

HEC MONTRÉAL

« La décroissance soutenable : théorie et pratiques »

Un cours qui bouscule ?

par

Noémie Marleau

Anne Mesny

HEC Montréal

Co-directrice de recherche

Yves-Marie Abraham

HEC Montréal

Co-directeur de recherche

**Sciences de la gestion
(Spécialisation gestion de l'innovation sociale)**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de maîtrise ès sciences en gestion
(M. Sc.)*

Août 2021

© Noémie Marleau, 2021

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2020-3795

Titre du projet de recherche : Les effets des cours sur la décroissance sur les étudiant.e.s qui le suivent

Chercheur principal :

Noemie Marleau, étudiante M. Sc.
HEC Montréal

Directeur/codirecteurs :

Yves-Marie Abraham; Anne Mesny
Professeurs - HEC Montréal

Date d'approbation du projet : 14 avril 2020

Date d'entrée en vigueur du certificat : 14 avril 2020

Date d'échéance du certificat : 01 avril 2021

Maurice Lemelin
Président
CER de HEC Montréal

ATTESTATION D'APPROBATION ÉTHIQUE COMPLÉTÉE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet des approbations en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains nécessaires selon les exigences de HEC Montréal.

La période de validité du certificat d'approbation éthique émis pour ce projet est maintenant terminée. Si vous devez reprendre contact avec les participants ou reprendre une collecte de données pour ce projet, la certification éthique doit être réactivée préalablement. Vous devez alors prendre contact avec le secrétariat du CER de HEC Montréal.

Projet # : 2020-3795 - Effets Décroissance

Titre du projet de recherche : Les effets du cours de décroissance sur les étudiant.e.s qui le suivent

Chercheur principal :
Noemie Marleau

Directeur/codirecteurs :
Yves-Marie Abraham; Anne Mesny

Date d'approbation initiale du projet : 14 avril 2020

Date de fermeture de l'approbation éthique : 28 juillet 2021

Maurice Lemelin
Président
CER de HEC Montréal

Table des matières

Liste des tableaux et des figures.....	vii
Liste des abréviations.....	ix
Remerciements	xi
Résumé	iii
Abstract.....	v
Introduction.....	1
Chapitre 1 Quels sont les effets de l'éducation en gestion ?	3
1. Les effets de l'éducation universitaire sur les étudiants	3
2. Curriculum et curriculum caché dans l'enseignement de la gestion	10
3. La place des cours « critiques » dans les écoles de gestion	13
4. Le rôle des émotions dans l'apprentissage	18
5. Conclusion.....	25
Chapitre 2 Un cours sur la « décroissance » dans une école de gestion	27
1. Intentions et objectifs pédagogiques	27
2. Le cour « La décroissance soutenable: théorie et pratiques ».....	28
3. Approche pédagogique.....	33
4. Dispositifs d'évaluation	35
5. Conclusion.....	36
Chapitre 3 L'enseignement comme redéfinition de la réalité	39
1. L'intériorisation de la réalité subjective.....	40
2. La socialisation primaire	41
3. La socialisation secondaire	42
4. La maintenance de la réalité.....	44
5. La transformation de la réalité subjective	48
6. Conclusion.....	52
Chapitre 4 Méthodologie	55
1. L'échantillonnage	55
2. Les choix méthodologiques	59
3. La collecte et l'analyse des données	62

Chapitre 5 Que se passe-t-il en classe ?	67
1. Les réactions émotionnelles	68
2. Un choc biographique?	75
3. Éléments entourant l'expérience de l'étudiant	96
4. Et ensuite... ?	106
5. Conclusion	109
Chapitre 6 Discussion	111
1. Retour sur les résultats	111
2. Les implications théoriques	113
3. Les implications pédagogiques	113
4. Les implications pratiques	115
5. Les limites	116
Conclusion	119
Possibilité de transformation de la réalité	120
Annexes	i

Liste des tableaux et des figures

Les tableaux

<u>Tableau 1.1 : Type de résultat selon le type de données utilisées</u>	6
<u>Tableau 1.2 : Trois types de curriculum informel</u>	11
<u>Tableau 2.1 : Thèmes des séances et exemples d’auteurs</u>	33
<u>Tableau 4.1 : Répartition de l’échantillon dans les trois sous-groupes</u>	57
<u>Tableau 4.2 : Profil des participants</u>	58

Les figures

<u>Figure 3.1 : Principaux concepts de Berger et Luckmann</u>	53
<u>Figure 5.1 : Typologie des réactions émotionnelles</u>	75
<u>Figure 5.2 : Présence de choc biographique chez les étudiants selon leurs réactions émotionnelles</u>	96
<u>Figure 5.3 : Réactions au cours selon Berger et Luckmann</u>	108

Liste des abréviations

DSTP : La décroissance soutenable : théorie et pratiques.

CEC : Climat émotionnel en classe.

CME : Critical Management Education.

CMS : Critical management Studies.

HEC : Hautes études commerciales.

GIS : Gestion de l'innovation sociale.

OBNL : Organisme à but non lucratif.

PIB : Produit intérieur brut.

Remerciements

Écrire un mémoire peut se comparer, selon moi, à l'ascension d'une montagne. À l'exception que, dans mon cas, j'ai vraiment l'impression d'avoir débuté ce voyage avec la mauvaise paire de souliers, et aucune véritable expérience pour ce genre d'ascension. Heureusement, j'ai pu compter sur l'aide de deux guides exceptionnelles : Anne Mesny et Yves-Marie Abraham qui ont su faire preuve de patience et m'insuffler la motivation nécessaire quand je m'égarais dans divers sentiers ou quand je trainais des pieds. À ma grande surprise, ils n'ont jamais douté de mon potentiel de réussir. À vous deux, merci pour votre confiance, votre temps, votre expertise, votre enthousiasme et votre écoute. Sans vous, on m'aurait probablement retrouvé perdu dans un bosquet.

Cette ascension fut longue de deux années pendant lesquelles les épreuves personnelles ont été nombreuses. La réussite de ce grand défi n'aurait pas pu être possible sans l'appui des personnes suivantes :

À Catherine, merci d'avoir été une source d'énergie positive et de réconfort. Tes nombreuses techniques de *coaching* ont enfin porté fruit.

À Cynthia, merci pour ton écoute active et toutes ces petites tapes dans le dos. Tu étais toujours prête à m'écouter me plaindre.

À Anaïs, merci pour ton *input* intellectuel, tu es une source d'inspiration à mes yeux.

À Sarah et Jan-Otto, merci de m'avoir toujours accueilli à bras ouverts dès que j'avais besoin de venir me ressourcer dans le Nord. Vous êtes *my happy place*.

À Olivia et Rachel, merci d'avoir été mes deux *thesis queens* et de m'avoir guidé dans les méandres bureaucratiques du mémoire.

À Gabriel, merci de m'avoir inspiré et redonné le goût d'écrire.

Et à mes parents, merci de votre aide tout au long de mon parcours académique.

Enfin, je tiens à remercier toutes les merveilleuses personnes que j'ai rencontrées dans le cadre de cette recherche et qui ont contribué si généreusement à ce mémoire. Je suis immensément reconnaissante que vous ayez accepté de partager votre expérience avec moi.

Résumé

Ce mémoire rend compte des diverses réactions engendrées par le cours « La décroissance soutenable : théorie et pratiques » et des effets éventuels sur les étudiant.e.s qui le suivent. Ce cours est offert au second cycle en gestion et présente un contenu critique pouvant susciter un inconfort chez certains d'entre eux. Le facteur temps sera pris en compte puisque ce mémoire ira à la rencontre d'étudiant.e.s ayant suivi le cours il y a environ un mois, deux ans et six ans. Des conclusions sont tirées à travers la socialisation primaire, les trajectoires sociales et l'environnement entourant l'expérience des étudiant.e.s, ainsi que leurs réactions émotionnelles.

Ce mémoire offre une réflexion quant à la place d'un enseignement alternatif, au contenu plus critique, au sein des écoles de gestion, ainsi que l'impact qu'il peut avoir sur les étudiants à court, moyen et plus long terme.

Mots clés : effets de l'éducation, effets de l'université, émotions dans l'éducation, enseignement critique, curriculum, redéfinition de la réalité, choc biographique

Abstract

This thesis reports on the various reactions generated by the course "Sustainable degrowth: theory and practices" and the possible effects that follow on the students who take it. This course is offered to graduate students in management and presents a critical content that may cause discomfort in some students. The importance of the time factor will be taken into account and this dissertation will meet students who took the course one month, two years and six years ago. Conclusions are drawn through primary socialization, the social trajectories of students and the environment surrounding the student's experience, as well as their emotional reactions. This thesis offers a reflection on the place of alternative education, with more critical content, within management schools, as well as the impact it can have on students in the short, medium, and longer term.

Keywords : impacts of education, impacts of university, emotions in education, critical teaching, curriculum, redefinition of reality, biographical shock

Introduction

« Les racines de l'éducation sont amères, mais les fruits en sont doux. »

Aristote

Lors de mon passage à la maîtrise en sciences de gestion de l'innovation sociale à HEC Montréal, j'ai eu l'occasion de suivre le cours « La décroissance soutenable : théorie et pratiques ». À la suite de ce cours, j'étais complètement ébranlée. Je me sentais plus critique, oui, mais aussi plus démunie que jamais. Au lieu de me sentir outillée et prête à affronter le monde postuniversitaire, ce cours m'a plutôt bouleversée et laissée avec un sentiment d'impuissance. Étais-je la seule à avoir réagi aussi fortement ? En me tournant vers mes camarades de classe, j'ai remarqué qu'ils ne réagissaient pas de la même façon. Certains d'entre eux ont eu des réactions de rejet assez fortes ; d'autres sont restés indifférents alors que d'autres encore sont sortis du cours avec une volonté accrue de changer les choses. Le découragement que j'ai ressenti n'était qu'une réaction émotionnelle parmi d'autres. Les réactions des étudiants et des étudiantes qui suivent le cours semblent donc assez variées. Pourquoi tant de polarité dans ces réactions? Comment expliquer que ce cours bouleverse certains étudiants¹, parfois positivement, parfois négativement, alors qu'il en laisse d'autres plutôt indifférents? Au-delà de la réaction immédiate des étudiants juste après le cours, que reste-t-il de ce cours des mois, voire des années plus tard? Pour répondre à ces questions, je me suis intéressée à ceux qui, comme moi, ont suivi le cours : « La décroissance soutenable: théorie et pratiques » (DSTP). Dans la mesure où les réactions que j'ai pu constater sont en fait multiples, j'ai adopté une question de départ plus large, soit : **comment le cours DSTP est-il reçu par les étudiants et les étudiantes qui le suivent et quels sont les éventuels effets qu'il a sur ceux-ci ?**

Avec cette recherche, je souhaite proposer une réflexion sur l'importance d'un cours comme celui-ci dans un cursus universitaire en gestion telle que celui donné à HEC

¹ Le terme générique étudiants sera utilisé dans ce uniquement dans le but d'en alléger la forme et d'en faciliter la lecture.

Montréal. L'intérêt d'un tel travail est multiple. Il pourrait d'abord aider les étudiants à mieux comprendre ce qu'il se passe dans ce cours. Même chose pour les enseignants qui le donnent, ainsi que pour les responsables de HEC Montréal et en particulier pour la direction du programme dans lequel ce cours est dispensé. Cette étude pourrait intéresser également les promoteurs de la décroissance soutenable, pour qui il est crucial de trouver les moyens adéquats de faire passer leurs idées.

Plus généralement, l'étude de ce cas particulier permet de réfléchir aux fonctions que remplit l'enseignement en général, et l'enseignement de la gestion en particulier. Pourquoi les autres cours que j'ai suivis dans mon cursus à HEC n'ont pas provoqué les mêmes émotions ? Que peut-on en conclure concernant leur raison d'être ? À quoi servent-ils ? Et par conséquent à quoi sert une école comme HEC Montréal ? Faut-il y soutenir la présence d'un cours comme celui sur la décroissance ? Sinon, pourquoi ? Si oui, pour quelles raisons ? Doit-il rester isolé ou faut-il repenser l'enseignement de la gestion sur la base de l'idéologie de la décroissance ? Telles sont quelques-unes des questions que soulève cette recherche.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier présente la revue de la littérature portant sur les différents thèmes entourant les effets de l'éducation universitaire sur les étudiants en contexte de gestion et le second offre une description détaillée du cours DSTP. Le troisième chapitre présente le cadre conceptuel qui servira de lunette à l'analyse de la question de recherche. Ensuite, les choix méthodologiques sont introduits au chapitre quatre et la présentation des résultats, au chapitre cinq. Finalement, le dernier chapitre propose une discussion sur l'interprétation des résultats, incluant les contributions théoriques, pédagogiques et pratiques ainsi que les limites de l'étude.

Chapitre 1

Quels sont les effets de l'éducation en gestion ?

« *Education isn't something you can finish* »
Isaac Asimov

Revue de la littérature

Afin de mieux comprendre les effets d'un cours en gestion potentiellement « dérangent » comme celui de « Décroissance soutenable », j'ai commencé comme il se doit par lire ce qui a été écrit sur les effets de l'éducation universitaire sur les étudiants. J'ai ensuite exploré les éléments informels dans un contexte d'apprentissage qui peuvent être tout aussi importants que les éléments formels établis. Que ce soit à travers leur curriculum formel ou informel, l'objectif principal des écoles de gestion est de former des gestionnaires. Pourtant, certains cours « critiques » ne semblent pas viser cette finalité, ou du moins, pas directement. J'explorerai la place de ces cours dans un contexte de gestion. Finalement, il sera question des cours qui peuvent susciter des réactions émotionnelles chez les étudiants et des liens entre émotions et apprentissage. Ce qui soulèvera la question du rôle et de la responsabilité des enseignants quant à ces émotions.

1. Les effets de l'éducation universitaire sur les étudiants

Dans l'ouvrage de synthèse « How college affects students. A third decade of research », Pascarella et Terenzini passent en revue l'ensemble des recherches portant sur les effets de l'université sur les étudiants² (Pascarella et Terenzini, 2005, traduction libre). Les deux professeurs américains mettent en lumière deux grandes catégories d'études afin d'évaluer ces effets : les théories du développement, et les théories du changement.

1.1 Théories du développement vs Théories du changement

² Ce que les Américains appellent « college » correspond au premier cycle universitaire au Canada.

Le terme développement implique « tous changements dans un organisme qui est systématique, organisé et successif... et qui sont censé servir une fonction, soit d'améliorer la survie » (Learner, 1986, cité dans Pascarella et Terenzini, 2005 : 17, traduction libre). Les théories du développement cherchent à évaluer une progression dans une certaine direction souhaitée et c'est pourquoi elles s'intéressent notamment à la formation de l'identité ou au développement moral et cognitif des étudiants. Le point commun dans les résultats de ces théories est l'émergence, au cours des années universitaires, de la compréhension et la conscience de soi de l'étudiant en tant que participant à l'apprentissage (Pascarella et Terenzini, 2005: 48, traduction libre).

Les théories du changement s'intéressent plutôt aux variations dans les compétences cognitives, les caractéristiques affectives, les attitudes, les valeurs ou les comportements des étudiants au fil du temps. Le concept de changement n'implique aucune direction, régression ou progression, il signale simplement qu'une certaine condition à un certain moment est différente à un autre moment. Ces théories se concentrent sur les origines environnementales et interindividuelles du changement, telles que les différentes caractéristiques de l'établissement fréquenté, les programmes et les services offerts, les expériences vécues par les étudiants pendant leur inscription ou encore les interactions entre les étudiants et les membres du corps professoral. Bien que les théories du changement considèrent également l'étudiant comme un participant actif dans l'apprentissage, ces dernières attribuent un rôle plus important et spécifique au contexte dans lequel il agit et pense. Elles perçoivent l'environnement comme une force active qui peut non seulement induire le changement, mais qui peut également générer un type particulier de réponses.

Les études sur les effets de l'université sur les étudiants ne doivent pas se concentrer uniquement sur une seule dimension, sous peine de ne présenter qu'une image partielle des forces à l'œuvre. Tout changement ou développement dans un domaine donné semble être le produit d'un ensemble holistique d'influences multiples, chacune apportant sa contribution. Un changement dans la vie d'un étudiant, par exemple, s'accompagne d'altérations dans les autres dimensions. Il est aussi préférable de suivre les changements

périodiquement dans le temps, ce qui permet de savoir si le changement est constant ou plutôt périodique, et s'il va dans la même direction générale au fil du temps.

1.2 Le modèle intrants-environnement-résultats d'Astin

Astin a proposé l'un des tout premiers modèles de l'impact universitaire qui s'inscrit dans la catégorie des théories du changement. Il affirme que « peu de choix ont des implications aussi profondes que la décision de fréquenter l'université » (Astin, 1993: 1, traduction libre). Ce professeur américain a développé l'un des modèles les plus durables et influents dans le domaine : le modèle « input-environnement-outcome (I-E-O) ». Le modèle d'Astin peut être perçu comme un guide conceptuel et méthodologique pour l'étude des impacts de la fréquentation de l'université sur le développement personnel, social et professionnel des étudiants. Selon ce modèle, il faut (1) comprendre la signification du changement chez les étudiants; (2) développer un modèle pour étudier ces changements, et finalement (3) concevoir et analyser les effets de l'université.

Le concept « d'impact de l'université » n'a de sens que par rapport à ce qui se passerait si les étudiants ne fréquentaient pas l'université ou s'ils fréquentaient un autre type d'université. De plus, ils sont dans un processus de développement continu, qu'ils fréquentent l'université ou non. C'est pourquoi Astin divise ses observations en deux catégories, celles résultant de l'impact de l'université et celles résultant d'autres influences, tel l'environnement en dehors de l'université. L'objectif est d'isoler les changements provoqués par l'expérience universitaire de ceux attribuables à d'autres sources.

Le modèle développé par Astin vise à évaluer l'impact de diverses expériences environnementales en déterminant si les étudiants grandissent ou changent différemment dans des conditions environnementales variables. Les entrées (input) désignent les caractéristiques de l'étudiant à son entrée à l'université, telles que sa démographie, ses antécédents et ses expériences antérieures ; l'environnement (environment) désigne les diverses caractéristiques entourant l'expérience de l'étudiant, dont le corps professoral, les mesures politiques du curriculum institutionnelles, les caractéristiques socio-

économiques pendant l'université, etc. ; enfin les sorties ou résultats (outcome) couvrent les caractéristiques, les connaissances, les attitudes, les croyances et les valeurs d'un étudiant après l'obtention du diplôme universitaire.

