

Proposition exploratoire

Déposée au

Comité patronal de négociation des collèges (CPNC)

15 juin 2009

Par

FEC-CSQ



FNEEQ-CSN



Ce document fait suite à une rencontre des parties nationales le 17 avril 2009 lors de laquelle il a été convenu que la partie syndicale déposerait le 15 juin 2009, dans une perspective exploratoire, un argumentaire explicitant les raisons pour lesquelles le système de la tâche enseignante au collégial pose problème, les objectifs d'amélioration visés, une proposition de démarche pour y parvenir et une hypothèse de modèle.

Introduction

Le rôle des cégeps s'est élargi depuis leur création pour couvrir des besoins grandissants dans une société en constante évolution. L'importance qu'ils ont dans la communauté, leur apport régional, le défi qu'ils relèvent en matière de scolarisation de jeunes et de moins jeunes aux caractéristiques de plus en plus diversifiées, leur engagement croissant au plan international, pour ne nommer que ces aspects, contribuent à la richesse collective du Québec. Tout cela se conjugue autour de leur mission première qui est celle de l'enseignement. Et, inévitablement, les enseignantes et les enseignants de l'ordre collégial sont au cœur des changements que vit l'institution. Cette pression sociale, au-delà de l'attachement qu'ils ont pour leur profession, a fait en sorte que, au cours des dernières années, ils ont été particulièrement sollicités pour innover et contribuer par leur enseignement et en marge de celui-ci à offrir une formation significative.

Les cégeps relèvent de l'enseignement supérieur. En ce sens, les enseignantes et les enseignants du niveau collégial sont des spécialistes de leur discipline. Ils ont aussi développé une expertise, particulière à cet ordre d'enseignement, des conditions d'apprentissage des étudiantes et des étudiants. L'innovation pédagogique au collégial n'est plus à démontrer. Le milieu professoral est très riche en compétences tant disciplinaires que pédagogiques. Il importe que nous puissions préserver cette richesse, particulièrement dans un contexte où l'offre de travail tend à s'élargir. Les conditions de travail qui sont actuellement celles des enseignantes et des enseignants de cégep, y compris la rémunération, constituent une menace pour l'avenir du réseau collégial et pour la qualité de la formation qui y est offerte.

Les propositions exploratoires visant l'amélioration des conditions d'exercice de la tâche enseignante que nous soumettons dans le présent document mettent l'accent plus particulièrement sur certains paramètres reliés à l'enseignement proprement dit. En ce sens, elles ne prétendent pas couvrir l'ensemble des demandes éventuelles reliées à la tâche, lesquelles seront soumises dans le cadre du dépôt à venir cet automne.

Le système - tâche et son financement

En 1974, une étude approfondie de la tâche des enseignantes et des enseignants du collégial, le rapport Carlos, établissait les grandes composantes de la charge d'enseignement : la planification à long terme de l'enseignement, la préparation à court terme, la présentation de l'enseignement, l'évaluation et les activités connexes. Notons que l'encadrement des étudiantes et des étudiants hors classe était considéré comme une activité connexe à l'enseignement.

En 1975, les parties nationales ont introduit une formule d'allocation entre les collèges basée, entre autres, sur un modèle standard utilisant les paramètres HC (heures contact), HP (heures de préparation), PES (périodes/étudiants/semaine) et NE (nombre d'étudiantes et d'étudiants par groupe - cours). Cette formule

d'allocation comprenait un paramètre « C » représentant le nombre d'heures moyen de travail par semaine.

Par la suite, une formule de charge individuelle issue du modèle standard de l'allocation de 1975 fut élaborée afin de baliser et d'équilibrer la charge de travail entre les disciplines. L'allocation en ressources à l'enseignement dont bénéficiait chaque collègue était directement liée aux paramètres de cette formule.

La mesure actuelle de la tâche d'enseignement d'un enseignante ou d'un enseignant du collégial est demeurée essentiellement la même depuis son introduction en 1979. Cette formule de CI (charge individuelle) mesurait en heures le temps estimé pour la réalisation de trois des composantes identifiées dans l'étude Carlos : la préparation à court terme et l'adaptation, la prestation et l'évaluation. La planification à long terme de l'enseignement et l'encadrement hors classe des étudiantes et des étudiants en étaient donc exclus. Il était alors convenu que la prestation (nombre d'heures de cours) comptait pour environ le tiers de la charge de travail totale. Il est important de rappeler que la formule de la charge individuelle (CI) ne mesure qu'une partie de la tâche d'enseignement et en ce sens elle n'a jamais couvert toutes les activités relatives à la pratique enseignante.

