

**MÉMOIRE SUR LA TÂCHE DES PROFESSEURS**

*présenté par Paul Inchauspé, directeur général,  
et Roch Tremblay, directeur des services pédagogiques*

**Collège Ahuntsic  
7 mai 1989**

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION . . . . .	1
<b>1 - Les éléments du contexte qui rendent la situation potentiellement explosive . . . . .</b>	<b>1</b>
1.1 Les professeurs ont le sentiment de se faire flouer . . . . .	2
1.2 Les professeurs ont aussi le sentiment de n'être ni compris ni entendus . . . . .	3
<b>2 - Les facteurs objectifs de l'augmentation de la tâche . . . . .</b>	<b>4</b>
2.1 La coupure de 82-83: 13% des ressources professorales . . . . .	4
2.2 L'augmentation depuis 1984: une augmentation due au redéploiement et frappant les collèges de façon inégale. Elle est de 6% pour notre Collège . . . . .	5
2.3 La situation actuelle de l'enseignement au cégep . . . . .	7
<b>3 - Les effets concrets de l'augmentation globale de la tâche . . . . .</b>	<b>8</b>
3.1 L'augmentation de la tâche traduite en nombre de postes de professeurs perdus par le Collège . . . . .	8
3.2 L'augmentation de la tâche traduite dans les paramètres de la tâche individuelle du professeur . . . . .	8
3.3 L'impossibilité d'accomplir certaines tâches dans ce contexte d'augmentation . . . . .	9
CONCLUSION . . . . .	11

## INTRODUCTION

Il y a sans conteste un problème de la tâche des professeurs de cégep. Et c'est un problème d'alourdissement continu. Mais la prise de conscience par les décideurs de la gravité de la situation a du mal à émerger. Or, cela seul peut rendre la situation explosive.

Pourquoi cette prise de conscience tarde-t-elle à se réaliser ? Essentiellement pour deux raisons. La première tient au mécanisme même d'alourdissement vécu depuis 1984. L'augmentation de la tâche de 13% imposée par le décret de 1983 est présente à tous les esprits: elle a été décidée consciemment et a provoqué une crise importante. Les augmentations qui se sont ajoutées depuis sont moins voyantes. Elles se réalisent de façon moins spectaculaire, mais année après année; elles sont inégalement réparties entre collègues; elles sont pour certaines le résultat d'effets de système et les décisions qui les ont provoquées ne visaient pas explicitement ces augmentations.

La deuxième tient au peu de crédibilité que l'on accorde aux plaintes de ceux qui subissent effectivement l'augmentation de tâche, les professeurs. Ces plaintes sont perçues comme des réactions à l'augmentation de 1982-83, alors que pourtant de nouveaux éléments objectifs rendent la situation plus intolérable. Mais, plus profondément, force est de constater que beaucoup de décideurs partagent des préjugés populaires concernant les professeurs, ce qui les rend insensibles à leur situation réelle.

Aussi, ce mémoire veut établir les éléments objectifs qui démontrent une augmentation globale de la tâche au collégial. Il veut aussi illustrer les effets concrets de cette augmentation sur la tâche des professeurs de notre Collège. Mais auparavant, il veut sensibiliser les instances politiques aux éléments du contexte qui rendent la situation potentiellement explosive.

### 1 - Les éléments du contexte qui rendent la situation potentiellement explosive

Relativement à leur tâche, les professeurs ont le sentiment de se faire flouer et de n'être ni compris ni entendus par les décideurs. Ils vivent donc leur situation dans l'isolement et le ressentiment. Leur réaction peut être brutale, ou, ce qui est pire, leur désinvestissement professionnel généralisé.

## 1.1 Les professeurs ont le sentiment de se faire flouer

Pour comprendre cela, il faut ici évoquer l'histoire de la tâche des professeurs au collégial.

