

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

Panorama²¹

N° 10 · AVRIL 2018

bulletin de la communauté enseignante du cégep de Drummondville

On dira que les rencontres font les plus beaux voyages

On verra qu'on ne mérite que ce qui se partage.



Zaz, « On ira », Recto verso, 2013

AU SOMMAIRE CE MOIS-CI

LONGUE VUE

Le cégep, une organisation apprenante ?

Page 2

PARCOURS

Collaboration et action collective.

Page 4

PASSAGES

«L'inéducation», un essai de Joëlle Tremblay.

Page 5

VUE PANORAMIQUE

Le premier de deux nouveaux paradigmes : la décroissance.

Page 6

PASSAGES

Stress et climat de travail chez les enseignants

Page 10

ESPACE 10101

Le système éducatif québécois : une propriété de Microsoft ?

Page 12

REPÈRES

RENDRE DÉSIRABLE LE DEVOIR

par Dominic Fontaine-Lasnier *

« Devoir » s'oppose le plus souvent à « désir ». À 18 ans, quand j'étais moi-même étudiant au cégep, on m'avait imposé la lecture du *Père Goriot*, de Balzac. J'avais trouvé ça pénible...

Quand je l'ai relu à 25 ans, comme ça, juste pour voir (de quoi ça parlait, déjà ?), j'ai tellement aimé ça, je n'en revenais pas ! C'était plein de lucidité et d'empathie, et incroyablement dynamique dans la narration ! Était-ce seulement l'aspect « obligatoire » de cette lecture qui m'avait empêché de l'apprécier au début ? Peut-être, mais je ne peux faire autrement aujourd'hui que de reconnaître que c'est le cégep qui a institué mon désir de relire *Le*

père Goriot et qui m'a permis d'en retirer quelque chose d'incalculable. On ne comprend pas toujours sur le coup à quel point seront profitables certains devoirs qu'il nous faut parfois assumer péniblement.

Il y a toutes sortes de devoirs de ce genre. Celui de nous impliquer, comme enseignants, dans la communauté collégiale, en est un des plus importants qui

n'est pas toujours facile à assumer. Il s'ajoute déjà à notre première tâche d'enseignement et semble d'autant plus lourd à assumer qu'il se présente comme illimité : en effet, il y aurait toujours plus à faire et à dire, et les problèmes récurrents ou insolubles auxquels nous sommes confrontés nous font craindre qu'aucune implication ne soit suffisante pour les régler. Au bout de quelque temps, cette impression d'échec finit par égrainer le désir d'implication qu'il nous restait. Ne reste alors que le repliement, que l'isolement dans notre tâche d'enseignement : c'est d'ailleurs ce que j'ai fait depuis quelques années, après m'être impliqué un peu partout dans notre univers

collégial, jusqu'à me sentir spaghettifié dans le trou noir des problèmes infinis (salutations à Stephen Hawking). Mais ce repliement n'est pas plus facile à assumer, car on se sent coupable de ne plus s'impliquer autant, on se juge au nom d'un engagement « idéal » qu'on n'a plus l'énergie ni le désir d'assumer en réalité.

Voir mes collègues (de divers

départements) prendre la relève me réjouit. Leur dynamisme me donne confiance : du devoir de s'impliquer dans la communauté collégiale, que d'autres assument pour nous quand nous n'en pouvons plus, renaît tôt ou tard le désir de s'impliquer, car le désir naît « de notre enracinement dans une

communauté [...] ». Or, cet enracinement, c'est aussi un réseau de devoirs et de responsabilités que nous ne désirons pas toujours au premier abord » (1), mais qui nous revient plus tard, comme l'envie de relire Balzac. ■

* inspiré d'un article de Simon Tremblay-Pepin, « Peut-on instituer le désir ? », *Liberté*, no 319, Mars 2018, p.58-59
1 - *Ibid.*, p.59

LONGUE VUE

LE CÉGEP, UNE ORGANISATION APPRENANTE ?

par Roxane Doré

Qu'est-ce qu'une organisation apprenante? Ce concept traduit-il le caractère particulier des établissements d'enseignement? Où se situent les cégeps dans l'implantation d'un tel système?

Dans la foulée du Renouveau pédagogique des cégeps, Jan Palkiewicz, professeur chercheur de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, publie un article consacré à la vision organisationnelle sous-jacente aux changements en implantation. Il indique ainsi que la réalisation du projet pédagogique porté par cette réforme « visant un retour à la mission primordiale des collèges » dépend moins de la mise en œuvre de nouveaux processus que de la compréhension de la pensée qui le cette détermination à participer à la création de nouveaux modes d'échange et de fonctionnement le fonde.

Le titre de son article, « Comment diriger une organisation apprenante? », peut être lu comme l'annonce d'une méthode ou comme la formulation d'un problème. Cela tient au fait que « [l]e collègue vu comme une organisation apprenante reste [alors] un idéal assez lointain » et incertain puisqu'il implique un important changement de paradigme, et ce, tant pour la pédagogie que pour la direction.

Palkiewicz propose d'aborder ce changement en fonction des principes de la « cinquième discipline », *The Fifth discipline* de Peter Senge. Cette approche systématisée se réfère aux fondements, aux principes et aux pratiques d'une organisation sous l'angle de la vision partagée, de la révision des modèles mentaux, de la maîtrise personnelle, du

travail d'équipe et de la pensée. L'abandon des disciplines traditionnelles de planification, d'organisation, de direction et de contrôle témoigne d'une vision intellectuelle et humaniste de l'organisation. Cette vision s'accorde ainsi avec la mission éducative des cégeps et avec les exigences d'amélioration continue et d'innovation qui leur incombent.

LA VISION PARTAGÉE

La première discipline est la vision partagée « des buts, des moyens de les réaliser et des étapes à suivre ». Le principal but de cette vision est de créer « un objectif qui transcende les autres et engendre une nouvelle manière d'agir et de penser. » Cette discipline, qui fait en sorte que chacun se sent responsable de l'ensemble, se construit sur la communication fréquente et authentique entre les membres de l'organisation. Dans un cégep, on cherche notamment à développer une vision partagée du rôle de chacun, des programmes, de l'enseignement, de l'apprentissage et de la concertation dans

Une vision partagée fait en sorte que chacun se sent responsable de l'ensemble.

relations pédagogiques et départementales, mais aussi dans les relations avec la direction.

LA RÉVISION DE MODÈLES MENTAUX

Le développement d'un système apprenant nécessite de réviser certaines représentations ou certains modèles mentaux. Selon l'auteur, le modèle le plus

tenace est certainement celui des rapports d'autorité et de hiérarchie, et ce, tant en pédagogie que dans les relations de travail. La transformation du rapport à l'autorité qui s'opère au sein de la société nous engage d'autant plus à le remettre en question. L'autorité ne va plus de soi, elle se gagne par le

respect mutuel et la reconnaissance des compétences. En conséquence, la relation enseignant-élève tend à devenir de moins en moins unidirectionnelle, de plus en plus dialogique ou « égalitaire ». Ce changement de rapport, qui entraîne un renouvellement pédagogique, favorise le développement d'un système apprenant au sein d'un groupe puisqu'il permet à

chacun d'y contribuer activement. Il en va de même à l'échelle de l'organisation. Comme la révision des modèles mentaux permet de sortir des schèmes de pensée conventionnels, « l'apprentissage d'une organisation n'est créatif qu'avec une direction capable de remettre en cause ses propres modèles mentaux ».

LA MAÎTRISE PERSONNELLE

La révision des modèles mentaux bouscule les croyances et force à revoir les façons de faire. Elle sollicite ainsi la maîtrise personnelle, c'est-à-dire la capacité à se maintenir dans une « tension créatrice » plutôt que dans une posture de passivité ou de réaction au changement.