La formule de la CI s'applique à toutes les enseignantes et à tous les enseignants, quel que soit le collègue et quelle que soit la discipline, et préserve une certaine équité indépendamment des conditions particulières dans lesquelles se fait l'enseignement.

En 1982, le décret a réduit les paramètres de la formule en coupant sur l'adaptation des cours et sur leur préparation à court terme, augmentant de ce fait la charge individuelle d'environ 14% et diminuant les ressources enseignantes allouées au réseau de 12%. Par la suite, en 1990, des balises sur le nombre de cours différents à préparer et le nombre d'étudiantes et d'étudiants à encadrer ont été fixées pour limiter l'inflation de la charge individuelle.

Depuis, de nombreux changements sont apparus dans la pratique et la charge réelle n'a cessé de croître. Cela s'est fait de trois façons. Des activités existantes prennent plus de temps et s'inscrivent dans un nouveau contexte. Par exemple, l'encadrement des étudiantes et des étudiants qui connaissent des difficultés d'apprentissage suppose un suivi plus soutenu et une interaction accrue avec les collègues et le personnel professionnel. Par ailleurs, certaines activités ont changé de nature, elles ont pris une nouvelle importance. C'est le cas, par exemple, de la conception du plan de cours. Dans le contexte actuel, non seulement il est élaboré par chaque enseignante et enseignant individuellement, mais il est travaillé, discuté, évalué entre collègues. Il s'agit là d'un investissement important. Enfin, de nouvelles activités sont apparues avec le temps. Pensons, par exemple, à l'évaluation des apprentissages. Le rapport Carlos la classait parmi les activités «peu fréquentes» ou «occasionnelles». Effectivement, l'évaluation se faisait à deux ou trois moments-clés dans la session. Aujourd'hui, l'évaluation formative, encadrée par les politiques institutionnelles et liée aux plans de réussite, est devenue une pratique requise.

Ainsi, toutes les composantes de l'enseignement proprement dit ont pris de l'importance ce qui signifie que les exigences reliées aux activités que sont la préparation, la prestation et l'évaluation - encadrement se sont accrues en raison de nombreux facteurs.

La planification et la préparation de l'enseignement

Caractéristique de l'enseignement supérieur, l'autonomie des enseignantes et des enseignants dans l'élaboration de leurs cours a toujours été réelle. Le rapport Carlos distinguait la planification à long terme

de l'enseignement et sa préparation à court terme. La planification à long terme de l'enseignement n'a jamais été l'objet d'un paramètre dans la mesure de la charge individuelle d'enseignement parce que cette activité était vue comme relativement invariable d'une discipline à l'autre. Certaines des activités de la planification à long terme recoupent celles de la préparation à court terme. Par exemple, le fait de suivre les développements de sa spécialité ou en matière de pédagogie, la recherche de textes de référence, l'expérimentation de méthodes pédagogiques, la commande de textes, la détermination des objectifs et des contenus de cours faisaient partie de la planification à long terme. La préparation à court terme était plus particulièrement liée à la prestation elle-même : préparation d'exposés, rédaction de textes liés aux travaux, préparation d'exercices et de simulations...

Avant la révision des programmes, une description sommaire des contenus était inscrite aux *Cahiers de l'enseignement collégial*. Chacun, à partir de ce résumé, construisait son cours. Ces descriptions sommaires, les références suggérées et les préalables des cours étaient déterminés par les coordinations nationales d'enseignantes et d'enseignants des disciplines impliquées provenant des différents collèges offrant la formation en question.

La réforme de 1994 a changé cette approche et a donné à chaque collège la responsabilité d'élaborer ses programmes à partir d'une série de compétences. Cette responsabilité exerce une forte pression sur les enseignantes et les enseignants du collégial, exige d'eux un travail de conception plus élargi et introduit la nécessité d'une mise à jour récurrente et soutenue. Dans leur département respectif, ils sont toutes et tous sollicités à cet égard.

