon ?

En général, on pourrait dire que le monde politique autochtone était plus ou moins à l'aise avec une entente signée à trois, alors que l'éducation est une matière de négociation avec Québec. Les acteurs près du terrain de l'éducation étaient beaucoup plus favorables. Les Innus souhaiteraient bénéficier d'une telle entente. Ce n'est pas une entente historique, mais une avancée importante. Enfin, les communautés conviennent que pour s'attaquer à la réussite scolaire des jeunes Autochtones il faut s'en donner les moyens financiers ! Alors, pour une période de cinq ans, durée de l'entente qui est renouvelable, on aura des sommes supplémentaires qui s'ajouteront au financement de base. Ce n'est pas rien.

Par ailleurs, il va falloir suivre de plus près l'évolution et la transition de la nouvelle cohorte qui franchit l'élémentaire pour le secondaire afin d'ajuster le plan d'action en fonction des obstacles. Il faudra aussi s'assurer que les jeunes qui réussissent cette transition persévèrent jusqu'à la l'obtention du diplôme secondaire. Il est finalement essentiel d'offrir d'autres outils, particulièrement pour les formations professionnelles et techniques.

Respecter les cultures

Isabelle Morasse
Chargée de cours au module Éducation de l'UQAT

À l'UQAT, les services d'accompagnement offerts aux Premières Nations se concentrent principalement à Val-D'or, dans un pavillon qui leur est dédié ; l'architecture et le design intérieur sont d'inspiration autochtone. Un grand local avec ordinateurs, divan et salle à dîner est à leur disposition, mais surtout deux personnes ressources sont présentes, une pour les aider avec les procédures administratives et la vie étudiante, l'autre sur le plan académique. Ces étudiants ont également accès à tous les services réguliers offerts au campus de Val d'Or. Les cohortes, principalement en éducation, en travail social et en administration, ne sont généralement pas mixées avec les étudiants blancs, car le rythme des étudiants des Premières Nations est vraiment différent et nécessite une adaptation dans le déroulement des cours. La personne offrant l'aide pédagogique rencontre régulièrement les enseignantes ou les enseignants afin de connaître les exigences du cours pour ainsi leur offrir une forme d'aide aux travaux tous les jours sur demande.

L'UQAT offre aussi des cours dans les milieux autochtones pour les Algonquins, les Cris et les Inuits. Les profs et les chargés de cours se déplacent donc sur un immense territoire. La principale difficulté rencontrée par les Autochtones, c'est la maîtrise de la langue d'enseignement ; les Cris s'expriment en anglais et les Algonquins en français, mais ils parlent également leur langue maternelle respective. Les enseignants portent donc une attention particulière à parler moins et plus lentement en privilégiant les dessins, les schémas, etc. La présence d'interprètes est parfois nécessaire. De plus, comme la plupart des étudiantes et des étudiants sont parents de familles nombreuses, ils sont en retard et s'absentent fréquemment pour répondre à leurs besoins.

L'UQAT respecte les aspects culturels en ajustant l'horaire pour que les étudiants puissent aller à la chasse et célébrer des fêtes traditionnelles. En général, l'UQAT tente d'assouplir ses règles pour favoriser la rétention de ces étudiants. L'aide offerte aux étudiants autochtones fait lentement son chemin. Les premières générations d'étudiants ont réussi dans une faible proportion à décrocher leurs diplômes. Cependant, la génération suivante montre déjà une meilleure persévérance et des résultats supérieurs.

Le simple fait de semer l'idée de fréquenter l'université est une réussite. Il faut évaluer l'impact de ce soutien à long terme et voir comment ces personnes rayonnent dans leur communauté par la suite. L'UQAT a encore des progrès à faire, entre autres, en s'assurant que les profs et les chargés de cours qui œuvrent auprès des étudiants autochtones soient systématiquement appuyés par le service de pédagogie universitaire afin d'être bien informés des adaptations à apporter à leur enseignement ; malheureusement, certains constatent les différences sur-le-champ, et doivent réévaluer leur façon de faire, ce qui rend l'expérience parfois trop difficile.

Interview

L'expérience Nikanite

Marco Bacon est directeur du Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Monsieur Bacon, quel portrait général pouvons-nous tracer de la réussite éducative des étudiantes et des étudiants issus des Premières Nations ?

Pour moi, chaque communauté possède des caractéristiques bien particulières. Nous ne pouvons pas tracer un portrait général de la réussite sans composer avec les facteurs qui définissent les différentes communautés. Ainsi, la situation géographique et la taille de la population dont elles sont composées sont autant d'éléments qui influencent le cheminement scolaire d'un jeune jusqu'à sa réussite. Le facteur le plus significatif reste toutefois selon moi celui de la langue. Il est clair que la réussite est moins évidente pour un enfant dont le français n'est pas la langue d'origine. Certains élèves entrent en contact avec le français comme langue d'enseignement uniquement à partir de la première année du primaire. Je constate que les milieux scolaires sont de plus en plus sensibles à cette situation et tentent d'adapter leurs stratégies pour en tenir compte davantage. Je crois que nous devrions, dans certains cas, aller encore plus loin et permettre l'enseignement du français comme langue seconde. Vous savez, on considère trop souvent que les acquis de la langue française vont de soi ! Mais l'apprentissage d'une langue n'est pas chose évidente. Par exemple, les langues de racines algonquiennes ont des structures grammaticales très complexes.

Considérez-vous que ces élèves sont des étudiants aux besoins éducatifs particuliers ?

Absolument ! Leur culture et leurs valeurs sont différentes. On ne peut pas leur enseigner de la même façon. Ce que les communautés autochtones souhaitent, c'est avoir leurs propres écoles tout en tenant compte des écoles « urbaines » et éviter de glisser dans une ghettoïsation. Elles ne veulent pas être hors de la société québécoise, mais veulent une reconnaissance de leurs fondements identitaires. C'est pourquoi nous croyons nécessaire de mettre en place des moyens pour que le monde de l'éducation en général soit davantage informé des caractéristiques des élèves des Premières Nations, ce qui n'est pas toujours le cas. Au Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC, c'est l'une de nos priorités.

Quels sont les principaux champs d'intérêt du centre ?

Le centre est une structure officiellement reconnue depuis 1991. On y favorise le développement de programmes d'études destinés aux étudiantes et aux étudiants universitaires issus des communautés autochtones et d'autres sont ouverts à tous. Les étudiants s'inscrivent dans un programme spécifique, mais ils suivent des cours avec les autres étudiants. Toutefois, c'est le centre qui gère ses programmes de manière autonome. Ces jeunes trouveront chez nous du soutien académique adapté à leurs besoins. Nous avons aussi instauré ce que l'on appelle des « cercles de partage » dont le but est de favoriser des échanges entre eux sur leurs réalités. Certains de nos programmes peuvent être délocalisés pour permettre à des effectifs autochtones éloignés de Chicoutimi de s'y inscrire.