Cette discipline, qui s'appuie sur le sentiment de compétence

et sur le sentiment personnel de son pouvoir d'action (« self agency »), peut être renforcée par la formation, par la délégation de responsabilités ou par la reconnaissance de l'autonomie. Elle rejoint les principes de la conception développementale de l'intelligence (« growth mindset ») de Carol Dweck,



Blu, Lisbonne, 2010 (avec Os Gemeos sur deux façades)

le but d'orienter les actions. En principe, l'élaboration d'un plan stratégique, d'un plan de réussite, d'un programme ou d'un plan-cadre poursuit cet objectif en cherchant à « répondre à la question fondamentale : en quoi croyons-nous? ». Cette discipline intervient donc continuellement dans les



selon laquelle les personnes envisageraient les défis comme des tremplins et non comme des obstacles. Cette conception de l'intelligence est d'ailleurs de plus en plus considérée comme un facteur de réussite scolaire et professionnelle.

LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Le travail d'équipe est essentiel dans un système apprenant comme celui découlant de la mise en oeuvre du renouveau pédagogique. Cependant, selon la définition de Palkiewicz, il doit être distingué du travail « en » équipe dans la mesure où il « peut être réalisé par une personne seule, sachant que d'autres travaillent dans le même sens qu'elle ». Pour ce faire, le travail d'équipe doit être orienté par une vision partagée et être éclairé par les savoirs complémentaires présents au sein du groupe ou de l'organisation. Son efficacité dépend de la clarté des objectifs poursuivis, mais aussi de la compréhension des impacts des actions des uns sur le travail des autres. En ce sens, le travail d'équipe est étroitement lié à la cohérence.

LA PENSÉE

Enfin, la cinquième discipline du modèle de Senge est la pensée. Il s'agit d'une pensée systémique en ce sens qu'elle informe les quatre disciplines précédentes en optimisant les connaissances qui s'y rattachent. La pensée est à la base de la construction des savoirs et de la conscience critique qui permettent de réorienter les activités dans une perspective d'amélioration continue.

Comme on le sait, la pensée exige du temps. Elle s'accommode mal de la temporalité accélérée qui découle de l'idéologie néolibérale de la productivité et de la rentabilité (Giroux, H., 2013) qui est prédominante aujourd'hui. Cette idéologie encourage le développement de pratiques d'enseignement superficielles, comme le teaching to the test, qui dévalorisent l'acte

d'apprendre et affectent le sens même de l'acte d'enseigner. Elle peut aussi conduire à la mise en place de processus de gestion détachés de leur sens profond et sans impacts réels. En tant que fondements du sens des actions, la



Blu, Berlin, 2014

pensée et ses corollaires (réflexion, recherche, analyse) sont essentielles dans tous les champs d'activité d'un établissement d'études supérieures.

LA DIRECTION D'UNE ORGANISATION APPRENANTE

Dans une organisation apprenante, le rôle de l'équipe de direction prend une nouvelle signification et sollicite des qualités particulières, dont celles de concevoir des structures et des processus adaptés aux besoins changeants, de calculer la résistance au changement et de promouvoir des idées et des innovations à mettre en oeuvre. L'équipe de direction doit développer ses habiletés à susciter une vision partagée, à proposer de nouveaux modèles mentaux, à favoriser le travail d'équipe, à promouvoir la maîtrise personnelle et à valoriser la pensée. Pour Palkiewicz, « la réalisation de [l'idéal des cégeps vus comme des organisations apprenantes] dépend de la détermination des équipes de direction de devenir elles-mêmes apprenantes ».

Cette détermination à participer à la création de nouveaux modes d'échange et de fonctionnement, si elle ne survient pas

de manière spontanée et volontaire, peut sans doute être influencée par les actions des autres, comme c'est parfois le cas au sein d'une classe. L'esprit critique, la créativité et le désir de collaboration qui se manifestent au sein d'un groupe ou d'une organisation peuvent créer ces tensions annonçant la nécessité de prendre un nouveau virage. En somme, le cégep est très certainement une organisation. « Pour être une organisation apprenante, il faut que la direction et l'ensemble du personnel s'inspirent des cinq disciplines qui forment un véritable paradigme ». L'apprentissage dont il est question se rattache à la conception néo-cognitivistique; il se construit au fil des expériences des membres de l'organisation. Dans cette perspective, « les

erreurs du passé de sont pas cachées; au contraire, leur

prise de conscience et leur compréhension permettent de [...] réorienter les futures activités. » Une organisation apprenante s'appuie donc sur l'esprit critique, sur l'esprit d'analyse, sur la transparence et sur la maturité de ses membres pour « s'adapter pour survivre et [pour] se dépasser pour maintenir son identité propre ». Le dialogue authentique, les relations égalitaires et l'esprit de collaboration sont alors essentiels.

Palkiewicz conclut son article en identifiant des défis liés au changement de paradigme découlant du renouveau pédagogique et en s'interrogeant sur le prix à payer pour le réaliser. On pourrait tout aussi bien se demander ce qu'il en coûte de ne pas le faire. ■

Giroux, Henri. (2013). « Higher Education and The Politics and Pedagogy of Educated Hope », On critical pedagogy, Bloomsbury, p. 108-126.

Palkiewicz, Jan. (1994). « Comment diriger une organisation apprenante? », Revue internationale d'éducation des Sèvres, [en ligne], 04, 1994, mis en ligne le 17 avril 2015, Repéré au : <http://journals.openedition.org/ries/4209>

PARCOURS

COLLABORATION ET ACTION COLLECTIVE

par Jordan Raymond-Robidoux

C'est un truisme que de dire que la collaboration est souhaitable. Qui se vanterait de ne pas être un joueur d'équipe? Même dans l'éventualité où un tel énergumène se présenterait, on pourrait être tenté de lui réciter les vertus de la coopération. Si une seule personne peut accomplir de grandes choses, l'intégrer dans une équipe solide ne peut avoir que des impacts positifs. Après tout, on dit bien que deux têtes valent mieux qu'une, non?

La valeur et les qualités qu'on reconnaît au travail collaboratif peuvent cependant nous éblouir au point où on ne réalise plus les réelles difficultés que l'on doit surmonter pour l'accomplir. En effet, l'acte même de collaboration exige que l'on résolve un problème d'action collective. Un tel problème survient lorsque chaque individu prenant part à une activité a individuellement intérêt à agir d'une manière, mais que tous les individus ont collectivement intérêt à agir autrement, et ce, malgré le fait qu'ils partagent tous le même objectif.

La circulation fournit un exemple clair. Tous les conducteurs visent la même chose : arriver le plus rapidement possible à destination. Lorsqu'il y a beaucoup de véhicules sur la route, nous avons collectivement intérêt à demeurer dans notre voie, sans zigzaguer : de cette manière, personne ne force quiconque à freiner brusquement et ainsi à ralentir ceux qui se trouvent derrière.² Évidemment, si tous les usagers de la route se comportent de cette manière, chacun en

bénéficie. Cependant, un tricheur peut alors tirer avantage de la situation : s'il est le seul à dépasser, il obtient des avantages de son comportement, et seuls les autres en subissent les inconvénients.

Dans le cas du travail collaboratif, tous les membres du groupe ont le même but : celui d'accomplir la tâche qu'ils se donnent. Collectivement, ils ont alors avantage à mettre tous les efforts nécessaires pour y parvenir. Cependant, un tricheur a aussi individuellement avantage à investir le moins d'effort possible. On peut parfois observer cette dynamique dans certaines équipes d'étudiants...

On pourrait alors croire que la solution est simple : on évite de collaborer avec des tricheurs. Or, cela risque de ne pas suffire, car la source fondamentale du problème est le manque de confiance : c'est lorsque chacun a l'impression que les autres tireront avantage de lui que la situation dégénère. Remarquons que le fait que cette impression soit fondée ou non ne modifie en rien la situation. En fait, même en l'absence de tricheurs, le problème demeure entier.