Les changements de l'étudiant pendant son passage à l'université sont donc déterminés en comparant les caractéristiques des entrées (input) avec les caractéristiques des sorties (outcome). Ces résultats liés à la performance humaine se divisent ensuite en deux grandes catégories : cognitif et non cognitif. Les résultats cognitifs impliquent l'utilisation de processus mentaux d'ordre supérieur tels que le raisonnement et la logique. De ce fait, ils sont souvent liés aux objectifs éducatifs de la plupart des étudiants, professeurs, administrateurs, directeurs, parents et autres personnes concernées par l'enseignement supérieur. Les résultats non cognitifs sont relatifs aux états ou traits internes de l'individu.

Tableau 1.1 : Type de résultat selon le type de données utilisées

Résultats		
Sources de données	Non cognitive	Cognitive
Psychologique	Image de soi, valeurs, attitudes, croyances, satisfaction à l'université	Connaissance, pensée critique, réussite scolaire
Comportementale	Habitudes personnelles, santé mentale, participation citoyenne, relation interpersonnelle	Développement de carrière, niveau de scolarité, réalisations professionnelles (revenus, récompenses, etc.)

Source : Tiré d'Astin (p.10), traduction libre

Pour estimer dans quelle mesure l'université peut influencer un résultat particulier, Astin aborde la question sous deux angles : le temps d'exposition et l'intensité de l'exposition. Le temps d'exposition fait référence au temps que l'étudiant reste à l'université. L'intensité de l'exposition, quant à elle, représente la qualité ou l'intensité de l'exposition de l'étudiant à l'expérience universitaire évaluée à l'aide de la fréquence de l'interaction avec les autres étudiants et avec les professeurs, sa participation en classe ou son implication dans diverses associations étudiantes par exemple.

Le modèle proposé par Astin n'est pas une théorie en soi, il s'agit plutôt d'une dynamique générale. En effet, Astin n'offre pas de description détaillée des comportements, des variables ou du mécanisme par lequel ces variables s'influencent les unes les autres, ni même de la nature précise du processus par lequel le changement se produit. Néanmoins, le modèle d'Astin et ses concepts constituent les fondements d'un volume extraordinaire de recherche et ont également fourni aux éducateurs, aux étudiants et aux décideurs une meilleure base pour réfléchir aux impacts de l'université et savoir comment atteindre les résultats éducatifs souhaités. La principale contribution du modèle d'Astin réside surtout sur l'aspect sociologique des effets de l'éducation ainsi que sur l'impact de l'environnement sur les étudiants. Il montre notamment que les caractéristiques institutionnelles ainsi que la forme du programme d'enseignement général de l'établissement ont peu d'effet direct sur le développement des étudiants.

Pascarella a également développé son propre modèle s'inscrivant également dans la catégorie des théories du changement. Il y explore les effets directs et indirects de différentes variables environnementales pour expliquer les changements dans l'apprentissage et le développement cognitif des étudiants. Ses résultats indiquent que le changement est essentiellement influencé par le parcours et les caractéristiques préuniversitaires des étudiants, les interactions avec les principaux agents de socialisation sur le campus (le corps professoral ou d'autres étudiants) et la qualité des efforts investis dans l'apprentissage par les étudiants (Pascarella et Terenzini, 2005: 57, traduction libre).

Au-delà des théories du développement et du changement, ce qu'il faut retenir est que les impacts cognitifs et non cognitifs de l'université sur les étudiants sont très peu influencés par le contenu des cours. Les modèles d'Astin et de Pascarella indiquent que l'environnement entourant l'expérience universitaire de l'étudiant a tout autant, si ce n'est pas plus, d'influence sur le développement de ce dernier.

1.3 Différents types d'effets

Au cours de leur passage à l'université, les étudiants font des gains significatifs, tant dans les compétences cognitives que non-cognitives. Cependant, ces changements pendant les

années d'université ne garantissent pas que c'est l'université qui a un impact. De même, l'absence de changement (observable) ne signifie pas que l'université n'a pas d'impact. La majorité des recherches sur les effets de l'université séparent rarement les effets de l'université des autres influences, surtout au niveau des impacts nets sur l'apprentissage, la cognition, la morale, le raisonnement, la carrière et les retours économiques. Les questions relatives aux effets nets de l'université sont très difficiles à traiter, mais demeurent néanmoins très importantes et utiles. Les études qui se concentrent sur les effets entre différentes universités révèlent que l'écart dans les effets de fréquenter une université plutôt qu'une autre tend à être petit et d'une importance discutable. De plus, peu de preuves indiquent que le choix de la maîtrise exerce une influence différentielle sur l'acquisition de connaissances ou de compétences scolaires en dehors de la majeure. Et pour finir, il est difficile de dire ce qui cause un enseignement efficace, mais de manière générale, l'apprentissage des étudiants s'améliore lorsque les enseignants : structurent et organisent bien le temps de classe, sont clairs dans leurs explications des concepts, ont une bonne maîtrise de la matière et sont enthousiastes dans leur présentation, présentent des concepts non ambigus (ex : analogies avec les points clés, signalent clairement les transitions entre les sujets), évitent les termes vagues et les labyrinthes linguistiques et ont de bons rapports avec les étudiants (sont ouverts à leurs opinions et encouragent la discussion en classe). De leur côté, les étudiants ne sont pas des bénéficiaires passifs des efforts institutionnels, mais assument plutôt une responsabilité majeure. Les effets conditionnels de l'université suggèrent que la magnitude ou la direction des effets est conditionnée par certaines caractéristiques spécifiques des individus. Parmi celles-ci, les plus évidents sont le genre, l'âge, l'origine ethnique, les aptitudes scolaires, le style d'apprentissage ainsi que l'éducation des parents. Finalement, les effets à long terme de l'université peuvent se manifester de deux types de façons. Il y a d'abord l'impact durable, sur lequel la plupart des recherches concernant ces effets à long terme se concentrent. Il se mesure surtout par l'obtention d'un diplôme, qui a des effets sur le statut professionnel et les revenus, mais également sur les caractéristiques cognitives, morales et psychologiques ainsi que la qualité de vie de l'étudiant et même de la vie de ses futurs enfants. Il y a également les effets indirects, soit par le positionnement socio-économique, les champs d'intérêt, les valeurs et les attitudes, les expériences et les opportunités rendues

plus probables par l'obtention d'un diplôme. Une grande partie de ces effets indirects découlent donc des choix faits par le diplômé et du style de vie qu'il adoptera. Il faut noter qu'indirect ne signifie pas moins important, malgré le manque de recherche sur le sujet.

1.4 Les études longitudinales

La contribution la plus importante de Pascarella et Terenzini est d'avoir mené des études sur plusieurs années pour pouvoir mieux apprécier les effets de l'université des mois ou des années après la fin des études universitaires. La dimension liée au long terme est actuellement laissée de côté par la majorité des études sur les diplômés universitaires. L'impact d'un cursus et de l'interprétation qu'un diplômé accorde à un cours change avec le temps. Les étudiants construisent leurs expériences personnelles de différentes manières à différents moments, selon où ils se trouvent (Reissman, 1993, dans Pascarella et Terenzini, 2005). Autrement dit, à mesure que les diplômés acquièrent plus d'expérience, leur attitude envers leur diplôme changera.

Les dizaines d'années de recherches que cumulent Astin, Pascarella et Terenzini sur les différentes façons dont l'université affecte les étudiants permettent de tirer quelques conclusions. D'abord, il est très compliqué d'isoler les effets de l'université. Ensuite, il est difficile d'obtenir des descriptions détaillées et d'identifier leurs influences. De plus, les impacts généraux de l'éducation universitaire sur les étudiants n'ont que très peu à voir avec le contenu des cours. En somme, il n'est pas simple de parler des effets de l'université sur les étudiants.

À la lumière de ces recherches portant sur les impacts de l'université sur les étudiants, il semble que le contenu des cours influence que très peu le développement ou le changement des étudiants. Pourtant, on n'arrive toujours pas à comprendre en quoi le cours comme celui de DSTP est potentiellement « dérangeant ». L'une des conclusions du modèle d'Astin est que, bien que le programme d'enseignement ait certains effets significatifs, leur ampleur est presque toujours beaucoup plus faible que les mesures de l'environnement des pairs ou de l'environnement de la faculté (Astin, 1993: 364). Puisqu'il

semble que certains impacts de l'université n'ont pas été explorés dans cette sous-section, je vais à présent explorer au-delà du curriculum formel de l'université.

2. Curriculum et curriculum caché dans l'enseignement de la gestion

L'ingénierie pédagogique suggère qu'il est possible et souhaitable d'énoncer des objectifs pédagogiques clairs et d'évaluer par la suite l'atteinte de ces objectifs en mesurant les apprentissages des étudiants. En dehors du curriculum formel et des objectifs pédagogiques explicites, de nombreux auteurs ont montré l'existence d'un curriculum informel ou caché, qui aurait des impacts aussi importants, voire plus, que le curriculum formel sur les étudiants. Il n'y a pas seulement ce qui est appris dans un cours ou ce qui est évalué dans un examen qui est important. Les éléments du curriculum informels peuvent être tout aussi importants que ceux du curriculum formel établis par l'établissement universitaire. Toujours dans l'optique d'explorer les éventuels effets du cours DSTP sur les étudiants, il sera maintenant question des différents éléments formels et informels dans un contexte d'apprentissage.

2.1 Curriculum informel et gestion

La définition de curriculum renvoie à un « ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation » (Legendre, 1988) alors que celle de curriculum caché renvoie à un « ensemble des expériences formatrices inobservables et leurs effets qui, tout en n'apparaissant pas explicitement dans les programmes officiels et les politiques éducatives, font partie des apprentissages » (Office québécois de la langue française)³.

Le concept de curriculum caché est d'abord apparu dans le cadre d'analyses marxistes liées au pouvoir. Ces analyses démontraient que l'enseignement, surtout au niveau primaire, avait tendance à reproduire certaines inégalités et injustices. Bien que cela ne

³ Office québécois de la langue française, (2021). Fiche terminologique, Gouvernement du Québec. Récupéré le 29 juillet 2021 de http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26503670

soit pas intentionnel, la conclusion demeure la même : au-delà des objectifs explicites des institutions, il y a un curriculum informel qui n'est pas reconnu. Pour Ehrensal (2001), chercheur en anthropologie, le système d'éducation actuel, avec son accent sur la structure, la discipline et l'ordre, met en place les éléments nécessaires qui permettent au dogme du capitalisme de continuer à prospérer. Pour lui, école et capitalisme vont de pairs. De façon similaire aux analyses marxistes, il conclut que, de la petite école à l'université, l'éducation « forme les fantassins du capitalisme » (*capitalism's foot soldiers*) (Ehrensal, 2001).

Le problème n'est pas qu'un curriculum informel existe. C'est plutôt que les définitions « classiques » du curriculum tendent à omettre l'existence, et du coup l'importance, d'un curriculum informel qui est pourtant présent dans toutes les écoles. Une définition plus inclusive considérerait l'ensemble des expériences offertes par une école comme faisant partie de son curriculum en y incluant toutes les expériences offertes, les opportunités d'implications bénévoles et tous autres éléments pouvant souligner l'aspect unique de l'institution.

Dans le domaine de l'enseignement de la gestion, Caza et Brower (2015), eux-mêmes professeurs dans le domaine de la gestion, proposent une typologie éclairante pour tenter de prendre en compte l'ensemble des dimensions du curriculum susceptibles d'avoir des effets sur les étudiants. Ils proposent une typologie basée sur deux critères, selon que ce qui est proposé aux étudiants est lié ou non à des objectifs pédagogiques explicites, et est soumis ou non à une évaluation. Dans cette matrice, le curriculum formel ne représente qu'un des quadrants :

Tableau 1.2 : Trois types de curriculum informel

		Activité soumise à évaluation	
Activité liée à des objectifs pédagogiques explicites		Oui	Non
Oui		Curriculum formel	Curriculum annoncé
Non		Curriculum caché	Curriculum négligé

Source : Tiré de Caza & Brower 2006 (p. 99), traduction libre

Le curriculum formel représente le premier des quatre quadrants. Ses objectifs sont explicites et l'atteinte de ces objectifs est évaluée formellement. Le curriculum informel, quant à lui, englobe les trois autres quadrants. Le curriculum annoncé renvoie à des objectifs formels et explicites, mais dont l'atteinte n'est pas évaluée. Par exemple, lorsque les écoles de gestion annoncent explicitement qu'elles visent à former des gestionnaires éthiques, mais ne mettent en place aucune évaluation formelle et obligatoire de cet objectif. Le curriculum caché renvoie à des activités qui sont évaluées sans que des objectifs soient explicitement énoncés. Il englobe aussi un autre aspect : lorsque les motifs réels de la pratique institutionnelle diffèrent de la politique officielle annoncée. Par exemple, une école de gestion prétend qu'elle utilise une politique de stage obligatoire avec comme objectif énoncé d'améliorer le développement des compétences des étudiants. Le curriculum caché pourrait révéler que cette politique sert en réalité un autre objectif : soit celui d'augmenter les taux de placements professionnels des diplômés et ainsi améliorer le classement ultérieur de l'école. Finalement, le curriculum négligé englobe les activités qui ne sont reflétées ni dans les objectifs formels ni dans les évaluations. Cela peut être, par exemple, le conférencier externe invité sur le campus pour parler d'un sujet pour lequel l'école hôte n'a pas d'objectifs ou d'évaluation (énoncés). Bien que l'exposé reste déconnecté du reste du curriculum, l'activité a tout de même lieu dans un cadre scolaire et constitue une expérience d'apprentissage en soi.

À la lumière de cette typologie, il est clair que de ne pas reconnaître le curriculum informel laisse dans l'ombre une énorme partie de ce qui se passe dans les écoles et dans les classes. Par exemple, le développement de certaines compétences interpersonnelles, tel que la collaboration, est trop souvent dévolu au curriculum informel.

2.2 Avantages et risques

Il n'est pas rare que des écoles annoncent une « réforme du curriculum » qui se résume souvent à une réorganisation des éléments formels standard (Caza et Brower, 2015). Si le curriculum informel n'est pas modifié, la réforme a peu de chances d'être efficace. En fait, s'ils ne sont pas reconnus, les éléments informels du curriculum peuvent même aller

à l'encontre du curriculum formel. Une vision holistique du curriculum consiste à prendre en compte l'ensemble de l'expérience de l'éducation à la gestion, qu'elle soit inscrite ou non dans des objectifs et des évaluations formels. Cela peut constituer un avantage autant pour l'étudiant que pour l'établissement, ce dernier pouvant se démarquer davantage avec des éléments de curriculum informel, puisque la plupart des écoles de gestion se démarquent très peu au niveau du curriculum formel. C'est pourquoi la promotion du curriculum informel permettrait aux écoles de gestion se démarquer davantage en valorisant par exemple leurs activités parascolaires, la richesse de la vie étudiante sur leur campus et autres, sans nécessairement y accoler des objectifs explicites ou des évaluations formelles. Du point de vue de l'étudiant, cela contribuerait à améliorer son expérience universitaire puisqu'il aurait une meilleure idée ce qui l'attend.

La notion de curriculum informel est intéressante lorsqu'il s'agit, comme ici, d'étudier des effets d'un cours sur les étudiants. Elle suggère de prendre en considération non seulement le curriculum formel associé au cours, mais aussi le curriculum informel. Il existe un écart énorme entre ce qui est décidé par l'institution, ce qui est mis en œuvre par les enseignants, tous les éléments latents et oubliés du curriculum informel, ce qui est maîtrisé et retenu par les étudiants, et finalement, ce qui est évalué dans les évaluations formelles. Les effets d'un cours sont beaucoup plus que des choses mesurables par rapport à des objectifs explicites.

3. La place des cours « critiques » dans les écoles de gestion

Que ce soit à travers leur curriculum formel ou informel, l'objectif principal des écoles de gestion demeure simple : elles visent à former des gestionnaires. Pourtant, certains cours « critiques » ne semblent pas viser cette finalité, ou du moins, pas directement.

3.1 La critique des écoles de gestion

Les écoles de gestion font face depuis plusieurs années à de nombreuses critiques, puisqu'il semblerait que « la formation en gestion a peu ou pas d'effet positif perceptible sur la réussite professionnelle (ou la performance managériale) » (Pfeffer and Fong, 2002,

citée dans Grey, 2004, traduction libre). Pour certains, si l'éducation à la gestion ne fait pas de meilleurs gestionnaires, ce n'est pas en raison des déficiences de l'enseignement, mais à cause de sa nature (Grey, 2004). Dans son article « *Reinventing Business Schools : The Contribution of Critical Management Education* », Grey présente deux problèmes d'enseignement de la gestion auxquels il propose ensuite des « alternatives qui peuvent, au départ, sembler aussi scandaleuses que peu familières » (Grey, 2004: 178, traduction libre). D'abord, le scepticisme face à la valeur de la formation en gestion semble émerger d'une promesse que les écoles de gestion n'arrivent pas à tenir. Ces dernières prétendent se spécialiser dans l'enseignement des techniques de bases de la gestion. Cette promesse est illusoire puisqu'elle prétend que les étudiants pourront appliquer des « recettes neutres en termes de valeurs » dans un monde qui en est chargé. La formation des gestionnaires actuelle est problématique puisque « la gestion ne concerne pas des techniques neutres, mais des valeurs » (Grey, 2004: 180, traduction libre). En effet, la gestion n'est jamais neutre, même si elle prétend l'être. Elle est influencée par les intérêts des entreprises et des gestionnaires tels que le caractère souhaitable de l'efficacité, de la productivité, de la rentabilité ou même de la satisfaction et du bien-être des employés. Il ne s'agit pas nécessairement de rejeter ces valeurs, mais plutôt de reconnaître ces influences majeures sur la gestion qui supplantent celles des parties prenantes des organisations, par exemple, ou de la société au sens large. Pour Grey, la croyance dominante actuelle dans lequel on évolue préfère un mode géré à un monde non géré et cela constitue une prise de position. Cette simple affirmation revient à porter un jugement de valeur et il faut le reconnaître pour ce qu'il est. La gestion d'employés repose également sur un jugement de valeur, soit la supposition qu'elle les amène à faire des choses que les employés ne feraient pas autrement. La gestion est donc imprégnée de prises de position sur des valeurs politiques et morales. C'est pourquoi la solution proposée par Grey est de considérer une version ouvertement politisée des études de gestion. Le terme ouvertement est important, puisque le domaine des études de gestion en soi est déjà politique. Une fois que le management est reconnu comme n'étant pas une question de techniques neutres, mais de valeurs, il sera alors possible de discuter sur ce que devraient être ces valeurs. Au minimum, l'enseignement du management devrait être enseigné de manière à reconnaître la nature politique, éthique et philosophique de sa pratique.