Au-delà des programmes d'études, le centre s'investit dans des programmes de recherche dont l'un des principaux est dédié à la mémoire culturelle des Premières Nations et un autre à la problématique de la méconnaissance de la culture des communautés autochtones. D'ailleurs, nous sommes en train de développer un guide d'intervention institutionnel élaboré dans une perspective collaborative pour favoriser la réussite éducative des ces étudiants au collégial.

Qui sont les étudiantes et les étudiants qui fréquentent votre centre ?

Nos étudiantes et nos étudiants proviennent principalement des communautés et c'est le programme en éducation qui est le plus populaire. Cette donnée ne constitue pas un hasard. Les besoins sont tellement imposants en éducation !!! D'ailleurs, nous travaillons à hausser le nombre d'enseignants issus eux-mêmes des communautés des Première Nations.

Brèves réflexions

L'évaluation, un mal nécessaire ?

Évaluer. L'évaluation, sous toutes ses formes, est sur toutes les bouches. Elle prend diverses formes et divers sens selon ce qui est à évaluer et, bien sûr, selon ce qui est souhaité comme résultat.

PHOTO : MICHEL GIROUX

Sylvain Marois
Vice-président de la FNEEQ

Cet article a été rédigé pour la revue Mondes de l'éducation

En effet, si l'objectif avoué de l'évaluation est l'amélioration et la recherche constante d'une qualité croissante, les effets pervers sont de plus en plus documentés. À cet égard, on constate que si la mise en place de mécanismes d'assurance qualité n'a rien de négatif en soi, la manière d'évaluer un service ou un produit[1] risque d'en affecter l'essence profonde, c'est-à-dire, la raison d'être et les buts mêmes de ce service ou produit. S'il est assez évident de voir comment évaluer une chaine de montage, les multiples étapes dans la production d'une automobile ou d'un lave-vaisselle, pour ne donner que quelques exemples, il est plus ardu d'imaginer comment évaluer quelque chose de complexe comme l'enseignement. Fonction, mais aussi action, l'enseignement est, à la base, une relation humaine et interpersonnelle. Celle-ci fait appel à tout un éventail, voire à une constellation, des éléments les plus abstraits et subtils de la communication humaine.

La transmission du savoir, puisque c'est bien de cela qu'il s'agit, repose, de la garderie à l'enseignement supérieur, sur les mêmes essentiels rapports interrelationnels dont la confiance, la complicité, le respect mutuel, la collaboration, l'échange, l'interaction, etc. Comment donc évaluer « un rapport de confiance » entre un maitre et son élève ? Si la liberté de l'enseignement existe et que l'enseignement est subjectif, comment l'évaluer ?

Comment mesurer le degré de spontanéité ou de complicité chez un apprenant ? Si apprendre est un acte volontaire, comme le dit Léo Buscaglia, comment donc évaluer un tel acte ? Si un tel outil de mesure existait, est-ce que l'enseignant serait neutre et le mieux placé pour l'utiliser sur ses étudiants… et vice versa ?

La question de l'évaluation de l'enseignement et des enseignants se pose de plus en plus, et ce, partout dans le monde. Le but, avoué ou non, est l'assurance qualité. Pour améliorer la qualité de l'éducation, soit. Mais aussi pour que les payeurs de taxes en aient vraiment pour leur argent, pour qu'ils puissent choisir la « meilleure » école ou université parmi un palmarès « scientifique », pour assurer à ces mêmes contribuables que leurs enfants fréquentent la « crème de la crème » des établissements scolaires des environs, bref pour « orienter » le choix des parents et des étudiants adultes. Tout cela permet aussi de mettre les établissements dans de jolies colonnes, classées de la « meilleure à

1 Voir, entre autres, Vincent de Gaulejac, *La société malade de la gestion,* Seuil, 2009, dans lequel il explique comment ce qui est évalué s'adapte pour satisfaire les critères d'évaluation au risque de s'éloigner de sa raison d'être. Ainsi évalué, un service public, par exemple, en viendra à ne plus répondre à ce pourquoi il existe, mais se dénature pour satisfaire les critères d'évaluation. De plus, de Gaulejac s'intéresse aux coûts croissants associés à cette obsession de la gestion.

la pire». Si ces intentions apparaissent des plus nobles et sans conséquences désastreuses, la réalité est tout autre. Tout autre car, tel que mentionné ci-dessus, la nature relationnelle de l'enseignement se prête difficilement à un processus d'évaluation classique et ne pas tenir compte de cela dénature justement cette primordiale nature, requise à toute forme d'enseignement. Du *Processus de Bologne* aux innombrables mécanismes d'évaluation mis en place dans les collèges et universités, les dérives sont nombreuses. Voici quelques exemples, surtout québécois, mais qui illustrent bien la situation de l'évaluation dans les universités.

Qui évalue qui ? L'évaluation des enseignants par les étudiants

L'évaluation des enseignants et des enseignements est pratiquée dans toutes les universités du Québec. Elle prend diverses formes, mais elle répond à des critères de base qui sont, généralement, les mêmes d'un établissement à l'autre. À l'Université Laval, située à Québec, tous les chargées et chargés de cours sont évalués en fin de session[2]. L'évaluation, aussi appelée appréciation, vise à «poser un regard sur les activités d'enseignement, d'apprentissage et sur la prestation d'enseignement du chargé de cours. Elle a pour but, le cas échéant, de corriger, de réorienter, d'améliorer ou d'ajuster les activités pédagogiques et la prestation du chargé de cours afin d'assurer un enseignement de qualité[3].»

Le processus exige d'abord que le ou la chargé-e de cours sorte de la classe au moment de l'évaluation et qu'au moins 60% des étudiants inscrits au cours y participent. Une évaluation ou appréciation en deçà d'un taux de satisfaction de 80% entraine des conséquences et des mesures visant à corriger la situation. Ces mesures vont d'une rencontre avec la direction de l'unité ou du département jusqu'à la perte du PECC (Profil d'engagement des chargés de cours), qui est la reconnaissance que le chargé de cours a la ou les compétences pour donner le cours en question, en d'autres mots, le droit de donner ou non un cours. Tous les rapports d'évaluation sont versés au dossier du chargé de cours. Ce dossier sera aussi consulté lors de la demande de nouveaux PECC par un chargé de cours…

La pression est grande pour tout mesurer, tout évaluer. Si personne n'est contre certaines formes d'évaluation et d'amélioration, les types de mesures et les objectifs posent une problématique qui persiste. Quand des associations étudiantes proposent l'évaluation en ligne, disponible 24 heures sur 24, pendant une période pouvant aller au-delà de la remise des notes finales, on comprend le malaise que peut ressentir un enseignant, encore plus s'il s'agit d'un contractuel (ce qui est, soit dit en passant, de plus en plus la norme[4]).