Revenons au cas de la circulation. Si des conducteurs vertueux ont l'impression erronée qu'il y a des tricheurs, il devient irrationnel pour eux de s'abstenir de zigzaguer. En effet, ils s'imposeraient d'arriver plus tard à destination à cause de tous les ralentissements causés par les tricheurs; mais en plus, ils

encourageraient les tricheurs à tirer avantage d'eux.

Évidemment, si un conducteur vertueux se comporte en tricheur pour cette raison, d'autres conducteurs vertueux auront alors raison de croire qu'il existe des tricheurs sur la route, et donc à tricher eux-mêmes. On s'engage alors dans un cercle vicieux où de bons conducteurs agissent en tricheurs pour éviter de se faire manger la laine sur le dos.

La circulation devient alors plus lourde pour tous. C'est la même chose dans toute

entreprise de travail collaboratif : si on se méfie de la bonne foi des autres, on a soi-même intérêt à éviter la collaboration, et ce, même si on préférerait collaborer. Cette méfiance peut évidemment être alimentée par la présence de tricheurs, mais aussi par les erreurs et les incompréhensions. Le cercle vicieux est donc facile à amorcer, et il est difficile d'en sortir.

Comment l'éviter? Une manière est de faire intervenir un puissant tiers impartial. Imaginez qu'on rende illégal le fait de zigzaguer dans la circulation, et qu'un grand nombre de policiers

surveillent et punissent ces comportements. Cela aurait bien sûr l'avantage de décourager les tricheurs d'agir; mais plus important encore, cela rassurerait les bons conducteurs, qui auraient alors moins l'impression d'être victimes de tricheurs impunis. Une telle solution ne peut cependant pas souvent s'appliquer aux collaborations auxquelles

nous sommes conviés dans le cadre de notre travail. Il faut alors que le groupe lui-même s'entende sur certaines valeurs, mais surtout s'impose librement des règles concrètes qui peuvent être invoquées par les membres pour faire respecter ces valeurs.

Par exemple, supposons qu'un groupe reconnaisse la nécessité d'être transparent. Il pourrait alors s'imposer une règle simple : dès qu'un membre le désire, il peut exiger qu'on avance des raisons pour justifier une idée et qu'on débâte de son bien-fondé. Ainsi, chacun a intérêt à jouer cartes sur table; mais plus important encore, on s'assure de maintenir un climat de confiance en permettant à chacun d'éliminer son sentiment de méfiance dès qu'il surgit.

Évidemment, ce n'est ici qu'un bref exemple. Ceci étant dit, lorsque l'on propose à nos étudiants de travailler en équipe, ou encore lorsque nous participons nous-mêmes à des comités, s'imposer explicitement certaines règles de ce genre pourrait favoriser la collaboration et nous éviter bien des maux de tête. ■

¹ - Si cela vous semble fantaisiste, contemplez le cas de la Hollande, qui a interdit aux camions lourds de dépasser sur l'autoroute. Cela a eu comme effet d'accélérer le transport de marchandises par camion de 36 % sur ces routes. Voir Joseph Heath (2001), *The Efficient Society*, p. 43.



Blu, Aarhus (Danemark), 2017

PASSAGES

L'INÉDUCATION

par Jean-François Audet

Dans son essai intitulé *L'inéducation*, Joëlle Tremblay, professeure de philosophie au Cégep de Granby, soutient que les visées fondamentales semblent avoir été occultées par une industrialisation du savoir et des institutions scolaires.

DÉVELOPPER LE « CAPITAL HUMAIN »

Quand on pense à une vision de l'éducation tournée vers l'avenir, on ne peut s'empêcher de penser en terme de technologie, tant sur le plan des savoir-faire que des questions éthiques qu'elle soulève. Les fondements de l'école de demain nous semblent indiscutablement reposer sur l'acquisition de compétences qui feront de nos diplômés des citoyens « fonctionnels », capables de s'adapter à des environnements professionnels qui sont déjà en pleine mutation. Bref, une éducation qui serait plus en phase avec notre monde d'aujourd'hui, les enjeux et les défis qu'il suppose. S'il est vrai qu'on ne peut faire abstraction des mutations qui modèlent notre monde de même que des incidences de la technologie sur notre rapport au savoir et sur notre façon de penser l'éducation, le virage à effectuer n'est peut-être pas celui qu'on anticipe. Dans son court essai intitulé *L'inéducation*, Joëlle Tremblay, professeure de philosophie au collégial (Cégep de Trois-Rivières, Cégep de Granby), soutient que les visées fondamentales semblent avoir été occultées par une industrialisation du savoir et des institutions scolaires. Tout est orienté de façon à produire des diplômés, à développer du capital humain qui doit répondre aux soi-disant besoins du marché. Les contenus des cours, les évaluations formatives, la pédagogie elle-même sont déterminés en fonction de résultats à obtenir dans l'immédiat, selon les paradigmes de productivité et de rentabilité.

La pierre angulaire de ce système : les compétences. En fait, depuis le Renouveau pédagogique qui a touché les niveaux du primaire et du secondaire, relayé au collégial par la Commission

Robillard (1993) et le rapport Demers (2014), ce qui constitue l'essentiel de la terminologie éducative, c'est ce concept de compétences, indissociablement lié aux idées de spécialisation, de savoirs pratiques et, à plus forte raison, d'utilitarisme. Elles déterminent et structurent notre façon de penser la pédagogie, définissent notre enseignement. Les savoirs dispensés sont balisés par des objectifs qui visent l'obtention de résultats concrets, une uniformisation de l'enseignement, un certain formatage des contenus. Au collégial, cela se voit notamment par la façon dont les contenus des trois premiers cours de littérature sont corsetés par la méthodologie de la dissertation, indissociable de l'épreuve uniforme de français. Le temps pour l'histoire culturelle, l'histoire des idées, les perspectives multiples de la littérature en est forcément réduit.

SUBORDONNER L'ACTE D'ENSEIGNER À LA PÉDAGOGIE

Le corollaire de cet accent mis sur les compétences a été le rôle de plus en plus prépondérant de la pédagogie. Les approches constructivistes et socio-constructivistes, qui préconisent que l'élève soit au « centre de son apprentissage », dans le but de développer son autonomie intellectuelle, et qui font de l'enseignant un guide qui doit épauler l'élève dans l'intégration de compétences, sont à l'origine de ce virage.

Plus pernicieuse est cette volonté de permettre à l'enfant de discriminer les savoirs utiles, ceux qu'il pourrait réinvestir dans l'immédiat (dans le cadre d'une évaluation, par exemple), des savoirs qui seraient inutiles. En ce sens, le glissement opéré est le suivant : les savoirs pratiques (compétences) deviennent plus importants, tandis que les savoirs fondamentaux, ceux dont les retombées immédiates sont plus difficilement quantifiables, sont écartés. La critique de

Tremblay n'est évidemment pas dirigée vers le bien-fondé de la pédagogie, nécessaire pour repenser constamment les stratégies d'enseignement, mais davantage vers ce glissement de sens qui fait que la pédagogie est devenue la priorité. Selon l'auteurice, elle représente désormais l'acte même de l'enseigner.

LES JALONS D'UNE VISION DÉMODÉE ?

À ces réformes pédagogiques, qui avaient pour finalités une spécialisation accrue de l'élève et une formation alignée sur les soi-disant besoins du marché, Joëlle Tremblay propose une vision qui ne semble avoir rien de révolutionnaire, bien au contraire ; il s'agit plutôt d'un retour aux catégories traditionnelles du savoir et de l'éducation. En effet, Tremblay considère qu'à tous les niveaux, il faut redonner la place qui revient aux connaissances. En fait, ce socle culturel, synonyme

d'« élargissement des perspectives » selon Normand Baillargeon, est ce qu'il faut privilégier, selon l'auteurice, pour développer les aptitudes intellectuelles que tout élève devrait acquérir dans ce 21^e siècle, soit la pensée analytique et critique, la créativité, la polyvalence. Parallèlement à cela, elle préconise non seulement un virage significatif quant à notre réflexion sur le rôle de la pédagogie, mais aussi une refonte de la formation des enseignants, basée sur l'acquisition d'une large culture philosophique, littéraire, scientifique et sur l'appropriation d'œuvres de grands pédagogues. Ce qui implique forcément une formation en continu, une mise à jour permanente et passionnée des savoirs. Tout cela pour que l'enseignant puisse transmettre, mais aussi penser, critiquer ce dont il se fait le passeur, histoire d'être lui-même un modèle de pensée analytique et critique, de créativité, de polyvalence. « Le grand enseignement est celui qui éveille des doutes chez l'élève, qui est école de dissension », écrivait George Steiner. La mission première de l'éducation, c'est d'être un vecteur d'émancipation. Donner à l'élève les outils intellectuels pour lui permettre de s'affranchir à tout moment de ce qui serait susceptible de l'aliéner. En faire un être de tous les possibles. Un être libre. ■



Blu, Vienne, 2010

La mission première de l'éducation, c'est d'être un vecteur d'émancipation.