Ensuite, Grey soulève une autre raison plus pratique qui supporte sa proposition de réformer l'enseignement de la gestion. Il a été démontré que de se concentrer sur le contrôle dans les organisations traditionnelles est une erreur (Grey, 2004: 182). En effet, un grand problème des entreprises d'aujourd'hui dans les secteurs les plus avancés n'est pas de contrôler les employés, mais de réussir à ce que les gestionnaires pensent « en dehors de la boîte ». Pour cela, il faudrait que les écoles de gestion cessent d'enseigner les mêmes modèles de motivation et de technique de conception des emplois qui, appliqués de manière adéquate, permettraient de mieux contrôler les employés. Ces modèles seront inutiles lorsque les gestionnaires découvriront que, dans la pratique, la réalité est plus complexe que ce qui est montré en classe. Il est certain que de tels changements sont considérables et exigent beaucoup de temps et une conception minutieuse. Il est également probable que cela exige de la part des enseignants un ensemble de compétences qui ne sont pas toujours présentes puisque ces derniers ont reçu une formation « conventionnelle » en gestion. Une formation qu'ils sont susceptibles de transmettre à leur tour. Néanmoins, les écoles de gestion doivent réfléchir sérieusement à l'avenir, car leurs anciens modèles et techniques ont fait leur temps.

Toute la critique évoquée par Grey s'inscrit dans un courant de pensée critique qui se nomme « l'éducation critique au management », aussi appelée Critical Management Education (CME) en anglais, qui fait partie du courant plus large des Critical Management Studies (CMS). L'Éducation critique au management met en valeur le potentiel d'émancipation que peut recouvrir une conception critique de la pédagogie afin que les étudiants, critiques et émancipés, participent à la réalisation d'une société plus juste (Huault et Perret, 2011). Ce courant de pensée critique se divise en deux sous-champs. Il y a d'un côté toute la question du contenu qui est enseigné dans les écoles de gestion et, de l'autre côté, toute la question de la façon dont on enseigne. Dans les dernières années, beaucoup d'auteurs suggèrent de ne pas isoler ces deux sous-champs, mais plutôt de les fusionner. Dans cette recherche sur les effets d'un cours « critique » particulier, j'engloberai les deux dimensions, sachant que c'est au niveau de la première – le contenu

– que le cours Décroissance soutenable est considéré comme un cours « critique » en gestion.

3.2 Les risques d'un cours au contenu critique

Dans son article « *Ethical dilemmas of critical management education* », Fenwick, une professeure écossaise de l'université de Stirling travaillant sur les diverses approches des pratiques de travail, met en lumière trois dilemmes liés à l'éducation critique de la gestion.

Le premier dilemme est lié à la position problématique qu'occupe l'enseignant. En effet, la position d'autorité occupée par ce dernier lui confère le potentiel de devenir lui-même une source d'oppression sur les apprenants. L'enseignant doit s'assurer que le fait d'adopter une posture critique ne devienne pas quelque peu despotique. L'enseignant doit également faire face à un autre risque lorsqu'il tente d'éveiller les esprits « colonisés » de ses étudiants et de les émanciper. Il doit s'abstenir de revêtir la cape du héros-sauveur. Fenwick formule ce premier dilemme en s'appuyant sur une analyse menée par Ellsworth (1989) sur sa propre classe dans laquelle elle y enseignait les préceptes de la pédagogie critique. Ses conclusions indiquent que « de tels préceptes produisaient en fait la répression des étudiants plutôt que leur autonomisation » (Fenwick, 2016: 33, traduction libre). Plus important encore, « la position d'autorité d'un enseignant à l'égard des étudiants reste inchangée par la pédagogie critique, et en fait peut être renforcée par son hypothèse de supériorité idéologique » (Fenwick, 2016: 33, traduction libre).

Le second dilemme soulevé par Fenwick est lié aux identités déchirées des étudiants en gestion. Bien qu'ils soient différents par leurs origines, leur classe, leur genre, leur orientation sexuelle, leur opinion politique, etc., ces derniers ont néanmoins certains points en commun. Les étudiants en gestion bénéficient souvent de privilèges sociaux et d'un capital culturel importants. D'accéder à une école de gestion signifie que l'étudiant a non seulement exprimé son intérêt à devenir un gestionnaire au sein d'organisations, mais qu'il a également des ressources pour accéder à cette éducation formelle. Ce qui veut dire que, de façon générale, les étudiants en gestion s'alignent davantage aux idéaux et traditions managériales dominantes qu'à des cultures alternatives, résistantes ou

marginalisées. C'est en s'appuyant sur plusieurs études en éducation critique du management que Fenwick affirme qu'engager de tels étudiants dans des modes de critique « attaquent leurs positions dominantes sans leur permettre de construire des positions alternatives, c'est risquer leur déplacement culturel, leur aliénation et leur désillusion. » (Fenwick, 2016: 34, traduction libre). À la suite de cette attaque, les étudiants se retrouvent coincés face à une sorte de honte publique. Il est alors naturel qu'ils s'accrochent et défendent leurs propres croyances plutôt que de se lancer dans le projet incertain et éprouvant de transformer leur monde. Si toutefois l'étudiant adhère à la critique proposée et décide de déconstruire les dynamiques du lieu de travail, par exemple, le risque est qu'il se retrouve à se demander : « Mais comment, maintenant, puis-je travailler (dans les organisations contemporaines) ? » Fenwick note cependant que les étudiants qui ont déjà développé des subjectivités hybrides en combinant, par exemple, une identité raciale ou de genre, ou une position politique féministe, antiraciste ou environnementaliste avant de s'inscrire à une école de gestion peuvent plus aisément faire l'expérience d'une formation critique en gestion (Fenwick, 2016).

Enfin, le troisième dilemme se trouve dans les contradictions entre la pratique de la gestion et la théorie de l'enseignement critique. C'est en s'appuyant sur les critiques féministes que Fenwick démontre que certaines analyses critiques en classe peuvent sembler parfois trop simples et insuffisantes. Surtout aux yeux des étudiants qui commencent à saisir la complexité se déroulant dans les organisations contemporaines hautement compétitives dans lesquelles ils seront amenés à pratiquer. En effet, fournir aux étudiants des analyses simplistes de problèmes ou d'enjeux de gestion est jugé peu pratique. Il est difficile de justifier le fait d'engager les étudiants dans une orientation qui peut être impossible à mettre en œuvre dans les structures de pratiques existantes, et ce, pour une raison bien simple : « les étudiants en gestion se préparent à des contextes de travail hautement compétitifs, extrêmement complexes et déroutants, où ils s'attendent à être évalués rigoureusement selon les notions dominantes de stratégie et de réussite. On peut soutenir que beaucoup d'entre eux aspirent avant tout à la maîtrise et au contrôle ou au moins à un certain sens de la compétence et de la stratégie dans le travail quotidien »

(Fenwick, 2016: 35, traduction libre). C'est dans ce contexte que la pédagogie critique peut sembler risquée ou vouée à l'échec.

Ces questions, présentées comme des dilemmes, n'ont aucune réponse claire qui n'entraînerait pas à son tour pas d'autres problématiques. Fenwick met néanmoins en lumière l'équilibre unique de l'apprentissage critique dans le contexte des études de gestion. De plus, il est également possible de faire le pont entre son travail et les effets d'un cours sur les étudiants. Fenwick suggère qu'un cours critique n'émancipe pas nécessairement les étudiants et peut même avoir l'effet contraire. Il est également possible que la critique présentée en classe attaque leurs positions dominantes, entraînant des émotions de honte et de désillusion. Et finalement, les solutions offertes dans les cours à la pédagogie critique vont toujours paraître insuffisantes face aux enjeux complexes d'un monde axé sur la capacité de production.

En gestion comme dans d'autres disciplines, certains enseignants tentent de développer des cours au contenu « critique » face aux différents enjeux sociaux et environnementaux. Ce type de cours s'éloigne de l'apparente « neutralité » de l'enseignant-chercheur qui transmet des connaissances aux étudiants. Les enseignants de cours critique assument plutôt la promotion de valeurs particulières et la volonté de déconstruire, avec les étudiants, les fondements politiques et idéologiques de la société actuelle, dans l'espoir d'habiliter ces derniers à inventer « un monde meilleur ». En contexte de gestion, ce type de cours au contenu critique soulève donc de véritables enjeux puisqu'il peut « bousculer » les étudiants. Ce qui m'apporte à me questionner sur ce que cela peut entraîner comme émotions chez eux.

4. Le rôle des émotions dans l'apprentissage

Le sujet a été, jusqu'à présent, implicite, mais mérite maintenant qu'on le nomme : l'université n'est pas un lieu exempt d'émotion. Certains cours peuvent notamment générer des réactions émotionnelles chez les étudiants. Se posent alors la question des

liens entre émotions et apprentissage, ainsi que les rôles et responsabilités des enseignants quant à ces émotions que leurs cours peuvent susciter chez les étudiants.

4.1 Les émotions dans l'éducation

Lund et Chemi sont deux professeures du département de la culture et de l'apprentissage des Facultés des sciences humaines de l'Université d'Aalborg au Danemark. Leurs recherches s'intéressent à la créativité, l'innovation et les émotions dans l'enseignement et l'apprentissage. Elles ont remarqué qu'au cours des dix dernières années, une attention croissante a été accordée au rôle des émotions en contexte d'éducation. Dans leur ouvrage « *Dealing with Emotions : A Pedagogical Challenge to Innovative Learning* », elles présentent plusieurs recherches qui portent toutes sur ce qu'elles jugent être les éléments les plus influents du processus d'apprentissage : les valeurs et les émotions chez les étudiants et les éducateurs. Selon elles, puisque l'éducation est au cœur du développement humain, il est normal que les émotions en constituent une partie importante. Elles déplorent qu'actuellement, la pensée pédagogique « semble être basée sur la répression constante des émotions, ce qui conduit les individus à dépenser une grande quantité d'énergie afin de contrôler ou d'ignorer les émotions ». À l'exception des pratiques artistiques et de l'éducation artistique « où les individus sont autorisés et même censés utiliser et exprimer des émotions » (Lund et Chemi, 2015: x, traduction libre), Lund et Chemi remarquent que les modèles pédagogiques actuels n'assimilent pas les connaissances récentes sur les liens entre émotions et processus d'apprentissage.

Lund et Chemi explorent notamment le point de vue des étudiants de l'enseignement supérieur sur les émotions et les sentiments qu'ils peuvent ressentir dans un nouveau contexte éducatif. Avant de débiter leurs études au cycle supérieur, les étudiants ont préalablement vécu « une variété d'expériences depuis le baccalauréat et, souvent aussi, dans des contextes de travail dans des emplois d'études ou un emploi à temps plein » (Lund et Chemi, 2015: 61, traduction libre). Les étudiants entrants à la maîtrise ont donc déjà une image de soi et une compréhension de leurs capacités, aptitudes et compétences relativement avancée. Les nouveaux étudiants doivent donc apprendre à comprendre et à se situer dans ce nouveau système et vis-à-vis du nouveau discours de leur université et

de leur programme d'étude. Lund et Chemi en concluent donc que si l'adaptation à ce nouveau contexte est difficile, cela peut entraîner une réponse émotionnelle négative telles que des sentiments de confusion, d'incertitude, de doute de soi ou même de colère ou, dans un autre ordre d'idées, des sentiments plus positifs de curiosité et d'intérêt. La réponse émotionnelle peut être d'autant plus de nature positive si l'étudiant se retrouve et se situe rapidement dans ce nouveau contexte, tel un soulagement, un sentiment de confiance en soi ou de la joie. La réponse émotionnelle à une situation peut être un puissant moteur de motivation dans les processus d'apprentissage, mais elle peut également représenter un défi supplémentaire pour l'apprenant qui doit apprendre à gérer ces sentiments.

Être dans la position d'apprenant exige une certaine disposition à se développer davantage ou même à (re)construire son identité. De s'aventurer ainsi sur un nouveau territoire sans savoir quel en sera le résultat requiert beaucoup de volonté et peut être plus difficile pour certains. Les étudiants plus âgés ayant une carrière professionnelle doivent éventuellement renoncer au confort de savoir qu'ils travaillent dans un domaine où ils sont des praticiens expérimentés, pour accepter l'insécurité qui vient avec le sentiment de ne pas savoir. Les résultats de Lund et Chemi démontrent que les étudiants, en particulier au cours du premier semestre, cherchent à s'orienter et à se situer dans le contexte à travers l'auto-évaluation, en mesurant leurs propres compétences par rapport à leurs pairs en classe et dans le cadre de travaux de groupe. Les étudiants s'efforcent de donner un sens à ce nouveau contexte et de faire coïncider leur contextualisation cognitive avec la contextualisation discursive de l'établissement. Ils ressentent donc certaines émotions positives et négatives avant même de débiter leur cours.

4.2 Les émotions en classe

Les enseignants jouent un rôle clé en ce qui concerne la perception qu'ont les étudiants de leur environnement d'apprentissage. Lund et Chemi introduisent le concept de climat émotionnel en classe (CEC) et s'intéressent à son influence sur les expériences d'apprentissage des étudiants. En effet, « plus les émotions sont impliquées dans les processus éducatifs, [...] plus les connaissances acquises seront disponibles pour leur

application dans la pratique » (Lund et Chemi, 2015: 84, traduction libre). Ce qui veut dire qu'un étudiant se souviendra plus facilement d'un apprentissage si celui-ci est joint à des émotions négatives ou positives. Et c'est à l'enseignant que revient la tâche d'introduire ces émotions. La relation enseignant-étudiants influe non seulement sur les résultats des étudiants, mais peut également favoriser le bien-être et les performances de l'enseignant sur son lieu de travail. La relation et les influences sont donc bidirectionnelles entre étudiants et enseignant, mais il appartient surtout à l'enseignant d'en prendre conscience et ainsi cibler consciemment l'aspect émotionnel lors de la transmission de « nouvelles connaissances » en classe. Au-delà de la relation enseignant-étudiants, les relations entre étudiants ont également un impact positif sur la perception du plaisir d'apprendre. D'où l'intérêt, selon ces auteurs, de mettre en place des sessions d'échanges entre étudiants. La régulation des émotions peut influencer l'intensité et la direction de l'expérience de l'enseignant ainsi que des étudiants.

4.3 L'inconfort en classe

Certaines émotions négatives peuvent être perçues comme une entrave à l'apprentissage. Parmi elles, l'inconfort mérite une attention particulière, car il pourrait bien être un levier plutôt qu'un frein à l'apprentissage. Dans leur article « *Examining the Role of Discomfort in Collegiate Learning and Development* », Taylor et Baker (2019) explorent l'inconfort comme un aspect nécessaire et productif de l'expérience universitaire. Taylor et Baker sont toutes deux professeures adjointes en psychologie de l'éducation et des sciences de l'apprentissage à l'université du Connecticut et à l'université d'État de l'Iowa. Toutes deux usent de leur expérience professionnelle en conseil académique et en soutien aux étudiants pour mener leur recherche. Affirmer que l'inconfort peut jouer un rôle essentiel dans l'apprentissage des étudiants est lourd d'implication, surtout si l'on considère tous les efforts déployés par les établissements et les enseignants afin de créer des environnements « paisibles » pour eux. Pourtant, bien des chercheurs décrivent les processus d'apprentissage et de développement comme étant fondamentalement inconfortables. Taylor et Baker précisent que cet effet de levier ne naît pas de l'inconfort en soi, mais plutôt de la réaction psychologique liée à celle-ci, soit la dissonance (Taylor et Baker, 2019).

Il est d'abord important de faire la différence entre les termes dissonance et inconfort afin de comprendre que toutes les manifestations externes d'inconfort ne sont pas nécessairement le signe d'un apprentissage. La dissonance est la réaction psychologique à l'incohérence alors que l'inconfort est un état psychologique (Taylor et Baker, 2019). L'inconfort est donc la conséquence temporaire de la dissonance. Ne pas faire cette distinction pourrait avoir des implications importantes. Par exemple, si les enseignants se concentrent uniquement sur la génération d'un inconfort chez les étudiants, ils omettent que ce malaise n'est qu'une partie du processus et que cela ne mène à rien si cela n'est pas bien fait. De plus, certains étudiants peuvent déjà éprouver une dissonance importante en dehors de la salle de classe pour diverses raisons. Il est préférable dans ce cas de leur offrir un soutien afin qu'ils donnent un sens à leurs expériences dérangeantes plutôt que de susciter une dissonance supplémentaire. Enfin, distinguer les formes de dissonance qui sont productives de celles qui sont contreproductives permettra aux enseignants de ne pas pousser certains étudiants au-delà de leurs limites. Taylor et Baker ajoutent que « l'inconfort d'un étudiant qui remet en cause ses privilèges est un signe d'engagement et d'apprentissage, mais l'inconfort d'un étudiant peut également être le signe néfaste d'une oppression. » (Taylor et Baker, 2019: 2, traduction libre)

Bien que l'expérience de la dissonance soit susceptible d'entraîner un certain degré d'inconfort, identifier l'un et l'autre reste un défi pour l'étudiant autant que pour l'enseignant. La différence entre la capacité des étudiants à examiner le type et le niveau d'inconfort impliqué, ainsi que leur capacité à décrire cette dissonance, suggèrent qu'il est difficile d'identifier distinctement la façon dont l'inconfort est associé à l'apprentissage. Certains étudiants peuvent trouver une expérience d'apprentissage inconfortable, et d'autres non. Taylor et Baker se sont d'abord penchés sur la description de l'expérience de la dissonance. Pour cela, ils se sont tournés vers la théorie de l'apprentissage transformateur de Jack Mezirow, un sociologue américain et professeur émérite d'éducation des adultes à l'Université de Columbia. Selon cette théorie, les émotions négatives ou inconfortables, telles que la culpabilité, la honte ou l'anxiété, font partie du processus de déconstruction des perspectives antérieures et génèrent, par

conséquent, de l'inconfort (Mezirow, 1991 cité dans Taylor et Baker, 2019). C'est en examinant les descriptions des expériences des étudiants avec la dissonance que Taylor et Baker ont finalement conclu que « l'inconfort — ou une émotion liée à l'inconfort, comme l'anxiété ou la frustration — résulte souvent d'expériences induisant la dissonance » (Taylor et Baker, 2019: 1, traduction libre). Cependant, bien que l'inconfort puisse motiver les individus à rechercher une stratégie de réduction de la dissonance, le changement de croyances ne constitue qu'une des nombreuses façons de procéder.