Même lorsque conventionnée et bien encadrée, l'évaluation-appréciation comporte des lacunes et soulève bien des questions. Qu'en est-il, entre autres, de l'objectivité des étudiants ? Évaluent-ils l'enseignement ou l'enseignant, c'est-à-dire, s'agit-il d'une évaluation «impressionniste» plutôt que sommative ou formative ? Devrait-on penser à la création de comités d'évaluation composés de pairs, d'étudiants, d'administrateurs, de didacticiens, de représentants des ressources humaines… On voit tout de suite la lourdeur d'un tel projet qui, à moins d'une réflexion sur les objectifs visés, ne règle, encore une fois, rien du tout. Ne faut-il pas se pencher sur ces processus d'évaluation, d'amélioration, d'accroissement de la performance, etc.–sur ces termes mêmes ! –, car tout cela semble découler d'un renversement paradigmatique de l'essence de l'université. N'est-elle pas, ainsi décrite par une terminologie se rapprochant plus du développement commercial et de l'administration managériale que de la transmission des savoirs, propulsée dans la dimension du mercantilisme et de la compétitivité ? Nous croyons que «l'université doit être évaluée selon des critères de qualité et de performance propres à l'ensemble de ses missions et à l'accessibilité aux études[5].»

L'assurance qualité : comment répondre à la commande

Depuis la fameux *Processus de Bologne*[6], l'assurance qualité est devenue une quasi-sinécure qui, selon ses disciples, réglerait tous les problèmes, même là où il n'y en n'a aucun. Les universités ont, depuis toujours, divers mécanismes d'évaluation qui, généralement, reposent sur la collégialité, ou du moins, sur l'implication de la communauté universitaire : professeurs, chargés de cours, employés de soutien, professionnels et cadres et, bien sûr, étudiants. «En remplaçant le modèle traditionnel d'évaluation des programmes par un modèle où le regard des agences, des acteurs externes, prime sur celui de la communauté universitaire concernée, le gouvernement affaiblirait les structures collégiales. L'expérience européenne illustre bien l'impact d'une telle transformation sur la communauté universitaire[7].»

De fait, cette forme d'évaluation standardisée, ramène ou nivèle justement à des mesures communes que les universités ne partagent peut-être pas. Tout cela pour «s'ouvrir sur le monde», pour se retrouver «en bonne compagnie dans les palmarès» internationaux, bref pour «s'internationaliser» et «compétitionner» sur le marché mondial du savoir. Les universités, à l'instar des usines productrices de pièces mécaniques ou d'ordinateurs, devraient s'engager dans une course «aux clientèles» pour, nous dit-on, démocratiser le savoir, alors qu'au fond il s'agit d'une vulgaire obsession pour les profits.

Dans une telle dynamique, c'est l'image des universités, la perception du marché, ou en d'autres mots, son rang dans les nombreux palmarès et non la qualité de l'enseignement, qui fait foi de tout.

2 À chaque cours jusqu'à la fin de la période d'approbation, aux deux sessions par la suite, ou encore selon autres ententes selon le département.

3 Convention collective du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval (SCCCUL), 2007 – 2010, p. 39

4 Les chargées et chargés de cours donnent 50% des cours de 1er cycle au Québec.

5 Plateforme en éducation de la CSN : http://www.csn.qc.ca/web/csn/documentation

6 Pour en savoir plus : http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_fr.asp

7 Marie Blais, *Assurance qualité : la réingénierie de l'université québécoise continue,* Vie économique, 2012, p. 8

Encore à l'Université Laval, la récente course au rectorat au printemps 2012 reposait sur le rang de l'université dans les palmarès internationaux, sur « l'essor qu'a connu l'université au cours des cinq dernières années[8] », sur le développement immobilier, sur les chaires de leadership subventionnées à 100 % par le privé, etc., mais rarement a-t-on échangé sur l'enseignement, l'importance de l'éducation dans l'émancipation individuelle et collective, sur le rôle de l'enseignement supérieur comme moteur social, sur la portée de la culture générale et de la connaissance…

Même son de cloche à l'Université de Montréal où selon le recteur Guy Breton « on ne peut pas mesurer la qualité d'une université en vertu de critères qualitatifs déterminés. » Selon lui, la « qualité » se mesure au contraire a) uniquement par comparaison, c'est-à-dire d'un point de vue relatif et b) elle ne se mesure pas sur la base du caractère scientifique ou académique de l'enseignement et de son contenu, mais en fonction des ressources financières dont dispose un établissement : « *Le Québec ne vit pas sur une autre planète. La qualité de l'enseignement est une chose relative et, comme toute chose relative, il faut la comparer pour bien la situer*[9]. »

L'internationalisation de nos universités, pour les rendre compétitives et de valeur égale ou supérieure aux autres, entraine, en plus du recul de la collégialité, une ouverture à une standardisation globale. Ainsi, certains programmes deviendront moribonds ou disparaitront, d'autres seront très populaires et hyper-financés. Force est d'admettre qu'on fera aussi face à l'anglicisation de certains programmes. Ici au Québec, où l'anglicisation est plus que galopante, cette poussée vers l'internationalisation ne touche pas qu'aux questions d'assurance qualité et autres processus d'évaluation, mais elle s'inscrit aussi dans la délicate question identitaire et dans la protection de la langue française au Québec et en Amérique.

Renforcer, bonifier et valoriser les modes d'évaluation existants

Il y a, sommairement, deux principales forces à l'œuvre derrière cette obsession de l'évaluation : 1) le désengagement des États dans le financement des universités ; ce qui 2) pousse les universités à une compétition sans merci. C'est cette même absurdité marchande qui amène les presses universitaires à publier sans compter parce que ce qui compte vraiment est le nombre de livres publiés et rien d'autre (encore moins qu'ils soient lus ou non !). C'est le nombre de publications qui ordonne la hiérarchisation et donc la pole position.

Ainsi les Presses de Cambridge publiaient 543 titres en 1980 et 2 376 en 2000. À Oxford, 802 en 1980 contre 2 250 en 2000[10]. Non seulement les presses universitaires ont-elles publié plus de 31 millions de bouquins, ce qui se rapproche plus de l'hécatombe environnementale que de la véritable démocratisation des savoirs, car cela a bien peu d'influence sur les non-anglophones, mais cette surproduction ne vise qu'à contribuer au classement des universités, à les rendre attirantes pour les professeurs et, bien sûr, pour les « clientèles » étudiantes internationales. Doit-on ici en appeler du premier principe de la *Magna charta universitatum*[11] qui insiste sur l'indépendance « politique, économique et idéologie » des universités ?