Il est difficile d'établir le standard moyen ou maximum de la tâche d'un professeur pour un ordre d'enseignement. Aussi, quand les cégeps ont été créés, les normes ont été établies à partir de la pratique des collèges classiques et des instituts de technologie. Mais, dès le départ, les normes appliquées étaient plus élevées que celles des institutions de référence, la tâche était un peu plus lourde qu'antérieurement.

Dès 1972, un problème de tâche était identifié. Il était double: il concernait la distribution des postes de professeurs entre collèges, mais il concernait aussi l'établissement d'une tâche individuelle acceptable selon les situations diverses d'enseignement vécues au collégial. Des enquêtes et des rapports (notamment l'enquête Carlos et le rapport Arseneau) cernaient la tâche effective des professeurs du collégial. Des recommandations d'allègement de tâche et de distribution plus équitable de postes d'enseignement étaient faites. La négociation de 1976 concrétisait par une entente le résultat de ces études, menées d'ailleurs pour certaines conjointement par le ministère et les organismes syndicaux.

La crise du financement public conduisait cependant en 82-83 le gouvernement à revenir sur ce qu'il avait accordé en 1976. Une augmentation dite de productivité de 13% était décrétée. La Fédération des cégeps soutenait le gouvernement dans cette récupération d'avantages acquis.

Quand on sait la sensibilité des professeurs de l'enseignement supérieur à toute augmentation de la prestation d'enseignement, on pouvait espérer que plus rien ne serait tenté de ce côté. Or, comme nous le verrons plus loin, depuis 1984, on assiste encore, année après année, inexorablement et sans que rien dans le système ne l'empêche, à la poursuite de la diminution des ressources professorales. Et cette diminution, à la différence de celle de 1983, est certes de peu d'amplitude chaque année, mais elle est progressive, cumulative, sournoise. Elle n'est voulue explicitement par personne, pas même par ceux qui la provoquent. Elle est l'effet d'un système que personne ne semble plus ni maîtriser intellectuellement ni surtout contrôler. Si les collèges qui en subissent les effets n'avaient pas démonté les mécanismes par lesquels elle s'exerce, rien ne l'aurait empêché de continuer, et rien ne l'arrête encore.

Comment, dans ces conditions, n'avoir pas l'impression d'être floué, c'est-à-dire volé par duperie. Non seulement des avantages acquis en 1976 ont été enlevés, mais, depuis, l'érosion continue et elle ne se fait même plus au grand jour. Cette cascade d'augmentations cumulatives fait régresser la tâche à un niveau analogue à celui du début des

cégeps. De fait, dans notre Collège, la situation projetée pour 89-90, mesurée en termes d'heures et de nombre d'étudiants, sera pour beaucoup de professeurs, plus lourde que celle de 1972. Et il faut ajouter que cette mesure ne tient pas compte de l'alourdissement dû à l'accès au cégep de jeunes moins préparés à ce niveau d'études.

### 1.2 Les professeurs ont aussi le sentiment de n'être ni compris ni entendus

Au bout du compte, la majorité des professeurs a accepté l'augmentation de tâche de 1982-83; leur professionnalisme en témoigne. Mais ils ont du mal à faire comprendre aux décideurs des instances locales et centrales que la situation a changé. Comment pouvaient-ils d'ailleurs, eux-mêmes, prévoir ce que l'avenir immédiat leur réservait? En l'espace de cinq ans, ils allaient pour beaucoup d'entre eux devoir réapprendre ce qu'ils avaient à enseigner, se perfectionner, se recycler, faire face à des groupes d'étudiants plus nombreux, moins bien préparés à des études collégiales, beaucoup plus hétérogènes sur le plan socio-culturel et par surcroît manifestement moins motivés que leurs prédécesseurs! Et comment allaient-ils relever un pareil défi en continuant, année après année, à perdre des effectifs ?

