

éducation, pédagogie, communauté & société au 21^e siècle

Panorama²¹

panorama21.org

N° 11 · MAI 2018

le magazine de la communauté enseignante du cégep de Drummondville

AU SOMMAIRE CE MOIS-CI

LONGUE VUE

Les (dés)avantages de l'autonomie.

Page 2

IN SITU

La formation d'un étudiant-athlète

Page 4

EXPLORATIONS

Libération et mesures d'aide.

Page 5

VUE PANORAMIQUE

Le second de deux nouveaux paradigmes : la transition.

Page 6

BOUSSOLE

Négocier l'accessibilité.

Page 10

ÉCHOS

Éloge de la jeunesse.

Page 12



il faut rêver
aujourd'hui
pour savoir
ce qu'on fera
demain

Gérald Godin, « T'en souviens-tu Godin ? », *Les botterlots*, 1993

REPÈRES

S'ÉMERVEILLER

par Anne Bussièrès-Gallagher

Notre époque est caractérisée par la fin des idéologies, par la fin des grands discours... par la fin de l'Histoire. Quelle place l'éducation et l'enseignement trouvent-ils dans cette ère, avouons-le, plutôt cynique?

L'acte d'enseigner exige une grande capacité d'adaptation. À tous les jours, nous côtoyons des êtres humains en mouvement. Et non seulement se distinguent-ils les uns des autres par leur tempérament, leurs valeurs et leur réalité, mais leur présence dans nos vies est-elle appelée à changer à tous les trimestres. Tout est en mouvement, donc.

Ce que je constate de plus en plus est que l'empreinte laissée par nos cours chez les élèves est le plaisir qu'ils ont à y participer. J'entends ici par plaisir le fait de

rendre significatives pour eux les connaissances qu'ils acquièrent et la fierté qu'ils retirent de relever les défis que nous leur proposons à toutes les semaines.

Il me paraît donc primordial de me servir du temps dont j'ai la chance de disposer pendant 15 semaines pour entretenir ce plaisir. Alors que ma discipline, la littérature, pourrait ne se résumer qu'à l'enseignement de ce qu'il y a de pire chez l'homme — et chez la femme! — par le portrait que de nombreux auteurs en ont fait (1), je considère qu'il est essentiel de partager à mes élèves les réponses à l'apathie, à l'injustice, à l'ignorance ou à l'intolérance qu'ont proposées les artistes au fil des siècles.

Prendre conscience de la tolérance présente dans de nombreuses oeuvres littéraires ne peut qu'avoir des retombées positives, autant pour nos élèves que pour nous (2). L'enseignement peut ainsi devenir une façon de résister au pessimisme ambiant.

Et de voir chez les étudiants et les étudiantes autant d'ouverture à la différence, de constater leur cheminement dans la connaissance de l'être humain et de l'Histoire grâce à la littérature m'émerveille. Notre métier est difficile. Mais je crois qu'enseigner l'espoir nous permet de cultiver ce qui nous rend meilleurs en tant qu'enseignants et en tant qu'individus : l'empathie, la résilience et l'humilité. ■

.....
*Enseigner l'espoir
nous permet de
cultiver ce qui nous
rend meilleurs.*
.....

1 - Dans l'essai *Professeur de désespoir*, Nancy Huston déplore la grande place qu'occupent les auteurs nihilistes dans le champ littéraire, tels Schopenhauer, Beckett, Cioran, Kundera ou Houellebecq.

2 - Bruno Lemieux, enseignant de littérature au Cégep de Sherbrooke, a réfléchi à la littérature comme lieu d'apprentissage d'une communication empathique. <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/tentative-de-rehabilitation-du-lieu-commun/lecture-et-empathie-la-litterature-au-coeur-de-la-relation-soignant-soigne/>

LONGUE VUE

LES (DÉS)AVANTAGES DE L'AUTONOMIE

par Roxane Doré

La question de l'autonomie des cégeps est vaste et pluridimensionnelle. Elle touche le cadre légal de gestion, la configuration de l'organigramme institutionnel, les ressources financières et humaines, la gestion des programmes et, ultimement, le climat organisationnel.

Actuellement, le degré d'autonomie concédé aux cégeps permet aux établissements d'être en phase avec leur réalité régionale et d'affirmer une identité propre tout en préservant la cohérence et l'unité du réseau. En théorie, l'autonomie fournit donc les marges de manœuvre permettant de mettre en place une gestion adaptée aux besoins particuliers du milieu et constitue une des conditions de création d'une gestion participative. En pratique, les marges de manœuvre par lesquelles elle se traduit peuvent tout aussi bien devenir une source de tension au sein des établissements, et ce, en raison du manque de ressources financières et professionnelles investies dans le réseau.

À titre d'exemple, le manque de ressources financières amène les équipes-cadres à consentir de grands efforts à des stratégies de recrutement, à des démarches de communication et d'information scolaire et à des projets en marge de la mission de formation, et ce, parfois au détriment de la pédagogie ou des services aux étudiants. Cette situation alimente une perception de marchandisation de l'éducation souvent décriée par le personnel enseignant des cégeps.

L'apparence de conflit de valeur qui en découle nuit au dialogue et à la mise en œuvre d'un projet commun. Elle alimente la dynamique d'antagonisme enseignants-direction qui semble inscrite dans l'ADN des cégeps depuis leur création.

De plus, parce qu'elles ne sont pas soutenues par des ressources professionnelles et financières adéquates, les exigences qui accompagnent certains champs d'application de l'autonomie de cégeps créent une pression importante sur le personnel d'encadrement, sur le personnel professionnel et sur le personnel enseignant. L'interprétation des exigences, l'obligation de création de processus de gestion et d'évaluation valides et le suivi de leur mise en œuvre doivent se réaliser dans des conditions et dans les délais qui ne favorisent pas la collaboration. Ces tâches doivent aussi parfois être réalisées sans balises claires et sans le soutien d'experts. Chaque cégep développe son modèle, en s'inspirant

parfois de celui d'un établissement qui accepte de partager ou de vendre son expertise. Car, étrangement, l'expertise développée avec les ressources investies dans le réseau, est revendue à l'intérieur même du réseau. Créés dans l'urgence et sans ressources suffisantes les processus de gestion se trouvent parfois décontextualisés de leurs visées profondes. Ils sont alors conçus et perçus comme des outils de reddition de compte calqués sur les modèles industriels et sans valeur pédagogique ou professionnelle. Dans cette perspective, ils ne représentent qu'un surcroît

de travail sans autre but que de justifier le processus lui-même. En ce sens, les conditions d'exercice de l'autonomie peuvent engendrer une perte de sens qui affecte le sentiment d'appartenance, la motivation et l'engagement des membres du personnel enseignant.

Paradoxalement, alors que les dispositions assurant l'autonomie des cégeps devraient favoriser la gestion participative, la collaboration et l'exercice de l'autonomie professionnelle du personnel

enseignant, elles semblent amplifier les tensions, que l'on pourrait qualifier d'historiques, entre le personnel d'encadrement et le personnel enseignant. Cela fait en sorte que les membres du personnel enseignant, tout en déplorant le manque de reconnaissance de leur autonomie et de leur expertise, ont tendance à réduire au minimum leur

.....
La question de l'autonomie des cégeps et du personnel enseignant soulève des paradoxes.
.....

implication dans les différents travaux institutionnels et dans les comités consultatifs. Les lieux d'exercice de l'autonomie des enseignants sont nombreux : la gestion de classe, les choix pédagogiques, l'élaboration des cours, le développement de l'identité propre des programmes d'enseignement, la mise en œuvre de mesure d'aide à la réussite et de projets de

programme, les activités de développement professionnel individuelles et collectives, la participation aux instances, les comités syndicaux, etc. Le plein exercice de cette autonomie va de pair avec un fort engagement envers les élèves, les collègues et la profession. L'exercice de l'autonomie professionnelle n'est pas la conséquence de la reconnaissance des enseignants, elle est sa condition première.