VUE PANORAMIQUE (1/2) : DE NOUVEAUX PARADIGMES

DÉCROISSANCE

par Grégoire Bédard

De 1945 à 1975, l'Occident a connu une croissance fulgurante. Les Trente Glorieuses sont devenues, dans l'imaginaire collectif, un âge d'or que bien des économistes et des politiciens voudraient recréer. Mais la croissance exponentielle peut-elle se perpétuer sans jamais rencontrer de limite physique ?

C'est la question qu'a posé le Club de Rome à des chercheurs du MIT en 1970. L'équipe de recherche pilotée par Donella et Dennis Meadows, composée de dynamiciens des systèmes, a ensuite compilé pendant deux ans toutes les données disponibles en termes, notamment, de population, de production de nourriture, de production industrielle, de ressources non renouvelables et de niveau relatif de pollution. Elle a créé un modèle informatique, appelé World3, constitué d'une structure dynamique de plus de 200 équations en interaction les unes avec les autres. Ce modèle simplifié du « monde réel » a permis d'observer les tendances comportementales du système en fonction de certains paramètres : les processus de croissance, les limites, le temps de réaction des humains (leur retard) et les processus d'érosion des limites. L'ordinateur a calculé les valeurs des variables pour chaque période de six mois comprises entre 1900 et 2100. L'équipe a ainsi produit 12 scénarios.

EST-IL TROP TARD POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ?

Le rapport Meadows, intitulé *The Limits to Growth*, démontra qu'il n'était pas possible d'exploiter indéfiniment les forêts, les champs et les mines, les océans, les rivières et les puits de pétrole tel que nous le faisons jusque là (Meadows et al., 2012). Non seulement la croissance industrielle ne pouvait durer dans un monde physiquement limité, mais la superposition de plusieurs courbes descendantes dans les scénarios produits (voir le graphique) était un clair avertissement : si elle dépassait ce que la Terre pouvait assumer en termes de régénération, la civilisation industrielle allait sérieusement coincer au XXI^e siècle.

En 1992, une mise à jour des données a permis de constater que non seulement l'étude Meadows était encore actuelle et solide, mais elle anticipait un avenir très plausible et, en réalité, « d'une redoutable précision ». De plus, une information majeure s'ajoutait à ce second rapport, intitulé *Beyond The Limits* : « l'humanité avait déjà dépassé les limites de la capacité de charge de la planète », c'est-à-dire que l'empreinte écologique des humains sur la Terre était déjà trop lourde pour lui permettre de se régénérer. De fait, ceci écartait les scénarios les plus optimistes. Il était maintenant trop tard pour le développement durable (Mead, 2017).

LE NÉOLIBÉRALISME « FAST AND FURIOUS »

La métaphore de la voiture convient particulièrement bien à la situation. Si nous avions pris au sérieux les signaux de *Limits to growth*, nous aurions reconsidéré la croissance et l'exploitation des ressources de la planète et nous aurions mis la pédale



Blu, Rome, 2015

douce sur le développement. Non seulement nous n'avons pas ralenti, mais nous avons même appuyé sur l'accélérateur dans les années 80 en amorçant une série de dérèglements facilitant les investissements et les exploitations. Après la chute du communisme, dans les années 90, le moteur enflammé de la mondialisation néolibérale, excessivement énergivore, a

propulsé un train de vie très *rapide et dangereux*.

David Holmgren, cofondateur de la permaculture, explique qu'en termes énergétiques un certain apport « peut convenir à une masse importante qui se déplace lentement, ou à une masse réduite qui se déplace vite, mais pas à une masse importante qui se déplacerait vite. » Holmgren donne un exemple : les petits hors-bords sont rapides, mais pas les paquebots. Il faudrait au véhicule plus lourd et plus volumineux une surdose massive d'énergie pour être manœuvrable comme le petit. Il ajoute : « Un système dont l'approvisionnement énergétique augmente deviendra plus grand et plus rapide. Que l'énergie baisse, et le système se contractera, ralentira, ou les deux. » (Holmgren, 2014, p. 397) Disposant d'une quantité donnée d'énergie, la nature finit toujours par s'équilibrer entre taille et vitesse, car elle vit à l'intérieur de limites physiques.

Mais pas les humains.

Le système capitaliste est aujourd'hui à la fois gigantesque et extrêmement rapide. D'une part, ce système est économiquement très peu résilient parce que nous avons considérablement réduit la marge de manœuvre des États et leur capacité à absorber les crises cycliques du capitalisme. D'autre part, il est très précaire parce qu'il dépend de beaucoup d'énergie, celle procurée par les combustibles fossiles. Le système naturel s'épuise et le climat s'emballe depuis la fin du siècle dernier parce qu'il subit les externalités négatives du capitalisme. La tension entre le Système et la Terre n'a jamais été aussi grande.

UNE MONDIALISATION EN RUPTURE DE STOCK

Nous connaissons une croissance exponentielle depuis 200 ans grâce à l'énergie fossile facilement accessible. Nous en sommes devenus dépendants et notre consommation de pétrole augmente à chaque année. Par conséquent, les réserves s'épuisent de plus en plus vite. Le pétrole à haut rendement énergétique, facile à extraire, devient de plus en plus rare.

Un bref regard autour de soi suffit pour évaluer rapidement ce qui disparaîtrait si le pétrole venait à manquer. Il y a d'abord la production industrielle qu'il alimente (le transport, l'industrie agro-alimentaire, la construction, l'entretien des infrastructures, etc.). Puis tout le commerce qu'il soutient (la mondialisation elle-même, l'alimentation, la livraison de produits étrangers, le tourisme, etc.). Puis les produits dérivés de





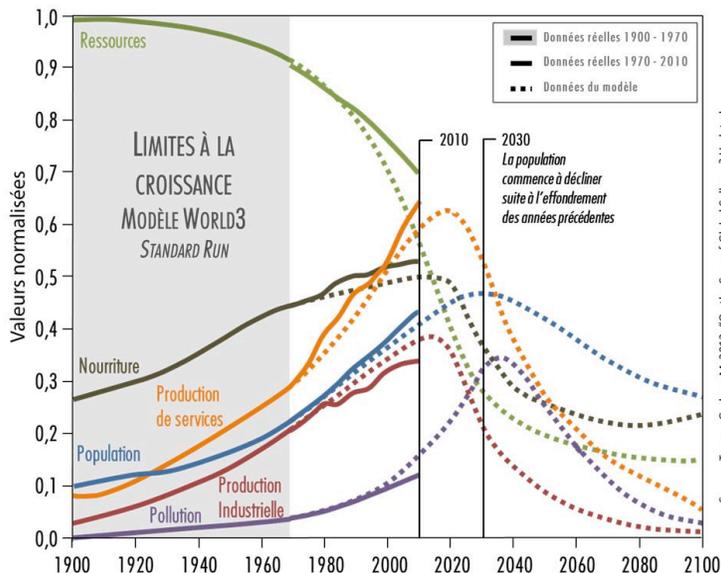
la pétrochimie (le plastique et les composés synthétiques, les emballages, les pneus, l'asphalte, les pesticides, les engrais chimiques, la peinture, etc.). Les énergies renouvelables ne font pas le poids face au pétrole. Il n'existe aucun substitut d'une densité énergétique si bon marché.