La cohérence attendue du programme, la détermination locale des activités d'apprentissage, l'assurance qu'elles sont pertinentes constituent un mode d'appréhension de l'enseignement qui dépasse la stricte élaboration d'un contenu de cours. C'est donc collectivement et individuellement que les enseignantes et les enseignants sont appelés à accomplir ces nouvelles tâches. Ces dernières sont intrinsèquement liées à la préparation de leur enseignement.

Outre la nécessité de se perfectionner, de se mettre à jour dans un contexte où les savoirs ne cessent de muter et les technologies à la fois disciplinaires et communicationnelles de se développer, les enseignantes et les enseignants doivent convenir entre eux de l'essentiel des contenus des programmes, des stratégies d'apprentissage privilégiées et concevoir leur enseignement en conséquence. Avec le temps, les activités de préparation de l'enseignement se sont complexifiées et diversifiées. La planification du cours et sa préparation, longtemps considérées comme des activités essentiellement individuelles qui incombaient à celle ou à celui qui le dispensait, tout en demeurant aujourd'hui la responsabilité première de l'enseignante et de l'enseignant, exigent en sus un travail de concertation préalable et des échanges systématiques sur les contenus, les stratégies d'apprentissages, les modalités d'encadrement et d'évaluation. Cette concertation s'étend aussi à l'extérieur de l'institution.

Ces activités de planification et de préparation doivent en outre tenir compte des politiques, notamment la politique d'évaluation des apprentissages, et de l'obligation d'équité qui impose de nouvelles façons de faire et la concertation entre les enseignantes et les enseignants qui donnent les mêmes cours.

Dans un contexte où l'on s'attend à ce que la formation offerte soit à la fine pointe des savoirs, les changements technologiques continus exercent une pression importante sur la planification et la préparation de l'enseignement. De plus, les TIC modifient profondément à la fois les contenus d'enseignement, les façons d'enseigner de même que les modalités d'évaluation et d'encadrement des étudiantes et des étudiants.

La prestation - adaptation

L'adaptation de l'enseignement aux groupes d'étudiantes et d'étudiants a été l'objet d'un paramètre spécifique de la charge individuelle d'enseignement jusqu'en 1982, moment où il a été réduit de 60% de sa valeur et incorporé au paramètre de prestation des cours. Or, dans la mesure où la population est de plus en plus hétérogène et nécessite de plus en plus de suivi et de soutien, cette dimension est cruciale. L'enseignante ou l'enseignant est amené «à revoir la gestion de sa classe, à réorganiser une partie de la matière, à réaménager la planification du cours, l'ordonnancement de la matière, le matériel pédagogique, la fréquence ou le contenu des tests, examens ou travaux. Mettre l'accent sur les apprentissages de ses étudiantes et de ses étudiants implique de la part de l'enseignante ou de l'enseignant un suivi attentif de ses stratégies pédagogiques. En somme, un enseignement centré sur les apprentissages incite l'enseignante ou l'enseignant, sur une base individuelle, à porter un regard critique sur son enseignement afin d'ajuster son intervention en conséquence. Cela suppose une plus grande souplesse et des ajustements plus fréquents aux activités prévues. De la même façon, l'introduction de mesures d'évaluation formative peut conduire à apporter des changements dans la planification du cours ou à repenser de façon plus systématique les approches pédagogiques utilisées.» (p.40 Enseigner au collégial ... Portrait de la profession, Étude du comité paritaire, mars 2008)

Cela constitue en quelque sorte un deuxième volet de ce qui a été traditionnellement appelé l'adaptation qui ne visait à l'époque qu'un deuxième groupe-cours. Or, aujourd'hui, en plus de cette dernière on doit aussi assurer l'adaptation dans un même groupe-cours au fur et à mesure du déroulement de la session.

L'évaluation et l'encadrement

Que ce soit à cause de la réforme ou de pressions de divers ordres, les politiques se sont multipliées dans les cégeps. Ainsi, les exigences fixées par les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et par les politiques de la langue, complétées par les politiques départementales, la concertation nécessaire entre les collègues pour assurer l'équité des apprentissages et leur évaluation, les développements en matière de recherche en évaluation, et les besoins croissants des étudiantes et des étudiants en matière de suivi, de même que leur plus grande hétérogénéité, ont fait en sorte que la pratique de l'évaluation s'est non seulement transformée mais est devenue beaucoup plus exigeante.