Ce sont surtout les réponses des étudiants envers le malaise créé par la dissonance qui déterminent si l'apprentissage et le développement seront productifs. Taylor et Baker ont établi trois conditions afin de distinguer les expériences d'inconfort productives des expériences improductives. D'abord, le malaise ne doit pas être dû à un traumatisme passé ou à des menaces extérieures. Dans le cas, par exemple, d'un étudiant qui refuse de s'engager sur un certain sujet (racisme, agression sexuelle, etc.), d'insister ou le pousser à passer outre ce malaise risquerait de lui faire plus de mal que de bien. La seconde condition est que l'inconfort doit être attribué à des causes internes. Lorsque les apprenants attribuent leur malaise à des facteurs externes, ils ne sont pas amenés à remettre en question leurs propres croyances. C'est pourquoi les éducateurs doivent encourager les étudiants à attribuer leur malaise à un aspect de leurs propres croyances, comportements ou hypothèses pour que cela mène à des processus d'apprentissage productifs. Et finalement, la troisième condition est que l'inconfort doit être jumelé à un soutien. Un sentiment de malaise n'est susceptible de susciter un processus d'apprentissage et de développement productif que si les étudiants disposent du soutien nécessaire pour donner un sens à l'expérience qui a provoqué la dissonance. Les enseignants doivent aider les étudiants à gérer ou à donner un sens à la dissonance afin de créer un réel apprentissage. Cela implique non seulement une réflexion individuelle, mais aussi un dialogue interactif entre eux et les membres de la communauté. Sans un soutien approprié, les étudiants peuvent s'efforcer de fuir ou d'ignorer le défi ou de régresser vers des façons antérieures et moins adaptées de donner du sens à leur vie (Taylor et Baker, 2019). Le bon soutien peut également empêcher les étudiants d'adopter des réponses psychologiques inadaptées à la dissonance, telles que la banalisation de l'expérience, la

distraction en se concentrant sur d'autres questions, ou le déni de responsabilité pour leurs croyances ou leurs comportements (Taylor et Baker, 2019). Dans la pratique, cependant, en particulier parmi les populations étudiantes de plus en plus diversifiées, il est plus difficile pour les enseignants d'offrir le soutien adapté à chacun. Étant donné que le malaise n'est le signe d'un apprentissage productif que dans certaines conditions, les éducateurs doivent faire des choix prudents quant au moment et à la manière de susciter la dissonance dans leurs classes.

4.4 L'anxiété dans l'éducation en gestion

Le domaine de la gestion ne fait pas exception à ce qui a été dit précédemment alors que dans la plupart des modèles pédagogiques actuels, les enseignants et les étudiants sont censés mettre de côté leurs émotions. Tout comme la science de la gestion présentée précédemment, l'éducation a trop longtemps tenté de revêtir le manteau d'une fausse neutralité en termes d'émotions et de valeurs. L'anxiété n'y fait pas exception. En effet, dans les écoles de gestion aux méthodes d'enseignement plus traditionnelles, l'anxiété tend à être considérée comme quelque chose à expulser de l'enseignement du management, des organisations et des écoles de gestion. Pourtant, lorsque ces dynamiques demeurent invisibles dans les salles de classe, cela réduit le potentiel des étudiants à les reconnaître et les comprendre à leur tour lorsqu'ils seront gestionnaires (Vince, 2010). Afin de contrer ces limites à l'apprentissage, les étudiants doivent comprendre comment les organisations sont des lieux d'émotion, contrairement à ce qui a été appris sur les bancs d'école. Dans son article « *Anxiety, politics and critical management education* », Vince, un professeur de management, se penche plus particulièrement sur le sujet mal compris de l'anxiété. L'anxiété est une partie intégrante de l'apprentissage et peut avoir des effets tant paralysants que productifs. Par exemple, de nombreux étudiants peuvent se sentir paralysés par l'angoisse, appréhendant la façon dont ils seront perçus ou jugés s'ils prennent la parole en classe. D'autres sont aussi soucieux d'obtenir la meilleure note possible. Pour les enseignants, l'anxiété peut les dissuader de faire les choses « différemment » et ainsi risquer inutilement de ne pas obtenir de bonnes évaluations de la part des étudiants. L'anxiété n'est donc pas seulement perçue comme provenant du soi, mais aussi des relations avec les autres. En effet, « l'anxiété tend à se manifester lorsque

les méthodes d'enseignement attendues ne sont pas respectées, lorsque la participation des étudiants est recherchée au lieu de leur passivité, et lorsque le contenu ou la méthode ne semble pas immédiatement lié au sujet traité » (Vince, 2010: 30, traduction libre). S'engager dans l'anxiété peut donc possiblement constituer un point de départ pour un changement bénéfique puisque cela permet de revoir comment, quoi et pourquoi les étudiants apprennent.

Loin d'être un lieu neutre, l'éducation génère son lot d'émotions et ce, peu importe le cycle ou le type de cours suivi. La reconnaissance de ces émotions ainsi que leur encadrement adéquat permettraient de transformer un frein à l'apprentissage en un réel levier pour les étudiants. Cependant, cette reconnaissance passe par les enseignants. De nombreuses questions demeurent quant à leurs degrés de responsabilité et ce qu'ils ressentent, néanmoins une chose est certaine, c'est que leur rôle est crucial.

5. Conclusion

S'intéresser aux effets d'un cours universitaire n'est pas une mince tâche. D'abord, parce que les effets sont difficilement isolables, et donc difficilement mesurables. De plus, le contenu explicite des cours semble avoir moins d'impacts directs sur le développement des étudiants que les diverses caractéristiques entourant leur expérience. Néanmoins, un élément de réponse important émerge de cette revue de littérature. Il semble que les cours au contenu critique peuvent impacter plus directement en bousculant et en générant un inconfort. Surtout dans contexte de gestion où les étudiants sont généralement plus habitués à un certain type d'enseignement souvent plus neutre en termes de valeur et d'émotions. Cet inconfort peut cependant être transformé en apprentissage productif s'il est jumelé à un soutien adapté, ce qui laisse entendre que l'enseignant joue un rôle crucial dans ce type de cours critique. Ce mémoire cherche à comprendre comment le cours DSTP est reçu par les étudiants et les éventuels effets qu'il a sur ceux-ci. Dans cette optique, il faut se demander : est-il possible d'inscrire le cours DSTP comme présentant une définition de la réalité « marginale » ? D'ainsi situer le cours serait un bon indicatif quant

aux effets perturbants qu'il peut avoir d'un étudiant à l'autre. C'est dans cette perspective que je tenterai de détailler le cours dans les pages qui suivent.

Chapitre 2

Un cours sur la « décroissance » dans une école de gestion

« The whole purpose of education is to turn mirrors into windows »

Sydney J. Harris

Description du cours

À travers la revue de littérature, il a été question de la place des cours portant un message critique au sein des écoles de gestion et des émotions qu'ils peuvent générer chez les étudiants. Ce chapitre cherchera à inscrire le cours DSTP comme ayant un contenu « critique » ou qui présente une définition de la réalité « en marge » de celle qui est normalement présentée dans les écoles de gestion.

1. Intentions et objectifs pédagogiques

Selon le plan de cours, il est dit que l'objectif de ce séminaire est de : « faire connaître et discuter les idées défendues par les partisans de la « décroissance soutenable », un mouvement social et politique qui sur plusieurs points essentiels s'oppose au projet d'un « développement durable », considéré au mieux comme insuffisant » (Abraham, 2018). En effet, l'objectif du cours est de faire découvrir aux participants un ensemble d'idées et de pratiques organisationnelles différentes du modèle capitaliste. Ce qui « permet aux étudiants, d'une part, de pousser plus loin l'analyse critique de notre modèle de société et, d'autre part, d'explorer des alternatives concrètes au modèle de l'entreprise qui inspire aujourd'hui toutes nos organisations » (Abraham, 2018). Cela amènera les participants à mieux comprendre les fondements du monde et des crises sociales, économiques et écologiques. Le cours vise également à aider les étudiants à repérer et évaluer de nouvelles pistes d'action dans la perspective d'une contribution à la prospérité future des sociétés. Et ce, dans une ambiance de classe propice au débat.

Ceci dit, il s'agit là des objectifs du curriculum formel du cours. Le curriculum informel de l'enseignant est beaucoup plus engagé. Lorsque j'ai moi-même suivi le cours de

décroissance à l'automne 2018 ainsi qu'à mon observation participante à l'hiver 2020, Yves-Marie Abraham révèle au début du séminaire que son objectif est qu'un jour, ce cours devienne désuet. Cette affirmation témoigne de son engagement, puisqu'il souhaite qu'un jour il ne soit plus nécessaire d'ainsi s'opposer à la croissance à tout prix. Ainsi, bien que l'objectif formel ne soit pas de convertir les étudiants au mouvement de la décroissance soutenable, l'objectif annoncé est néanmoins teinté de l'engagement de l'enseignant.

2. Le cours « La décroissance soutenable: théorie et pratiques »

HEC Montréal est un établissement universitaire francophone fondé en 1907 qui affirme former « des leaders en gestion qui contribuent de manière responsable au succès des organisations et au développement durable de la société »⁴. Historiquement, HEC Montréal a été un outil d'émancipation pour les Canadiens français dans un milieu principalement dominé par les anglophones dans le milieu des affaires québécois. L'école offre des programmes dans divers domaines en lien avec la gestion, allant de l'administration publique aux technologies de l'information, et aspire à être un carrefour du savoir en gestion qui inspire, innove et rayonne mondialement. Il est donc dans l'intérêt de HEC Montréal de créer et d'offrir de nouveaux cours afin de demeurer innovante et de rester dans l'ère du temps.

HEC Montréal offre, depuis 2013, le cours « La décroissance soutenable : théorie et pratiques », principalement enseigné par le professeur Yves-Marie Abraham⁵, un sociologue de formation ayant fait ses études à l'École des Hautes Études en Sciences sociales, à Paris. Il a ensuite poursuivi son parcours académique en obtenant un doctorat en sciences de la gestion à HEC Paris. Il est maintenant professeur agrégé au Service de l'enseignement du management à HEC Montréal depuis 2002. Ses travaux sur les fondements sociaux de la réalité économique l'ont amené à s'intéresser de près à

⁴<https://www.hec.ca/a-propos/choisir-hec-montreal/mission-vision-et-valeurs-de-hec-montreal.html> (consulté le 21 juillet 2021)

⁵Durant la session d'hiver 2018, le cours a été donné par deux enseignants qui remplaçaient Yves-Marie Abraham. Le cours est resté inchangé au niveau de la structure, des lectures, du travail à faire ainsi que l'ouverture aux discussions. Il est clair cependant que l'enseignement était forcément différent sur plusieurs aspects de celui d'Yves-Marie Abraham.

« l'objection de croissance ». C'est ce qui l'a conduit à créer un cours sur le sujet, avec l'aide du philosophe Louis Marion. Ce cours a été créé dans le cadre de la spécialisation en gestion de l'innovation sociale (GIS), au sein de la maîtrise en gestion. Le cours DSTP a d'abord été offert au choix. Depuis 2015, il est obligatoire pour tous les étudiants inscrits à la maîtrise en gestion de l'innovation sociale, et depuis l'automne 2020 il est également offert (au choix) aux étudiants de la maîtrise en gestion du développement durable. Il est régulièrement suivi par des étudiants inscrits dans d'autres spécialisations et dans d'autres universités.

2.1 Quel est le contenu du cours ?

Le slogan de la décroissance soutenable a été lancé au début des années 2000 et depuis, de plus en plus de monde se rallie à cette idée. Des centaines d'articles scientifiques ainsi que plusieurs ouvrages de synthèses sont maintenant disponibles sur le sujet, tous présentant la décroissance de différentes façons. Ainsi, pour cette recherche, j'emploierai le concept de décroissance tel qu'il m'a été présenté par Yves-Marie Abraham.

Sur le portail des cours qui se trouve sur le site internet principal de HEC ainsi que sur le plan de cours distribué par l'enseignant, le cours DSTP se présente officiellement ainsi :

La « décroissance soutenable » se présente comme une voie de sortie des crises sociales, économiques et écologiques affectant nos sociétés. Elle repose sur une idée forte : la croissance économique n'est pas une solution, mais un problème ; il faut donc cesser de la poursuivre, car elle est destructrice, injuste et aliénante. Ce séminaire a pour objectif principal de faire connaître ce courant de pensée qui ne cesse de prendre de l'ampleur.⁶

Le cours DSTP peut être considéré comme hors norme dans le contexte d'une école de gestion puisque l'enseignant Yves-Marie Abraham y présente une décroissance qui est foncièrement anticapitaliste et qui critique également le patriarcat, le colonialisme, le spécisme ainsi que le capacitisme. En s'appuyant sur les principes de la décroissance, le cours se sépare de partis politiques actuels et s'oppose également à des idées telles que le

⁶<https://www.hec.ca/cours/detail/?cours=DDRS60442> (consulté le 21 juillet 2021)

développement durable, considéré comme une solution insuffisante aux crises sociales, économiques et écologiques affectant les sociétés actuelles. Les solutions reposent dans les valeurs fondamentales de ce mouvement, soit l'autonomie, la coopération, la communalisation et la démocratisation. En effet, le cours promeut une décroissance au caractère révolutionnaire, émancipateur et surtout rassembleur. Le cours ne suggère pas de décroître jusqu'à l'infini, mais plutôt de délaissier la lunette économique à laquelle les individus sont habitués afin de mieux comprendre leurs rapports de pouvoir et leur consommation. Finalement, la décroissance est considérée comme étant transdisciplinaire, car elle impacte pratiquement tous les autres champs disciplinaires avec son objet d'étude, soit l'objection à la croissance infinie. Ces disciplines peuvent être la biologie, l'écologie, l'économie, l'éducation, l'environnement, la politique, la santé, ou la technologie, pour n'en nommer que quelques-unes. En rejetant la croissance infinie, la décroissance doit revisiter les fondements de ces doctrines et revoir leurs relations en prenant compte leur complexité et leur caractère absolu. En étant en relation avec chaque discipline, qu'elles soient intellectuelles ou universitaires, le mouvement de la décroissance s'expose à de fortes critiques. Pour la simple raison que, pour les experts de ces dernières, les défenseurs de la décroissance risquent toujours d'apparaître incompetents. Le cours DSTP revisite donc tous les fondements des sociétés actuelles dans une perspective transversale, à la fois dans l'espace et dans le temps. Un tel exercice est sans équivoque le signe d'un cours au contenu critique.

2.2 Pourquoi refuser la croissance ?

Avant de la refuser, il faut la comprendre. La croissance économique désigne la variation positive de la production de biens et de services dans une économie sur une période donnée. En pratique, l'indicateur le plus utilisé pour la mesurer est le produit intérieur brut (PIB). Le taux de croissance, lui, est le taux de variation du PIB. On utilise souvent la croissance du PIB par habitant comme un indicateur de l'augmentation de la richesse individuelle, associée au niveau de vie. C'est donc sur la base de la croissance (constante) d'un PIB que l'on détermine si un pays va bien ou pas. Cette croissance se doit d'être positive, année après année, sous peine de recevoir le diagnostic d'être un pays en récession. Cette croissance infinie développe toujours plus de moyens de satisfaire

toujours plus de besoins. Et puisque la croissance économique est perçue comme seule planche de salut, il y a peu de débats concernant la remise en cause du progrès. Ainsi, par essence, le capitalisme pousse à l'augmentation infinie de la production.

Le cours DSTP débute en critiquant la croissance économique sur trois aspects. D'abord, on y démontre qu'elle est destructrice puisqu'elle ne respecte pas les limites de la terre. Les conséquences écologiques qui s'en suivent sont le présage d'un effondrement. La notion d'anthropocène y est également présentée pour caractériser l'ensemble des événements géologiques qui se produisent depuis que les activités humaines ont une incidence globale significative sur l'écosystème terrestre. Les solutions croissancistes à ces problèmes écologiques sont ensuite invalidées, notamment par le biais des notions de « découplage », d'effets rebond, des problèmes de l'internalisation des externalités ainsi que des limites de la dématérialisation, de la substitution et du recyclage. La seconde raison pour laquelle la course à la croissance est critiquée, c'est qu'elle est injuste. Les inégalités socio-économiques causées par la croissance économique sont nombreuses, que ce soit entre générations, entre sexes, entre pays ou même entre espèces (humains et non-humain). Ce qui ouvre la voie aux droits de la nature, à l'éthique animale ainsi qu'à l'éthique environnementale et s'oppose à l'anthropocentrisme. Le troisième et dernier aspect justifiant la critique à la croissance économique est qu'elle est aliénante. L'humain est dominé par la technique et l'économie jusqu'à en être contreproductif. La « réalité » économique est une invention occidentale moderne qui crée une confusion entre la richesse et la valeur des choses.