La situation créée par la pénurie de ressources dans les affaires sociales fait facilement les manchettes ainsi que la surcharge de travail causée par cette situation. Mais des situations analogues existent réellement dans les collèges. Quand on a 45 ou 50 ans et que l'on enseigne depuis 20 ans la typographie au plomb ou les techniques d'usinage de pièces à des jeunes Québécois d'origine canadienne française, on peut se trouver, du jour au lendemain, sans préparation adéquate, faute de temps et de ressources, dans une classe remplie d'appareils informatisés complexes, avec des jeunes issus d'ethnies différentes. Le défi est colossal et, pour plusieurs, insurmontable.

Comparaison n'est pas raison, mais la couche de préjugés sur la tâche des professeurs est tellement forte, même chez les décideurs, qu'il faut y recourir pour tenter de briser cette carapace d'indifférence. Imaginons un producteur de meubles florissant qui, pour demeurer concurrentiel et garder sa clientèle, se retrouverait soudainement dans l'obligation de réduire ses coûts de production de 20%, d'intégrer de nouvelles technologies sophistiquées, de modifier le design de ses produits dans une proportion de 75% et à qui, de surcroît, on annoncerait que désormais la majorité des pièces de bois provenant de son unique fournisseur sont gauchies et, pour un certain nombre d'entre elles, inutilisables. Pourrait-il, en pareille situation, exiger de ses ouvriers aux lignes de production et d'assemblage qu'ils deviennent, en un temps record et sans assistance véritable, plus efficaces, plus compétents, plus productifs? Et c'est pourtant ce qu'on demande aux professeurs de cégep dans un contexte similaire que nous décrirons plus loin. Et cela sans empathie ni compréhension de leur situation réelle.

La dégradation constante de la tâche a atteint un stade critique. Il faut côtoyer quotidiennement ces hommes et ces femmes de 45 ans en moyenne pour sentir et comprendre combien ils sont malheureux de ne pouvoir exercer leur profession dans de meilleures conditions.

Quand on est animé de sens professionnel - et peut-on enseigner à ce niveau sans l'être vraiment? - la chose la plus intolérable est de ne pouvoir accomplir ce que dicte sa conscience. Aussi, laisser perdurer chez les professeurs de cégep la situation actuelle, c'est les condamner à la destruction de soi par la perte de l'estime de soi. Car il faut ici remarquer que l'enseignement est leur seul terrain de valorisation à la différence de leurs collègues universitaires qui se valorisent aussi, sinon essentiellement, par la recherche.

Leur maturité, leur expérience, leur contribution doivent donc être reconnues à leur juste valeur et de façon tangible en leur donnant les conditions normales de l'exercice de leur métier; il faut leur permettre d'échapper à l'épuisement professionnel dont ils sont actuellement menacés en grand nombre. L'aigreur et le ressentiment peuvent provoquer une explosion, mais il faudra davantage craindre le désinvestissement professionnel. Alors, c'est évident que la formation elle-même en pâtira lourdement, car l'exercice du métier de professeur exige un peu, sinon beaucoup, de passion; le désenchantement est donc son plus grand ennemi.

Il y a donc un problème urgent de tâche du professeur de cégep à régler. Cette situation est due à une diminution de ressources professorales, mais aussi à la transformation de la situation d'enseignement au cégep. C'est ce que la deuxième partie de ce mémoire voudrait montrer.

## 2 - Les facteurs objectifs de l'augmentation de la tâche

### 2.1 La coupure de 82-83: 13% des ressources professorales

Le décret de 1983 a imposé une coupure de 13% du nombre de professeurs du collégial. Cette seule coupure a produit pour le réseau collégial une économie annuelle récurrente d'une cinquantaine de millions. Cette coupure a entraîné une augmentation corrélative de tâche de 13%.

Cette augmentation de la tâche a été appelée dans les documents ministériels "augmentation de productivité". Il y a augmentation de productivité quand, à qualité égale, le prix de revient d'un produit fini diminue. Le choix de ce mot indique bien le pari qui sous-tendait cette coupure de ressources: on misait sur le professionnalisme des professeurs du collégial, sur leur sens des responsabilités, sur leur capacité d'adhésion aux objectifs de redressement financier fixés par l'État pour assurer avec une charge plus lourde un service de qualité équivalente.