Nous croyons qu'il faut dénoncer cette transformation des universités, mais pas sans proposer certaines pistes de solutions. Nous croyons que les universités, du moins les universités québécoises, ont déjà tous les outils de contrôle, d'évaluation et de gestion de la qualité de l'enseignement. Rien n'est parfait, mais tout est en place pour une réelle administration collégiale. En effet, la communauté universitaire, celle qui FAIT l'université, celle qui y travaille, y étudie, y enseigne, y vit tous les jours, est la meilleure, la mieux placée pour en rendre compte. De nombreux comités de programmes, de départements, de sages, de perfectionnement, la commission des études ou la commission de révision des programmes ainsi que le Conseil universitaire ou le Conseil d'administration, etc., tous des lieux où l'ensemble de la communauté siège déjà. Nul besoin selon nous d'alourdir les processus. Il faut peut-être revoir certains modes de fonctionnement, certaines constitutions quant à la représentativité de la communauté, voire créer d'autres instances paritaires… mais il n'y a certes pas lieu de remettre nos universités entre les mains « d'organismes ou de membres indépendants » voulant notre bien et… s'assurant de l'avoir !

8 Denis Brière, actuel recteur de l'Université Laval, dans Contact, automne 2012, vol. 27. no. 1, p. 5

9 Éric Martin dans : http://www.iris-recherche.qc.ca/blogue/le-spectre-du-sous-financement

10 Lindsay Waters, *L'éclipse du savoir,* Allia, 2008, p. 17 (Titre original : *Enemies of Promise: Publishing, Perishing, and the Eclipse of Scholarship,* 2004)

11 http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_french.pdf

Une ouverture au dialogue avec les associations patronales

PHOTO : MICHEL GIROUX

Caroline Quesnel
Vice-présidente de la FNEEQ

La FNEEQ accueille aujourd'hui dans ses rangs 35 syndicats en provenance d'une grande variété d'établissements privés. À chaque syndicat correspond une réalité unique : le plus petit de nos collèges compte à peine une centaine d'élèves, le plus gros en accueille plus de 4000, le plus ancien a été fondé par les jésuites au XVIIe siècle, le plus jeune a ouvert ses portes il y a à peine 20 ans.

À chaque syndicat correspondent aussi un employeur et ses ressources. Parmi celles-ci figurent deux associations patronales qui offrent divers services aux directions des collèges privés.

Il s'agit de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP), qui représente plus d'une centaine d'écoles primaires et secondaires, tandis que l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) regroupe 25 institutions collégiales. Ces associations ont pour mission de soutenir leurs membres, de favoriser les échanges entre eux et de défendre l'enseignement privé, notamment auprès des instances gouvernementales.

D'ordinaire, les associations patronales ne se vantent pas de compter parmi leurs fréquentations assidues des fédérations syndicales, loin de là, mais on peut dire que, depuis quelque temps, les choses ont un peu changé, et ce, grâce à une initiative de la FNEEQ. Il faut remonter au printemps 2010 pour comprendre la nature de cette petite révolution.

Lors de la dernière réunion du regroupement privé de cette année-là, les délégués syndicaux ont décidé de conjuguer leurs efforts afin d'atteindre des objectifs communs dans le cadre de la négociation locale de leur convention collective. Stratégiquement, on misait sur l'effet « boule de neige » des gains qui se propageraient d'un collège à l'autre. Concrètement, il fallait mobiliser les comités de négo et engager les assemblées à adopter ces objectifs, un beau défi en soi. L'une des premières cibles choisies par le regroupement touchait les droits parentaux. Un examen de la situation dans les collèges avait vite convaincu les syndicats de l'urgence d'agir dans ce dossier : problèmes d'interprétation des clauses, griefs en grand nombre, absence du report des vacances dans certains cas, mauvais calcul des versements, etc. Dans les faits, deux femmes ayant accouché à la même date n'étaient pas du tout traitées de la même manière d'un établissement à l'autre, et ce, même si les clauses de leur convention collective étaient identiques !

C'est alors que la FNEEQ a entrepris ses premières démarches auprès de la FEEP et de l'ACPQ afin d'établir un échange de points du vue et d'expertise au sujet des droits parentaux. D'emblée, les associations patronales ont accueilli ce geste très favorablement, ayant constaté le même écart d'interprétation à même leurs rangs.

Or les choses n'en sont pas restées à l'étape du simple constat : le délégué à la coordination du regroupement privé ainsi que le coordonnateur de la FNEEQ ont travaillé de concert avec la coordination de la FEEP pour établir des balises propres à faciliter une compréhension uniforme des clauses dans ce dossier.

Dans les collèges, on a ressenti les impacts de ces travaux rapidement, car la FEEP a proposé quelques mois plus tard à ses membres une formation sur le sujet. Cela dit, tous les griefs sur les droits parentaux ne sont pas pour autant réglés comme par magie, mais il reste que le dialogue établi avec les associations patronales a certainement joué un rôle dans l'atteinte des objectifs communs que s'étaient fixés les membres du regroupement privé.

Forte de ce premier succès, la FNEEQ est retournée, l'automne dernier, frapper à la porte des interlocuteurs patronaux avec de tout nouveaux sujets de « conversation » : les problèmes liés au mode de

rémunération au secondaire (que les initiés désignent par les fractions 1/200 vs 1/260), l'accès incertain aux ressources du Comité national de rencontre pour trancher les litiges relatifs à la scolarité, ainsi que les défis pédagogiques que pose l'intégration des élèves aux besoins particuliers. Il y a là, assurément, beaucoup de matière à discussion.

On ne sait pas si la FNEEQ est désormais inscrite sur la liste des « bonnes fréquentations » patronales, mais une chose est certaine, le dialogue se poursuit : des rencontres entre les représentants des organisations sont prévues en cette année 2013.

Le Syndicat des enseignantes et enseignants de la communauté Innue de Pessamit - CSN

C'est le 15 août 2012 que le Conseil canadien des relations industrielles (CCRI) a rendu publique sa décision à l'effet d'accréditer ce syndicat, qui regroupe le personnel enseignant qui travaille dans les écoles primaire et secondaire sur le territoire de la réserve de Pessamit, située sur la Côte-Nord. Cette décision est fort importante puisqu'elle vient confirmer le droit des enseignantes et des enseignants relevant de l'autorité d'un Conseil de bande de se syndiquer pour négocier leurs conditions de travail.

Des rabais exclusifs?
C'est réglé.

Profitez de 10 % de rabais additionnel
sur vos assurances automobile, habitation et véhicules de loisirs

OBTENEZ UNE SOUMISSION
1 866 551-2643
lacapitale.com/fneeq

concours ALASKA à l'abordage!

Demandez une soumission et courez la chance de gagner un voyage de 8 000 $. Règlement sur lacapitale.com/concoursgroupe

fneeq CSN

La Capitale
Assurances générales
Cabinet en assurance de dommages

On prépare la prochaine négociation

La convention collective viendra à échéance en mars 2015, mais déjà le regroupement cégep est en mode préparation pour la prochaine négociation.

PHOTO : MICHEL GIROUX

Micheline Thibodeau
Vice-présidente de la FNEEQ

Pourquoi se préoccuper si longtemps d'avance de cette prochaine ronde ?