Bref, la question de l'autonomie des cégeps et du personnel enseignant soulève au moins trois paradoxes majeurs, celui de la liberté/responsabilité des établissements et du ministère, celui de l'unité/effritement du réseau provenant des dynamiques de concurrence, celui de la collaboration/division au sein de l'organisation. Bref, que ce soit à l'échelle du ministère, des établissements ou du personnel, l'autonomie comporte des dimensions en constantes tensions qu'un investissement financier et humain pourrait soulager. ■

BIBLIOGRAPHIE

- De Saedeleer, S. (2015). *Vivre l'autonomie dans un collège*, Éditions nouvelles, Montréal, p. 103-125.
- CSQ. (2017), «Le mode de financement des cégeps : compressions et formule imparfaite, Coup d'œil économique, Repéré à http://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/csq/documents/documentation/economie_finances_publics/Coup_d_oil_economique/1617-279_CoupOeilMai2017_web-FINAL.pdf
- Héon, L., Savard, D. et Hamel, T. (2008). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise : une aventure collective* (2^e éd.), Presses de l'Université Laval, [Québec], p. 143-153, 195-220, 309-331.
- Syndicat des enseignantes et des enseignants du Cégep de Drummondville (SEECD), *Le mode de financement des cégeps*, Repéré à <https://www.seecd.org/2017/06/07/le-mode-de-financement-des-cegeps/>

Vhils, *Dissonance*, 2013

IN SITU

LA FORMATION D'UN ÉTUDIANT-ATHLÈTE

par Patrice Marcoux

Le sport a toujours fait l'objet de passion. Que l'on pense uniquement au soccer qui est placé au statut de religion dans certains pays ou aux fans invétérés du Canadiens de Montréal on remarque une chose : le sport, que l'on aime ou que l'on déteste, ne laisse personne indifférent.

Comme consommateur de sport de salon, on a souvent tendance à juger rapidement les athlètes sur la performance ou sur les résultats sur le terrain. En fait, l'erreur est qu'on applique souvent le même raisonnement avec nos athlètes amateurs, qui eux, ne sont pas rémunérés et doivent bien souvent travailler pour assumer les coûts de leur participation sportive. Tout comme l'iceberg, la partie qui émerge et que l'on observe, est uniquement une infime portion de tout le travail à abattre avant de se rapprocher des objectifs de résultats que peut se donner un athlète. Mon but avec ce cours texte n'est nullement de prendre les étudiants-athlètes en pitié ou d'en faire des héros, mais je vais tenter de mieux définir l'implication demandée aux sportifs de niveau collégial et ainsi dissiper certains mythes reliés à la pratique sportive des étudiants-athlètes.

LE RAPPORT AU TEMPS

Le sport est totalement en décalage par rapport au mythe du résultat rapide et sans effort qui prévaut dans la société, mythe particulièrement bien entretenu par les *ab-king-pro* de

ce monde. En effet, la recherche sur le développement à long terme de l'athlète estime à 10 000 le nombre d'heures requis pour former un athlète de niveau d'expert. Le fait que 70% à 90% de ce temps soit investi dans l'entraînement pour une performance en compétition et non dans la performance en soi accentue ce décalage. Les entraîneurs doivent donc s'adapter afin d'amener leurs athlètes à se fixer des objectifs à court terme pour qu'ils puissent savourer chacune de leurs réussites personnelles et ainsi parvenir à maintenir un haut degré de motivation. L'approche de l'entraînement est très importante, le joueur ne doit pas le voir comme un sacrifice, mais comme un processus, auquel il doit adhérer s'il désire s'améliorer. Dans

l'entraînement, comme dans la vie, la perception de ce que l'on fait influence beaucoup nos actions et notre motivation. Ainsi, les athlètes

doivent apprendre à reconnaître la valeur du processus, développer leur patience, gérer leurs attentes et alimenter leur propre motivation.

Dès leur arrivée dans l'environnement collégial, les élèves-athlètes doivent aussi développer leur capacité à gérer leur temps, notamment en combinant les contraintes de l'horaire de cours et de l'horaire d'entraînement. À titre d'exemple, les joueurs de l'équipe de football doivent combiner 15 à 20 heures de cours et 8 à 10 h d'activités rattachées à leur sport et les heures de travail rémunéré. 75 % des joueurs de l'équipe de football ont un emploi rémunéré auquel ils consacrent 15 à 25 heures par semaine. On parle donc d'une moyenne de 38 à 55 heures d'activités à placer dans l'horaire sans compter les heures à consacrer aux travaux et aux devoirs.

Voici ce à quoi peut ressembler l'horaire d'une journée de la période hors saison :

5h55 : déjeuner (faible en gras, riche en glucides et hydratation adéquate)
6h40 : musculation et cardio en gymnase en intervalles
8h45 : période de suivi académique et étude
10h00 : analyse vidéo de la pratique du mercredi soir
12h00 à 14h00 : travaux d'équipe et implication avec les collègues
14h00 à 17h00 : classe
17h00 à 21h00 : temps libre ou emploi étudiant
21h00 : étude et sommeil

Bref, ceux qui choisissent de faire partie d'une équipe de sport inter collégial ne choisissent pas la facilité. S'il leur arrive d'être tentés de tourner les coins

ronds, ils sont rapidement rappelés à l'ordre. Durant la période hors-saison, chaque joueur doit faire trois musculations, un entraînement en agilité et course spécifique au

football et une période de suivi académique, par semaine. Celui qui ne respecte pas les différents entraînements ou n'est pas présent en classe reçoit des avertissements pouvant mener au retrait de la pratique sportive.

ENGAGEMENT SCOLAIRE, SPORTIF ET COMMUNAUTAIRE

Les équipes sportives des Voltigeurs mettent l'accent sur trois priorités : l'engagement de l'athlète dans sa discipline sportive, un engagement académique dans son programme d'étude et un engagement communautaire à l'extérieur des murs du cégep. L'engagement sportif s'exprime par une présence aux entraînements en saison et hors saison. Par l'adoption d'une attitude positive et respectueuse en jeu, comme en salle de classe. On sait que la motivation que le sport peut apporter a un impact positif sur toutes les

sphères qui entourent le jeune. L'engagement académique est essentiel, car un athlète qui ne réussit pas 8 cours/ année ne peut pas être éligible pour jouer dans une ligue RSEQ (réseau du sport étudiant) l'année suivante. Les joueurs sont rencontrés par une API, des périodes d'études et de suivis sont organisées et l'on tente d'aider les athlètes à mieux s'orienter pour choisir un programme d'étude qui va refléter leurs intérêts. La présence en classe est primordiale pour la réussite et plusieurs entraîneurs en font un suivi très serré. Quand tout le monde se concentre, que de l'entraîneur à l'enseignant, on a les mêmes objectifs et qu'on adhère aux mêmes valeurs de respect et d'engagement, habituellement, on obtient de très bons résultats : la réussite des joueurs de football étant passée de 62% en hiver 2016 à 74 % à l'automne 2018. (Nombre de cours réussis/nombre de cours inscrits). Les Voltigeurs valorisent également l'engagement des joueurs dans la communauté. Cet engagement se manifeste notamment par leur participation aux activités de Nez rouge ou aux collectes de fonds du Club Richelieu et à d'autres activités caritatives selon leur champ d'intérêt.

En conclusion, la participation à des compétitions, la planification et la gestion du temps et des nombreux entraînements préparent le jeune en développement à mieux gérer des maux de société comme le stress et l'anxiété. Dans le sport, on vit la défaite, on vit la victoire et tout ce qui peut venir avec. On apprend à communiquer, on apprend à s'exprimer sous la forme d'un coup de pied au soccer ou d'un plaqué en football. Assurément, on se crée une identité. La naissance de plusieurs leaders de demain passe par un catalyseur et si le sport en est un, il faut tout faire pour encourager le dépassement de nos athlètes et leur permettre de représenter leur cégep avec passion. ■

EXPLORATIONS

LIBÉRATION ET MESURES D'AIDE

par Jordan Raymond-Robidoux

Je ne passerai pas par quatre chemins : j'ai l'impression que nous approchons les libérations consacrées aux mesures d'aide à la réussite d'une manière inefficace et contreproductive.

Je ne remets évidemment pas en question la pertinence des mesures d'aide, au contraire. Je ne conteste pas non plus la nécessité de reconnaître le temps et l'énergie investis dans les divers projets. Les CASH, CAF, et autres CAMTI exigent tous du temps de la part des enseignants, de même que les divers projets pour lesquels on peut demander (et éventuellement obtenir, lorsque la direction y consent) des libérations.