2.3 Que proposer à la place de la croissance ?

Maintenant que l'objection à la croissance a été présentée dans tous ses aspects, le mouvement de la décroissance doit proposer un plan d'action : la transition vers l'accroissance. Pour ce faire, il y a tout un processus de décolonisation de l'imaginaire qui doit se mettre en branle et ce fait selon les quatre principes clés : la communalisation, la démocratisation, l'autoproduction, et la coopération. La transition vers l'accroissance soulève beaucoup de questions, toutes reliées aux différents principes énoncés. Ces derniers n'ont pas d'ordre d'importance ou de priorité, il faut seulement les envisager tous

ensemble afin d'arriver à une véritable transition conviviale. L'un de ces principes est donc la communalisation, ou comment protéger la terre en la partageant. Pour se faire, il faut explorer des idées telles que : comment déprivatiser le monde ? Comment mettre en « communs » la biosphère? Comment administrer collectivement et démocratiquement ces « communs » ? Qu'est-ce qu'un partage équitable des moyens d'existence ? Comment réduire l'empreinte écologique des sociétés les plus riches? Comment garantir à tous l'accès aux biens et services essentiels? Le second principe est l'autoproduction, ou comment se libérer du travail et de la technique. Pour cela, il faut se demander : comment sortir de la société du travail ? Comment valoriser les activités vernaculaires? Est-ce qu'il faut en finir avec l'école, la santé et les transports industriels? Comment défaire le système technicien ? Et quelles sciences pour une société croissante? Le troisième principe est celui de la coopération, ou comment refaire société. Il faut alors questionner comment marginaliser les rapports concurrentiels? Comment en finir avec les rapports d'exploitation? Comment revaloriser le don? Quelle coopération avec les êtres vivants non humains? Est-ce qu'il faut se passer des entreprises? Et quelle division du travail? Finalement, le dernier principe est celui de la démocratisation, soit la façon de reprendre collectivement le contrôle de nos vies. Cela exige de revenir à la racine de la démocratie et de se demander quelles formes de démocratisation adopter. Peut-on se passer de planification? Comment représenter politiquement les êtres vivants non humains? L'État : obstacle ou levier de la transition vers la décroissance ? Enfin, le séminaire se conclut avec une séance de synthèse où les concepts appris au cours du séminaire sont passés en revue. Ce cours donne parfois lieu à une mise en pratique de la théorie en accueillant, par exemple, un conférencier en classe ou en invitant les étudiants à se joindre à une conférence portant sur un sujet connexe à la décroissance.

Depuis sa création en 2013, la structure du cours n'a pratiquement pas bougé. Les lectures, en revanche, évoluent en permanence. Voici un résumé de la structure du cours ainsi que du thème associé à chaque séance. En m'appuyant sur les plans de cours de l'automne 2018 et de l'automne 2020, j'ai pu ajouter quelques exemples d'auteurs qui y sont également associés.

Tableau 2.1 : Thèmes des séances et exemples d’auteurs

Séance	Description des thèmes	Textes à lire (sujet à changements)
1	Présentation du séminaire	—
2	La croissance comme destruction	Meadows, Servigne, Bonneuil et Cicollela
3	Les critiques des solutions croissancistes face à la crise écologique	Greer, Thévard, Georgescu, Owen, Tanuro et Jackson
4	Croissance et inégalités entre humains	Frederici, Piketty, Ferdinand et Partant
5	Critiques de l’anthropocentrisme	Callicott, Descola, Madelin et Singer
6	La domination des technosciences	Ellul, Janicaud, Illich et Anders
7	La domination de l’économie	Arcand, Jappe, Freitag, Latouche, Solé et Billeter
8	Conditions de possibilité de la transition vers des sociétés post-croissance	Castoriadis, Hamilton et Lepesant
9	Communalisation	Akbulut, Dardot, Ostrom, et Saint-Victor
10	Autoproduction : se libérer du travail et de la technique	Bihouix, Gorz et Liegey
11	Coopération : refaire la société	Kropotkine, Généreux, Moreau et Servigne
12	Démocratisation : reprendre collectivement le contrôle de nos vies	Bookchin, Dupuis-Déri, Mouffe et Rancière
13	Synthèse	—

3. Approche pédagogique

Le cours DSTP se donne donc sous la forme de séminaire et généralement à des étudiants du cycle supérieur, bien que certains soient inscrits au parcours « Honor » du baccalauréat.

Un séminaire réunit normalement un petit groupe dans des rencontres régulières, centrées

chaque fois sur un sujet particulier, où l'on demande une participation active. Dans le cas du cours DSTP, les groupes varient d'une année à l'autre, oscillant entre 15 et 35 étudiants. Le but premier de la pratique des séminaires est de permettre aux étudiants de discuter en groupe sur les problèmes pratiques émergeant et des lectures à l'étude. Des questions sont posées et s'ensuit généralement un débat informel. L'enseignement prend plus la forme d'un dialogue qui vise l'apprentissage des connaissances conceptuelles et factuelles. Pour l'avoir suivi à l'automne 2018, je peux confirmer que le cours DSTP correspond bien à cette approche informelle, bien que les groupes tendent parfois à être plus nombreux que 35 étudiants.

L'approche pédagogique d'Yves-Marie Abraham instaure une dynamique unique en classe qui favorise beaucoup l'échange et la discussion. D'abord, Yves-Marie Abraham « ne prétend pas à la neutralité, et cela est une forme d'honnêteté intellectuelle » puisque tous les cours de techniques de gestion ne sont pas neutres, même s'ils se présentent comme tels. Ensuite, l'espace nécessaire est donné à l'étudiant afin qu'il puisse s'exprimer et il est même encouragé à le faire. En m'appuyant sur mon expérience personnelle ainsi que sur le témoignage d'autres étudiants, je suis à même de rapporter qu'il n'est pas rare que les discussions du cours « débordent » de la période allouée, obligeant souvent Yves-Marie à remettre certains éléments de la matière à la prochaine séance. Comparativement, à l'hiver 2018, le cours fut animé conjointement par deux enseignants, Marc D. Lachapelle et Stéphane Chalmeau. On m'a décrit que le cours était assez similaire au niveau de la structure, des lectures, du travail à faire ainsi que l'ouverture aux discussions. Cependant, sur certains points, leurs approches pédagogiques différaient légèrement de celle d'Yves-Marie Abraham. La première raison est, bien entendu, l'expérience. C'était la première fois que Marc D. Lachapelle et Stéphane Chalmeau donnaient un tel cours au contenu critique. Selon un de leurs étudiants, bien qu'ils étaient peu plus « nerveux dans (leurs) explications, ils expliquaient bien la matière ». La seconde différence découle de la première : il s'agit de la « prestance » qui naît de l'expérience, mais également de la reconnaissance apposée à un enseignant qui donne des cours depuis plusieurs années. Finalement, le dernier point, qui me semble être le plus

important, émerge face à la place allouée aux valeurs (ou choc de valeurs) et aux émotions dans la salle de classe.

« L'impression générale que j'ai eue en faisant le cours avec eux, c'était que mon groupe semblait avoir été beaucoup moins traumatisé du futur que les groupes qui ont eu Yves-Marie. Comme si ce dernier avait tendance à être plus dramatique et traumatisant dans sa façon de présenter les enjeux qui nous font face. »

- Étudiant de l'hiver 2018

Et m'appuyant sur cet extrait, il me semble possible d'avancer que l'approche pédagogie d'Yves-Marie Abraham a plus d'effets sur les étudiants que celle de ses collègues Marc et Stéphane.

4. Dispositifs d'évaluation

Faisons d'abord une revue des dispositifs d'évaluation. Selon les règlements de l'École HEC Montréal, la présence de l'étudiant en classe et son intégrité intellectuelle constituent l'un de ses principaux devoirs. Cela fait partie des choses attendues, sans égard au cours qu'il suit.

Le poids des évaluations du cours est resté similaire au cours des derniers trimestres et se répartit comme suit : il y a d'abord l'écriture à chaque semaine d'une synthèse des textes de la séance, orientée par une question donnée par l'enseignant. Sur les onze synthèses écrites par l'étudiant, les notes des dix meilleures seront retenues et cela équivalra à 50% de la note finale. Il y a ensuite la rédaction d'un article en équipe, portant sur des « projets » de décroissance revisitant certains fondements de notre société tels que la façon dont on se déplace, se loge, se divertit, se reproduit, etc. Cet article vaut 30 % de la note finale et vise notamment à contribuer au magazine « L'échappée belle », une revue décroissanciste rédigée par les étudiants. Finalement, l'étudiant doit faire l'analyse d'une question d'actualité déterminée conjointement en classe en fonction des suggestions données par l'enseignant. Par exemple, pendant la session où j'ai suivi le cours, il a fallu analyser 5 projets urbains et définir en quoi ils s'alignaient, ou non, avec les concepts de la décroissance. Cette analyse finale vise essentiellement à mobiliser les concepts et idées

du cours et équivaut à moins de 25% de la note finale. Tous ces travaux sont généralement évalués selon les mêmes critères d'évaluation, soit les qualités formelles du travail, la cohérence et la clarté de la structure, la qualité et la quantité des données utilisées, et finalement, la rigueur et profondeur de la réflexion.

5. Conclusion

Ce chapitre visait à déterminer si le cours DSTP propose un contenu « critique » pouvant potentiellement déranger. Après l'avoir détaillé en profondeur, il apparaît évident que le cours est effectivement en « décalage » avec le type de cours habituellement offert dans les écoles de gestion. Le cours DSTP ne vise pas à développer des habiletés de gestion des étudiants, mais remet plutôt en question l'idée même de gestion et d'entreprise en tant qu'éléments indispensables de la société. Il critique les notions de croissance, de capitalisme, de progrès, et ainsi de suite. De ce fait, le cours a donc le potentiel de « heurter » les étudiants en gestion, surtout depuis qu'il est obligatoire au sein de la maîtrise en gestion de l'innovation sociale.

Il peut paraître étonnant, cependant, qu'une école de gestion comme HEC développe un cours dont l'essence même contredit ses principes. Dans son livre, Yves-Marie Abraham offre quelques raisons pour justifier ce choix (Abraham, 2019: 12). D'abord, si l'on se tourne vers l'origine de la conception de cette école, il s'agissait d'abord d'un outil d'émancipation pour les Canadiens français dans un milieu principalement dominé par les anglophones dans le milieu des affaires québécoises. Ce qui fait que le corps professoral de HEC Montréal a toujours accueilli une certaine forme du critique du capitalisme libérale. De plus, le domaine de la gestion est un milieu multidisciplinaire. Ainsi, mener des recherches sur un mouvement transdisciplinaire comme celui de la décroissance est plus facile dans une école de gestion comme HEC Montréal que dans un autre département universitaire spécialisé dans un domaine. Et finalement, si l'on se réfère aux notions du curriculum informel présenté par Caza précédemment, il est possible que les motifs réels de HEC Montréal de mettre en place un tel cours ne soient pas explicitement énoncés. Le curriculum caché de HEC pourrait révéler que l'objectif est, en réalité, celui d'offrir un plus large éventail de programmes et de cours afin d'aller chercher un plus

grand répertoire d'étudiants, qui sont les clients payants de l'école après tout. Aller chercher plus d'étudiants pour continuer de croître est une formule très courante puisque la croissance économique est à la base de la majorité des sociétés actuelles.

À travers la dernière section de la revue de la littérature, il fut établi que les cours dont le contenu et les objectifs explicites sont très critiques peuvent avoir effets perturbants sur les étudiants. Non seulement le cours DSTP s'inscrit dans cette définition, mais il est également offert dans un contexte de gestion. Autrement dit, à la question de recherche : comment le cours DSTP est-il reçu par les étudiants et les étudiantes qui le suivent et quels sont les éventuels effets qu'il a sur ceux-ci ? Il semble que l'effet possible d'un tel cours est une remise en question des fondements de la réalité et de l'identité des étudiants. Le prochain chapitre cherchera à mettre en lumière le potentiel « perturbateur » du cours DSTP par le biais d'un cadre conceptuel explorant le concept de la socialisation.

Chapitre 3

L'enseignement comme redéfinition de la réalité

« L'éducation est ce qui reste après qu'on a oublié ce qu'on a appris à l'école. »

Albert Einstein

Cadre conceptuel

Deux idées-clés potentiellement contradictoires ressortent de la revue de littérature présentée dans le premier chapitre. D'une part, le contenu explicite des cours a moins d'effets durables sur les étudiants universitaires que toute l'expérience « autour ». D'autre part, les cours dont le contenu et les objectifs explicites sont très critiques par rapport aux cours plus traditionnels des écoles de gestion peuvent heurter les étudiants. Ces effets perturbants ne sont pas toujours positifs et peuvent varier grandement d'un étudiant à l'autre. L'objet du présent chapitre est de présenter un cadre conceptuel susceptible d'éclairer ce potentiel « perturbateur » de certains cours, ainsi que les effets différenciés qu'il peut avoir sur les étudiants qui le suivent. Cette perspective est celle de la socialisation.

L'essai de sociologie de la connaissance de l'américain d'origine autrichienne Peter L. Berger et du Slovène Thomas Luckmann, paru en 1966 sous le titre original « *The Social Construction of Reality* » sera le principal ancrage conceptuel de cette recherche. Ce courant de la sociologie contemporaine se nomme le constructivisme social et fut principalement popularisé par ces deux auteurs. Dans leur ouvrage, ils s'interrogent sur la manière dont les institutions et les actions des individus construisent la réalité, en introduisant entre autres les concepts de construction sociale et de socialisations primaires et secondaires. C'est en m'appuyant sur leur théorie que je tenterai de répondre à la question : comment le cours DSTP est-il reçu par les étudiants et les étudiantes qui le suivent et quels sont les éventuels effets qu'il a sur ceux-ci ? Le présent chapitre explorera

plus en profondeur le concept de réalité subjective proposé par Berger et Luckmann⁷, de son intériorisation lors de la socialisation primaire, à sa maintenance et à ses potentielles transformations lors de socialisation secondaire.

1. L'intériorisation de la réalité subjective

Berger et Luckmann définissent la réalité comme étant à la fois objective et subjective. En sciences sociales, le terme société désigne un ensemble de personnes qui partagent des normes, des comportements et une culture, et qui interagissent en coopération pour former des groupes sociaux ou une communauté. Toute société existe à la fois en tant que réalité objective et subjective, qui est continuellement réaffirmée à travers différentes phases d'extériorisation, d'objectivation et d'intériorisation. Cela vaut également « pour l'individu appartenant à la société, qui simultanément extériorise son propre être à l'intérieur du monde social et l'intériorise en tant que réalité objective. » (Berger et Luckmann, 1986: 177) Les trois phases mentionnées n'apparaissent pas dans une séquence temporelle, elles sont plutôt simultanées et permanentes. Néanmoins, l'intériorisation constitue le point de départ à toute forme de socialisation. Berger et Luckmann décrivent le processus d'intériorisation comme « l'appréhension immédiate ou l'interprétation d'un événement objectif en tant que signification exacte, c'est-à-dire en tant que manifestation des processus subjectifs d'autrui qui, ainsi, deviennent pour moi-même subjectivement significatifs » (Berger et Luckmann, 1986: 178). En d'autres mots, l'intériorisation mène à la compréhension de ses semblables et du monde en tant que réalité qui a du sens. L'individu « prend en charge » et accepte éventuellement le monde dans lequel d'autres individus vivent déjà comme étant « la réalité ». Cela ne veut pas nécessairement dire que l'individu comprend immédiatement et complètement le monde qui l'entoure. Ce qu'il faut retenir est que le sens qui est attribué à chacune des situations rencontrées au quotidien ne résulte pas de créations personnelles et individuelles. De cette intériorisation du monde naît une identification mutuelle où non seulement chacun partage le même monde, mais chaque personne participe à l'existence de l'autre. On pourrait

⁷ En particulier le chapitre 3 de leur ouvrage, soit le chapitre: *la société comme réalité subjective* (Berger et Luckmann, 1986)

presque dire que le fameux « Je pense donc je suis » devient « Tu es, donc je suis, donc nous sommes ». C'est en effet lorsque ce degré d'intériorisation est atteint qu'un individu devient pleinement membre de la société. On ne naît pas déjà membre d'une société, on le devient. Et c'est à travers la socialisation primaire que ce processus d'internalisation se produit.

2. La socialisation primaire

Tout individu « est né à l'intérieur d'une structure sociale objective » (Berger et Luckmann, 1986, p.180). Objective, car elle lui est imposée : on ne choisit pas la famille dans laquelle on naît ni le monde dans lequel on naît. Ces personnes, appelées les « autres significatifs » par les auteurs, formeront l'entourage de l'enfant et s'occuperont de sa première socialisation. Et puisque « l'enfant ne dispose pas du moindre choix en ce qui concerne ses autres significatifs, son identification à ces derniers est quasi-automatique [et] son intériorisation de leur réalité particulière est quasi-inévitable » (Berger et Luckmann, 1986: 184). C'est l'une des raisons pour laquelle la socialisation primaire est la plus importante, puisque l'enfant « devient l'image que les autres significatifs se font de lui » (Berger et Luckmann, 1986: 181).

C'est ainsi que le premier monde de l'enfant est construit. L'enfant intériorise le monde de ses parents comme LE monde, le seul qui existe, et non pas comme un monde évoluant dans un contexte subjectif. Les relations qui se développeront avec les autres significatifs détermineront la qualité et la fermeté de ce monde. Cette structure de sens mise en place par les autres significatifs de l'enfant, dans laquelle il peut se rassurer et se répéter que « tout va bien », se nomme la « structure nominale ». La socialisation primaire est plus qu'un simple apprentissage cognitif. Elle prend place dans un contexte fortement chargé émotionnellement. Cet aspect émotionnel est crucial puisqu'il permet à l'enfant de s'identifier aux autres significatifs et de se forger une identité cohérente et plausible. Progressivement, la conscience de l'enfant transpose certaines normes et attitudes du noyau familial sur d'autres personnes. Cette généralisation fait que le monde de l'enfant s'agrandit peu à peu et englobe de nouveaux individus. C'est-à-dire que certains comportements, comme dire merci, ne sont pas seulement renforcés par les parents, mais

progressivement par d'autres individus, tels que la tante éloignée, la gardienne, le voisin, etc. Berger et Luckmann affirment que « cette abstraction des rôles et des attitudes des autres significatifs concrets est appelée l'autre généralisé » (Berger et Luckmann, 1986: 182). Cela marque une étape critique dans la socialisation de l'enfant. C'est à ce moment que la socialisation primaire se termine. L'enfant est devenu un membre effectif de la société à part entière. Bien que la socialisation primaire se termine éventuellement, l'intériorisation de la société, de l'identité et de la réalité ne sont pas des phénomènes définis une fois pour toutes. Ils ne se définissent pas en une fois et ils ne sont pas statiques.