Parce que plusieurs sujets doivent être abordés et méritent tout l'espace de débat nécessaire pour construire une compréhension commune de différents enjeux qui nous préoccupent actuellement, et plusieurs de ces sujets font suite à l'adoption, par le regroupement cégep, des recommandations du comité de bilan de la négociation : que ce soit les marges de manœuvre des comités de négociation et de mobilisation, du comité de stratégie et du regroupement cégep ou encore le sens de la dissidence et du ralliement, pour ne nommer que quelques enjeux sur lesquels le regroupement travaille.

De plus, notre négociation s'inscrit dans celle des secteurs public et parapublic.

En janvier 2013, deux journées de réflexion sur la prochaine négociation ont regroupé les quatre fédérations de la CSN ayant des membres dans les secteurs public et parapublic. Il y a été question plus particulièrement des enjeux de la table centrale (salaire, retraite, etc.) et du fonctionnement du prochain Front commun, le cas échéant. À cet égard, le bilan de la négociation est très clair sur les perspectives à défendre et à débattre. Puis, rapidement, il faudra préparer les demandes sectorielles (propres à la FNEEQ) et celles de la table centrale. Nous croyons que dès le printemps, nous serons en mesure de déposer un échéancier de préparation de la négociation comme tel.

Rappelons qu'au moment de la dernière négociation, 470 000 personnes négociaient en même temps leurs conditions normatives à des tables sectorielles différentes, tandis que les conditions salariales, de retraite et les droits parentaux à une même table. En ce qui concerne les cégeps, la FNEEQ représente 46 syndicats et 85 % des professeurs. Vous aurez compris qu'un tel exercice exige énormément d'efforts d'harmonisation, pour la FNEEQ, pour la CSN et pour le Front commun.

Colloque des cégeps en région

À l'initiative de la FNEEQ, la Fédération des cégeps, la FEC-CSQ et la FNEEQ col-

PHOTO : MICHEL GIROUX

laborent à l'organisation d'un colloque sur les cégeps en région. Malgré le fait que la grève étudiante et le Sommet sur l'enseignement supérieur aient retardé la tenue du colloque, les travaux se poursuivent toujours et les trois fédérations qui participent à l'organisation sont toujours déterminées à tenir cet événement qui aura lieu à Jonquière les 18 et 19 avril prochain. Il a pour but de trouver des solutions structurantes et durables aux problèmes que vivent les cégeps aux prises avec d'importantes baisses démographiques.

Relativité salariale

Les catégories d'emploi féminines et masculines des secteurs public et parapublic ont été évaluées selon une grille d'analyse convenue entre le Conseil du trésor et l'Intersyndicale en 2001. Toutefois, les catégories d'emploi mixtes, dont celle des profs de cégep, ne l'ont pas été. Nos analyses et nos travaux nous portent à croire que notre catégorie n'est pas évaluée à sa juste valeur.

Bien que les travaux se poursuivent avec le Conseil du trésor et l'Intersyndicale à la fois sur le processus de maintien de l'équité salariale et sur celui de la relativité salariale, nous croyons qu'il est plus que temps de reconnaître à sa juste valeur le travail des enseignantes et des enseignants de cégep. C'est pourquoi nous augmenterons la pression pour accélérer les travaux et achever ce processus durant la session en cours.

Respect de l'entente concernant la reprise de la session d'hiver 2012 à la session d'automne 2012

Le conflit étudiant a demandé des aménagements très importants des calendriers scolaires et conséquemment, des apprentissages. En effet, ceux-ci ont dû être faits de façon intensive, plus particulièrement cet automne au moment où la reprise de la session d'hiver 2012 et la session d'automne se sont déroulées.

Des ajouts d'enseignantes et d'enseignants ont été consentis afin de permettre à ceux-ci de souffler un peu, mais surtout de dégager du temps pour mieux encadrer les étudiantes et les étudiants qui ont vécu aussi de façon intensive ces deux sessions.

Malgré quelques difficultés d'application, difficultés normales dans un tel contexte, il nous apparaissait que cette entente serait respectée, jusqu'au moment du dépôt des crédits budgétaires en novembre dernier. La surprise de coupes budgétaires en enseignement supérieur, durant les rencontres thématiques du sommet, en a choqué plusieurs !

Nous nous retrouvons dans une situation particulière où même si notre entente indique clairement que c'est le ministère de l'Éducation, maintenant de l'Enseignement supérieur, qui doit assumer les coûts, les coupes budgétaires font en sorte que les collèges devront assumer une partie de ces coûts ou encore consentir à d'autres coupes dans leur budget ou leur personnel.

Il nous faudra, dans les prochains jours, voire les prochaines semaines, user de tous nos arguments, de toute la force de nos alliances pour que le réseau collégial, soumis à des coupes depuis plus d'une décennie, puisse conserver la qualité des enseignements qui s'y donnent.

D'autres dossiers

Nous devrions terminer d'ici ce printemps une première étape importante du dossier des étudiantes et des étudiants ayant des besoins particuliers. Le dossier du financement des enseignements, dossier des plus importants, à la fois pour assurer une meilleure équité entre les enseignantes et les enseignants du Québec, mais surtout pour que le nombre de professeurs alloué au réseau soit plus étroitement lié aux besoins réels en enseignement, se poursuit en collaboration avec les syndicats du regroupement.

PHOTO : MICHEL GIROUX

Syndicalisme au Québec

Le combat social de l'éducation supérieure

Louis Favreau
Professeur émérite
Université du Québec en Outaouais

On a beaucoup parlé en 2012 du mouvement étudiant et de sa lutte. Trop peu malheureusement des organisations syndicales de ceux et celles qui enseignent dans les collèges et les universités. Je pense particulièrement à la FNEEQ-CSN qui est et a été au cœur de ce conflit puisqu'il réunit une majorité des effectifs enseignants du secteur collégial public et la majorité des chargés de cours des universités avec ses 33 000 membres et ses 91 syndicats. Par un heureux concours de circonstances, j'étais invité comme conférencier au dernier conseil fédéral de la FNEEQ-CSN en décembre. Intitulé de la conférence : Changer de modèle économique ? Pistes de sortie de crise à l'heure de Rio+20. Ce fut pour moi une occasion en or de renouer avec une centrale syndicale dans laquelle j'avais milité pendant 15 ans et qui avait été l'objet de ma thèse de doctorat (dans les années 1980) : *La CSN dans le mouvement social québécois. Thèse qui a également fait l'objet d'un livre : Le projet de société de la CSN, crise et avenir du syndicalisme au Québec.*

C'est le secrétaire exécutif de la FNEEQ, Jean Murdock, également responsable du comité sur l'environnement, qui m'avait fait l'invitation suite à la sortie de mon dernier ouvrage sur la transition écologique de l'économie et suite à un billet sur OikosBlogue qui laissait entendre, à partir de la réponse syndicale locale à la fermeture de Gentilly 2, que le syndicalisme était sans doute mal préparé à faire face aux enjeux industriels du virage écologique. La FNEEQ est moins concernée directement par les enjeux industriels du virage écologique mais certainement par l'éducation citoyenne dans les collèges et universités d'une part et d'autre part par son souci de faire progresser un type de syndicalisme qui assume pleinement ses responsabilités dans l'espace public par delà les conventions collectives.