Un des grands défis est celui de la réussite du plus grand nombre. Le nécessaire processus de démocratisation de l'enseignement supérieur s'accompagne de contraintes importantes dont il faut tenir compte. À l'ordre collégial, les enseignantes et les enseignants en sont particulièrement conscients et ont, à cet égard, une lourde responsabilité de plus en plus difficile à assumer. Les étudiantes et les étudiants qui arrivent du secondaire n'ont pas toujours la préparation nécessaire. En outre, des changements au RREC ont été apportés qui accroissent le besoin en terme de suivi. De nouvelles populations étudiantes fréquentent les cégeps, jeunes et moins jeunes. L'intégration croissante des étudiantes et des étudiants ayant des handicaps, les retours aux études, la croissance de l'immigration, l'accueil d'étudiantes et d'étudiants étrangers sont autant de réalités dont il faut tenir compte. L'hétérogénéité ne pourra que s'accroître. Le défi que se donne le Québec en matière d'intégration est aussi le défi que les enseignantes et les enseignants doivent relever. Il faut reconnaître le temps et l'énergie que cela exige en classe et hors classe. On ne peut pas vouloir mener un nombre toujours plus grand d'individus vers des études supérieures sans accorder des moyens supplémentaires à celles et à ceux qui constituent pour eux le contact premier. Cela a une incidence directe sur la préparation et l'adaptation de l'enseignement, sur les pratiques d'évaluation des apprentissages et sur l'encadrement. Tous les projets parallèles d'aide et de soutien aux étudiantes et aux étudiants ne sauraient compenser le manque d'un temps pourtant essentiel à

l'encadrement dans la relation d'enseignement. Notons au passage que ces projets entraînent souvent un travail supplémentaire qui n'est pas pris en compte.

À l'époque du rapport Carlos, l'évaluation occupait une place relativement moins importante dans les activités de l'enseignement proprement dit. Comme nous l'avons déjà dit, il s'agissait d'une activité peu fréquente selon l'étude. En gros, cela se résumait à préparer des questionnaires ou des sujets d'évaluation, à établir des barèmes, à surveiller les examens et à corriger. L'introduction de l'évaluation formative, les développements en matière d'évaluation des apprentissages, l'accent mis sur l'acquisition des compétences, le développement de règles et de normes en la matière, ont radicalement changé le rôle et l'importance des pratiques d'évaluation. L'évaluation est maintenant inextricablement liée aux autres dimensions que sont la préparation, la prestation et l'encadrement. Les activités d'évaluation sont devenues plus soutenues, plus fréquentes et plus complexes.

Tout comme pour la planification et la préparation de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages exige une concertation entre les enseignantes et les enseignants à la fois pour débattre des modalités mais aussi pour satisfaire l'obligation d'équité.

L'augmentation générale de la tâche inhérente à l'enseignement

Nous avons abordé l'instauration de l'approche programme de même que les pressions issues d'une volonté de voir un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants réussir leurs études collégiales. D'autres facteurs importants contribuent à ce que la tâche d'enseignement au collégial se soit accrue. Les travaux sur la pratique actuelle de la profession enseignante au collégial ont permis de les mettre en évidence.

En résumé, les principaux facteurs décrits dans le rapport qui caractérisent le nouveau contexte de l'enseignement proprement dit sont les suivants :

- la gestion locale des programmes (élaboration, implantation, évaluation, mise à jour);
- l'encadrement législatif et l'adoption de politiques institutionnelles;
- la mise en place de l'approche - programme;
- l'avènement de l'approche par compétences;
- l'importance plus grande accordée à l'apprentissage et le recours à des stratégies pédagogiques plus participatives;
- l'importance plus grande accordée à l'encadrement;
- le développement exponentiel de l'information disponible, le renouvellement des connaissances et des compétences;
- une pression plus structurée pour de meilleurs taux de réussite et de diplomation;
- les développements dans la recherche pédagogique;
- le recours généralisé aux technologies de l'information et de la communication;
- la diversification des caractéristiques de la population étudiante;
- l'obligation d'assurer l'équité;
- la nécessité d'une concertation accrue entre les enseignantes et les enseignants;
- l'accroissement des normes encadrant l'évaluation des apprentissages;
- les développements en matière de recherche en évaluation.