Comme le prix d'un produit est lié à son offre et à sa demande, théoriquement, le prix du baril de pétrole va augmenter en se raréfiant. Mais, au-delà du prix, un autre facteur devient déterminant : le taux de retour énergétique.

Casser ou faire fondre la pierre dans laquelle l'or noir est emprisonné n'est pas une mince affaire. Extraire le pétrole dilué dans la boue de l'Alberta ne l'est pas non plus. Cela requiert d'utiliser des machines immenses et très lourdes, de parcourir de longues distances et d'utiliser beaucoup d'eau chaude. Dans un cas comme dans l'autre, l'exploitation non conventionnelle est très énergivore. Le prix du pétrole doit nécessairement se maintenir à une certaine hauteur pour que les efforts soient payants à la fin du compte, mais encore faut-il qu'il y ait un certain rendement. Le taux de retour énergétique indique l'efficacité du processus de production. Plus le pétrole exige de l'énergie pour être extrait, plus ce taux est bas et moins ça vaut la peine de le faire. Sans compter la pollution irréversible des sols, de l'eau et de l'air, car il y a bien des gaz à effet de serre ainsi produits...

C'est pourquoi l'atteinte d'un pic a un grand impact dans cette histoire : après le pic, l'énergie est de plus en plus difficile à acquérir et il devient de plus en plus ardu de garder le rythme de croissance maintenu jusque-là. L'inaccessibilité du pétrole risque de créer une récession mondiale permanente. Dès lors, on ne parle plus de simple pic pétrolier, mais de crise énergétique globale (Rubin, 2012).

En fait, la descente énergétique ne survient pas toute



Ce que montre ce graphe est l'effondrement proche de notre civilisation thermo-industrielle. La cause principale est la déplétion des ressources. L'époque actuelle est marquée par les symptômes d'un début d'effondrement, qui se sont manifestés autour de 2008 par la crise financière et le pic pétrolier. C'est la victoire inéluctable de l'entropie.

Yves Cochet, Ancien ministre français de l'environnement, président institut Momentum

seule, car la croissance exponentielle a entraîné beaucoup de choses dans son sillage. La descente est accompagnée par l'augmentation des coûts de production des éléments physiques qui soutiennent les activités biologiques et industrielles (terres fertiles, eau douce, bois, métaux, minerais). Et ces deux crises, ensemble, compromettent à leur tour le développement de la technologie : par exemple, certains métaux et alliages seront bientôt très difficiles à produire pour la fabrication des ordinateurs ou des panneaux solaires (Bihoux, 2014).

Cependant, l'accroissement démographique que nous avons connu est l'enjeu le plus lourd. Notre agriculture, notamment, déçue par les énergies fossiles, a fait en sorte que nous sommes passés de 2,5 milliards d'individus en 1950 à plus de 7,6 milliards aujourd'hui. De plus, les

populations sont totalement dépendantes du commerce et du transport alimentaires pour survivre. Le dicton qui affirme que nous sommes à trois repas du chaos n'a jamais été aussi juste.

LA DÉCROISSANCE

Des besoins qui augmentent et des ressources qui diminuent ne font pas bon ménage. Non seulement le niveau de vie actuel ne peut être maintenu, mais il diminue déjà depuis des décennies. L'indice des prix à la consommation est en hausse depuis 1973 et grignote le pouvoir d'achat. Alors que la croissance moyenne du PIB du Canada variait entre 3% et 7% dans les années 60-70, elle est descendue sous les 2% depuis 2000 (Banque mondiale, 2016).

Il nous faudra bientôt composer avec un monde beaucoup plus sobre en énergie. Un monde plus petit, car la mondialisation n'est pas durable

(Rubin, 2010). Elle ne l'a jamais été. La croissance, qui était une option pour éliminer la pauvreté et créer de la richesse, ne fonctionne tout simplement pas à long terme. Elle est une fuite en avant. Les migrants sont souvent tenus responsables des problèmes, mais les migrations ne sont que des symptômes de maux bien plus profonds. La descente énergétique est incompatible avec les besoins grandissants des populations. Si la simple réduction de la croissance crée de l'insatisfaction, il importe de mesurer l'ampleur de ce que la décroissance causera. Cependant, la réduction de notre consommation, volontaire ou non, est un tabou que personne ne veut transgresser.

Des gens déçus et en colère s'attendent à du changement de la part de leur gouvernement et se soulèvent avec indignation. Cependant, les élections en Allemagne, en Autriche ou en Italie, le Brexit ou Donald Trump n'y changeront pas grand chose. La chute est toujours plus brutale quand on tombe de haut.

FIN DE PARCOURS

La voiture individuelle est le symbole le plus fort de la civilisation moderne. Comme la croissance, elle est associée au progrès, au confort, au succès, à la performance, à la réussite et à la qualité de vie. Mais que fera-t-on quand tout sera consommé et que la Terre ressemblera à un vaste exutoire ? On lancera une voiture vers Mars avec l'espoir de tout recommencer à neuf ?

Les trente glorieuses constituent un mythe tellement ancré dans notre esprit qu'il faut chercher vraiment fort pour imaginer d'autres modes de vie. Or, la réalité risque bien de nous rattraper. La catastrophe n'a jamais été une éventualité aussi réelle : en novembre 2017, plus de 15 000 scientifiques originaires de 184 pays ont signé un article collectif sur l'état catastrophique de la planète





(Ripple, 2017). Nous entrons dans la période de transformation la plus profonde que nous ayons connue depuis les trois révolutions industrielles. Nous devons nous décider entre décroissance subie ou décroissance choisie (Bihoux, 2014, p. 113).

L'EFFONDREMENT

L'avenir qui nous attend est, en toute probabilité, celui de l'effondrement de la civilisation thermo-industrielle, effondrement que les chercheurs du MIT définissent comme « un déclin non contrôlé de la population et du bien-être humain » (Meadows et al., 2012, p. 15). Yves Cochet, ancien ministre français de l'environnement, définit quant à lui l'effondrement comme « un processus à l'issue duquel les besoins de base (eau, alimentation, logement, habillement, énergie, mobilité, sécurité) ne sont plus fournis à une majorité de la population par des services encadrés par la loi. » (Cochet, 2011)

À cause de la nature exponentielle de la croissance, l'effondrement peut survenir n'importe quand, de façon imprévisible et brutale. Cochet pense que « la période 2020-2050 sera la plus bouleversante qu'aura jamais vécue l'humanité en si peu de temps. » Il estime que cette période se composera de trois étapes successives : la fin du de la civilisation industrielle telle que nous la connaissons, le début d'une renaissance et, entre les deux, un intervalle de survie d'une dizaine d'années. Selon Cochet, l'effondrement est « possible dès 2020, probable en 2025, certain vers 2030. » (Cochet, 2017).

Dans le prochain article, nous verrons comment il est possible d'amorcer dès maintenant la transition vers un monde post-carbone, sobre en énergie et durable. Ce n'est pas une mince tâche, mais il est en effet possible de l'entreprendre, individuellement et collectivement, de façon relativement sereine, résiliente et même... joyeuse! Car l'espoir est peut-être la meilleure source d'énergie qu'il nous reste. ■

Banque mondiale. (2016). *Croissance du PIB (% annuel) - Canada*. Repéré à <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?locations=CA>.