Voilà ce qui explique la présence du nouveau président de la CSN, Jacques Létourneau, à ce conseil, lequel a présenté aux 150 délégués présents le projet de société que la direction de la centrale est en train de remettre dans la mijoteuse à la CSN. En séance, il l'a dévoilé autour de quatre grands chantiers : 1) le sort des travailleurs non-syndiqués ; 2) le développement d'une économie durable ; 3) le nouveau rôle de l'État ; 4) la gouvernance démocratique de nos institutions. J'y reviendrai dans un futur billet.

Voilà ce qui explique la discussion en cours au sein de la fédération qui s'est tenue sur la « grève sociale », un débat découlant directement du « printemps érable », mais aussi de la participation syndicale de la FNEEQ au prochain Sommet québécois de l'éducation supérieure, Perspective de la fédération : contrer la « marchandisation » de l'éducation. *« Les diplômes d'études collégiales doivent conserver leur caractère large et ne pas être assujettis à des exigences économiques immédiates et régionales. D'où l'importance… d'assurer des apprentissages larges et transférables et éviter l'assujettissement des compétences à des besoins pointus et ponctuels au marché du travail »* de dire le document fourni à la 1ère rencontre préparatoire au Sommet en date du 26 novembre 2012 et qui portait sur la qualité de l'enseignement, notamment en matière de formation technique.

Voilà qui explique que la FNEEQ valorise la recherche au collégial, ces activités permettant aux enseignantes et aux enseignants d'être à la fine pointe de l'actualité des savoirs de leur discipline. La FNEEQ insiste aussi sur la qualité de la formation au premier cycle à l'université car ces étudiants de premier cycle ont droit à cette qualité tout autant que ceux des cycles supérieurs. *« Une formation intégrale comporte des aspects divers : intellectuels, pratiques, méthodologiques, professionnels et humanistes »* d'affirmer le document.

De plus la FNEEQ exècre la maladie de la gestion qui domine en tout : *« l'accent mis sans réserve sur la reddition de comptes, sur les mesures de performance et sur les évaluations de tout acabit comporte une part d'imposture intellectuelle…. Croire que le développement de l'enseignement supérieur passe nécessairement par un examen plus profond et plus détaillé de ses « performances » est une idée pernicieuse…cette « machine évaluative », nouvelle obsession des gestionnaires…Bref un nouvelle manière de donner des ordres et de faire de la politique sans en avoir l'air »* de conclure le document. Cette prise de position est directement en phase avec l'analyse de notre société faite par le sociologue Vincent de Gaulejac qui diagnostiquait il n'y a pas si longtemps que l'idéologie gestionnaire pénètre de plus en plus les entreprises publiques, les organismes de santé, la recherche, le social. En fait cette culture compulsive du résultat adossée à une culture de l'urgence non moins compulsive transforme les usagers en

clients, les institutions en entreprises, les employés en représentants de commerce (V. de Gaulejac, *La société malade de la gestion,* 2009).

Voilà ce qui explique que la FNEEQ, qui a un comité d'action internationale depuis près de 30 ans, s'active sur ce plan au sein de l'Internationale de l'éducation (IE), dispose d'une politique d'affectation de ses dons dont 50% vont à des organisations de solidarité internationale. Voilà ce qui explique que la FNEEQ a un comité environnement depuis 2012. Voilà qui explique qu'elle sera présente au Forum social mondial de Tunis en février prochain.

Voilà ce qui explique aussi que ma conférence sur la crise du modèle économique dominant et sur les pistes de sortie de crise était directement branchée sur les préoccupations de la plupart des délégués présents. Certains étaient même agréablement surpris de voir que ma présentation s'inspirait latéralement de leurs propres outils financiers, notamment des réflexions collectives effectuées au sein de la Caisse d'économie solidaire Desjardins et de Fondaction. Et qu'il était possible de mettre de l'avant des propositions réalisables dans un avenir pas trop éloigné, opérant un virage écologique significatif de l'économie.

Par ailleurs, je dois avouer qu'il y avait un bon moment que je n'avais mis les pieds dans une instance syndicale de la CSN pour y faire une prestation quelconque (conférence, formation…) bien que n'ayant pas été très loin de cette dernière par l'intermédiaire de mes activités avec la Caisse d'économie solidaire Desjardins et Fondaction. Ce fut pour moi fort stimulant et rassurant de savoir que la partie de l'enseignement supérieur qui est la plus sous-estimée, celle du collégial et du premier cycle à l'université, était entre les mains d'un syndicalisme clairvoyant en nous rappelant que tout en matière d'éducation supérieure ne passe pas par les « professeurs de carrière » et la formation de 2e et 3e cycle. Une vigilance associative et un syndicalisme critique que bien des sociétés n'ont malheureusement pas aussi fortement, notamment au Sud du Québec. Dans les collèges et les universités américaines, il n'est en effet pas très vigoureux, tout comme le syndicalisme dans ce pays qui a subi depuis plus de deux décennies un affaiblissement généralisé.

Pour aller un peu plus loin

Comme mentionné plus haut, j'étais invité comme conférencier au dernier conseil fédéral de la FNEEQ-CSN. L'intitulé de la conférence était : *Changer de modèle économique ? Pistes de sortie de crise à l'heure de Rio+20*. Une occasion en or de renouer avec la CSN dans laquelle j'avais milité pendant 15 ans à une certaine époque.

La réflexion en cours à la CSN depuis le congrès de mai 2011

Le nouveau président de la CSN, Jacques Létourneau, était également de la partie et a abordé lui aussi ce type de contenu : de quel projet de société le syndicalisme est-il porteur et doit-il faire de l'action politique ou pas ? Si oui laquelle ? Depuis sa nomination, il est intervenu à quelques reprises pour proposer encore plus explicitement que dans les années antérieures que la CSN doit s'inscrire dans un mouvement de renouveau, renouveau dont il a été, dit-il, beaucoup question lors du dernier congrès de la centrale en mai 2011. Dans son allocution, le nouveau président note que les Chambres de commerce et le Conseil du patronat ne se gênent pas, par les temps qui courent, de s'affirmer au plan politique en montant au créneau sur la taxe santé, les redevances des minières etc. Le syndicalisme : si peu ! Mais il s'est fait plus précis sur ce renouveau. Le projet de société de la centrale syndicale et son action politique peut se décliner en quatre chantiers où il faut relancer la réflexion collective : 1) le sort des travailleurs non-syndiqués ; 2) le développement d'une économie durable ; 3) le nouveau rôle de l'État ; 4) la gouvernance démocratique de nos institutions. Quel est le plan de match pour les deux prochaines années ?