Allocation et ressources à l'enseignement

Les paramètres de la mesure actuelle de la charge individuelle de travail d'une enseignante ou d'un enseignant sont ceux que l'on retrouvait dans les modes de financement de l'enseignement de 1979 à 1999. À cette époque, les allocations qu'un collège recevait pour l'enseignement proprement dit étaient calculées par une formule qui comprenait deux termes. Le premier déterminait le nombre d'enseignantes et d'enseignants nécessaire pour assurer la prestation, l'adaptation - évaluation et l'encadrement requis pour chacun des cours. Il dépendait de la pondération du cours (la prestation), du nombre d'inscriptions dans un cours et du nombre de groupes formés. Le second terme déterminait le nombre d'enseignantes et d'enseignants nécessaire pour la préparation de chacun des cours. La valeur de chacun de ces termes était comparée à une tâche standard théorique fixée dans le mode de financement. Ainsi, toute nouvelle préparation, toute nouvelle heure de prestation, tout nouvel étudiant ou étudiante, ou nouveau groupe générait une fraction de cette tâche théorique et donc une fraction supplémentaire d'enseignante ou d'enseignant.

En 1989, la valeur du paramètre préparation a été modifiée afin de tenir compte d'un nombre de cours différents à préparer au cours d'une session supérieur à 2. Cent (100) ETC (équivalent temps complet) avaient été ajoutés pour tenir compte de cette modification dans la charge individuelle des enseignantes et des enseignants.

Rappelons qu'en 1983, le décret tenant lieu de convention collective avait réduit la valeur de la préparation et de l'adaptation dans le calcul de la charge individuelle. Les allocations à chacun des collèges étaient réduites d'autant.

Jusqu'en 1999, la formule du calcul de la charge individuelle de travail d'une enseignante ou d'un enseignant d'un collège était donc directement corrélée au mode de détermination de l'allocation que ce collège recevait.

Les collèges ont vécu, au tournant de l'année 2000, un changement majeur dans l'allocation des ressources. Depuis l'année 2000-2001, les ressources enseignantes allouées par le Ministère sont calculées à partir du mode de financement qui applique une formule comprenant pour chaque programme une constante et une norme multipliée par chacune des PES (périodes/étudiants/semaine) de ce programme. Ce mode de financement et la droite programme ont été élaborés à partir du vécu des huit années précédant l'élaboration de celui-ci, soit le vécu des années 1989-1990 à 1996-1997. Ainsi, la seule variable d'une droite programme est la valeur PES liée au nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans celui-ci et du nombre d'heures de cours que chacune et chacun suivront.

Deux grandes critiques méritent d'être soulignées. Premièrement, ce mode de financement n'utilise pas les paramètres de la formule servant au calcul de la CI des enseignantes et des enseignants de telle sorte que les allocations que reçoit un collège ne sont plus corrélées à ses besoins en enseignement. La deuxième est que ce mode de financement ne tient pas compte des changements survenus dans le réseau collégial.

Deux exemples :

- ***Le sous-financement des programmes en difficulté.*** Ces programmes à faible effectif sortent du domaine de fiabilité des droites de financement qui ont été établies à une époque pendant laquelle le nombre d'inscriptions y était plus élevé. En effet, peu importe le nombre d'étudiantes et d'étudiants, l'ensemble des cours demeure toujours à dispenser.

- ***Le sous-financement de l'approche programme et de l'approche par compétences.*** Le nombre de cours différents actuellement enseignés dans les différents collèges du réseau a considérablement augmenté depuis la réforme, celle-ci ayant amené les collèges à particulariser les cours en fonction des programmes d'études. La situation du réseau de 1992 à 2006 a changé de manière importante : le nombre de cours différents par collège dans le réseau a augmenté de plus de 20%. Or, les ressources obtenues en 1990-91 aux fins des nombreuses préparations n'ont jamais été ajustées et en conséquence n'ont pas suivi l'évolution du réseau.