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

Cochet, Y. (2011). *L'effondrement, catabolique ou catastrophique ?* Séminaire du 27 mai 2011, Paris : institut Momentum. Repéré à <http://www.institutmomentum.org/wp-content/uploads/2013/11/L'effondrement-catabolique-ou-catastrophique.pdf>

Cochet, Y. (2017, 23 août). *De la fin d'un monde à la renaissance en 2050*. Libération. Repéré à http://www.liberation.fr/debats/2017/08/23/de-la-fin-d-un-monde-a-la-renaissance-en-2050_1591503

Holmgren, D. (2014). *Permaculture*, Paris : Éditions Rue de l'Échiquier

Mead, H. (2017). *Trop tard, la fin d'un monde et le début d'un nouveau*. 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

Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome T. M. et al. (2017, 1^{er} décembre). *World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice*. *BioScience*, Volume 67, Numéro 12, Pages 1026–1028. Repéré à <https://doi.org/10.1093/biosci/bix125>

Rubin, J. (2010). *Demain un tout petit monde ; Comment le pétrole entraînera la fin de la mondialisation*. Montréal : Hurtubise.

Rubin, J. (2012). *La fin de la croissance*. Montréal : Hurtubise.

ESPACES VERTS

UN POTAGER AUTO-FERTILE

par Grégoire Bédard

Le jardinage auto-fertile est une approche saine et naturelle, basée sur la permaculture, une méthode de conception qui permet de créer un écosystème abondant avec un minimum d'efforts.

Cette méthode simple nécessite peu de désherbage. Pas besoin de labourage, de sarclage, d'engrais ou de pesticide. Tout le contraire de nos habitudes !

Une conférence de M. Réjean Roy sur «Le jardin auto-fertile en permaculture» aura lieu à la Maison de la culture de L'Avenir, le jeudi 29 mars 2018 à 19h et le dimanche 15 avril à 13h.

Monsieur Roy détient une formation en médecine vétérinaire, en santé naturelle, en biologie et en permaculture.

S'il y a suffisamment de personnes intéressées, il serait possible de tenir par la suite une formation de cinq sessions en permaculture. ■



Blu, Rome (ancienne usine SNIA), 2017

EXPOSITIONS

L'ESPACE GALERIE, UN LABORATOIRE

rencontre avec Isabelle Dumais *

D'où vient l'idée de créer un espace d'exposition?

Dès l'inauguration du programme en 2005, c'était clair que nous avons besoin d'un espace d'exposition pour tous les types de production : peinture, sculpture, vidéo, installations...

L'espace mur ne suffisait pas. Quand le programme a été bien implanté, nous avons commencé à demander un lieu de diffusion des arts visuels dans le cégep et dans la communauté. Nous avons fait valoir qu'un tel lieu répondrait au besoin de rayonnement du programme et des arts, mais surtout à la nécessité de proposer des situations authentiques à nos élèves.

Quel est l'effet de ce projet sur votre équipe?

C'est un projet très dynamisant, même s'il est exigeant. L'allocation attribuée au *Projet de diffusion* permet à un enseignant de coordonner les cinq expositions. Tour à tour, les enseignants deviennent commissaires. Ils peuvent alors concevoir une exposition disciplinaire ou interdisciplinaire, ce qui permet d'intégrer des productions des cours des deux cohortes.

Cela demande de la concertation puisque le commissaire a besoin des autres pour recenser des projets. Le commissariat est une activité stimulante et stressante à la fois par son caractère public. Nous sommes une équipe qui se concerta beaucoup. Nous utilisons déjà les mêmes outils pour l'analyse et la création, nous utilisons maintenant les mêmes outils pour la diffusion. La galerie nous amène à développer une vision commune d'où nous voulons amener nos élèves.

Quelles sont les retombées pour les élèves?

La possibilité d'exposer accroît la motivation et le professionnalisme des élèves. Nous cherchons de plus en plus à les impliquer dans les tâches de commissariat pour qu'ils se sentent plus concernés par les projets d'exposition et pour qu'ils prennent conscience de tout ce qui entoure la réception des œuvres. Cette année, certains élèves peuvent aussi jouer le rôle de guide-animateur de l'Espace galerie (midi à 15h). Cet emploi étudiant leur permet d'expérimenter l'animation et le contact avec le public, une autre voie de sortie du programme. Ainsi, la galerie permet de toucher à toutes les dimensions du métier.

Quel sera le thème de la prochaine exposition?

Notre prochaine exposition est reliée à la campagne *Ni viande, ni objet* pilotée par Marc-André Legris. Elle se prépare depuis l'automne et s'appuie sur la conférence de Valérie Guimond. Cette artiste sera d'ailleurs présente au finissage pour remettre les prix coup de cœur/coup de poing. ■

* propos recueillis par Roxane Doré

GRANDS ESPACES

CÉGEP EN FORME

rencontre avec Patrice Marcoux *

D'où vient l'idée de la Course cégep en forme?

L'idée nous est venue il y a environ trois ans lors d'une réunion départementale. Nous voulions que le département fasse preuve de leadership dans la promotion de l'activité physique au cégep. Plusieurs idées ont été considérées. Comme la marche et la course sont des activités qui peuvent être pratiquées par tout le monde et qu'elles suscitaient une vague d'engouement, nous avons choisi d'organiser une course pour les étudiants et le personnel. Nous avons rapidement obtenu l'appui du comité des saines habitudes de vie, de la Coop et du service des communications.

Est-ce que la course a un impact sur la vie départementale?

La course est assurément notre activité départementale la plus rassembleuse. Tous ceux qui donnent le cours ensemble 1 incluent la course dans leur plan d'évaluation. Le matin de la course, les

enseignants qui ne donnent pas de cours se libèrent pour préparer le départ. Ça devient un peu comme une activité sociale : nous arrivons tôt le matin avec des muffins et du café et nous finissons la journée en prenant une photo d'équipe. Le département en retire une certaine fierté. Tout le monde participe de bon cœur, même si cela exige du temps.

Qu'est-ce que cet événement implique comme travail?

Avant le jour de la course, nous avons entre huit et dix rencontres pour déterminer le coût, le logo, le mode d'inscription, la stratégie de promotion et le tracé. Nous devons aussi trouver des bénévoles et des commanditaires, établir des liens avec la municipalité et tenir des kiosques pour les inscriptions. Nous avons la chance de pouvoir compter sur des spécialistes en marathon comme Pascal Dubreuil pour établir le tracé. Michael DeGrandpré qui se charge de le faire approuver. En fait, nous sollicitons plusieurs services du collège. Plus la course grossit, plus la logistique de l'événement devient lourde. Pour assurer sa pérennité, il faudrait prévoir des ressources annuelles dédiées à l'organisation. Présentement, tout le monde agit sur une base volontaire.

Quelles sont les retombées de la course pour le cégep?

La course est probablement la seule activité qui mobilise autant les étudiants et le personnel. On compte environ 600 participants sur la ligne de départ, dont 125 membres du personnel, en plus des 40 bénévoles qui permettent à l'événement d'avoir lieu. La course est une activité rassembleuse au cours de laquelle les titres et les fonctions s'effacent.

En plus, elle donne une certaine visibilité au cégep dans les médias locaux et permet de créer des liens avec la communauté. Pour la première fois cette année, la course aura sa porte-parole officielle, soit Élisabeth Pellerin, une triathlonienne de la région qui viendra parler des bienfaits de l'activité physique dans sa vie lors des semaines santé.

Cela dit, nous sentons que notre événement atteint vraiment son objectif quand les gens nous disent qu'ils recommencent à se mettre en forme pour se préparer à courir le 5 km. Pour plusieurs, c'est une occasion de démarrer la saison de course dans un contexte convivial et festif avec les collègues et les élèves. ■

* propos recueillis par Roxane Doré

PASSAGES

STRESS ET CLIMAT DE TRAVAIL CHEZ LES ENSEIGNANTS

par Luc Brunet, Ph.D. *

Le stress est une manifestation du corps humain à telle ou telle pression exercée sur lui, que cette pression soit réelle ou imaginaire. Lorsque l'organisme ne peut plus supporter le combat, l'individu risque de développer des troubles psychiques et/ou physiques et, par conséquent, de sombrer dans l'épuisement professionnel (« burn-out »).

UN EMPLOI À HAUT RISQUE

La profession enseignante est considérée comme étant un emploi à haut risque de stress et d'épuisement professionnel.