Une action politique nouvelle est à venir à la CSN. « *Nous allons intervenir publiquement en lançant une invitation aux partis progressistes de venir débattre avec nous à visière levée de ces quatre questions a-t-il dit en ajoutant que la crise des institutions que nous traversons au Québec inclue les syndicats.* » Il faut donc aller de l'avant, en premier lieu, pour modifier le sort des travailleurs non-syndiqués : débloquer leur condition sociale quant au salaire minimum, à leur retraite et à leur protection sociale. Deuxièmement, la question d'une économie durable pour le Québec devient impérative. Comment en effet concilier emploi et environnement aujourd'hui ? « *Avec une production de moins en moins fondée sur les énergies fossiles dit-il, et de plus en plus adossée à des énergies renouvelables comme l'éolien, l'hydroélectricité alimentant des réseaux de transport en commun comme le projet de train léger sur rail, le solaire, etc.* » Bref, soutenir des pratiques d'économie verte.

Revenant sur la crise des institutions et de la démocratie au Québec, le président de la CSN considère que la centrale doit aussi, 3e axe oblige, réfléchir davantage à la question de la démocratie participative. Et à plus court terme à la réforme du mode de scrutin tout comme à l'impact de la Commission Charbonneau lequel est encore difficile à mesurer. Faisant référence à la dernière élection, il signale clairement au passage que le syndicalisme a raté l'occasion de supporter des mesures progressistes de l'État québécois du futur. Il y a donc là un 4e chantier devant porter sur le rôle de l'État. Bref, « *démocratie, intervention de l'État, économie durable et répartition de la richesse sont à l'ordre du jour dans l'agenda de notre organisation* » a-t-il conclu.

Ces propos, à mon avis, rejoignent bien les récentes propositions de la CSQ à l'effet que s'organise au Québec un Sommet sur la fiscalité et que se crée un Conseil économique et social indépendant du gouvernement mais lui fournissant des recommandations sur des sujets comme ceux-là, Conseil où seraient invités à prendre place les organisations de la « société civile » (syndicats, organisations communautaires, groupes de femmes…).

Pour aller plus loin en matière d'économie durable

Depuis l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement dirigé par le Parti Québécois, indépendamment des déceptions à

gauche que l'automne nous a fourni à cet égard, on a néanmoins assisté à un déblocage de certains dossiers (éducation, santé, énergies fossiles sur la brèche…). Surtout les quatre premiers mois de ce gouvernement auront permis de soulever des questions auparavant remisées dans les placards sinon tabous, parce que le régime politique antérieur était très fortement marqué par les lobbies de la finance, des multinationales des énergies fossiles et des mines et par des Chambres de commerce très actives. Sans se faire d'illusions, on peut aujourd'hui penser que le rapport de forces est en voie d'être modifié partiellement. Parce que ce dont les mouvements sociaux sont porteurs est recevable.

Autrement dit, le syndicalisme peut se réinscrire en quelque sorte dans l'espace public et opérer des mobilisations sur des enjeux de société plus larges qui pourraient favoriser concrètement des avancées. À cet effet, les propositions produites par les outils financiers de la Centrale, notamment à la Caisse d'économie solidaire Desjardins et à Fondaction, peuvent être mises en débat au sein de la centrale. Ces propositions viennent de délibérations lors de deux rencontres, une tenue en octobre 2011 au Centre Saint-Pierre (réunissant 240 personnes) et une autre aussi nombreuse en avril 2012 à Joliette. Sans compter la démarche internationale des Rencontres du Mont-Blanc (RMB) à Chamonix en 2011 et le rendez-vous de Rio+20. Dans cette perspective, le chantier d'une économie durable a déjà passablement de consistance. Et c'est aussi dans ce chantier que les obstacles sont peut-être les plus considérables parce que la force des multinationales y est à son meilleur au Québec comme partout ailleurs dans le monde. Le renouveau du syndicalisme en matière d'économie durable peut en outre converger avec ce qui est observable du côté du mouvement coopératif, lequel a récemment réfléchi lui aussi sur des enjeux plus larges dans le cadre d'une conférence internationale à Lévis à 2010 (dont les traces écrites se retrouvent dans un ouvrage), démarche qui s'est poursuivie avec le Sommet international Desjardins/Alliance coopérative internationale en octobre dernier. Voir à ce propos mon billet d'octobre dernier.

Il y a donc quelques belles pièces au dossier ces dernières années qui renouent avec la tradition de positions progressistes initiées dans les années 1970, lesquelles avaient été marqué par un projet de société bien campé dans un manifeste, *Ne comptons que sur nos propres moyens* (largement diffusé et discuté dans le mouvement) et l'ouverture d'un 2e front comme on disait à l'époque signalant par là la dimension politique de l'action syndicale.

L'apport des outils financiers de la CSN sur l'économie durable

En quoi consiste l'apport de ces outils financiers ? On trouve le libellé de celui-ci sous forme de 5 grands chantiers et de 20 propositions ? En résumé il y a d'abord une nouvelle conviction qui prend forme, celle qu'il faut revisiter le modèle québécois de développement avec une nouvelle porte d'entrée, le défi écologique. Car c'est un nouveau capitalisme sauvage qui a surgi depuis 20 ans provoquant la crise alimentaire, énergétique et climatique. C'est à partir de cette entrée qu'on se départira de l'idée reçue que notre société est prisonnière d'une croissance écologiquement insoutenable et donc condamnée à produire toujours plus sans égard aux écosystèmes de la planète. En fait la question centrale n'est-elle pas comme le disent les économistes Gadrey et Lipietz : quoi faire croître et quoi faire décroître ? D'où l'importance de politiques syndicales fortes en matière de développement durable, ce qui a été amorcé au dernier congrès de la centrale en 2011 et sur quoi réfléchissent abondamment des groupes de recherche comme l'IREC ou la CRDC.

Avec les années 2000, la mondialisation néolibérale est entrée en force. Les Dragons et les Tigres d'Asie s'écrasent, la finance capitaliste passe progressivement aux postes de commande à l'échelle internationale, le FMI et la Banque Mondiale font déjà depuis un moment la pluie et le beau temps, etc. Sauf que ! Un grand rassemblement à Seattle en 1999 devient le signe annonciateur d'une société civile internationale émergente. Le Forum social mondial (FSM) naît en 2001 à Porto Alegre au Brésil. De plus une autre dynamique moins visible mais non moins réelle émerge : le syndicalisme se recompose à la même échelle en 2006 par la création d'une seule centrale internationale, la CSI. Le mouvement des agriculteurs et des paysans aussi tout comme le mouvement coopératif font des avancées similaires : congrès de l'ACI de 2009 et 2011 ; initiatives des RMB de 2011 ; Sommet Desjardins/ACI en 2012 et congrès de l'ACI à Manchester l'automne dernier qui marque un tournant (nous reparlerons de ce dernier). Il y a là le début de quelque chose qui n'a pas cessé de progresser pendant plus d'une décennie. Il y a un inédit et un saut qualitatif, c'est-à-dire le début d'un décloisonnement des luttes (jusque là très sectorielles), le début d'un changement d'échelle (depuis trop longtemps repliées sur le local et le national) et la prise de conscience d'une urgence écologique qui fait son chemin. Bref, nous entrons dans l'ère de la transition écologique de l'économie.