Depuis vingt ans, aucun nouvel ETC (équivalent temps complet) n'a été ajouté à l'enseignement proprement dit pour tenir compte de la complexité actuelle en ce qui a trait notamment à la préparation des cours, à l'évaluation et à l'encadrement des étudiantes et des étudiants. Ajoutons que des changements relatifs au report de la date d'abandon des cours ont conduit à une diminution des effectifs enseignants dans le réseau estimée à environ cent (100) ETC. De plus, des pratiques en matière de double imputation de la masse salariale à l'enseignement, par exemple le fait d'imputer dans cette même masse le salaire de l'enseignante et de l'enseignant et son remplacement en cas de maladie, ou encore les dédommagements liés aux griefs, grèvent les ressources devant être réellement dévolues à l'enseignement.

Lors de la négociation de 2000, soixante-huit (68) ETC ont été ajoutés à des fonctions connexes et, à la dernière négociation, cent quatre-vingt-huit (188) ETC l'ont été pour soutenir les plans stratégiques de développement des collèges. Par conséquent, aucune ressource n'a été allouée à l'enseignement proprement dit.

De même, environ 40 % des transferts fédéraux à l'enseignement supérieur ont été alloués aux cégeps, soit 70M\$. Cela représente l'équivalent de mille (1000) ETC. Or, aucun ETC n'a été affecté à l'enseignement proprement dit et quatre-vingt-douze (92) ETC l'ont été à des projets connexes. En d'autres termes, les trois cent quarante-huit (348) ETC alloués au réseau depuis 20 ans servent à d'autres fins qu'à l'enseignement proprement dit. Loin de nous de penser que ces tâches ne devraient pas être réalisées par des enseignantes et des enseignants. Toutefois, dans un contexte de changement affectant les dimensions fondamentales de la tâche enseignante, de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants doivent venir enrichir le réseau collégial pour la réalisation de sa mission première, l'enseignement proprement dit.

Conclusion

Il faut concevoir la tâche des enseignantes et des enseignants d'un point de vue systémique. Le rapport Carlos fait ressortir que, inévitablement, lorsque les pressions sont plus fortes sur une des dimensions de la tâche, ce sont les autres qui écopent.

«Un professeur qui consacre plus que le pourcentage moyen de son temps de travail à la présentation de l'enseignement a une fois et demie plus de chances de consacrer aussi plus que la moyenne à la préparation à court terme et à l'évaluation de l'enseignement. Pour compenser il accordera relativement moins d'importance dans l'ensemble de sa tâche à la planification à long terme et aux activités connexes. Deux autres oppositions complètent l'organisation de la tâche en cinq composantes. Plus la préparation à court terme prend d'importance moins il est possible de consacrer beaucoup de temps aux activités connexes. La planification à long terme de l'enseignement tend à diminuer si chez un professeur l'évaluation de l'enseignement prend plus d'importance que la moyenne pour l'échantillon. Ce modèle oppose clairement les activités centrales du processus d'enseignement, préparation – présentation - évaluation, aux activités qui encadrent l'ensemble du processus. »

Aujourd'hui, cet arbitrage entre les différentes composantes de la tâche peut difficilement être évoqué. Contrairement à l'époque observée, les marges de manœuvre sont devenues inexistantes. Ainsi, limiter la planification de l'enseignement et les activités connexes parmi lesquelles on classait, entre autres, l'encadrement hors classe (rencontre occasionnelle avec les étudiantes et les étudiants hors classe) et les rencontres entre pairs, de même que réduire le temps d'évaluation (qui était une activité classée «occasionnelle» à l'époque) ne constituent plus des options pour pallier la surcharge de travail. Les activités individuelles et collectives, dites connexes, ainsi que les activités d'encadrement et d'évaluation sont non seulement devenues requises et incompressibles dans le contexte qui est le nôtre, mais elles ont pris de l'ampleur et d'autres se sont ajoutées.

Si, comme le montre le rapport du comité sur la profession enseignante de 2008, ce sont toutes les dimensions de la pratique qui ont subi une pression à la hausse du fait des nombreuses transformations, nous avons mis ici l'accent sur deux paramètres qui n'ont cessé de peser de plus en plus sur l'équilibre et l'ampleur de la charge individuelle : la préparation tant à long terme qu'à court terme de même que l'évaluation - encadrement des étudiantes et des étudiants. Ce choix s'inscrit dans la volonté de maintenir le caractère universel de la mesure de la charge individuelle tout en tenant compte de l'alourdissement apparu dans les dernières années.