Ce qui me paraît contreproductif, c'est notre manière d'allouer ces libérations aux enseignants. Commençons par comprendre ce que signifient ces libérations.

QU'EST-CE QU'UN ETC?

La charge d'un enseignant s'exprime en ETC : une personne enseignant à temps complet durant une session équivaut à un ETC, qui correspond à 715 heures, soit 22 semaines de 32,5 heures (nos vacances étant de huit semaines, durant l'été). Disons donc, pour simplifier les calculs, qu'un ETC équivaut à 700 heures. Les libérations que l'on obtient pour diverses tâches, notamment les mesures d'aide, sont exprimées en ETC, par exemple 0,15. On peut donc traduire ces libérations en nombre d'heures. Ainsi, une personne qui enseigne à temps plein durant une session consacre 700 heures à ses cours, incluant la préparation des plans de cours, la prestation en classe et la correction d'examen (1). Une mesure d'aide libérant 0,15 ETC signifie environ 105 heures (2).

On peut approcher les libérations d'une manière à accorder aux différents enseignants une libération correspondant le plus précisément possible aux heures consacrées aux tâches pour lesquelles ils

sont libérés. C'est une approche juste, en ce sens que le travail de chacun est reconnu explicitement dans sa charge. Ainsi, si une mesure d'aide exige qu'on y consacre 35 heures durant la session, son responsable se verra libéré de 0,05 ETC, tandis que le responsable d'une mesure d'aide nécessitant 280 heures le sera de 0,40 ETC.

LES HEURES DE TRAVAIL D'UN ENSEIGNANT

C'est cette approche que je trouve contreproductive. Pourquoi? Parce que comme chaque enseignant le sait, notre travail ne se mesure pas si aisément en heures individuelles. On ne « punche » pas en commençant, et on ne peut pas

« puncher » tant que nos tâches ne sont pas terminées.

Calculer notre travail en heures est utile et légitime d'un point de vue administratif, mais je pense qu'en

tant qu'enseignants, il vaut mieux considérer ce qui a un réel impact sur notre travail : le nombre de groupes auxquels on enseigne (soit le nombre d'heures où l'on est en prestation de cours), le nombre d'étudiants auxquels on enseigne, et le nombre de cours différents que l'on donne simultanément. Ce sont d'ailleurs ces paramètres qui sont utilisés pour s'assurer que chaque enseignant travaille sensiblement le même nombre d'heures :

un enseignant peut avoir un grand nombre d'étudiants à sa charge, mais donner un ou deux cours différents à plusieurs groupes (ce qui est souvent le cas en philosophie et en littérature, par exemple), alors qu'un autre peut donner trois, quatre ou même cinq

cours différents à un moins grand nombre d'étudiants (ce qui est le cas dans plusieurs techniques, par exemple) (3).

UNE LIBÉRATION DEVRAIT LIBÉRER UN GROUPE-COURS

En ce qui concerne les libérations, il me semble qu'on doit se concentrer sur un seul de ces trois facteurs : le nombre de groupes auxquels on enseigne. En effet, on n'a que peu de pouvoir sur le nombre d'étudiants inscrits dans un groupe, et pour

réduire notre nombre de préparations, il faut habituellement être en mesure de libérer un groupe. Ainsi, pour qu'une libération ait un impact réel sur la tâche d'un enseignant, elle doit permettre de libérer un groupe (ou plusieurs, bien sûr).

Supposons que dans un département, un groupe-cours correspond à environ 0,20 ETC. Admettons qu'un enseignant permanent dans ce département soit responsable d'une mesure d'aide exigeant d'investir 175 heures durant la session : on lui accorde une libération de 0,25 ETC. Cela le libère évidemment d'un cours; mais si on lui avait accordé 0,20 ETC plutôt que 0,25, il aurait été libéré d'un cours aussi. À quoi sert le 0,05 ETC supplémentaire, ici?

Techniquement, il représente les 35 heures supplémentaires qu'il consacrera à la mesure d'aide durant la session, heures qu'il n'aurait pas investies s'il avait été libéré de 0,20 ETC.

Évidemment, on devine bien qu'un

enseignant ne calcule pas ses heures de cette manière : s'il est responsable d'un centre d'aide, par exemple, il accomplira toutes les tâches requises pour offrir le service aux étudiants. En pratique, l'enseignant libéré voit sa tâche d'enseignement allégée d'un groupe-cours, et le temps qu'il consacrerait à ce groupe-cours est maintenant dévolu au centre d'aide; s'il doit investir plus de temps dans le centre d'aide, il le fera. Que la libération de ce groupe-cours soit de 0,20 ou 0,25 ETC n'a aucun impact sur le travail qu'il accomplit.

DES ETC SONT ACTUELLEMENT « PERDUS »

C'est en ce sens que je crois que notre distribution est contreproductive, ou inefficace : en pratique, le 0,05 ETC est « perdu ». Supposons que de telles libérations soient données dans quatre départements différents, dans lesquels un groupe-cours correspond à 0,20 ETC. On se retrouve avec quatre enseignants qui sont libérés d'un groupe; mais si on leur avait accordé 0,20 plutôt que 0,25, un cinquième enseignant aurait pu obtenir une libération de 0,20, lui permettant d'alléger sa charge d'un groupe-cours, le tout en utilisant exactement la même quantité d'ETC à distribuer.



Une oeuvre de Vhils réalisée à l'aide d'explosifs

Notre distribution des ETC est contreproductive, ou inefficace.



Pour illustrer plus clairement en quoi j'y vois une « perte », imaginons qu'on distribue les ETC réservés aux mesures d'aide à tous les enseignants à temps plein du collège, et que chacun obtienne, disons, 0,05 ETC. Chacun aurait donc à consacrer 35 heures à diverses mesures d'aide, collaborant avec leurs collègues pour se partager les tâches des centres d'aide, par exemple. Virtuellement aucun enseignant ne serait alors libéré d'un groupe-cours, et on aurait pourtant utilisé toutes les libérations possibles. Les 35 heures consacrées aux mesures d'aide seraient faites en plus des heures consacrées aux tâches d'enseignement.

Il est possible que je comprenne mal la construction des tâches enseignantes. C'est le fruit d'un calcul complexe, qui prend en considération un grand nombre de variables. Peut-être que ces ETC « perdus » ne le sont pas vraiment, et qu'ils sont automatiquement récupérés à la fin d'une année pour être réintroduits l'année suivante; peut-être que ce qui est donné en trop aux uns compense les autres qui sont libérés d'un groupe alors qu'ils n'obtiennent pas une libération suffisante. J'ai posé des questions, mais je n'ai pas trouvé de réponses satisfaisantes : sans que ce ne soit la faute de personne, la complexité du processus le rend opaque. Je propose donc de lancer ici la discussion, et j'accueillerai avec plaisir des explications supplémentaires à ce sujet.

Si ma compréhension est juste, par contre, il me semble qu'on gagnerait collectivement à mieux distribuer ces ressources : plus d'enseignants verraient leur tâche d'enseignement réduite, et pourraient donc consacrer

ces heures à des mesures d'aide. Ceci étant dit, une telle distribution n'est pas sans inconvénient. Je vois trois problèmes de taille.

TROIS PROBLÈMES AVEC MA SUGGESTION

Le premier est lié à la justice de la distribution en fonction des heures : il peut sembler injuste d'obtenir une libération de 0,20 ETC alors que l'on consacre plus que cela en heures. Je pense personnellement qu'il faut quelque peu se détacher de ce principe, qui me semble surtout symbolique : dans la réalité, la charge d'un enseignant est surtout tributaire du nombre de groupes auxquels il enseigne.

Un deuxième problème est lié à l'implication d'une telle distribution sur les très petits projets. Évidemment, dans un département où libérer un groupe exige 0,20 ETC, les projets d'une envergure inférieure ne devraient pas s'accompagner d'une libération. À titre d'exemple, si on accorde 0,10 ETC à un

plein, et 0,10 ETC qui auraient pu être placés ailleurs de manière à libérer un groupe pour un enseignant.

La solution que je propose concernant ces petits projets peut paraître étonnante : peut-être devrions-nous choisir de faire certains projets sans être libérés pour le faire.