3. La socialisation secondaire

En grandissant, dans les sociétés où l'école est obligatoire et où joindre le marché du travail ensuite l'est quasi tout autant, un autre type de socialisation débute : il s'agit de la socialisation secondaire. Berger et Luckmann affirment que « la socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société » (Berger et Luckmann, 1986: 179). Cela se résume à l'intériorisation de nouveaux « sous-mondes », souvent dans le contexte du travail. Ces nouveaux sous-mondes intériorisés sont souvent des réalités partielles qui entrent en contraste avec le monde de « base » acquis lors de l'enfance. La socialisation secondaire a la tâche plus ardue puisqu'elle ne part pas d'une toile vierge, mais bien d'un tableau déjà bien avancé. Cela constitue une difficulté puisque la réalité préalablement intériorisée à l'enfance a tendance à persister. Ainsi, tous les nouveaux apprentissages doivent être superposés à cette réalité déjà présente. Il d'agit donc d'« un problème de consistance entre les intériorisations originales et nouvelles » (Berger et Luckmann, 1986: 192). Ce qui est acquis au cours de la socialisation primaire est donné et reçu de façon quasi innée et semble naturel en comparaison de ce qui est acquis ultérieurement.

Si l'on reprend les mots de Berger et Luckmann, « la socialisation secondaire est l'acquisition de connaissance spécifique de rôle, les rôles étant directement ou indirectement enracinés dans la division du travail » (Berger et Luckmann, 1986: 189). Cette nouvelle socialisation va au-delà du simple apprentissage de connaissances

techniques nécessaires à un emploi spécifique. Un nouveau langage sera édifié, avec un vocabulaire spécifique, des terminologies et des références propres à un certain groupe. L'intériorisation de cette nouvelle identification subjective inclura également des symboles rituels et matériels liés aux rôles, aux codes vestimentaires, aux attitudes, etc. Un homme ne devient pas cavalier simplement parce qu'il monte à cheval. Il devient cavalier lorsqu'il acquiert certaines habiletés en plus d'être capable de comprendre et d'utiliser un langage qui le distingue du soldat d'infanterie. Ces connaissances pragmatiques requises par ces différents sous-mondes s'acquièrent à travers une structure fondamentale, dans un certain ordre propre à chaque société. Au Québec, l'accès à la maîtrise se fait à travers une certaine séquence (ex : il faut généralement aller au cégep, puis à l'université, etc.) et chaque programme de maîtrise comporte ses propres exigences. Et au sein même de ces séquences se trouvent d'autres séquences (ex : il faut suivre le cours, faire l'examen, réussir l'examen, etc.). Les rôles les plus admirés en société ont souvent des propriétés intrinsèques qui requièrent plusieurs séquences d'apprentissages. Il suffit de penser à un médecin, qui accède à ce rôle au terme de plusieurs séquences d'apprentissage se comptant en années. La division du travail de nos sociétés actuelles suppose la constitution de toutes sortes de « mondes spécialisés ». C'est la raison pour laquelle les socialisations secondaires existent dans la plupart des sociétés et sont nécessaires pour quiconque veut intégrer l'un de ces sous-mondes.

Les difficultés auxquelles la socialisation secondaire fait face sont étroitement liées au fait qu'elle diffère de la socialisation primaire sur plusieurs aspects. D'abord, lors d'une socialisation primaire, une identification émotionnellement chargée se crée inévitablement entre l'enfant et ses autres significatifs. Ce n'est pas le cas de la socialisation secondaire qui s'effectue avec la simple identification mutuelle présente dans toute communication entre humains. En d'autres termes, il est inévitable qu'un lien émotionnel fort se constitue entre une mère et son enfant, mais ce lien ne se reproduira pas forcément avec son professeur ou, plus tard, son patron. De plus, les sous-mondes de la socialisation secondaire sont généralement véhiculés par des individus aux titres et fonctions plus interchangeableables. Dès lors, puisque la socialisation secondaire s'inscrit dans un contexte plus formel et sans attache émotionnelle, il sera généralement plus facile

de se distancer des contenus appris. C'est également pour ces raisons qu'il est relativement facile de mettre de côté ou même de désintégrer les réalités des socialisations secondaires que de la prime enfance. Non pas parce qu'elles sont perçues comme moins réelles, mais parce que leur réalité est moins profondément enracinée et donc plus susceptible d'être déplacée.

Le maintien de la réalité intériorisée durant l'enfance est un processus continu et chaque introduction à un « nouveau monde » peut constituer une menace pour le monde originel de l'individu, indépendamment de son âge. En effet, en grandissant, tout individu reconnaîtra que le monde des parents possède une situation sociale très spécifique. Le monde jusqu'alors représenté par ses parents s'inscrit peu à peu dans un contexte institutionnel. Reconnaître que l'on appartient à une certaine classe sociale peut mener à certaines crises, en fonction du contexte. Cela « peut créer un choc plus ou moins important, selon les circonstances biographiques » (Berger et Luckmann, 1986: 186). Néanmoins, il faut plusieurs « chocs biographiques » pour désintégrer la réalité massive apprise à travers le monde défini par les parents. Et même si l'individu peut s'éloigner au cours de sa vie de son monde initial, ce dernier restera toujours le « monde de chez soi ». Ces chocs peuvent s'inscrire à différentes étapes de la vie d'un individu, sans forcément causer une rupture ou une transformation de la réalité puisque certains processus permettent de maintenir une consistance dans cette réalité d'origine.

La théorie présentée par Berger et Luckmann n'est pas sans rappeler le modèle d'Astin, où les entrées (input) évoqueraient la socialisation primaire, l'environnement (environment), la socialisation secondaire et la nouvelle définition de la réalité introduite, et enfin les résultats (outcome) constitueraient les réactions possibles au contact de cette socialisation secondaire.

4. La maintenance de la réalité

Jusqu'à présent, la trajectoire de socialisation des individus est relativement simple : dès la naissance, la socialisation primaire consiste à intérioriser la réalité des parents, perçue comme inévitable. Puis, la socialisation secondaire consiste à incorporer un individu déjà

socialisé « dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société » (Berger et Luckmann, 1986: 179). Il est aussi intéressant de noter que « dans la mesure où la socialisation n'est jamais complète et où les contenus qu'elle intériorise affrontent continuellement la menace pesant sur leur réalisation subjective, chaque société doit développer des procédures de conservation de la réalité de façon à sauvegarder une certaine symétrie entre la réalité objective et la réalité subjective » (Berger et Luckmann, 1986: 201). Ces procédures permettent de faire face aux différents chocs biographiques qu'un individu peut vivre au cours de sa vie. Berger et Luckmann définissent deux types de conservations de la réalité.

4.1 Conservation de la réalité et conversation

La réalité de la vie quotidienne se maintient à travers ce qui constitue la routine. Cette réalité est continuellement réaffirmée dans les interactions les plus banales d'un individu avec autrui. En effet, chaque personne que l'on croise au quotidien même dans des circonstances non « significatives » réaffirme ce que l'on conçoit comme la réalité. Tous ces individus, agissant comme une trame de fond, fonctionnent comme un chorus. Comme ces inconnus dans le métro le matin, assis en silence, qui font partie de votre rituel matinal. Ils constituent une sorte de communauté anonyme, mais qui vous assure que vous êtes bien réveillé, que vous êtes bien là, que ce qui vous entoure est bien réel. Arriver face à un métro vide à l'heure de pointe vous donnerait l'impression d'être dans un mauvais rêve et vous vous pinceriez probablement la peau avec inquiétude. La réaffirmation quotidienne de la réalité ne se fait donc pas seulement par les biais des autres significatifs, mais aussi grâce à ce chorus. L'importance entre les autres significatifs et le chorus est relative. Par exemple, l'opinion d'un ami proche aura généralement plus de poids que celle du coiffeur du coin. En revanche, l'opinion d'une dizaine de connaissances éloignées peut éventuellement finir par contrebalancer celle d'un très bon ami. Lorsqu'un certain désaccord apparaît entre un individu et son entourage, émerge alors ce que Berger et Luckmann appellent un problème de consistance de la réalité. L'individu peut résoudre ce problème de deux façons, soit en modifiant sa réalité (ce qui consisterait à accepter l'opinion de l'ami ou celle du chorus), soit en modifiant les relations qui servent à

maintenir cette réalité (ce qui consisterait à modifier son rapport avec son ami ou avec ses connaissances éloignées).

L'appareil de conversation permet de maintenir continuellement la réalité de façon efficace, tout en la modifiant aussi de façon continue. Comme le disent Berger et Luckmann, « le plus important véhicule de la conservation de la réalité demeure la conversation » (Berger et Luckmann, 1986: 208). L'appareil de conversation inclut la communication verbale et celle non-verbale qui l'entoure, mais c'est la discussion directe qui demeure l'aspect le plus important. C'est dans la conversation désinvolte du quotidien que la réalité se maintient continuellement. De plus, si une conversation peut se permettre d'être désinvolte, c'est qu'elle est bien intégrée dans le monde de l'individu. Si l'on revient à l'importance relative entre les autres significatifs et le chorus, il faut savoir que certaines conversations peuvent être définies comme possédant un statut privilégié. Une conversation avec un professeur, par exemple, où quelqu'un ayant un statut plus prestigieux comme un médecin, sera cognitivement et normativement supérieure, bien que le médecin ne fasse pas partie des autres significatifs de l'individu. À l'opposé, une réalité qui n'est pas discutée devient chancelante et tend à disparaître.

Afin de conserver une certaine cohérence dans leur réalité subjective et leur appareil de conversation, les individus d'une société doivent internaliser une certaine structure spécifique et commune que les auteurs nomment : structure de plausibilité. Cette structure est propagée au moyen d'autres significatifs avec lesquels l'individu développe une identification fortement chargée d'activité. Elle est la base de tout puisqu'elle agit comme une matrice sociale régissant, en quelque sorte, quoi dire, quoi faire et quoi penser. En d'autres termes, la structure de plausibilité constitue le centre affectif et cognitif de la réalité subjective de l'individu. Sans cette structure, principalement maintenue à travers la communauté et la conversation, aucune définition de la réalité ne pourrait perdurer. Effectivement, c'est à travers des relations significatives avec sa communauté qu'un individu pourra conserver un appareil de conversation continu et consistant. « La structure de plausibilité constitue également la base sociale de la suspension particulière du doute sans laquelle la définition de la réalité en question ne pourrait être maintenue dans la

conscience » (Berger et Luckmann, 1986: 212). Cela permet d'éviter que chaque individu ait à réajuster totalement sa perception de la réalité dès qu'il discute avec un étranger ou qu'un détail de sa routine varie légèrement puisqu'elle permet, au minimum, de suspendre le doute envers la réalité concernée. Ce phénomène est également renforcé à travers des sanctions sociales. « Aussi longtemps qu'il se maintient à l'intérieur d'une structure de plausibilité, l'individu se sent lui-même ridicule quand des doutes à propos de la réalité s'élèvent subjectivement » (Berger et Luckmann, 1986: 212). Il suffit de penser au premier homme qui a osé douter à voix haute que la terre n'était peut-être pas plate, mais ronde. Cet homme n'était peut-être pas le premier à avoir cette idée saugrenue, mais en raison de la structure de plausibilité mise en place, tous ces prédécesseurs ont préféré hausser les épaules et continuer à exister dans ce monde ainsi sanctionné où la terre est plate. Cette procédure d'autothérapie, qui consiste à se trouver ridicule lorsque l'on questionne certains éléments de la réalité et à se sanctionner ensuite soi-même, est le fruit d'une structure sociale bien implantée. De ce fait, il est possible de dire que la société ne favorise généralement pas l'émergence du doute ou des remises en question chez ses individus.

Outre la conservation de la routine, il y a un deuxième type de conservation de la réalité : « dans les situations de crises, les procédures sont essentiellement similaires à celles utilisées pour la conservation de la routine, sauf que les confirmations de la réalité doivent être explicites et intensives » (Berger et Luckmann, 1986: 213). Ces techniques de conservation, mises en place par la société, sont généralement des techniques rituelles, afin de préserver ses individus de situations pouvant mener à une rupture de la réalité. Il y a une multitude d'autres situations, individuelles ou collectives, pouvant mener à ces crises de la réalité. Parmi ces situations marginales, il est certain que la mort est de loin la plus importante. Pour certaines sociétés, la mort de quelqu'un donne lieu à de grandes célébrations, pour d'autres cela se déroule dans le recueillement et la sobriété. Dans les deux cas, cependant, la visée est la même : le respect accordé au défunt. Un bon indicateur de ces rituels réside également dans les tabous et dans les discours dédiés aux « étrangers ». Par étrangers, on entend toute personne considérée « en marge » du monde de l'individu. La question est donc : quel discours interne la société inculquera-t-elle, à

travers sa structure de plausibilité, à ses individus pour faire face à ces « étrangers » ? La violence des procédures défensives, des discours et des rituels sera proportionnelle au sérieux avec laquelle cette menace est considérée. Dans certaines sociétés capitalistes, le discours institutionnalisé face aux individus marginaux comme les sans-abris pourrait être, par exemple, qu'avec assez de volonté, ces individus pourraient se sortir de cette situation et rejoindre le reste du « monde ».

En conclusion, que ce soit dans le cas de la conservation de la routine ou de la conservation de la crise, « si les contacts avec la réalité alternative et avec ses représentations deviennent fréquents, les procédures défensives peuvent, bien sûr, perdre leur caractère critique et devenir banalisées » (Berger et Luckmann, 1986: 213). Le simple fait de vivre en société implique un processus de modification continu de la réalité subjective. Sans des processus de maintenance et de conservation de la réalité travaillant de pair afin de contrer les changements, les individus d'une société seraient constamment en état de choc ou en crise, ce qui mènerait à la désintégration de cette réalité.

5. La transformation de la réalité subjective

La découverte d'un sous-monde qui diffère de la réalité initiale internalisée « peut créer un choc plus ou moins important, selon les circonstances biographiques, mais de toute façon, le monde de l'enfance est presque certain de conserver sa réalité spécifique en rétrospection » (Berger et Luckmann, 1986: 186). Il y a trois éléments à retenir de cet extrait. D'abord, le monde de l'enfance est presque certain de conserver sa réalité, mais pas toujours. Ensuite, cela dépend de la biographie de l'individu, c'est-à-dire de son parcours de vie, ses socialisations primaires et secondaires. Et finalement, l'aspect de rétrospection qui signifie qu'avec le temps, l'individu retournera « en arrière », soit dans sa réalité initiale. Tout ce qui a été dit jusqu'à présent implique qu'une transformation de la réalité subjective est possible, advenant que les multitudes de techniques, processus et rituels visant à la conservation de l'ancienne réalité viennent à faillir. Il existe différents degrés de transformation, mais certaines sont plus légères alors que d'autres sont plus profondes. Les transformations légères ne mènent pas nécessairement à des crises identitaires puisqu'elles sont « rattrapées », en quelque sorte, par la structure de

plausibilité dans laquelle l'individu évolue. Une transformation plus profonde change complètement le « monde » de l'individu concerné, même si « la réalité subjective n'est jamais complètement socialisée, elle ne peut être complètement transformée par des processus sociaux » (Berger et Luckmann, 1986: 214). L'individu conservera au minimum le même corps et vivra toujours dans le même univers physique. Tout de même, les modifications chez l'individu sont parfois assez importantes pour être qualifiées de métamorphoses. Berger et Luckmann proposent de qualifier ce type de transformation profonde d'alternation.

5.1 L'alternation

Il a été question précédemment qu'une suite de chocs biographiques puisse éventuellement désintégrer la réalité massive internalisée lors de la socialisation primaire. Une telle transformation consiste d'abord à démanteler et désintégrer la structure de plausibilité antérieure de l'individu, puis d'en reconstruire une nouvelle. Comme le disent Berger et Luckmann, « vivre la conversion n'est pas grand-chose. Ce qui compte vraiment, c'est de continuer à la prendre au sérieux : de conserver le sens de sa plausibilité » (Berger et Luckmann, 1986: 216). En d'autres termes, malgré le fait qu'il faut un certain effort pour convertir un individu, il en faut beaucoup plus pour le maintenir dans la nouvelle structure instaurée. La mise en place, la réussite, et surtout le maintien de l'alternation exige des processus de resocialisation ressemblant à la socialisation primaire. En effet, il faut reproduire à un degré considérable l'identification fortement affective qui est normalement le propre de la socialisation primaire. À la différence que cette resocialisation ne commence pas de rien. La condition sociale la plus importante pour réussir le démantèlement d'une réalité subjective est la disponibilité d'une structure de plausibilité qui servira de base à l'alternation. Cette structure sera ensuite diffusée par les « nouveaux » autres significatifs avec lesquels l'individu s'identifie, ce qui lui permettra de développer une forte charge d'affectivité. En effet, bien que la socialisation secondaire soit généralement absente de composantes émotionnelles, l'alternation est l'exception à cette règle. La redistribution radicale des accents de la réalité exigée par et pour le processus de l'alternation entraîne une reproduction de l'identification affective envers les membres de cette socialisation. Aucune alternation n'est possible sans une telle

identification affective qui reproduit, en quelque sorte, les expériences enfantines de dépendance émotionnelle vis-à-vis les autres significatifs. Ces « autres significatifs sont les guides qui conduisent à la nouvelle réalité. Ils représentent la structure de plausibilité dans les rôles qu'ils jouent vis-à-vis de l'individu et médiatisent le nouveau monde pour l'individu » (Berger et Luckmann, 1986: 215). Comme cela a déjà été dit, la conversation demeure l'outil le plus important dans toute socialisation. C'est pourquoi la dernière condition pour une alternation réussie implique une réorganisation de l'appareil de conversation. L'individu alternant doit non seulement changer sa façon de parler, mais aussi à qui il parle et de quoi il parle. C'est à travers une communication continue que la réalité altérée se maintient et conserve sa plausibilité. C'est aussi ainsi qu'une communauté permet à un « nouvel être » de prendre vie. Autrement dit, qu'un individu se crée et maintient une nouvelle identité.

La relation entre la conversion vers un « autre moi » et la communauté est donc très forte. L'alternation est mise en place par le biais de cette affection mutuelle qui prend place à travers la conversation. Le secret de sa permanence réside également dans ce sentiment de communauté et d'amitié qui se développe entre l'individu en pleine transformation et les autres significatifs.

5.2 La permanence de l'alternation

Pour que la nouvelle structure de plausibilité proposée devienne LE monde de l'individu, elle doit déplacer tous les accents de la réalité de l'ancien monde que l'individu habitait avant son alternation. Cela veut dire que « l'individu alternant se désaffilie de son monde antérieur et de la structure de plausibilité qui l'a soutenu, si possible physiquement, sinon mentalement » (Berger et Luckmann, 1986: 216). Il se distance des autres significatifs qui formaient autrefois sa communauté. Cette séparation est particulièrement importante au cours des premières phases de l'alternation. Idéalement, cela se fait sous la forme d'une ségrégation physique et, si cela n'est pas possible, ce sera sous la forme d'une ségrégation, soit une séparation physique ou sociale. Par cela, on entend que l'individu ne sera plus affilié à ces « non-croyants » qu'il fréquentait autrefois et il se protégera ainsi de leur influence. Une fois que la nouvelle réalité est complètement intégrée, une relation

prudente et avisée peut alors être entretenue avec les anciens significatifs. Néanmoins, ces anciens significatifs sont toujours dangereux, car ils peuvent toujours ramener l'individu dans son « ancien monde ».