Enfin, nous considérons que la rémunération actuelle des enseignantes et des enseignants du réseau collégial est inadéquate et ne rend pas compte des exigences de la profession. En conséquence, nous entendons aborder, en table sectorielle, la révision de la structure salariale.

Nos propositions d'exploration¹

1. La préparation

Nous proposons d'explorer la modification du coefficient de la préparation afin de tenir compte du travail réellement effectué par les enseignantes et les enseignants.

Coefficient HP = 1,0 lorsque le nombre de cours différents à une session est inférieur ou égal à deux (2).
--

Nous proposons d'explorer la modification du coefficient de la préparation afin de tenir compte du travail réellement exigé par les préparations multiples.

Coefficient HP = $0,5 \times N_p$ lorsque le nombre de cours différents à une session est supérieur à deux. (N_p représentant le nombre de cours différents)
--

2. L'évaluation - encadrement

Nous proposons d'explorer la modification du coefficient de l'évaluation - encadrement de la CI afin de tenir compte du travail réellement effectué.

Coefficient PES =	0,04 si PES \leq 300
	0,05 si 300 < PES < 450
	0,06 si PES \geq 450

Pour un financement adéquat de l'enseignement

Il est essentiel qu'à la modification de la formule mesurant la préparation de l'enseignement et l'évaluation - encadrement des étudiantes et des étudiants soit associée les allocations additionnelles correspondantes. Le financement des enseignantes et des enseignants (annexe E002) doit être modifié en conséquence.

Nous souhaitons donc, dans le cadre des travaux exploratoires, discuter des modifications à apporter au mode d'allocation des ressources d'enseignement dévolues à chaque collège dans la perspective suivante :

- adaptation à la nouvelle mesure de la charge individuelle;
- prise en compte de la situation actuelle de chaque collège du réseau;
- prise en compte des changements futurs dans le réseau.

¹ Des simulations sont présentées en annexe.

EN RÉSUMÉ

Cet argumentaire explique que la conjugaison de plusieurs facteurs entraîne une augmentation de la charge d'enseignement à l'ordre collégial et rend impossible l'arbitrage entre ses différentes composantes.

Il démontre en quoi les activités de planification, de préparation et d'adaptation de l'enseignement, de même que les activités d'encadrement des étudiantes et des étudiants et d'évaluation des apprentissages sont devenues particulièrement exigeantes.

Il indique que la formule servant à la mesure de la charge individuelle (CI) d'enseignement est demeurée à peu près inchangée depuis 1982 et que les trois cent quarante-huit (348) ETC injectés dans le réseau depuis vingt (20) ans l'ont été à d'autres fins que l'enseignement proprement dit.

Il explique en outre que le mode d'allocation des ETC à l'enseignement instauré depuis 2000 n'est plus corrélé aux besoins réels en ressources d'enseignement dans les collèges.

Il propose, à titre exploratoire, la modification de deux des paramètres de la formule de la charge individuelle (CI), les paramètres HP et PES.

Il met l'accent sur la nécessité de rattacher le mode d'allocation des ressources à l'enseignement aux paramètres de la charge individuelle pour tenir compte des besoins réels et sur l'ajout de nouvelles ressources correspondantes à l'enseignement proprement dit.

Il souligne que la rémunération actuelle des enseignantes et des enseignants du collégial ne tient pas compte des exigences de la profession et doit être revue à la hausse.

ANNEXE

DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

- Données de l'année scolaire 2008 - 2009
- Nombre de données retenues : 2160
- Enseignantes et enseignants à temps complet :
 - ayant au moins un cours à chacune des deux sessions;
 - excluant la discipline Musique
 - ayant une CI annuelle supérieure ou égale à 60 unités ($CI \geq 60$)

Provenance des enseignantes et des enseignants de l'échantillon :

FEC	FAC	FNEEQ
Bois-de-Boulogne	Abitibi-Témiscamingue	Ahuntsic
CMEC Matane	André-Laurendeau	Édouard-Montpetit
Drummondville	Charlevoix	Lévis-Lauzon
Gérald-Godin	CMEC Rimouski	Sept-Iles
Matane	Rimouski	Shawinigan
Victoriaville	Sorel-Tracy	Saint-Félicien
		Thetford