Évidemment, je ne parle pas ici d'obligation, mais de choix que l'on s'imposerait de manière autonome. Est-ce que ce projet me tient à cœur au point de vouloir le faire en plus de mes tâches d'enseignement? Si oui, alors je choisis de le faire. De toute manière, que l'on obtienne ou non des ETC qui ne se traduisent pas par un groupe libéré ne changera rien à la réalité : on aura une tâche d'enseignement complète en plus du projet. En guise de consolation, on peut se dire que ne pas obtenir d'ETC pourrait signifier l'absence, ou du moins la

réduction de documents administratifs à remplir. Le troisième problème est lié aux précédents, et vient certainement les décupler : le fait est que libérer un groupe pour un enseignant n'exige pas la même quantité d'ETC dans tous les départements. Je ne connais pas la réalité très variée de chacun, mais il est évident que libérer un groupe de 40

étudiants d'un cours de 60 heures exige une libération plus grosse que libérer un groupe de 20 étudiants d'un cours de 45 heures. Cela signifie donc que certains départements auraient la possibilité d'être libérés d'un groupe pour des petits

projets, alors que d'autres ne le pourraient pas; à l'inverse, cela signifierait aussi que certains départements puissent obtenir des libérations plus substantielles que d'autres pour leurs projets. Ce n'est pas un petit problème : après tout, certains projets sont par nature petits,

d'autres par nature gros, et cela ne cadre pas nécessairement avec ce qui équivaut à la libération d'un groupe-cours. On ne peut pas non plus rejeter du revers de la main

le sentiment d'injustice qu'une telle pratique pourrait susciter entre nous.

CONCLUSION? JE LANCE UN APPEL À LA DISCUSSION

Je n'ai pas de solution simple à ces problèmes. C'est pourquoi je propose que l'on en discute entre nous. Peut-être considérons-nous que ces problèmes, collectivement, sont pires que ceux que je constate dans notre distribution actuelle. Peut-être suis-je dans l'erreur, et que les « problèmes » que je vois actuellement n'existent pas.

Je ne suis qu'une personne, et je n'ai pas toutes les réponses. Mais en ruminant ces constats, seul dans mon coin, je n'avance pas. Je lance donc l'idée, dans l'espoir que des collègues se sentent interpellés. ■

1 - Pour le détail des tâches incluses, consultez le chapitre 8 de notre convention collective, plus précisément l'article 8-3.00.

2 - Mon propos, ici, n'est pas de débattre de la pertinence de ces nombres précis : mon argumentaire demeure identique, peu importe la position que l'on adopte à ce sujet.

3 - Je simplifie les choses pour les besoins de l'exposé, mais l'essentiel y est. Pour tous les détails, consultez l'annexe VIII-I de notre convention collective.



Vhils, Rio de Janeiro, 2012

enseignant dans ce département et que cela ne le libère pas d'un groupe, on se retrouve avec un enseignant qui doit accomplir toutes les tâches requises par son projet en plus de sa tâche d'enseignement à temps

VUE PANORAMIQUE (2/2) : DE NOUVEAUX PARADIGMES

TRANSITION

par Grégoire Bédard

L'effondrement de la civilisation industrielle est un sujet délicat, tabou, anxiogène. Cependant, dans ce deuxième article, nous verrons comment la transition, le second paradigme de changement de notre époque, peut être porteur d'espoir et de lumière.

AMORCER LA TRANSITION

Nous avons vu dans l'article précédent que, pour comprendre les enjeux contemporains auxquels nous faisons face (dont l'effondrement probable de notre civilisation), il est essentiel de penser autrement qu'en termes économiques. Considérer l'énergie requise pour produire ce que l'on consomme change toute la perspective. Prenons par exemple l'alimentation. Aujourd'hui, on estime que chaque calorie intégrée par l'alimentation agro-industrielle a impliqué 10 calories nécessaires pour produire cette nourriture, la transformer, la transporter, l'emballer et la mettre en vente. Ce ratio peut aller jusqu'à 13 calories s'il s'agit de viande rouge. C'est un taux insoutenable pour nourrir tous les humains de la planète.

Bientôt, à cause de la crise énergétique, il se pourrait très bien que nous n'ayons plus de bananes au déjeuner. Ni de bleuets du Chili, ni de kiwis d'Italie. Cultivés aux intrants pétrochimiques, aux pesticides, aux fongicides et aux insecticides, ces fruits poussent en monocultures à des milliers de kilomètres d'ici, sont transportés dans des conteneurs réfrigérés, puis sont distribués dans des camions qui sillonnent nos routes

bitumées. Ce sont de véritables luxes énergétiques qui aboutissent sur notre table. C'est d'autant plus préoccupant que 40% de la nourriture au Canada aboutit dans la poubelle avant même d'être consommée (Recyc-Québec, 2018).

Apprendre à lire les étiquettes sur les produits alimentaires permet bien sûr de faire des choix en fonction de leur valeur nutritive (sel, gras, sucre, calories, etc.), mais il importe aussi de tenir compte de leur production biologique et de leur provenance locale, plus faibles en coûts énergétiques.

Ceci nous amène, pour des raisons éthiques, à revoir nos choix et nos comportements, à réévaluer nos besoins, nos désirs et leurs conséquences. Choisir de s'adapter progressivement à la descente énergétique, c'est ce qu'on appelle la transition. Celle-ci passe par la sobriété énergétique. Serge Mongeau, du Réseau québécois pour la simplicité volontaire, pose le sujet assez clairement : «Au lieu d'attendre que nous soit imposée une simplicité involontaire suite à l'effondrement de notre civilisation, nous devrions choisir les moyens de vivre compatibles avec notre survie sur Terre.» (Mongeau, 2018). Mais comment faire ?

RALENTIR, RÉDUIRE, REFUSER

Qu'on soit seul ou au sein de petits groupes, la transition s'entend dans des gestes simples, concrets, et quotidiens. Faire son pain, cultiver son potager en famille, partager les surplus de récoltes avec les voisins, voilà autant de débuts d'adaptation à la descente énergétique. On peut envisager comme amorce à la transition toute activité qui demande du temps plutôt que de l'argent. L'important, c'est de commencer, on ajustera après !

En effet, au fil de la transition, différents aspects de notre consommation, de nos habitudes et de notre vie elle-même sont progressivement amenés à se transformer. C'est le cas pour certaines choses qu'on évite, au début, puis qu'on n'utilise pratiquement plus après un certain temps : le crédit à la consommation, certains services professionnels et... l'automobile. Car le rapport aux biens matériels change, tout comme celui que l'on a avec l'espace et la nature, le temps et les cycles temporels, la vitesse, la quantité et la qualité,

puis à travers tout cela les relations que nous avons avec les êtres vivants autour de nous.

Dans son livre intitulé «La simplicité volontaire», Serge Mongeau associe la question de la transition à la prise de conscience du déséquilibre qu'entraînent le mode de vie industriel et le dogme de la

croissance. Les individus sont isolés et coincés dans les rouages d'un système de surconsommation aliénant, créateur d'angoisse et de stress, qui conduit à l'épuisement. «Les gens tentent de combler tous les désirs par l'achat de biens ou de services. L'argent devient la valeur suprême et la solution à toutes les difficultés; il donne accès à tout ce que nous offre cette société où tout a été transformé en marchandises.» (Mongeau, p. 22-23) Le bonheur et le simple bien-être sont compris comme étant la satisfaction de tous les besoins et de tous les désirs. Le confort matériel apparaît dès lors comme un remède à un mal... qu'il crée lui-même ! Il lance ainsi une roue qui tourne à l'infini.

Ce cycle perpétuel entraîne la destruction de la biodiversité et des grands écosystèmes naturels, mais aussi de la communauté humaine, qui est un autre type d'écosystème. La surconsommation matérielle détruit tout simplement parce qu'elle casse les liens entre les éléments qui composent ces ensembles plus vastes. Et casse l'autonomie et elle rend dépendant. Mongeau estime que si les gens «acceptent d'acheter autant, de rattacher si étroitement leur besoin de satisfaction à la consommation, de recourir de plus en plus souvent à des services professionnels pour combler leurs divers besoins, [c'est parce qu'] il a fallu qu'on réussisse progressivement à leur faire perdre confiance en leur habileté à régler eux-mêmes leurs problèmes» (Mongeau, p. 44). Cette perte de confiance est destructrice de liens.