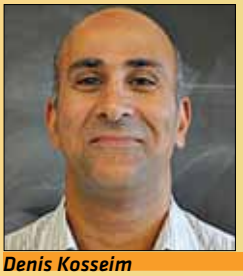
Cette transition va demander beaucoup en termes de volonté politique de nos gouvernements. Condition première : l'entrée en scène des mouvements sociaux pour faire la preuve des possibles en la matière. Transformer nos infrastructures pour passer à la priorité du transport en commun, passer aux énergies renouvelables, accélérer le passage à une agriculture et à une foresterie écologiquement intensive, voilà trois exemples majeurs de combats qui seront longs et difficiles. Voilà pourquoi le syndicalisme doit opérer une « petite révolution culturelle » et faire mouvement avec d'autres organisations dans la construction d'un modèle alternatif de développement. Modèle qui s'appuiera notamment sur deux pôles : 1) forcer la décroissance dans certaines filières ; 2) développer massivement des filières durables. À défaut de quoi le syndicalisme restera un spectateur ou un gérant d'estrade de ce qui se passe dans l'espace public. C'est dans ce sens que j'ai pris la parole au conseil fédéral de la FNEEQ-CSN.

Pour ceux et celles qui ont un peu plus de temps devant eux, il est possible de visionner une vidéo de 50 minutes de cette intervention qui déploie tout ce dont nous venons de dire.

https://vimeo.com/56098333

Manuels scolaires israéliens

Idéologie et propagande



Denis Kosseim
Membre du comité action internationale

Un nouveau livre vient de paraître sur les manuels scolaires israéliens : ils ne servent pas à l'éducation à la citoyenneté mais à préparer la jeunesse israélienne à servir dans l'armée.

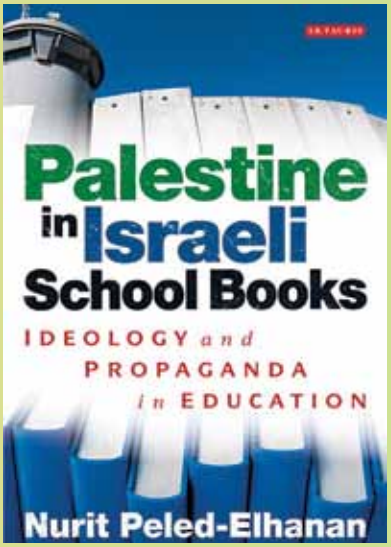
Dans le livre *Palestine in Israeli Schoolbooks : Ideology and Propaganda in Education*[1], Nurit Peled-Elhanan[2] analyse la représentation des Palestiniens dans les manuels scolaires israéliens[3].

Elle en conclut que les manuels scolaires israéliens sont des manifestes militaires, conçus pour préparer idéologiquement la jeunesse israélienne au service militaire obligatoire[4]. En effet, la colonisation des territoires palestiniens[5] nécessite la colonisation des esprits israéliens ; l'État spartiate d'Israël nécessite l'éducation orwellienne des masses…

Les pourparlers de paix durent depuis des années. On pourrait s'attendre à ce que, dans ce contexte, le système éducatif israélien s'adapte aux perspectives d'une paix basée sur deux États vivant en bons voisins[6]. Mais au lieu de préparer la société de demain, le système éducatif israélien continue de produire des manuels scolaires dans la même veine : pour prédisposer les esprits à servir dans une armée d'occupation au service de politiques de colonisation accélérée[7].

Un des territoires occupés, Gaza, échappe depuis 2005 à la colonisation, mais il est soumis à un blocus illégal et inhumain depuis 5 ans[8]. Gaza a aussi été victime *« de crimes de guerre »* et de *« possibles crimes contre l'humanité[9] »* en janvier 2009 : sur 1400 Palestiniens tués lors de *l'Opération Plomb durci,* 400 étaient des enfants. Peled-Elhanan attribue une lourde part de responsabilité au système éducatif israélien quant au sort réservé à Gaza.

Je ne puis ici entrer dans le détail de l'étude de Peled-Elhanan. Je me limiterai donc à un point soulevé par l'auteure : l'absence des Palestiniens dans les manuels scolaires israéliens. Pas le moindre visage d'un être humain palestinien. Lorsque ces manuels font référence aux Palestiniens, le texte en parle en termes de *« problème »* ou de *« menace »*. En appui aux textes parlant de *« menace terroriste »* palestinienne, les manuels représentent des Palestiniens, mais au visage masqué. En appui à l'idée d'irrationalité palestinienne, les manuels représentent des fermiers palestiniens au fond d'un champ utilisant des méthodes d'agriculture primitives ; ou encore des caricatures inspirées d'Ali Baba ou d'autres clichés orientalistes. Les seules représentations visuelles ou textuelles des Palestiniens sont conformes aux catégories du discours racistes : celle d'êtres violents (terroristes) ou arriérés (fermiers primitifs). L'image plantée dans le cerveau d'un écolier israélien est celle de Palestiniens comme gens ombreux, en marge de la société civilisée, une présence périlleuse.



1 Londres, I.B. Tauris, 2012

2 Professeure à la Faculté d'éducation de l'Université hébraïque de Jérusalem

3 En raison d'exigences légales, les manuels scolaires israéliens doivent nécessairement être autorisés par le ministère israélien de l'Éducation.

4 Après les études secondaires, le service militaire est obligatoire pour la jeunesse juive d'Israël : trois ans pour les hommes, deux ans pour les femmes.

5 Les territoires occupés palestiniens sont : Gaza, la Cisjordanie et Jérusalem Est. La colonisation de ces territoires, tout comme le mur qui la facilite, est illégale selon le jugement rendu en 2004 par la Cour de justice internationale, l'organe judiciaire principal de l'ONU.

6 Les Accords d'Oslo, un cadre de négociation établi en 1993, ont marqué le début des pourparlers de paix. Ces négociations ont donc deux décennies !

7 Au début des années Oslo, il y avait 250 000 colons israéliens dans les territoires palestiniens occupés ; aujourd'hui, ce nombre a plus que doublé, et c'est curieusement dans les premières années d'Oslo que cette augmentation s'est opérée. Voir http://en.wikipedia.org/wiki/Israeli_settlement (site consulté le 3-9-2012)

8 Voir http://www.reuters.com/article/2011/09/13/us-un-gaza-rights-idUSTRE78C59R20110913 (site consulté le 3-9-2012)

9 Vocabulaire du rapport d'enquête de l'ONU, ou rapport Goldstone. Voir http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=32057 (site consulté le 3-9-2012)

Le **féminisme**, plus actuel que jamais...

pour des lendemains égalitaires

8 mars 2013

Journée internationale des femmes

Le Collectif 8 mars :