Ce fut un bon pari, car malgré des protestations légitimes, les professeurs du collégial ont mis l'épaule à la roue: ils ont compris et accepté ce qu'on attendait d'eux, une plus grande productivité. Et après le premier choc produit par le décret, des signes évidents montraient un regain de professionnalisme.

## 2.2 L'augmentation depuis 1984: une augmentation due au redéploiement et frappant les collèges de façon inégale. Elle est de 6% pour notre Collège

Le ratio provincial établissant le nombre total de professeurs pour le réseau collégial est depuis 1984-85 demeuré pratiquement le même (aux alentours de 1 professeur pour 14,20 étudiants). Mais les multiples activités de développement du réseau ont créé pourtant de fait une hausse de la charge des professeurs. Pour comprendre ce paradoxe, il faudrait démontrer la formule allouant les professeurs aux collèges. Nous ne le ferons pas, mais nous essaierons de montrer, à partir de deux exemples, le processus mis en oeuvre expliquant cet effet.

Avant 1982-83, toute augmentation du poids de l'enseignement à dispenser dans le réseau collégial commandait des ressources additionnelles de professeurs. Ce n'est plus le cas puisque le nombre total de professeurs du réseau collégial est maintenant déterminé par le seul nombre d'étudiants inscrits au 20 septembre. Or, par exemple, toute augmentation du nombre d'heures de cours ou du nombre de cours devant être suivis par ces étudiants demanderait plus de ressources de professeurs. De même, l'ouverture de nouveaux programmes d'enseignement dans des collèges ayant des bassins de clientèle plus réduits exigerait une provision supplémentaire de ressources professorales, car la formule allouant des professeurs aux collèges tient compte des possibilités ou non d'économie d'échelle. Et pourtant, même si ces deux situations devraient logiquement commander une augmentation de ressources de professeurs pour le réseau, elle n'aura pas lieu si le nombre total des étudiants du réseau est, lui, resté le même, car le nombre d'étudiants inscrits au 20 septembre est le seul élément qui détermine le niveau total des ressources de professeurs du réseau.

Quand donc se présentent des situations analogues à celles données en exemple, il y a de fait coupure de postes de professeurs, puisque le quantum total des ressources du réseau est inférieur à celui que requerrait l'augmentation de la charge totale d'enseignement. Il y a donc corrélativement augmentation de la tâche des professeurs puisqu'une charge totale d'enseignement plus lourde doit être dispensée avec un nombre de postes moindre que celui qui serait requis. En jargon du Conseil du trésor, on appelle cela le "redéploiement": on finance de nouvelles activités sans ressources additionnelles, en redistribuant la même quantité de ressources autrement. D'ailleurs, l'examen superficiel de la formule d'allocation permet même à un profane de saisir le procédé. Le paramètre C de la formule d'allocation était autrefois plafonné à 39 pour empêcher la tâche totale

d'augmenter au-delà d'une certaine limite, il est maintenant une variable flottante destinée à assurer des redéploiements sans ressources additionnelles.

Ainsi, le nombre total de postes d'enseignement étant déterminé par le seul nombre total d'étudiants du réseau, de multiples décisions prises sur les programmes d'enseignement et leur implantation ont de fait des impacts sur la tâche. Or, bien des décisions prises ces dernières années par le ministère sont de nature à exiger plus de ressources, et donc leur mise en application entraîne de fait une augmentation de la tâche globale du réseau. Sans être exhaustif, on peut signaler quelques décisions ayant ces effets: la dispersion des programmes d'enseignement dans le réseau (en 4 ans, 49 programmes de 3 ans et 11 voies de sortie de 3e année ont été implantés), l'ajout d'une 6e session en technique de travail de bureau dans près de 40 collèges, l'augmentation du poids des programmes par une augmentation du nombre d'heures de cours, la création de nouveaux sites d'enseignement (campus, sous-centres), l'accroissement de stages à supervision indirecte. Par ailleurs, les efforts des collèges pour dédoubler leur programmation, afin de réduire les abandons scolaires et permettre ainsi la reprise des cours échoués par leur répétition aux deux sessions annuelles, augmentent aussi la charge totale d'enseignement du réseau.