Bien que l'individu alternant ait maintenant une nouvelle communauté, une nouvelle identité et un nouvel appareil de conversation, l'alternation ne peut être accomplie de façon totalement réussie, ne serait-ce qu'à cause de la mémoire de la réalité passée. C'est pourquoi la nouvelle structure de plausibilité doit fournir des procédures variées dans le but de s'occuper de ces tendances récidivistes. Ces procédures doivent non seulement légitimer cette nouvelle réalité, elles doivent également donner du sens à toutes les étapes par lesquelles l'individu est passé. Il doit également y avoir une forme d'explication logique justifiant l'abandon de toutes les réalités alternatives qui constituaient autrefois le monde de l'individu. Tout doit être réinterprété et réorganisé afin de légitimer cette nouvelle réalité.

Il s'agit d'une rupture dans la biographie subjective de l'individu. C'est-à-dire que tout ce qui précède l'alternation est maintenant perçu comme menant à celle-ci, et tout ce qui la suit comme découlant de cette nouvelle réalité. Cela implique entre autres une réorganisation du passé selon la formule du type « à ce moment-là, je le savais déjà, mais pas de façon claire ». Autrement dit, tout ce qui vient avant l'alternation est totalement détruit et classé dans une catégorie négative qui occupe une position stratégique dans le nouvel appareil de légitimation. L'individu alternant peut aussi réinterpréter des événements ou des personnes en particulier. Puisqu'il ne peut pas oublier son passé, il doit trouver une façon d'harmoniser sa mémoire. Et comme il est plus facile d'inventer des choses qui n'ont jamais eu lieu plutôt que d'en oublier, l'individu pourra insérer des événements partout où le besoin se fera sentir. Cette réinterprétation du passé d'une vie peut sembler radicale. Il faut cependant garder en tête que la nouvelle réalité de l'individu se doit d'englober le présent et le passé afin de demeurer plausible. Subjectivement, l'individu ne se raconte pas de mensonge à propos du passé. Il l'observe simplement avec une nouvelle paire de lunettes.

L'alternation est donc bien loin d'être simple. Cela va beaucoup plus loin qu'une redistribution radicale de la réalité. Il s'agit d'un processus continu constamment menacé de désintégration. Le maintien d'une nouvelle réalité est un processus continu faisant quotidiennement face à une double difficulté : celle de l'introduction à un « nouveau monde », et celle d'un retour vers un ancien monde. L'établissement d'une structure de plausibilité solide est la seule avenue vers une alternation qui perdure à travers le temps.

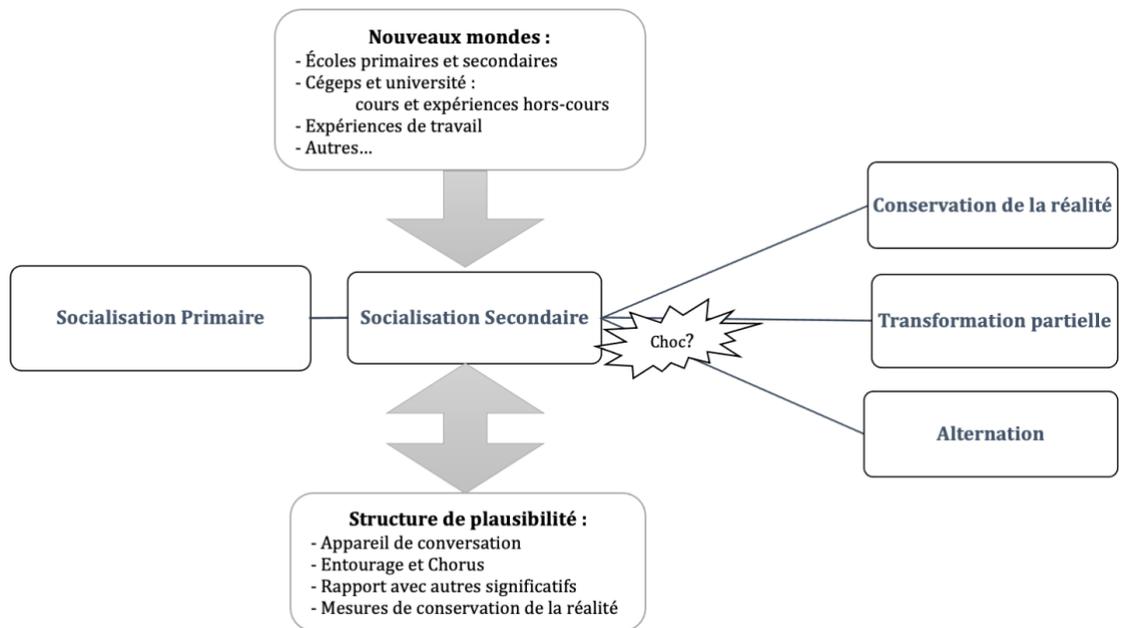
6. Conclusion

Dans cette recherche, rappelons que l'on cherche à savoir comment le cours DSTP est reçu par les étudiants qui le suivent et les éventuels effets que cela entraîne. À ce point-ci, ce mémoire prend appui sur l'hypothèse que le cours DSTP, en raison de la critique qu'il porte, peut « bousculer » certains des étudiants. En s'appuyant sur la théorie de Berger et Luckmann, il est possible de considérer que l'université comme une socialisation secondaire, susceptible d'être plus ou moins bien alignée avec la socialisation primaire des étudiants. Au sein de ce « nouveau monde » qu'est l'université, certaines expériences particulières, comme un cours, par exemple, peuvent représenter des chocs ou des menaces à la « réalité » intériorisée de certains étudiants. La définition de la réalité des étudiants sera tantôt confortée, précisée et approfondie par le passage à l'université. Tantôt, elle sera contredite ou questionnée. Ce qui m'amène à préciser la question de recherche initiale et de me demander : **comment les étudiants et les étudiantes réagissent-ils à la réalité alternative proposée par le cours DSTP et dans quelle mesure ce cours peut-il représenter un choc biographique pour certains d'entre eux?** La perspective sociologique de Berger et Luckmann permet d'avancer que certains étudiants vivent un choc biographique dans le cours DSTP. Ce qui appelle d'autres questions : Et en cas de choc, que-ce passe-t-il ensuite? Et comment sont vécus ces chocs? Quelles émotions engendrent-ils? Qu'est-ce qui le déclenche exactement? À quel moment ? Ces chocs ont-ils tous la même intensité et la même durée ? En réaction à ce choc, certains étudiants peuvent être amenés à modifier leur rapport à la nouvelle réalité perturbante du cours afin de conserver leur réalité initiale. D'autres peuvent modifier leur réalité initiale de façon plus ou moins profonde. Enfin, certains pourraient vivre une

« alternation », et mettre en question tout ce qui constituait leur définition initiale de la réalité.

Il est possible de schématiser le cadre théorique de Berger & Luckmann et des hypothèses quant aux réactions possibles formulées de la façon suivante :

Figure 3.1 : Principaux concepts de Berger et Luckmann



C'est sous cette lunette que j'ai interprété les résultats et répondu à la question de recherche. Le chapitre suivant s'intéresse à la méthodologie employée dans le cadre de cette recherche.

Chapitre 4

Méthodologie

« Nous avons été éduqués pendant des années à ne mettre l'accent que sur le cognitif, à éviter tout sentiment lié à l'apprentissage. Nous avons renié une partie très importante de nous-mêmes [...]. L'excitation a, dans une large mesure, disparu de l'éducation - même si personne ne peut enlever l'excitation d'un véritable apprentissage. »

Carl Rogers

Il sera à présent question de la méthodologie utilisée pour répondre à ma question de recherche qui est : comment les étudiants réagissent-ils à la réalité alternative proposée par le cours DSTP et dans quelle mesure ce cours peut-il représenter un choc biographique pour certains d'entre eux? Mon hypothèse principale est que le cours DSTP présente une conception du monde susceptible de heurter la définition de la réalité de beaucoup d'étudiants en gestion. Pour certains, une telle dissonance pourrait entraîner un choc biographique avec diverses réactions émotionnelles et éventuellement une alternation au sens de Berger et Luckmann exploré dans le chapitre précédent. Dans les pages qui suivent, je décrirai d'abord la méthode de recherche mise en place afin que ce mémoire ne s'en tienne pas uniquement à des étudiants qui ont tout juste de finir le cours, mais également certains étudiants qui l'ont suivi il y a de cela plusieurs années. Je présenterai ensuite la population et l'échantillonnage, ainsi que les choix méthodologiques et le dispositif d'enquête. Pour finir, la collecte des données ainsi que la méthode d'analyse seront détaillées.

1. L'échantillonnage

1.1 La population

La population ciblée comprend l'ensemble des étudiants qui ont suivi le cours DSTP, soit 237 étudiants depuis 2013. À cela s'ajoute entre un et deux étudiants libres (pas inscrits à HEC) par semestre, ce qui donne un total de 252 étudiants (au début de l'année 2020). En moyenne, le cours est composé généralement à 59% de femmes et 41% d'hommes. Plus

du tiers des étudiants sont inscrits à la maîtrise en gestion de l'innovation sociale (36%), programme dans lequel le cours DSTP est obligatoire. Environ 11% sont inscrits à une autre maîtrise en gestion, ce qui inclut les étudiants qui proviennent de diverses universités (UQAM, ESG, Polytechnique, etc.) ainsi que ceux qui suivent le cours dans le cadre d'un échange étudiant. Les autres programmes, tel que management (18%), Affaires internationales (8%) et autres (25%), se divisent dans diverses proportions. Les étudiants qui suivent le cours DSTP viennent donc de divers programmes et de diverses universités, signe d'une population assez variée.

1.2 Le choix de l'échantillon

Afin de répondre à un des besoins identifiés dans la revue de littérature quant à l'importance d'étudier les effets à plus long terme des cours sur les étudiants, j'ai constitué mon échantillon avec comme objectif de varier le temps écoulé depuis le moment où les étudiants ont fini le cours.

Le cours s'est donné sur une période de sept années, à la fréquence d'une fois par année de 2013 à 2017, puis deux fois par années de 2018 à 2020 pour un total de 10 trimestres. Afin de minimiser les facteurs pouvant faire varier l'expérience des étudiants, j'ai décidé de ne pas retenir l'année 2013 et 2017. La première année donne souvent lieu à des ajustements avant d'arriver à un produit plus au point. Pour l'année 2017, j'ai décidé de ne pas la retenir pour des raisons similaires. Tel qu'énoncé précédemment, il s'agit de la seule année où Yves-Marie Abraham n'était pas l'enseignant. Le but étant de minimiser les facteurs pouvant influencer l'expérience des étudiants. De cette façon, cette recherche évaluera la réception d'un cours enseigné d'une façon similaire par un seul enseignant sur les étudiants qui le suivent. Finalement, n'ayant pas pu avoir accès aux adresses courriel des étudiants libres, ceux-ci ne feront pas partie de cette étude. Ce qui réduit le bassin de la population à 193 étudiants ayant fait le cours entre 2014 et l'hiver 2020.

L'échantillon est divisé en trois sous-groupes :

1. Ceux qui ont suivi le cours il y a 5-6 ans, soit à l'automne 2014 ou 2015 (56 étudiants);

2. Ceux qui ont suivi le cours il y a 1-2 ans, soit à l'automne 2018 ou l'hiver 2019 (34 étudiants)
3. Ceux qui ont suivi le cours il y a quelques mois, soit à l'automne 2019 ou l'hiver 2020 (55 étudiants).

J'ai envoyé un courriel à ces 145 étudiants, dans lequel je me présentais brièvement et présentais le projet de recherche. Je précisais que l'entrevue porterait essentiellement sur leur perception du cours, quelle qu'elle soit, et sur les effets éventuels que ce cours a eus sur eux. Je présentais ensuite mes deux directeurs de maîtrise en plus de préciser que j'avais reçu l'approbation du Comité d'Éthique de la Recherche de HEC Montréal. Finalement, je les rassurais que leur participation demeurerait anonyme. L'outil de recrutement de mon projet de recherche se retrouve à l'annexe 1.

J'avais d'abord dans l'idée d'interroger un total de quinze étudiants, soit 5 pour chaque sous-groupe. Un total de 38 étudiants ont finalement répondu à mon invitation. Face à cet engouement, j'ai décidé de réviser ma décision et de mener des entrevues auprès de 22 étudiants. La distribution de l'échantillon est illustrée dans le tableau suivant :

Tableau 4.1 : Répartition de l'échantillon dans les trois sous-groupes

	Période	Nombre d'étudiants ayant suivi le cours	Objectif initial de répondants	Nombre de réponses au courriel	Nombre d'entrevues finales
Groupe 1	A2014-A2015	56	5	17	7
Groupe 2	A2018-H2019	34	5	12	8
Groupe 3	A2019-H2020	55	5	9	7
	A=Automne H=Hiver	145	15	38	22

Bien qu'une grande majorité des étudiants ayant répondu à mon invitation ait été des femmes (68%), j'ai tenté de conserver un ratio plus similaire à celui de la population en interrogeant 12 femmes (55%) et 10 hommes (45%). Ensuite, la sélection de ces

répondants s'est faite sur la base du « premier arrivé, premier servi », jusqu'à l'atteinte du nombre de répondants visé par période.

Ces 22 participants constituent donc mon échantillon final. Il est important de souligner que puisque la participation à mon projet de recherche était volontaire et bénévole, les personnes ayant répondu positivement à mon invitation ont probablement entretenu un rapport particulier au cours. C'est-à-dire qu'on peut supposer que ceux qui sont restés « indifférents » au cours, par exemple, n'ont pas répondu à mon courriel. Le tableau suivant présente le profil des participants :

Tableau 4.2 : Profil des participants

	Prénom	Sexe	Trimestre	Âge	Programme
Groupe 1	Neville	H	A2014	25	Autre université
	Simonne	F	A2015	27	Gestion innov. Sociale
	Vassia	H	A2015	27	Stratégie des affaires
	Darianne	F	A2015	24	Gestion innov. Sociale
	Gabrielle	F	A2014	30	Gestion innov. Sociale
	Gregory	H	A2015	55	Gestion innov. Sociale
	Stefan	H	A2014	24	Management
Groupe 2	Florence	F	A2018	23	Gestion innov. Sociale
	Maggie	F	A2018	29	Gestion innov. Sociale
	Gaspar	H	A2018	32	Stratégie des affaires
	Aurélie	F	A2018	43	Autres
	Tabitha	F	H2019	25	Gestion innov. Sociale
	Kristen	F	H2019	25	Économie fin.app
	Marie-Cerise	F	H2019	22	Administration des affaires
	James	H	H2019	25	Autre université
Groupe 3	Lucas	H	A2019	25	Gestion innov. Sociale
	Sarajanne	F	H2020	24	Management
	Sophie	F	H2020	30	Gestion innov. Sociale
	Louis	H	H2020	32	Autre université
	Roxanne	F	H2020	37	Autre université
	Tony	H	A2019	25	Affaires internat.
	Ernest	H	A2019	26	Autre université

L'échantillon est donc constitué d'étudiants provenant de divers programmes et de diverses universités. Dans ce tableau, on peut voir le programme dans lequel les étudiants ont débuté leur programme. Il est important de noter qu'en cours de route, trois participants ont changé de maîtrise. Néanmoins, cet échantillon comprend 36% d'étudiants en maîtrise en gestion de l'innovation sociale, une forte proportion de 23% proviennent d'une université autre que HEC, 18% sont en maîtrise stratégie des affaires et le dernier 25% inclus divers programmes à HEC.

2. Les choix méthodologiques

L'inclusion d'étudiants ayant suivi le cours à différents moments au cours des six dernières années est un choix de méthodologie intéressant puisqu'il va plus loin que l'approche dominante qui se centre sur les effets à court terme et qui se limite souvent aux évaluations des étudiants à la fin d'un cours par rapport aux objectifs formels. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, la notion curriculum informel suggère qu'il y a beaucoup plus à prendre en considération que les objectifs explicites d'un cours. C'est l'une des raisons justifiant une approche méthodologique qui alloue aux anciens étudiants le temps et l'espace pour discuter des effets à plus long terme d'un cours qu'ils ont suivi.

2.1 Enquête qualitative

Puisque ma question de recherche porte essentiellement sur l'expérience des étudiants et du possible choc biographique que ces derniers ont vécu, il m'a semblé que je devais produire des données qualitatives avant tout. Afin de recueillir la richesse et les nuances de chaque expérience, un entretien avec chaque étudiant semblait être le choix le plus adéquat. De plus, la notion de récit autobiographique et de réalité subjective de Berger et Luckmann a contribué à corroborer ce choix.

2.2 L'entretien semi-dirigé

D'abord, ma démarche pour cette recherche était largement exploratoire, il me fallait une méthode d'entretien qui permettrait une certaine flexibilité afin d'aborder d'éventuels sujets émergents. En utilisant des entretiens semi-structurés, cela laissait l'espace

nécessaire aux répondants pour élargir leurs réponses, au besoin, et d'exprimer au mieux leur perception de leur expérience du cours.

2.3 Le guide d'entretien

L'outil principal de ma collecte de données a été le guide d'entretien. J'ai construit le guide d'entretien en fonction des différents concepts ayant émergé de la théorie de Berger et Luckmann. Le guide se divisait en trois sections, chacun relié à une question de fond de ce mémoire.