*Être en transition
n'est pas se
préparer à un
monde post-
apocalyptique à la
Mad Max.*



Vhils, Rio de Janeiro, 2012



La transition est une prise de conscience qui se traduit donc par un refus. Refuser de me faire séduire par la publicité et de consommer (compulsivement) à crédit, réduire ma consommation, réutiliser ce que j'ai, réparer ce qui peut l'être, recycler ce qui ne le peut pas.

La décroissance n'est donc pas forcément une mauvaise chose si elle contribue à cette prise de conscience. La transition vers la simplicité et la sobriété est un refus, conscient et libre, qui aboutit finalement à beaucoup de créativité et... de richesse. Ralentir le rythme d'une vie effrénée en réduisant sa consommation est un moyen de reprendre possession de sa vie, de développer son autonomie et sa résilience.

PARTAGER, AIDER, SOUTENIR

Voilà donc qu'on abat un préjugé : être en transition n'est pas se préparer à un monde post-apocalyptique, encabané dans un *bunker*, avec des armes, des réserves de pétrole et des rations sèches. Mad Max pourra aller voir ailleurs ! « Personne ne peut dire de quelle fibre le tissu social de l'effondrement sera composé, mais il est certain que l'entraide jouera un rôle considérable, pour ne pas dire primordial. » (Servigne, p. 215)

C'est dans cette perspective d'ouverture que les transitionneurs apprennent ensemble à faire mieux avec des ressources précieuses qui se raréfient. Ils tissent notamment des réseaux où ils partagent des connaissances, des expériences et des ressources.

Le Réseau de la transition (*Transition Network*) a été créé en 2005 en Angleterre sous l'impulsion de Rob Hopkins, permaculteur et auteur du « Manuel de Transition ». C'est un réseau très actif, étendu dans plus de 50 pays, constitué de milliers de gens qui sont conscients des défis qui se dressent devant eux. Ils ont décidé d'agir maintenant, dans leur localité, non pas pour changer le monde (car il est trop tard), mais pour se changer eux-mêmes, pour changer leurs

habitudes, leur comportement, leurs valeurs. Pour développer une autre communauté, axée sur le soutien et l'entraide plutôt que la compétition et la concurrence.

Quelques initiatives de



Vhils à l'œuvre au marteau-piqueur

transition sont présentées dans le film « Demain » de Cyril Dion. On se souviendra de quelques unes particulièrement mémorables : des potagers communautaires aux ateliers de réparation de vélos, en passant par les systèmes d'échange locaux

« L'une des fonctions les plus importantes d'un réseau est de simplement rappeler à ses membres qu'ils ne sont pas seuls. »

D. et D. Meadows, Les limites à la croissance

(S.E.L.), ou la création d'une monnaie locale, ces projets concrets n'ont que l'imagination et la créativité comme limites pour tout réinventer et tout expérimenter.

UN MONDE À L'ÉCHELLE HUMAINE

La diminution de la consommation aura bien entendu des effets négatifs comme des pertes d'emplois, mais la « démécanisation » de la civilisation industrielle entraînera des effets positifs « dans l'agriculture, l'industrie et les services d'entretien, de dépannage et de réparation ; [elle peut permettre] le meilleur partage du temps de travail offrant la possibilité de "ralentir" et de retrouver un meilleur équilibre entre vie professionnelle, temps de transport, vie familiale;

[elle offre] la possibilité de développer d'autres activités, rémunérées ou non, à caractère culturel, associatif » (Bihoux, p. 291).

La renaissance des marchés

de proximité pourrait bien redynamiser la vie de quartier et des petites communautés. Nous aurons enfin retrouvé un monde à l'échelle humaine, tout le contraire de la démesure de la mondialisation actuelle. L'individu et la communauté sont des éléments essentiels dans cette équation. « En fait, c'est en posant des gestes concrets pour se libérer du système qu'on arrivera à le changer, dans la mesure où ces gestes ne demeurent pas individuels. » (Mongeau, p. 17). Par conséquent, revoir notre développement et nos modes de gouvernance dans une optique de durabilité est un autre aspect à inventer.

UNE LIBÉRATION

L'adaptation à un mode de vie énergétiquement sobre, petit, local, résilient, en fonction d'un changement de valeurs, est un processus qui nécessite du temps, parce que c'est d'abord une expérience intérieure. Au départ, la décroissance est un sujet anxiogène, pas du tout agréable. On pense naturellement à nos enfants, à nos proches, à tout ceux qu'on aime et l'idée de l'effondrement peut susciter un lot d'émotions négatives : la peur, la colère, la déception, la tristesse, le déni. C'est un parcours qui amène à faire un deuil, celui d'un monde qui s'effondre. Et qui a déjà commencé à le faire.

Mais la transition n'est pas seulement une voie austère de renonciation et de déplaisir, c'est aussi un cheminement qui peut être libérateur et joyeux. « La joie, un état émotionnel plus profond et pénétrant que le bonheur, est directement reliée à la découverte du sens » écrit Carolyn Baker. C'est « la sensation profonde de raison d'être et de sens que nous ressentons en nous préparant » à la décroissance et à l'effondrement (Baker, pp. 58-59).

C'est également ce qui fait dire à Philippe Bihoux, auteur de « L'âge des low techs » que ce changement de paradigme que nous vivons aujourd'hui « peut nous libérer, nous rendre plus heureux, nous faire vivre dans un monde plus juste, tout de suite, dès le départ, car, comme l'a dit Lao Tseu, "le but n'est pas seulement le but, mais le chemin qui y conduit". » (Bihoux, p. 311).

Un lien s'établit entre le monde extérieur que nous habitons et l'espace intérieur que nous cultivons. La crise du monde matériel n'est peut-être qu'une étape dans une lente évolution de l'humanité. L'effondrement serait donc à la fois une fin et un début. C'est le paradoxe des nouveaux paradigmes. ■

Références :

Baker, C. (2015). *L'effondrement : petit guide de résilience en temps de crise*. Montréal : Écosociété.

Bihoux, P. (2014). *L'âge des low techs*. Paris : Seuil.

Hopkins, R. (2010). *Manuel de transition : de la dépendance au pétrole à la résilience locale*. Montréal : Écosociété.

Meadows, D. Meadows, D. et Rander, J. (2012). *Les Limites à la croissance (dans un monde fini)*. Paris : Éditions Rue de l'Échiquier.

Mongeau, S. (1998). *La simplicité volontaire, plus que jamais !*. Montréal : Écosociété.

Mongeau, S. (2018). Une invitation du Réseau québécois pour la simplicité volontaire. Repéré à : <http://wolesmoteurs.net>, Consulté le 23 avril 2018.

Recyc-Québec (2018). Gaspillage alimentaire. Repéré à : <https://www.recyc-quebec.gouv.qc.ca/citoyens/mieux-consommer/reduire-a-la-source/gaspillage-alimentaire>. Consulté le 23 avril 2018.

Servigne, P. (2015). *Comment tout peut s'effondrer*. Paris : Seuil.

BOUSSOLE

NÉGOCIER
L'ACCESSIBILITÉ

par Roxane Doré

Un regard (même partiel) sur les pratiques d'admission permet de mieux comprendre les impacts de la valeur d'accessibilité sur la composition de l'effectif étudiant et les enjeux qui s'y rattachent.

Les cégeps ont été conçus comme un moyen d'accroître le niveau de scolarité de l'ensemble de la population québécoise et de soutenir le développement des régions. Au moment de leur création, ils s'opposaient à une conception élitiste et sexiste de l'éducation en proposant un modèle plus démocratique et égalitaire. De fait, l'accessibilité de la formation pour tous et partout sur le territoire constituait une visée prioritaire et une valeur fondamentale de l'ordre d'enseignement collégial. Aujourd'hui, cette valeur oriente toujours les démarches de développement de l'offre de programmes et les pratiques d'admission des cégeps. Elle entraîne aussi son lot de défis et de questionnements, voire de critiques.

ADMISSION SANS CONDITION SPÉCIFIQUE

Le réseau des cégeps est porteur d'un certain idéal de démocratisation de l'éducation et d'égalité des chances. Il favorise la mixité sociale et la poursuite d'un processus d'orientation scolaire ou professionnelle. C'est dans cette perspective que sont définies les règles générales d'admission aux programmes d'études collégiales.