Il faut ajouter ici que cette diminution de ressources, et donc cette augmentation de tâche, est inégalement répartie entre collèges par suite des effets de la formule qui alloue les postes de professeurs à chacun des collèges. D'ailleurs, un examen sommaire des normes institutionnelles (elles déterminent le nombre de professeurs par collège) montrent qu'année après année des disparités plus grandes s'établissent entre elles. Et ces disparités ne proviennent pas de changement de programmation dans ces collèges, mais d'effets provoqués par la formule de distribution à l'occasion des redéploiements. Or, pourquoi un collège comme le nôtre, dont la carte des programmes est très variée et la plus imposante du réseau collégial, accepterait-il que sa norme institutionnelle soit parmi les moins avantageuses et de 30% inférieure à celle des mieux nantis?

Il est difficile pour nous d'évaluer quelle est l'augmentation de la tâche du réseau due à ces redéploiements. De même, nous pouvons difficilement mesurer les effets cumulatifs de distorsion produits pour notre établissement depuis 1976 par la formule de distribution des postes de professeurs aux collèges. Mais nous pouvons affirmer cependant que pour notre Collège, toutes choses étant égales par ailleurs (en tenant compte notamment du déplacement d'étudiants des programmes techniques aux programmes préuniversitaires, ce qui diminue la charge totale d'enseignement à donner au collège), la diminution des ressources de professeurs due aux redéploiements depuis 1984 est d'environ 6%.

### 2.3 La situation actuelle de l'enseignement au cégep

Par rapport à 1981, il y a donc, dans notre Collège, une augmentation globale de la tâche de 19%, mais deux réalités objectives, bien que difficilement quantifiables, ont en outre un impact sur la tâche de beaucoup de professeurs: les transformations technologiques dans les programmes techniques et l'arrivée au cégep de contingents d'étudiants plus faibles.

Dans notre Collège, 75% des programmes techniques ont été révisés pour tenir compte des changements technologiques. A ce seul titre, nous avons obtenu près de 5 millions de subventions pour le renouvellement d'appareillages. Ces données sont quantitatives mais elles peuvent laisser deviner ce qui est moins quantifiable: la somme de travail de recyclage, de préparation nouvelle de cours et de laboratoire qu'ont dû consentir les professeurs de bien des programmes techniques devant cette situation. Et ce qui est difficilement quantifiable n'en est pas moins réel.

Par ailleurs, nous ne sommes plus à l'époque où seul un faible pourcentage d'une classe d'âge donnée accède aux études collégiales. Cette situation change substantiellement la problématique de l'enseignement dans les collèges. Et cela pour deux raisons.

Tout d'abord, enseigner à ces jeunes est plus difficile qu'auparavant. La demande accrue d'éducation post-secondaire conduit inéluctablement au collégial une proportion plus grande d'étudiants moins bien préparés et moins forts que leurs prédécesseurs. Comment peut-il en être autrement quand désormais 60% d'une classe d'âge donnée accède au collégial et non plus seulement 11% comme en 1967? D'ailleurs, les données du Service régional d'admission (SRAM) illustrent clairement ce phénomène: à égalité de cote de classement au moment de l'entrée au collégial (cette cote est établie à partir des notes du secondaire IV et V), les résultats en première année du collégial sont, année après année, de plus en plus faibles.

De plus, la société et, par ricochet, les instances politiques n'ont plus les mêmes attentes face à la réussite scolaire de ce niveau d'enseignement. Dans la mesure où ils subvenaient aux besoins de production d'experts, on n'accordait pas une grande importance aux performances des instituts techniques et des collèges classiques; elles concernaient seulement 10% d'une classe d'âge donnée. Il n'en est plus de même quand 60% de la classe d'âge des 18 ans poursuit des études collégiales. Alors, un nombre trop élevé d'échecs et d'abandons n'y est pas plus tolérable que dans l'enseignement secondaire obligatoire.