En effet, les emplois comportant un niveau important d'interactions sociales telles que l'enseignement, les services de santé et les services sociaux comportent un très haut niveau de stress. Moins un individu a d'emprise sur son environnement, plus celui-ci est source de tension. En effet, les effets du stress sont inversement proportionnel aux sentiments de compétence et d'efficacité perçus par un individu. Lorsque l'atteinte de la compétence sociale est entravée par des barrières telles que le manque de ressources (physiques et/ou humaines), le manque de temps et la sévérité des problèmes rencontrés chez les élèves, un stress élevé s'en suit. Quand un enseignant se sent constamment inefficace, qu'il a le sentiment de tout échouer et de n'avoir aucun pouvoir, il en arrive à manquer d'initiative et à subir du stress. Quoi de plus frustrant que d'investir professionnellement et émotionnellement dans la réussite d'un élève et de n'aboutir à aucun succès. Quand le stress conduit à un état d'épuisement professionnel l'enseignant finit par développer le complexe du missionnaire dans l'univers infini, où l'individu se sent tout petit face à une tâche immense et écrasante

à conquérir. Il faut noter que le milieu de travail n'est pas l'unique responsable du stress mais si on tient compte qu'un individu peut passer plus de 60% de son temps à des activités de travail, il faut se rendre à l'évidence que l'environnement de travail joue un rôle important dans la nosologie du stress.

MANIFESTATIONS DU STRESS

Avant de préciser le rôle du climat de travail dans le phénomène du stress chez l'enseignant il est important d'identifier comment celui-ci se manifeste. On retrouve en général quatre manifestations majeures du stress qui peuvent affecter un enseignant. Ce sont les symptômes suivants:

a) psychosomatiques: l'enseignant qui commence à souffrir d'un excès de stress est susceptible de ressentir certains maux physiques. Les plus fréquents sont les suivants: maux de tête, rhumes insurmontables, perte de poids, dysfonctions gastro-intestinales, fatigue chronique, hypertension artérielle, susceptibilité aux infections virales et douleurs lombaires;

b) sociaux: l'enseignant victime d'un stress intense entre souvent en conflit avec son environnement social et familial, sa mauvaise humeur le rend irritable avec ses amis, sa famille et ses collègues de travail. Il devient ainsi fréquemment insatisfait de ses relations amicales, maritales et professionnelles;

c) psychologiques: le stress va souvent se représenter sous un état chronique d'anxiété et d'angoisse se caractérisant par des sentiments de culpabilité et de dépassement chez une personne. L'enseignant devient pessimiste et vit des sentiments d'infériorité et d'inutilité. Il perd, par le fait même, confiance en lui-même ce qui entraîne généralement une diminution de son estime personnelle. On retrouve aussi les symptômes suivants: ennui, désenchantement, découragement, dépression, repli sur soi-même, sentiment de solitude, rigidité, paranoïa, phobies de

toutes sortes, perte d'intérêt, résistance au changement, appréhensions, etc.;

d) occupationnels: l'enseignant qui souffre de stress intense devient rapidement apathique au travail et subit une baisse de rendement plus ou moins drastique. On observe souvent les symptômes suivants: baisse du niveau de tolérance à la frustration en classe, augmentation des attitudes autoritaires et punitives face aux élèves et réactions agressives envers les facteurs qui peuvent venir modifier un travail rendu routinier.

Il faut souligner que les manifestations de stress se développent quand même lentement, lorsqu'elles semblent s'installer de façon chronique on peut postuler que l'enseignement risque de souffrir du syndrome de l'épuisement professionnel (« burn-out »). Les études que

nous avons menées démontrent que les effets dévastateurs du stress semblent se produire davantage chez les enseignants âgés de 30 à 40 ans que chez ceux qui sont plus âgés ou plus jeunes. Les enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience rapporteraient également un niveau plus élevé de stress que ceux qui ont très peu d'années d'expérience.



Blu, Vitoria-Gasteiz (pays basque), 2010

Un climat de travail ouvert caractérisé par un grand sentiment de confiance permet de réduire considérablement les sources de tension.

INTERPRÉTATION DU TRAVAIL

Le stress que vit un enseignant est aussi fortement lié à l'interprétation qu'il donne à son environnement de travail ou plus spécifiquement à son climat de travail. C'est la façon dont la réalité est perçue qui compte et cette perception peut

induire du stress. Le climat de travail peut ainsi être défini comme étant la perception entretenue par les enseignants d'une école concernant la façon dont ils sont traités. Lorsqu'un enseignant, en plus des exigences de sa profession, vit dans un climat qu'il perçoit comme restrictif, contraignant et méfiant ou encore trop contrôlé et où sa participation n'est pas jugée essentielle et reconnue, il aura tendance à développer des syndromes d'inefficacité et par le fait même à vivre du





stress. Les gestionnaires scolaires doivent s'efforcer de créer des conditions organisationnelles humaines afin de réduire les effets du stress chez leurs enseignants. Plusieurs sources de tension importantes peuvent se retrouver à l'intérieur du climat organisationnel et il est important d'apprendre à les contrôler, ce sont: les relations interpersonnelles avec les supérieurs, les collègues de travail, le peu de support, les restrictions budgétaires, un leadership autocratique, etc. Ainsi, il va de soi qu'un climat de travail ouvert, caractérisé par un grand sentiment de confiance permet de réduire considérablement les sources de tension ou encore de récupérer plus aisément.

UN MEILLEUR CONTRÔLE

En conclusion, l'enseignement constitue et constituera toujours une profession stressante à cause de son haut niveau d'interactions sociales et comme l'enseignant n'a pas toujours la

possibilité d'oeuvrer dans un climat de travail agréable il doit réellement prendre en main la gestion de son stress. Il existe plusieurs mécanismes de prévention du stress, celui peut être utilisé le plus efficacement est la gestion de soi, si souvent délaissée et qui constitue pourtant le processus lequel les enseignants ont le plus de pouvoir. Ainsi, une prévention et un traitement efficace du stress doivent porter sur quatre aspects importants de la gestion de soi qui sont: le développement d'une philosophie de vie positive, faire le point sur son environnement de travail, la mise en forme psychologique, la mise en forme physique et une saine gestion du temps. En utilisant une telle approche l'enseignant pourra s'assurer d'avoir un plus grand contrôle sur ses facteurs de stress. ■

* Professeur titulaire, Psychologie du Travail et des Organisations
Département de Psychologie, Université de Montréal
Texte reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteur
<http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>

SATELLITES

STRESS ET ANXIÉTÉ CHEZ LES ÉTUDIANTS

par Marc-André Legris*

Qu'on le veuille ou non, il y a une hausse marquée du nombre de demandes en santé mentale partout en Amérique du Nord. Ces demandes sont généralement en lien avec des symptômes dépressifs ou anxieux. Ces derniers sont des indicateurs majeurs du risque de décrochage scolaire. La transition du secondaire au collégial est une période particulièrement sensible, puisqu'il s'agit d'une double transition (développementale et institutionnelle).

STRESS OU ANXIÉTÉ ?

Quelle est la différence entre le stress et l'anxiété? Pour l'expliquer simplement, nous pouvons dire que le stress est généralement associé à quelque chose de précis, c'est une réponse à une situation « menaçante » réelle, il y a un élément déclencheur identifiable. Concernant l'anxiété, c'est beaucoup plus flou, les symptômes peuvent se manifester sans que la personne en connaisse la cause, elle anticipe une menace future ou inconnue. Ce sont des préoccupations constantes et excessives.

Les symptômes peuvent être de différentes formes en fonction des personnes. Ils peuvent être de nature physique, cognitive, émotionnelle ou comportementale. L'étudiant anxieux a une

grande intolérance à l'incertitude, il n'aime pas les situations nouvelles. Il doute beaucoup et a souvent une faible estime de lui-même.