Selon l'article 2 du *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC), est admissible à un programme d'études conduisant au diplôme d'études collégiales tout « titulaire du diplôme d'études secondaires qui satisfait, le cas échéant, aux conditions particulières d'admission au programme établies par le ministre ». Or, le Ministère ne définit aucune condition liée à des capacités physiques, à des attitudes professionnelles ou à des niveaux de performance atteints dans une discipline en particulier. Ce faisant, il confère aux programmes un rôle de formation et non un rôle de présélection pour le marché du travail. Les établissements, quant à eux, ont la responsabilité de définir des conditions

particulières d'admission dans des contextes assez précis. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un programme doit être contingenté soit en raison du manque d'espace ou de ressources, soit pour répondre aux restrictions imposées par le ministre lorsqu'une saturation du marché du travail se dessine. L'absence de conditions particulières ou de processus de sélection lors de l'admission peut générer de l'inconfort chez des enseignants soucieux de former les meilleurs candidats à la profession, de sauvegarder la réputation d'un programme ou de ne pas entretenir d'illusions chez des élèves dont les capacités, les attitudes ou les valeurs ne correspondent pas à celles de la profession visée. Que doivent-ils faire lorsque cette



Vhils, Loures, 2015

situation se produit? Comment savoir précisément ce qui relève de leur rôle d'enseignant? Quelles ressources professionnelles sont disponibles et prêtes à intervenir auprès des équipes des programmes et des élèves concernés? Voilà bien des interrogations qui surgissent dans de telles situations.

ADMISSION D'ÉLÈVES « VULNÉRABLES »

Une certaine proportion d'élèves répondant aux conditions générales d'admission sont relativement vulnérables sur le plan de la réussite. Il s'agit des élèves admis avec une moyenne générale pondérée du secondaire (GENMELS) inférieure à 70 %. Le Cégep de Drummondville accueille environ 300 élèves ayant ce profil scolaire, ce qui représente 25 % des nouveaux admis. Malgré leur faible capital scolaire à l'entrée, un peu plus des trois quarts d'entre eux poursuivent leurs études au moins à la deuxième session.

Une proportion importante des élèves « vulnérables », ceux ayant obtenu une note en français inférieure à 70 % et ayant cumulé une moyenne générale pondérée (GENMELS) inférieure à 75 %, amorcent leur cheminement par le cours Renforcement en français. La mesure d'aide Renforcement 21 permet d'adopter une approche plus individualisée en réduisant le nombre d'élèves par groupe. La relation enseignant-élève ainsi favorisée peut jouer un rôle déterminant sur la

Comment aider ces jeunes pour qui il est clair que tout ne se passe pas dans la classe?

perception que les élèves ont de leurs propres capacités. Cependant, dispersés dans l'anonymat des groupes de formation générale ou de formation spécifique, ces élèves ne bénéficient pas du même type d'attention. Dans tous les cas, le faible capital scolaire de ces élèves a de quoi rendre perplexe un enseignant qui se sent responsable de leur réussite. Comment « faire réussir » ces élèves qui partent avec un désavantage évident sur le plan des connaissances, des stratégies ou des attitudes? Comment maintenir un climat de classe et un rythme de travail adéquat pour tous? Comment aider ces jeunes pour qui il est clair que tout ne se passe pas dans la classe? Quelles sont les attentes véritables du cégep en ce qui a trait à leur réussite? Où s'arrête la responsabilité de l'enseignant à cet égard?

ADMISSIONS CONDITIONNELLES ET TREMPLIN DEC

Selon l'article 2.3 du *Règlement sur le régime des études collégiales*, un collège peut admettre sous condition une personne qui n'a pas accumulé toutes les unités requises pour l'obtention du diplôme secondaire, mais qui s'engage à accumuler les unités manquantes durant sa première session. Le Cégep de Drummondville accueille annuellement entre 30 à 50 élèves dans cette situation. Ces élèves sont inscrits en Tremplin DEC et dans le programme SPRINT (1) offert par la Commission scolaire DesChênes. Le personnel du cégep et de la commission scolaire effectuent des démarches conjointes de confection d'horaire et de suivi de la réussite. Les problèmes de conciliation d'horaires dans deux établissements sont ainsi amoindris voire éliminés.

Par l'admission conditionnelle d'élèves en voie d'obtenir leur DES, le Cégep joue principalement un rôle social. En effet, bien qu'un peu moins de 20% de ces élèves se réinscrivent immédiatement dans un



programme d'études collégiales, la formule de jumelage SPRINT favoriserait l'obtention du diplôme d'études secondaires (80%). De plus, en faisant preuve de souplesse, le cégep permet à des élèves de demeurer en lien avec leur réseau social, de poursuivre leur processus d'orientation professionnelle et, surtout, de cumuler un nombre d'heures d'activités scolaires suffisant pour maintenir leur engagement dans un processus de formation.

Les élèves admis conditionnellement sont inscrits au cheminement Tremplin DEC, qui compte environ 221 nouveaux élèves dispersés dans les différents cours de formation générale et dans les cours exploratoires des programmes techniques et préuniversitaires. Leurs profils et leurs aspirations scolaires sont très variables. Il est néanmoins possible de dégager certaines constantes, comme en témoigne une enquête publiée par ÉCOBES en mai 2017.

Selon ce *Portrait des étudiants admis conditionnellement ou inscrits au programme Tremplin DEC*, environ la moitié d'entre eux

considèrent avoir été bien préparés à poursuivre des études collégiales (48 % admis cond.; 58 % Tremplin DEC) et avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire (43 % admis cond.; 54 % Tremplin DEC). Bien qu'ils aient de la facilité à s'intégrer à l'approche pédagogique (86 %), ils sont nombreux à s'adapter plutôt difficilement à la charge de travail (43 %) et à se sentir constamment débordés (45%). Cela semble s'expliquer par le fait que, même s'ils estiment réserver suffisamment de temps pour leurs tâches scolaires (70 %) et utiliser leur agenda régulièrement (62 %), ils tendent à repousser les tâches à la dernière minute (62 %).

Sur le plan personnel, seulement 36 % de ces élèves ont confirmé un choix vocationnel avec lequel ils sont confortables. 38 % d'entre eux ont fait un choix avec lequel ils ne sont pas confortables et 26 % sont indécis, ce qui peut nuire à leur intégration au collégial. De plus, un fort pourcentage des élèves admis conditionnellement ou en Tremplin DEC perçoivent leur situation financière comme étant plutôt ou très précaire (40

%) ou vivent une insécurité alimentaire (27 %). Ils vivent souvent seuls ou en colocation, ce qui les désavantage par rapport aux élèves vivant dans leur milieu familial.

Sur le plan scolaire, les disciplines avec lesquelles ces élèves ont le plus de difficulté sont le français, les mathématiques et l'anglais. Les principaux obstacles au bon déroulement de leurs études sont la maîtrise du français (43%), la compréhension du contenu (38%), le rythme de travail (37%), la prise de parole dans les cours (36%) et le travail en équipe (30%). Fait à noter, ce taux moyen est augmenté d'environ 10% pour les élèves admis conditionnellement.

Leurs besoins d'aide ou de soutien en français sont très importants, et ce, pour écrire sans fautes (69 %), comprendre et analyser des textes (65 %), rédiger des textes variés (59 %) bien défendre ses idées (56 %) et s'exprimer oralement (55 %).

Les autres aménagements dont les élèves auraient besoin pour réussir sont le temps supplémentaire pour les examens (42 %), l'aide à la prise de notes (36 %), le soutien à la correction (34 %) et l'adaptation

ou l'allègement de l'horaire (30 %).

Sur le plan des limites physiques ou psychologiques, 47 % des élèves ont une faible perception de leurs habiletés

cognitives, 63 % se disent souvent et facilement distraits et une bonne proportion d'entre eux ont du mal à organiser leurs idées et à les mettre par écrit (54 % pour les élèves admis conditionnellement et 33 % pour Tremplin DEC).

Actuellement, environ 40 % des élèves admis en Tremplin DEC se réinscrivent en troisième session au Cégep de Drummondville. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce faible taux de réinscription: le choix d'un programme offert dans un autre établissement, le choix d'un parcours

Peu de programmes sont contingentés, ce qui fait en sorte que l'admission se fait en quatre tours.