Cette situation nouvelle conduit déjà et conduira de plus en plus les professeurs de cégep à modifier substantiellement leurs pratiques pédagogiques: augmentation de travaux permettant l'évaluation formative, disponibilité accrue aux plus faibles, etc. Déjà, le travail

de correction qui, des tâches du professeur, est la plus lourde parce que mangeuse de temps et source de frustration, a vu sa part considérablement augmentée. Pour former et faire réussir l'étudiant de collège, on ne peut plus se contenter, en matière de travaux et d'évaluation, de la pratique généralisée du premier cycle universitaire: un ou deux examens par professeur auxquels s'ajoutent parfois, et dans le meilleur des cas, un ou deux travaux de synthèse! Il faut, au Collège, procéder tout autrement.

La mesure de l'augmentation de la tâche créée par cette nouvelle situation est difficilement quantifiable, mais elle est réelle et ira en augmentant. Et déjà l'effet cumulatif de cette augmentation ajoutée à celle des deux autres, évaluée à 19%, rend pour beaucoup de professeurs la situation intolérable.

### 3 - Les effets concrets de l'augmentation globale de la tâche

Les pourcentages par lesquels s'exprime l'alourdissement de la tâche au collégial ne sont pas parlants. Aussi, pour mieux en mesurer l'ampleur, nous les traduirons en montrant, dans notre Collège, leurs effets sur le nombre de postes de professeurs perdus, sur l'augmentation de la tâche individuelle et sur l'accomplissement des tâches du professeur.

#### 3.1 L'augmentation de la tâche traduite en nombre de postes de professeurs perdus par le Collège

A l'enseignement régulier (à l'exclusion de l'éducation des adultes), nous avons actuellement 350 postes d'enseignement. Toutes choses étant égales par ailleurs, si nous n'avions pas subi des pertes successives depuis 1984, nous aurions cette année 22 postes de professeurs en plus, soit 372 postes.

Toutes choses étant égales par ailleurs, si l'augmentation de productivité décrétée en 1983 n'avait pas eu lieu, nous aurions 50 autres postes de professeurs.

Bref, si nous étions dans la situation de 1981, pour donner l'enseignement aux étudiants que nous avons actuellement tels que répartis dans les programmes, nous aurions 422 professeurs au lieu de 350, soit 72 professeurs de plus.

#### 3.2 L'augmentation de la tâche traduite dans les paramètres de la tâche individuelle du professeur

Au réseau collégial, la tâche individuelle est exprimée par un nombre qui cumule différents éléments. Mais ce nombre ne rend pas compte de façon simple et immédiate de ce qu'est l'indicateur habituel de la tâche dans les ordres d'enseignement, c'est-à-dire le nombre d'heures de prestation de cours (20 heures 30 au primaire, 17 heures 30 au secondaire, 6 heures à l'université). De plus, la situation souhaitable de la tâche individuelle exprimée en nombre d'heures de cours ne peut

être au collégial univoque. Les situations d'enseignement sont trop diverses. Les situations de l'enseignement préuniversitaire avec laboratoire ou sans laboratoire, tout comme celles des programmes techniques, ne peuvent être les mêmes. Et elles ne sont pas non plus les mêmes dans les programmes techniques selon qu'il y ait ou non laboratoires, ateliers ou stages.

Cette double particularité de la comptabilisation de la tâche au collégial rend donc difficile l'appréhension directe de la lourdeur de celle-ci. Elle apparaît plus clairement pour le profane quand elle est exprimée en nombre d'heures de prestation de cours et en nombre maximum d'étudiants. Mais à la différence des autres ordres d'enseignement, aucune norme extérieure de cette nature n'existe au collégial. Chaque collège reçoit un nombre de postes qu'il distribue aux départements d'enseignement selon des formules complexes qui tiennent compte de différents paramètres de la tâche.