L'évitement est souvent le premier réflexe de l'étudiant anxieux. Il recherche des moyens pour ne pas faire une présentation orale ou un travail d'équipe. Le danger est qu'à court terme, si l'évitement fonctionne, l'étudiant ressent un soulagement. Par contre, à moyen ou long terme, l'évitement provoque une baisse d'estime de soi et la mise en action ne sera que plus difficile par la suite.

Pour accompagner un étudiant anxieux, il est bien de l'encourager à faire une étape à la fois. Comme dans le cas d'une présentation orale, la présentation est la dernière étape de plusieurs autres. Avant de se retrouver en avant, il faut choisir son sujet, le développer, pratiquer seul, devant ses parents ou amis, seul devant la classe et ainsi de suite jusqu'au jour de la fameuse présentation. Une personne anxieuse a souvent tendance à anticiper très longtemps d'avance et ces scénarios sont souvent catastrophiques. L'idée est de la ramener au moment présent.

LE PROGRAMME ZEN-ÉTUDES

Dans un souci de prévention, le Cégep de Drummondville s'est joint au projet Zen-études. Ce programme a été développé par une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal pour prévenir le décrochage scolaire pour les nouveaux étudiants au collégial. Actuellement, quatre départements ont accepté de faire partie du projet (Sciences humaines, Tremplin DEC, Soins infirmiers et Éducation à l'enfance). À l'automne 2017, ils ont rencontré plus de 450 nouveaux étudiants.

L'idée de Zen-études est de sensibiliser les étudiants aux facteurs de risques qu'ils peuvent vivre dans le cadre de leurs études

et de leur offrir des facteurs de protections. La prévention est très utile, puisqu'elle permet de donner des outils aux étudiants avant que leurs problématiques ne se cristallisent et qu'il soit, parfois, trop tard pour intervenir. Le programme Zen-études se présente sur trois volets. Le premier est donné en classe par les enseignants pendant les heures de cours. Sa durée est d'environ 90 minutes et il se donne au début de la session d'automne. Le but est de sensibiliser les étudiants par rapport aux symptômes anxieux ou dépressifs afin qu'ils puissent les reconnaître, leur donner des moyens concrets pour maintenir une bonne santé mentale et leur parler des ressources. Le volet I répondrait à 85 % des besoins des étudiants.

Par la suite, les étudiants ayant manifesté des symptômes et ayant été dépistés sont invités à participer au Volet II. Cette deuxième étape est en grand groupe à l'extérieur des cours et est animée par le psychoéducateur et une conseillère en orientation. Il s'agit des mêmes sujets, mais traités plus en profondeur. Cette partie répondrait aux besoins d'un autre 10 % des étudiants.

Pour les 5 % restant, ils sont invités au Volet III pour une série de sept rencontres en groupe restreint. L'idée est, encore là, d'approfondir le sujet, mais aussi d'accompagner les étudiants lors de leur première session afin de leur donner un maximum de chances de réussite.

Nous aimerions éventuellement que tous les nouveaux arrivants au cégep puissent profiter de ce programme. Nous sommes donc à la recherche de nouveaux départements ouverts à l'idée de l'offrir à leur nouvelle cohorte. Si vous avez de l'intérêt, n'hésitez pas à communiquer avec M. Marc-André Legris (poste 4504) qui s'occupe de l'implantation à Drummondville. ■

* Psychoéducateur

ESPACE 10101

UNE PROPRIÉTÉ DE MICROSOFT

par Louis Marchand

Le système éducatif québécois est un bien commun dont nous pouvons être fiers. Malgré le manque de financement des institutions d'enseignement et une reconnaissance mitigée de la part d'une partie de la société, des milliers d'enseignants, de professionnels et d'employés de soutien mettent tout en oeuvre pour former les citoyens de demain.

La fierté que nous pouvons éprouver à propos du système éducatif québécois repose sur le fait qu'il nous appartient tous et qu'ils bénéficient à tous. Chacun de nous a profité de ce système et chacun de nous a contribué à son développement. Par contre, depuis quelques années, un nuage sombre vient couvrir ce bien commun. Ce nuage arrive tranquillement, mais sûrement et, bien que certains gains puissent être observés à court terme, il y a une menace importante à long terme.

Pour comprendre cette menace, il faut être conscient de la valeur que l'information peut avoir sur les plans économique, politique ou stratégique. Grâce à l'information, une entité peut analyser les besoins et les faiblesses d'une autre entité afin de la manipuler ou la contrôler. Elle est une ressource potentiellement sensible et facilement exploitable par ceux qui en ont les moyens. C'est la raison pour laquelle il existe des lois encadrant l'accès à l'information.

HORAIRE DE L'ÉQUIPE SEECD

Les membres du bureau syndical assurent à tour de rôle une présence régulière au local 2330. Le bureau est habituellement ouvert de 9 h à 16 h du lundi au mercredi et de 9h à 13h le jeudi :

LUNDI : Grégoire (AM); Louis (PM)

MARDI : Micheline (AM); Renc. d'équipe (PM)

MERCREDI : Guy (AM); Nancy (PM)

Autres disponibilités sur rendez-vous.

Récemment, plusieurs institutions d'enseignement ont pris la décision d'abandonner les serveurs d'information internes et ont fait migré leur contenu vers des serveurs clos et propriétaire. Parmi ces technologies, on peut penser aux services Web Office 365, SharePoint et OneDrive de Microsoft. Les données qui reposent sur ces services sont entièrement contrôlées par le détenteur des serveurs ; dans ces cas-ci, Microsoft.

Aujourd'hui, malgré la volonté du gouvernement du Québec de faire adopter des technologies libres et ouvertes via son « Socle interministériel des logiciels libres » (SILL), plus de 70 commissions scolaires ont adopté l'une ou l'autre de ces technologies propriétaires. Les informations déposées sur ces serveurs, que nous ne contrôlons pas, sont constituées de données sur les élèves (date de naissance, code permanent, notes, enseignants, etc.) sur les employés (numéro d'assurance social, paie, etc.) et sur la gestion de l'institution (financement, plan d'action, etc.).

En plus du problème de la confidentialité des informations des services Web, l'utilisation de ces services peut avoir une incidence significative sur l'éducation en tant que telle. Non seulement nous ne contrôlons pas ces serveurs, nous ne contrôlons pas non plus les

applications informatiques qui permettent d'interagir avec ces systèmes. Par conséquent, si l'éducation et la pédagogie sont basées sur l'utilisation de ces applications propriétaires et que ceux-ci changent significativement, les enseignants n'ont d'autres choix que d'adapter leurs cours et leur pédagogie en fonction de ces changements. Avec les applications conventionnelles (installé localement sur les ordinateurs), il est possible de s'en tenir à une version donnée du logiciel, au moins le temps d'adapter un cours. Mais avec les services Web propriétaires, c'est impossible. En d'autres mots, nous laissons un important pouvoir entre les mains de multinationales, généralement américaines, en leur permettant de contrôler certains outils de gestion de l'éducation et certains outils pédagogiques utilisés par les enseignants.

Tôt ou tard, nous devons prendre conscience que nous ne pouvons plus choisir un service informatique de la même façon que nous choisissons les outils du quotidien. Si un simple marteau n'indique à personne ce que vous êtes en train de construire, comment vous le faites et avec qui, il n'en va pas de même avec un logiciel qui appartient à une entreprise privée. L'enjeu est d'autant plus grand que nous sommes de plus en plus sollicités par des offres de services Web, qu'ils soient payants ou gratuits. Enfin, aujourd'hui, les communs numériques ont toutes sortes de formes. Ils vont des simples sites d'information et de blogues aux banques de polices de caractères, en passant par la musique, les livres, les dessins, les modèles d'impression 3D ou les articles scientifiques (aussi appelés *Open Access*). Afin de promouvoir leur accès, certains sites Internet répertorient ces ressources. Les communs numériques ont un avenir certain devant eux, mais leur développement est intimement lié à la communauté qui les soutient. ■

Blu, Wrocław, 2008