Vhils, Lisbonne, 2014

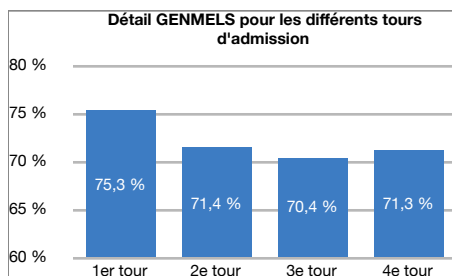


professionnel, l'arrêt des études, le déménagement, etc. Il n'en demeure pas moins que des ressources importantes (aide pédagogique, conseiller d'orientation, centres d'aide) doivent être mises en place afin que l'admission de ces élèves dont on connaît les besoins particuliers ne se solde pas par la confirmation de la perception de leur faible potentiel scolaire ou par un constat d'échec. Ces ressources doivent non seulement être disponibles, elles doivent être stables et structurées de manière à favoriser un dépistage et une intervention rapide de même qu'un suivi individualisé constant, ce qui est fort complexe compte tenu des réalités diverses et de l'absence d'une cohorte stable.

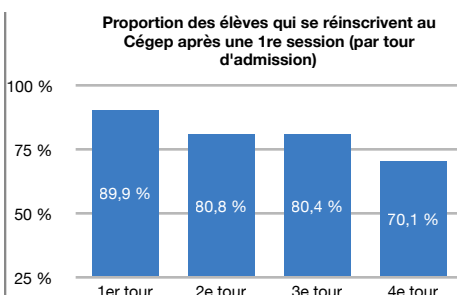
ADMISSIONS DU QUATRIÈME TOUR

Le nombre de tours d'admission est déterminé en fonction du nombre de places

disponibles dans les programmes offerts. Au Cégep de Drummondville, l'admission se fait en quatre tours dans la plupart des programmes. Par ce quatrième tour, le Collège recrute environ 15 % de son effectif



étudiant, ce qui permet d'assurer la vitalité de certains programmes et de maintenir une offre diversifiée sur le territoire centrique. Comme la disponibilité des programmes à proximité du lieu de résidence peut inciter des élèves à poursuivre des études collégiales, le Cégep favorise ainsi l'accès à la formation dans la région. Dans une région à fort potentiel de recrutement d'élèves de première génération, c'est-à-dire d'élèves dont les parents n'ont pas obtenu de diplôme d'études collégiales ou universitaires, cette proximité peut être déterminante. Par ailleurs, l'ouverture du



quatrième tour permet à des élèves qui arrivent tardivement dans le processus d'admission pour diverses raisons (refus dans un programme, décision tardive, changement de situation financière, retour imprévu dans la région, attente de résultats) d'éviter une interruption de leur parcours scolaire.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le fait d'admettre des élèves au quatrième tour ne contribue pas à former un effectif étudiant au potentiel plus faible que dans les autres cégeps. En effet, la moyenne générale des élèves de Drummondville est comparable à la moyenne du réseau des cégeps. Leur profil scolaire est comparable à celui des élèves admis au 2^e tour d'admission et supérieur à celui des élèves admis au 3^e tour.

Cependant, l'incertitude vocationnelle et les changements contextuels vécus par des élèves admis au 4^e tour se traduit par un faible taux de réinscription dans le même programme. Ainsi, bien qu'ils ne soient pas plus « faibles » que les élèves des trois premiers tours, ils sont plus nombreux à effectuer un changement de programme, ce qui peut en partie s'expliquer par le passage du cheminement Tremplin DEC à un programme, ou à quitter le collège que les élèves admis aux trois premiers tours.

Ainsi, l'enjeu du quatrième tour, s'il y en a un, serait davantage lié à la rétention qu'au potentiel scolaire. Dans la mesure où le nombre d'élèves admis tourne autour de 170, cet enjeu concernerait 33 élèves. Une mesure de dépistage quant au choix vocationnel et de suivi en orientation pourrait permettre de favoriser la rétention de certains d'entre eux ou de confirmer le choix d'un programme offert dans un autre établissement.

CONCLUSION

Enfin, à la lumière de ce survol, on constate que la valeur d'accessibilité définit la nature de la formation collégiale, son rôle de même que ses visées sociales et socioéconomiques. Elle oriente aussi les pratiques d'admission. Parce qu'elle bouscule la conception du rôle et des responsabilités des enseignants, qu'elle impose des défis pédagogiques et humains et qu'elle peut facilement être confondue avec la valeur de croissance propre aux logiques de marché, l'accessibilité suscite des questionnements et des besoins auxquels il importe de répondre. Les conditions de la mise en œuvre de l'accessibilité ne doivent pas permettre de justifier des situations qui pourraient porter préjudice à des élèves plus vulnérables ou à leurs collègues de classe. Elles ne doivent pas nuire non plus aux conditions de pratique de la profession enseignante. ■

Note

1 - Ce programme fait partie des « programmes axés sur l'emploi » au même titre que les CFER.

Bibliographie

Gaudreault, M. et al. (2017). *Portrait des étudiants admis conditionnellement ou inscrits au programme Tremplin DEC dans un cégep québécois à l'automne 2015*, ÉCOBES, Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 15 mai 2017, 60 p.

Héon, L., Savard, D. et Hamel, T. (2008). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise : une aventure collective* (2^e éd.), Presses de l'Université Laval, [Québec], 533 p.

Ministère de l'éducation. (2017). *Règlement relatif au régime d'études collégiales*, Publications Québec, Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-29,%20r.%204>

STREET ART

ARTISTE : VHILS

par Grégoire Bédard

Vhils est le pseudonyme d'Alexandre Farto, un artiste portugais qui fait sa marque dans l'art urbain depuis un peu plus de 15 ans.

L'artiste dessine sur les murs les portraits très touchants de gens ordinaires d'une façon indélébile. En effet, au lieu de la peinture pour faire ses murales, il a choisi le marteau-piqueur (voir p. 7). Selon la profondeur de ses gravures, Vhils exploite les différentes couches de textures pour créer des contrastes et donner vie aux visages qu'il trace préalablement à la peinture. Le résultat est stupéfiant (voir pp. 5, 6 et 9). Il use parfois d'explosifs placés en surface des murs pour graver ses portraits (voir p. 4). On peut trouver sur YouTube de multiples vidéos de ses créations.

Vhils a aussi sculpté des visages et des paysages urbains dans du polystyrène et du liège, tout comme il a exploité le collage et le découpage d'affiches publicitaires (voir p. 2). «Les matériaux de rebut peuvent nous dire beaucoup d'une société. De nos jours, ils nous montrent comment les idéaux du bien commun ont été remplacés par la culture de l'individualisme et de l'obsolescence.» (Vhils, *Entropie*, 2014) ■

EXPLORATIONS

LA CORRECTION NUMÉRIQUE

par Nicolas Paradis

J'ai longtemps considéré passer à la correction numérique. Corriger toutes mes copies sans bouger, sans pause, très peu pour moi (je suis un grand hyperactif, mais de taille moyenne). D'un autre côté, trainer toutes mes copies partout, en période de corrections, n'était pas vraiment pratique.

J'ai fait mon premier essai à l'automne 2016. J'avais emprunté une tablette et m'étais acheté ce que je croyais être un stylet de qualité. J'utilisais l'application gratuite Foxit, pour l'annotation de fichiers pdf.

Ce fut un lamentable échec.

L'application gratuite cessait de fonctionner sans préavis et, bien évidemment, ne sauvegardait pas les dernières modifications faites au

document. Le stylet n'avait pas un trait assez fin et précis, ce qui donnait l'impression de corriger au marqueur. Les étudiants me remettaient des fichiers dans des formats illisibles ou en Microsoft Word, me forçant à les convertir avant correction.

Des personnes moins motivées eurent abandonné le projet pour moins que ça. Mais pas moi (ce que ça dit sur moi, je vous laisse juger). Voici donc, en version dépouillée, la liste des choses à savoir avant de vous mettre à la correction numérique :

1. LA CORRECTION NUMÉRIQUE NE VOUS SAUVERA PAS DE TEMPS.

Oui, recevoir les fichiers et remettre les copies corrigées par Léa peut sauver quelques minutes (au lieu de distribuer en classe). Mais transférer les fichiers d'un endroit à un autre prendra quelques minutes. La correction numérique est pratique pour plusieurs raisons, mais ça ne corrige pas plus vite.