Cependant, la distribution une fois réalisée, se dégagent, produits par elle, des modèles prédominants exprimés en termes d'heures et d'étudiants. Et si on compare pour notre Collège le modèle prédominant d'avant les coupures de 82-83 à celui qui émerge de la distribution faite pour 89-90, on voit à l'évidence les effets réels de l'augmentation de la tâche.

	Avant 1982-83		1989-1990	
	Nombre heures	Nombre étudiants	Nombre heures	Nombre étudiants
Cours sans laboratoire	12	33	15	40
Cours avec laboratoire	14	30/18	18	40/24

Indubitablement, la situation a changé. Et le simple bon sens dit que dans ces nouvelles conditions un professeur ne peut plus produire un enseignement de même nature ni de même qualité. La limite acceptable est dépassée.

### 3.3 L'impossibilité d'accomplir certaines tâches dans ce contexte d'augmentation

Le seuil de la limite acceptable est une notion subjective. Elle n'en est pas moins réelle.

Peut-on décemment demander à des professeurs de français de maintenir leurs standards et leur nombre de corrections (15 à 30 pages écrites par étudiant et par session) quand ils ont effectivement 200 étudiants différents par session et que ces étudiants sont de plus en plus faibles? Six mille pages à corriger par session! Et dans une session dont la durée n'est que de quinze semaines! Est-ce acceptable?

Et qu'on ne dise pas que cette situation est le fait du seul Collège puisqu'il distribue les ressources par département et qu'il lui reviendrait donc d'allouer plus de professeurs à ce département pour rendre la tâche de ces professeurs plus praticable. Affirmer cela, c'est ignorer les difficultés concrètes de la distribution des professeurs dans un collège. Pour allouer au département de français deux ou trois postes de professeurs de plus, il faudrait enlever ces ressources à d'autres départements. Dix d'entre eux pourraient ainsi avoir une portion de ressources moindre. Mais cette seule décision serait de nature à provoquer de 6 à 8 mises en disponibilité de professeurs dans l'ensemble des départements touchés par cette légère coupure! En effet, les coupures de 82-83, puis celles qui se sont ajoutées depuis, ont fait disparaître les marges de manoeuvre: le nombre de professeurs permanents correspond presque au nombre de postes consentis au Collège. Dans cette situation, comment faire accepter à des professeurs ce qui répugne au simple bon sens, c'est-à-dire qu'une mise en disponibilité soit due non à une diminution de clientèle étudiante, mais à une diminution de la tâche de certains collègues, parce que jugée impraticable? Voilà le type de cul-de-sac dans lequel sont placés les gestionnaires de collèges.

Cette situation est dramatique en français, mais elle existe à des degrés variables dans l'enseignement d'autres disciplines, et il n'est nullement besoin de longues études en économie pour comprendre que le poids relatif du quarantième étudiant dans une classe n'est pas le même que celui du vingtième. Le quarantième étudiant à franchir la porte de la classe constitue une surcharge supplémentaire beaucoup plus importante que les 2,5% de la taille du groupe qu'il représente mathématiquement. A plus forte raison quand, par suite d'une plus grande accessibilité au collégial, le quarantième et les dix qui le précèdent requièrent énormément plus d'attention et de disponibilité de la part du professeur. Il en est de même pour la dix-huitième heure d'enseignement hebdomadaire indubitablement plus lourde que la quinzième.

Entre l'augmentation imposée de 13% et celle de 19% à laquelle les professeurs de notre Collège sont désormais confrontés, et cela dans une situation où enseigner est plus difficile car les cours doivent être adaptés et que les étudiants sont plus faibles, il y a une marge que ne traduit pas le seul 6%. La loi des rendements décroissants s'applique inexorablement et la qualité de la formation s'en trouve affectée.

C'est là une situation à laquelle il faut de façon urgente remédier.

## CONCLUSION

Il y a un problème de tâche au collégial.