SIMULATIONS SUR L'ÉCHANTILLON

- **HP**
 - a) 1 et 2 préparations, facteur = 1,0
 - b) 3 préparations et plus, facteur = 0,5 x nombre de préparations (NP)
- **PES stratifié (3 strates)**
 - PES \leq 300, facteur = 0,04 (statu quo)
 - 300 < PES < 450, facteur = 0,05
 - 450 \leq PES, facteur = 0,06
- **HP et PES**
 - 1,0 (NP = 1 ou 2); 0,5 x NP (NP \geq 3) et PES stratifié

Document de travail

Nous avons estimé dans notre échantillon la valeur des ETC des CI_{HP} et CI_{PES} actuels et celles découlant des hypothèses présentées ci-haut. Pour estimer les ETC de chacune de ces CI, nous avons :

1. fait la somme de toutes les unités de la CI calculée ;
2. établi l'équivalent en ETC de ces unités calculées sur la base de 80 unités de CI (somme des unités $CI_i/80$, où i représente soit Hp, soit PES)

Conventions collectives 2005-2010			SIMULATIONS			ÉCART
Nombre de préparations	Facteur HP	ETC CI_{HP}	Nombre de préparations	Facteur HP	ETC CI_{HP}	ETC
1 & 2	0,9	216	1 & 2	1,0	240	24
3	1,1	154	-	-	-	-
4 & +	1,3	67	-	-	-	-
Sous-total 3 & +		221	3 & +	0,5xNp	317	96
Total ETC CI_{HP}		437	Total ETC CI_{HP}		557	120

Conventions collectives 2005-2010			SIMULATIONS			ÉCART
Évaluation-encadrement	Facteur PES	ETC CI_{PES}	Évaluation-encadrement	Facteur PES (stratifié)	ETC CI_{PES}	ETC
Pour toute valeur de PES	0,04	587	$PES \leq 300$	0,04	237	-
-	-	-	$300 < PES < 450$	0,05	319	
-	-	-	$PES \geq 450$	0,06	143	
Total ETC CI_{PES}		587	Total ETC CI_{PES}		699	112

Document de travail

Exemples :

Disc	T	L	S	HC	HP	NP	NES	PES	Fac	CI	CI	CI	CI	NES	NES	CI	CI AN	CI session	CI an	CIPES	CIPES	CIPES	CI session	TOTAL AN
																				PES ≤ 300	300 < PES < 450	PES ≥ 450	STRATE PES	STRATE PES
Enseignante ou enseignant ayant 1 ou 2 préparations et un nombre de PES supérieur à 300 et 450																								
Automne	601	9	3		12	8	2	85	340	0,9	7,2	14,4	13,6	0,85	0	36,05	80,61	36,85	81,81		17		40,25	95,45
Hiver	601	12	4		16	4	1	128	512	0,9	3,6	19,2	20,48	1,28	0	44,56		44,96			30,72		55,20	
Retrait 1 cours Hiver					12	4	1	96	384	0,9	3,6	14,4	15,36	0,96	0									78,81
Enseignante ou enseignant ayant 3 préparations et un nombre de PES supérieur à 300																								
Automne	350	15			15	9	3	125	375	1,1	9,9	18	15	1,25	0	44,15	86,58	47,75	94,18		18,75		51,50	101,61
Hiver	350	13			13	10	3	111	368	1,1	11	15,6	14,72	1,11	0	42,43		46,43			18,4		50,11	
Enseignante ou enseignant ayant 3 ou 4 préparations et un nombre de PES inférieur à 300																								
Automne	420	6	7		13	13	4	29	92	1,3	16,90	15,60	3,68	0,00	0	36,18	66,58	45,28	80,48	3,68			45,28	80,48
Hiver	420	5	7		12	12	3	18	70	1,1	13,20	14,40	2,80	0,00	0	30,40		35,2		2,80			35,20	
Enseignante ou enseignant ayant 4 préparations et un nombre de PES inférieur à 300																								
Automne	152	16			16	16	4	18	71	1,3	20,8	19,2	2,84	0	0	42,84	87,22	54,04	108,92	2,84			54,04	108,92
Hiver	152	15			15	15	4	53	172	1,3	19,5	18	6,88	0	0	44,38		54,88		6,88			54,88	

Document de travail