2. LÉA OFFRE UN MODE DE REMISE DES DOCUMENTS EN SEUL FICHIER.

La remise de documents selon des modalités choisies par l'enseignant via Léa permet d'éviter de jongler avec des dizaines de MIOs. Par contre, il peut être

bon de commencer la session avec un travail dont la pondération est faible, afin de «pratiquer».

3. PRÉCISEZ VOS EXIGENCES DE FORMAT DE FICHIER À L'AVANCE (COMME POUR VOS EXIGENCES DE PRÉSENTATION).

Certaines applications et appareils permettent d'annoter les fichiers Word ainsi que les fichiers pdf. C'est le cas, entre autres de l'hybride ordinateur-tablette Microsoft Surface (qui convertit tous les fichiers en pdf lorsqu'elle est utilisée en mode tablette). Autrement, il pourrait être nécessaire d'exiger un format spécifique afin de ne pas avoir la tâche de rendre les fichiers lisibles.

4. COMME ON DIT AUX ÉTUDIANTS : GARDEZ VOS CORRECTIONS COMPLÉTÉES EN PLUSIEURS LIEUX.

5. ESSAYEZ VOTRE OUTIL DE CORRECTION NUMÉRIQUE DE PRÉDILECTION AVANT DE VOUS ENGAGER.

Pour ma part, j'utilise un Samsung Tab (le modèle qui vient avec un stylet intégré). Le nouvel iPad semble être compatible avec un outil adéquat. À vérifier. ■

ÉCHOS

ÉLOGE DE LA JEUNESSE

par Dominic Fontaine-Lasnier

Robert Lepage disait à propos du théâtre que lorsqu'on veut s'adresser à la culture des gens, on est toujours déçu, mais quand on s'adresse à leur intelligence, le courant passe et les gens comprennent le message, aussi nuancé soit-il. Cela s'applique également à nous, en tant qu'enseignant.e.s : nos étudiant.e.s manqueront toujours de culture, mais ils ne manqueront jamais d'intelligence.

Revenir à l'intelligence, inventer de nouvelles formules pour rendre à nouveau sensible de vieux concepts, présupposer

moins de connaissances chez nos étudiant.e.s, dès la rentrée, moins d'aptitudes déjà acquises, pour les amener, peu à peu, à la culture (générale ou spécifique) : voilà non seulement le sens de notre démarche, mais aussi notre plus grande responsabilité en même temps qu'un immense privilège.

Car c'est effectivement une chance incroyable, pas seulement *pour les jeunes* que de plus vieux profs initient à la culture, mais *pour les profs* eux-mêmes, qui côtoient toute leur carrière l'*esprit de la jeunesse* et l'ensemble de ses vertus. Pierre Langis, professeur de psychologie au Cégep, l'avait souligné, il y a quelques années, à la veille de sa retraite : nous avons la chance de vieillir en compagnie d'étudiant.e.s qui ne vieillissent jamais. Ils auront toujours 17-19 ans, un âge effervescent, plein de vitalité, où l'anxiété ressentie n'enlève pas l'impression que *tout est encore possible*. Il y a de l'ouverture à cet âge, il y a du rêve et de l'audace. Et c'est peut-être ce qui est le plus stimulant pour les profs que nous

sommes, puisque nous avons l'occasion, en les côtoyant, de conserver quelque chose de cette mentalité qui autrement et trop souvent s'effrite, dans le vieillissement de nos idées et de nos vies, de plus en plus repliées, de plus en plus fermées.

Oui, il faut bien le reconnaître, c'est une véritable chance que les vieux côtoient la jeunesse toujours nouvelle, toujours inculte mais toujours aussi ouverte et intelligente, car ainsi le monde peut résister à la fermeture qui le guette, à cette fermeture qui est le contraire de la vie et qui survient quand la culture n'est plus que lettre morte.

*
* *

Place maintenant à la parole des étudiant.e.s. Nous les avons interrogés sur leur avenir, sur ce qu'il y aura à régler, selon eux, dans le monde dont ils seront les héritiers. Voici un aperçu des enjeux sociaux qui les préoccupent en ce moment.





« Les produits transformés et les OGM ont fort probablement des effets néfastes sur notre santé et nous nous devons d'y porter davantage attention si nous tenons à notre longévité. »

Maxime, 19 ans

« Je pense que la diversité ethnique grandissante au Québec sera un défi majeur. Comment préserver notre intégrité culturelle tout en acceptant celle des nouveaux arrivants ? »

Corinne, 18 ans

« On nous demande constamment d'exceller dans toutes les sphères de notre vie et en particulier dans nos études. On nous dit toujours la même chose : penser à votre avenir, ayez une bonne côte R. Cependant, personne ne nous encourage à vivre le moment présent. Nous vivons dans un monde où le futur est toujours plus important que le présent. Ça finit par être lourd... »

Gabrielle, 17 ans

« J'ai peur un jour de m'apercevoir qu'il est bel et bien trop tard pour sauver notre belle planète. Que, malgré toutes les solutions existantes, nous nous reposons sur nos lauriers jusqu'à la dernière minute et que, par lâcheté, nous partions polluer d'autres planètes. »

Kelliane, 18 ans

« Il faudra bientôt nous concentrer sur des énergies moins polluantes et mettre de l'avant des actions écoresponsables pour l'avenir de notre planète. »

Charles-Antoine, 18 ans

« La délocalisation des gens proches de sources d'eau dû au niveau d'eau qui monte, constituera un enjeu majeur. »

Théoren, 17 ans

« La santé mentale. Les gens sont de plus en plus épuisés de leur vie, et on banalise leur malheur. »

Selena, 18 ans

« Accueillir des immigrants au Québec ? Aucun problème : comme la loi le spécifie, ils doivent maîtriser la langue française et passer un examen d'histoire. Cependant, il y a des manières d'éviter cette loi. Devrait-on être plus strict par rapport à l'accueil et à l'intégration des immigrants ? »

Andy, 18 ans

« J'ai bien peur que si on continue dans cette lancée, la plupart des gens ne pourront pas quitter leur travail ou vont tout simplement mourir au boulot. De plus en plus, il n'est pas rare de voir des gens travailler jusqu'à 70, même 80 ans... »

Anthony, 17 ans

« Je crois que la technologie va prendre le dessus sur les relations que nous, les humains, avons. Les emplois vont finir par être effectués par des machines ou robots autonomes sans défaut, donc la production sera à son meilleure. Je crois que le monde en général va devenir tellement automatisé que plus personne n'aura besoin de rien faire. Mais que ferons-nous pour nous désennuyer ? »

Dave, 17 ans

« L'anglicisation de nos milieux de travail. Je prends comme exemple mon domaine d'études, les technologies sonores. De plus en plus, les termes francophones sont soit carrément inexistantes, ou très peu utilisés, si bien qu'ils sont souvent inconnus. Malheureusement, notre société québécoise s'anglicise et à moins qu'un effort collectif soit effectué, nous nous dirigeons dans un gouffre culturel sans fond. »

Jérôme, 18 ans

« L'homogénéité des idées est un problème qui prend de l'ampleur puisque le système d'éducation respecte une « recette » de base qui est dénuée de toute originalité et qui fait en sorte que tous se conforme à penser d'une même façon dans le seul but d'obtenir une meilleure note. Ceci au détriment de l'originalité, de la diversité et

de la liberté des pensées. Je crois donc qu'il est primordial de modifier notre système d'éducation pour faire en sorte que la libre pensée soit au moins aussi valorisée qu'un 85 %.

Samuel, 17 ans

« J'aimerais que l'on s'occupe des inégalités sociales. Depuis quelques années, l'écart se creuse entre les riches et les pauvres, et pendant ce temps, les ressources pour survivre diminuent. »

Anaëlle, 17 ans

« Le gouvernement devrait investir dans les installations publiques afin de venir en aide aux personnes déprimées ou dépressives. Cette aide pourrait peut-être régler plusieurs problèmes de criminalité. »

Roxanne, 18 ans

« Un enjeu social majeur de notre temps est le manque d'intérêt pour l'actualité et le monde de la politique. En préférant des courants populistes (Donald Trump, Marine Le Pen, etc.) au lieu de vouloir de vrais débats de société plus profonds, les citoyens se retrouvent avec des politiciens qui préfèrent les mesures extrêmes qui rejettent les gens marginalisés (LGBT, immigrants, femmes, etc.). »

Catherine, 19 ans ■