Et le problème ne peut être esquivé en prétendant que la situation n'est pas pire que dans les CAATs ontariens ou les collèges communautaires canadiens. Car la comparaison ne tient pas. Pour qu'elle soit juste, il faudrait aussi tenir compte de la situation des collèges universitaires, les cégeps regroupant, dans le même établissement, l'enseignement technique et l'enseignement préuniversitaire.

Ce problème de tâche est tout d'abord de nature quantitative. Nous avons montré et chiffré la diminution du nombre de professeurs depuis quelques années. Toutes choses étant égales par ailleurs, chez nous, elle atteint près de 20%. Dans une situation d'allocation de postes de professeurs analogue à celle de 1981, nous aurions près de 72 professeurs de plus.

Ce problème de tâche n'est pas que quantitatif, il est aussi de nature socio-émotive. L'histoire de la tâche au collégial est marquée par le ressentiment. Un examen de la tâche conduit à des correctifs en 1976; la crise du financement public contraint, en 1982-83, à reprendre de force des acquis; depuis, la diminution du nombre de professeurs continue année après année, et cette fois de façon sournoise. Comment, dans ces conditions, ne pas se sentir floué? Mais, de plus, les professeurs ont l'impression d'être abandonnés. Les débats sur la tâche se déroulent lors des rondes de négociation qui laissent, face à face, l'État et ses partenaires d'un côté, les syndicats de l'autre. Dans ce contexte, les professeurs n'ont que les syndicats pour les défendre; les directions de collèges et leurs organismes représentatifs, qui pourtant défendent légitimement, année après année, le niveau des ressources de fonctionnement de leurs collèges, demeurent muets quand diminue la ressource la plus importante d'un établissement d'enseignement, le nombre de postes de professeurs.

Ces seules raisons devraient inciter les décideurs à corriger rapidement la situation, mais il en est une autre qui, pour nous, anciens professeurs et responsables d'établissements d'enseignement, est encore plus décisive. Les prochaines années, les enjeux déterminants de la formation des jeunes interviendront, au Québec comme dans tous les pays occidentaux, au niveau d'enseignement qui correspond à celui des cégeps. Déjà, 60% des jeunes d'une classe d'âge y accède, et la formation de technologues comme celle des postulants à l'université s'y déroule. Aussi, c'est dans cette position charnière que se jouera de plus en plus la réussite ou l'échec de la démocratisation de l'enseignement. Beaucoup de professeurs de cégep sont conscients des défis qu'entraîne cette nouvelle situation et sont prêts à y faire face avec professionnalisme et métier. Mais encore faut-il qu'on leur donne les moyens

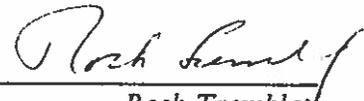
raisonnables pour le faire! Sinon, ils abandonneront. Mais on ne quitte pas à 40-45 ans un métier auquel on se consacre depuis vingt ans; quand la situation est intenable, on se réfugie dans la passivité. Cette limite est déjà atteinte pour certains, mais si cette forme d'abandon se généralise, ses effets sur la formation seront dramatiques.

Aussi, pour que les collègues et le ministère de l'Enseignement supérieur puissent permettre à leurs professeurs de s'impliquer vraiment dans un enseignement rendu plus difficile et aussi dans les projets de développement pédagogique et technologique indispensables à l'évolution de nos établissements d'enseignement, il faudrait au minimum:

- 1 - ramener le niveau des ressources d'enseignement à ce qu'il était après l'application des mesures incluses au décret de 1983;
- 2 - rendre plus équitable le mécanisme de distribution des ressources professorales entre les collèges, et corriger les distorsions;
- 3 - prévoir un quantum de ressources (5% de l'allocation des postes d'enseignement) pour la recherche, le développement pédagogique, le perfectionnement, et en confier l'attribution et la gestion aux collègues eux-mêmes.



Paul Inchauspé  
Directeur général



Roch Tremblay  
Directeur des services  
pédagogiques

Mai 1989.