La première section du guide portait sur la réaction au cours et sur l'éventuel choc biographique. Pour débiter l'entrevue, j'ai cherché à connaître les impressions générales de l'étudiant sur le cours, en le comparant notamment à d'autres cours. J'ai par la suite demandé de commenter la charge de travail, le plan de cours et le niveau d'effort que l'étudiant a fourni pendant le semestre. J'ai également posé des questions sur les attentes avant le cours et la satisfaction ensuite, sur le climat en classe, sur la relation entre étudiants, mais également avec l'enseignant. D'autres questions portaient sur les motivations qui ont poussé l'étudiant à prendre le cours, les connaissances de ce dernier sur la décroissance avant de débiter le cours ainsi que les apprentissages faits pendant le cours. Ce qui offrait des premières pistes concernant les socialisations primaires et secondaires de l'étudiant. Finalement, au cœur de cette section, les questions portaient directement sur la réaction face à la critique présentée en classe, les émotions ressenties pendant le cours. J'ai conclu la première section du questionnaire en interrogeant l'étudiant sur d'éventuels impacts sur ses orientations politiques, sur d'éventuelles mises en pratique des apprentissages et sur leur opinion générale du mouvement de la décroissance. J'ai choisi d'aborder ce thème en premier pour deux raisons. D'abord, il s'agissait de la partie de l'entrevue la plus longue et éprouvante. Ensuite, cela laissait à la personne interrogée un maximum de temps afin d'éventuellement revenir à une question précédente, soit pour ajouter certaines informations ou modifier certaines réponses, maximisant ainsi les chances de recueillir tous les souvenirs et anecdotes pertinentes à cette recherche. C'est à partir de ces questions de cette première section que j'ai pu faire

une reconstruction de l'expérience individuelle vécue en classe par les étudiants et sur leur perception générale sur différents aspects du cours.

La deuxième section du guide d'entretien visait à établir le portrait sociodémographique de chaque étudiant et des circonstances personnelles entourant son expérience pendant la session où il a suivi le cours. En m'appuyant sur la théorie de Berger et Luckmann, j'ai interrogé les étudiants sur leurs origines et trajectoires sociales, en demandant notamment l'âge et l'occupation des parents. L'objectif était d'estimer le plus possible le milieu dans lequel l'étudiant a grandi et le contexte dans lequel il évoluait au moment de suivre le cours. Il était question également des expériences, formations antérieures, emploi et parcours scolaire de l'étudiant, toujours dans cette optique de se renseigner le plus possible sur ses socialisations secondaires. Certaines questions ont été posées sur le contexte et style de vie hors classe, donc sur les ressources pour subvenir aux besoins, le type de logement et avec qui il habitait, les occupations hors travail, etc. J'ai conclu cette section en posant directement la question si certaines circonstances personnelles ont eu un impact sur leur expérience d'étudiant pendant le cours DSTP.

Dans la première section du guide d'entretien comme dans la deuxième, beaucoup de questions portent sur le contexte environnemental de l'étudiant. Le but de ces questions est de minimiser la possibilité que certaines émotions de détresse, ou que l'éventuel choc biographique, ne soient pas reliées à des facteurs n'étant pas reliés au contenu du cours (une charge de travail trop grande ou un deuil par exemple).

Et finalement, la troisième section du guide visait à comprendre quels liens éventuels les étudiants faisaient d'eux-mêmes entre le cours DSTP et leurs projets, leur carrière professionnelle, leurs aspirations et la vie à laquelle ils aspirent. Cette section visait surtout à explorer d'éventuelles pistes de recherche que je n'avais pas considérées. De plus, puisque l'évolution dans le temps des impacts du cours est l'un des termes de cette recherche, il était intéressant de noter si les étudiants intégraient des notions ou des termes liés au cours dans leur vision de l'avenir 5 ans plus tard par exemple.

3. La collecte et l'analyse des données

L'une des particularités de mon enquête est que j'ai moi-même vécu le cours DSTP. D'un côté, cela a constitué un grand avantage pendant la collecte de données. En effet, les entretiens étaient plus fluides et naturels puisqu'il m'était plus facile d'être empathique envers les répondants. Un climat de confiance s'installait plus facilement, ce qui est crucial lorsque les sujets abordés sont plus délicats et intimes. Ce climat a permis de générer de nombreuses entrevues riches en anecdotes personnelles et des confidences qui m'ont particulièrement émue. Des émotions qui viennent inévitablement colorer ma vision du cours et mon interprétation de ce que les participants ont partagé. C'est pourquoi il est important pour moi de souligner l'effort que j'ai fait afin de ne pas laisser ma propre expérience du cours trop m'influencer. Dans le souci de contrôler au moins en partie cet effet, j'ai partagé ma typologie ainsi que mes cinq cas modèles à deux autres étudiants afin de vérifier si ce dernier obtenait la même catégorisation. Le premier était un étudiant hors programme n'ayant pas suivi le cours, et le second avait suivi le cours, mais pas dans les années retenues.

3.1 Déroulement des entretiens

Initialement, je souhaitais mener ces entretiens individuels en personne afin de faciliter un climat plus favorable à la discussion et tisser un lien de confiance entre le répondant et moi. Cependant, en raison de la crise sanitaire liée au Covid 19, les entretiens se sont déroulés par l'intermédiaire d'une plateforme électronique, au choix du répondant.

Tous les participants ont autorisé l'enregistrement audio, ce qui m'a permis d'accorder toute mon attention aux participants et de ne prendre que quelques notes pendant l'entretien. Le formulaire de consentement se trouve à l'annexe 2. Ainsi, toutes les entrevues ont été enregistrées sur l'application mobile Dictaphone de mon téléphone cellulaire et archivées dans un ordinateur protégé. Par la suite, les enregistrements audio de chaque entretien ont été retranscrits dans leur intégralité. Ayant opté pour une collecte de données de sources orales, j'ai décidé de conserver le style de langage propre aux répondants, même lorsque linguistiquement incorrect, car cela permet de saisir l'essence de certaines réponses. J'ai seulement effectué un léger traitement de transcription, c'est-

à-dire de notamment supprimer certains mots doublés, les hésitations, les changements de réponses, etc.

Les entretiens ont duré de 60 à 90 minutes, pour une moyenne de 67 minutes. Le guide d'entretien a été légèrement adapté pour chaque groupe interrogé. Cette modification réside essentiellement dans la référence au temps. C'est-à-dire que je demandais à certains d'entre eux si leurs réponses avaient évolué dans le temps. Une version commune du guide d'entretien est présentée à l'annexe 3. Un test pilote a eu lieu en juin 2020 avec un étudiant à la maîtrise en gestion de l'innovation sociale qui avait également suivi le cours DSTP, mais qui ne correspondait pas à l'échantillon sélectionné. Le guide a été soumis et accepté par le comité d'éthique en recherche de HEC Montréal le 14 avril 2020.

3.2 Analyse des données

La retranscription des entretiens m'a permis de bien m'approprier les données ainsi que de faire ressortir les premiers thèmes émergents. C'est en fonction de ces thèmes que mes directeurs de recherche et moi-même avons posé une première typologie de base.

J'ai d'abord utilisé la comparaison comme démarche d'analyse de base. En maintenant une cohérence avec mon cadre conceptuel, j'ai effectué un premier survol afin d'identifier les grandes expériences et réactions au cours. Puis, j'ai effectué un second survol en cherchant à identifier les différentes réactions émotionnelles au cours. Pour ce faire, les réponses à la seconde question de l'entrevue, soit "Comment avez-vous trouvé ce cours de façon très générale?" fût un déterminant majeur quant à ma classification de mes répondants ensuite. Les éléments récurrents de chacune des réponses de la première section du guide d'entrevue ont également nourri les premières pistes de mon analyse. À la suite de quoi j'ai pu établir une première typologie, à partir de laquelle j'ai ensuite regroupé, classifié et les annoter chaque participant en fonction de leur origine sociale, de leur parcours personnel, de leur entourage et leur climat de vie au moment de suivre le cours, etc.

3.3 La validité interne et externe

Un premier biais de sélection a été mentionné précédemment. Ce mode de sélection sur une base volontaire m'a permis d'appréhender les étudiants qui, à tout le moins, avaient un intérêt à m'offrir plus d'une heure de leur temps afin de discuter avec moi d'un cours que certains avaient suivi il y a plus de 5 ans. Les étudiants qui ont accepté de participer à cette étude avaient donc un désir de partager leurs expériences vécues. Il est fort probable que cet intérêt soit plus présent chez les étudiants pour qui le cours a eu un fort impact ou qui a été mémorable d'une façon ou d'une autre. À partir de cela, il est possible d'estimer que les étudiants qui n'ont pas aimé le cours, ou qui n'ont pas été touchés par ce dernier avaient beaucoup moins envie de prendre une heure de leur temps afin de discuter avec moi. Dans cette recherche, je supposerai donc que ceux qui sont restés plus « indifférents » au cours n'ont pas répondu à mon courriel et que les personnes ayant répondu positivement à mon invitation sont probablement celles qui ont entretenu un rapport particulier au cours. Les résultats de cette étude reflèteront ce biais. Ce qui veut dire qu'une part importante de la population va nécessairement m'échapper. Selon une recherche menée par Clarke (1997) auprès d'étudiants ayant obtenu leur diplôme il y a un, cinq et 10 ans afin de déterminer les caractéristiques qui leur ont été le plus utiles dans leur parcours scolaire, les réponses à certaines des questions ouvertes suggéraient qu'il s'agit surtout des étudiants qui étaient très satisfaits de leur expérience universitaire ainsi que les plus mécontents qui répondaient plus rapidement à l'invitation (Clarke et Higgitt, 1997). Ayant usé d'une méthodologie similaire, il est possible de m'appuyer sur ces résultats afin de tirer mes propres conclusions. Pour ma part, aucun des répondants ne démontrait un fort mécontentement face au cours. De plus, tous ont répondu à l'affirmative lorsque demandé s'ils recommandaient le cours. Finalement, il a déjà été question de la vitesse et l'engouement avec lequel les étudiants ont répondu à mon invitation. Ce qui m'amène à croire que ceux qui n'avaient pas d'opinion tranchée vis-à-vis le cours, ou ceux qui ne l'ont pas aimé ont tout simplement décidé d'ignorer l'invitation. Cela étant dit, ma question de départ vise avant tout à essayer de comprendre pourquoi ce cours peut heurter la réalité de certains étudiants. Par conséquent, le mode de construction de mon échantillon est tout à fait adéquat.

3.4 L'éthique en recherche

En travaillant avec des sujets humains, il faut prendre en compte tous les effets de cette recherche sur les participants. Ce projet de recherche comporte un risque minimal associé à l'éventuel inconfort ou l'éventuelle remise en question que l'entrevue pourrait générer chez ces derniers. Dans la mesure où les participants sont des étudiants et que la recherche est codirigée par deux professeurs, cela place potentiellement les participants qui n'ont pas terminé leurs études en position de vulnérabilité, étant donné la relation de pouvoir entre étudiants et professeurs. Cependant, puisque la recherche est de nature pédagogique (les effets d'un cours sur les apprenants), le recours à cette population va de soi. L'anonymisation des données de recherche avant l'accès aux deux codirecteurs est le principal moyen pris pour composer avec la vulnérabilité des participants. La recherche minimise également les risques en intervenant alors que toutes les notes finales associées au cours ont été fixées. De plus, l'un des deux codirecteurs de ce mémoire est l'enseignant du cours. Yves-Marie Abraham est donc à la fois juge et partie prenante de cette recherche. C'est pour cela que la sollicitation d'Anne Mesny, en tant que codirectrice, était nécessaire. Non seulement pour ses compétences sur l'enseignement en contexte universitaire, mais également pour agir en tant que partie neutre afin de réduire, dans ce cas précis, la vulnérabilité des participants et d'Yves-Marie Abraham. Bien qu'il soit protégé par son statut d'enseignant, cette recherche comporte néanmoins des risques éventuels pour l'enseignant puisque certains pourraient trouver dans ce mémoire des arguments pour critiquer son travail.

Pour ce qui est de la confidentialité des données, j'ai dû déployer des efforts supplémentaires afin d'assurer l'anonymat des répondants. En raison du fait que certaines des informations données par les répondants sont potentiellement identificatoires, j'en ai omis certaines, comme le pays d'origine, l'âge exact ainsi que d'autres informations potentiellement identificatoires. Le prochain chapitre décrit en profondeur les résultats de cette recherche.

Chapitre 5

Que se passe-t-il en classe ?

« Notre esprit n'acquiert pas la liberté véritable en accumulant des matériaux pour la connaissance et en acquérant les idées des autres, mais en formant ses propres critères de jugement et en produisant ses propres pensées. »

Rabindranàh Tagore, 1915

Analyse et interprétation des résultats

Ce chapitre présente les résultats recueillis à travers les vingt-deux entretiens avec les étudiants de cette étude. La revue de la littérature a révélé que les cours au contenu critique peuvent « heurter » les étudiants, surtout en contexte de gestion. Le second chapitre a permis d'inscrire le cours DSTP dans cette définition. Au chapitre trois, la théorie de Berger et Luckmann sur la construction sociale de la réalité a permis de formuler une hypothèse générale sur les raisons pour lesquelles certains étudiants sont « secoués » par le cours DSTP; et par conséquent, de préciser ma question de recherche. Celle-ci est alors devenue : comment les étudiants réagissent-ils à la réalité alternative proposée par le cours DSTP et dans quelle mesure ce cours peut-il représenter un choc biographique pour certains d'entre eux? À la suite de quoi j'ai également précisé mon hypothèse pour que celle-ci intègre que le cours DSTP, en raison de la critique qu'il porte, peut entraîner un choc biographique chez certains des étudiants qui le suivent.

L'analyse des entrevues m'a conduit à développer une typologie composée de trois grandes orientations expliquant pourquoi certains étudiants semblent vivre un choc biographique à l'occasion du cours et d'autres non. Cette typologie débute avec l'analyse des trois différentes réponses émotionnelles ressenties par les étudiants : l'absence d'émotion, l'enthousiasme et la détresse. Après avoir dépeint les trois différentes façons dont les étudiants ont été « affectés » par le cours, je m'appuie sur les principaux concepts de la théorie de Berger et Luckmann présentée au chapitre 3 afin d'interpréter ces réactions émotionnelles.

1. Les réactions émotionnelles

Afin de faire état des différentes façons dont les étudiants ont été « affectés » par le cours, j'ai interprété et analysé les réponses des participants à travers trois questions. La première question était posée en début d'entrevue et demandait: comment avez-vous trouvé ce cours de façon très générale ? Cette question ouverte offrait la possibilité aux participants de mentionner la première chose qui leur venait en tête lorsqu'ils pensaient au cours. Certains ont mentionné les lectures intéressantes et la richesse des débats, tandis que d'autres débutaient leurs réponses en disant à quel point ce cours les avait bouleversés. Les étudiants débutant leurs réponses en parlant de leur réaction émotionnelle indiquent que le cours les a beaucoup « marqués » émotionnellement. Une seconde question reposait sur leur réaction à la critique radicale du cours et demandait : comment avez-vous réagi à cette critique ? Comme pour la première question, les étudiants avaient tendance à dire qu'ils la trouvaient soit intéressante, soit éprouvante. Ce qui constituait mon second indicateur de ceux qui avaient été le plus touchés émotionnellement par le cours. Finalement, la dernière question était cette fois explicitement orientée vers les réactions émotionnelles puisqu'il s'agit du point central de ce début d'analyse. La question était : quelle(s) émotion(s) avez-vous ressentie(s) pendant le cours ? Cette question offrait l'espace nécessaire aux étudiants de parler directement de ce qu'ils ont pu ressentir pendant le cours. Ces trois questions ont généré les réactions très partagées, passant de peu d'émotion à un très grand enthousiasme, ou, pour certains, à une très grande détresse.

1.1 Indifférence émotionnelle

« Moi je suis quelqu'un de très émotif, mais étonnamment je n'ai pas eu de sensation très émotive vraiment intense. J'ai eu beaucoup de réflexions et remises en question et je pense que c'est peut-être lié à mon ouverture d'esprit ou ma curiosité. »

- James

Cette citation de James reflète bien la réaction émotionnelle plutôt neutre face au cours. Cette première catégorie se démarque surtout par l'absence de référence à des émotions fortes ressenties pendant le cours. Les étudiants de cette catégorie font plutôt référence à

la théorie présentée en cours plutôt qu'aux émotions qu'ils ont vécues. Les étudiants de cette catégorie témoignent d'un grand intérêt pour les lectures et le contenu du cours dans leurs réponses, mais ils ne mentionnent pas d'émotion forte. Cette neutralité est aussi bien démontrée dans la réponse de Gaspar à la question portant directement sur les émotions vécues pendant le cours. Il témoigne :

« Ben je n'ai pas réagi tant fortement étant donné que j'étais déjà assez critique, je partageais déjà un bon nombre des critiques qui ont été évoquées dans le cours là, donc non je pense que ce n'était pas tant une révélation pour moi cette partie-là. »

- Gaspar

Dans certains cas, comme celui de Gaspar, l'absence d'émotion forte peut s'expliquer par le fait que le contenu du cours était déjà connu et ne représentait pas une surprise. Ces étudiants ont tendance à être agacés par le fait que le cours critique le système actuel sans vraiment apporter de solution, comme en témoigne cette réaction de Sarah-Jeanne :

« Le fait que je ne ressors pas de là en ayant en tête beaucoup de solutions, mais en même temps je ne vois pas comment ça pourrait être arrangé tsé! D'habitude, si on a des critiques, c'est qu'on a des propositions... »

- Sarah Jeanne

Cet agacement peut également être présenté comme une critique face au cours, comme dans le cas de Gaspar qui, à la première question portant sur ses impressions générales, affirme :

« Après, moi j'ai toujours été un peu plus critique de la dernière partie du cours qui porte sur les pistes de solutions qui me paraissent parfois un peu simplistes, mais tsé, quand même je trouve qu'il y a de bonnes pistes là-dedans. »

- Gaspar

Cet agacement cette critique ou ce scepticisme face à ce qui est présenté en classe peut également se ressentir lorsque les étudiants se sentent « à part » de ceux qui sont envahis par de fortes émotions.

À la suite de ces constatations, il apparaît que cette première catégorie englobe 5 participants sur 22. Ceux-ci n'ont pas ressenti d'émotions fortes à l'occasion du cours, ce qui ne les empêche pas d'avoir apprécié son contenu et la critique qu'il porte.

1.2. L'enthousiasme

« J'ai ressenti de l'émerveillement, j'ai trouvé que beaucoup des textes étaient beaux, il y avait une beauté et une « divinité » dans les textes. J'ai une grande curiosité intellectuelle aussi, et pour la première fois, j'avais envie, en parallèle d'un cours, de lire plus au fur et à la mesure du cours »

- Louis

Cette citation de Louis illustre bien ce qu'ont ressenti certains étudiants à l'occasion du cours DSTP. Comme pour la catégorie précédente, les étudiants font référence de prime abord au contenu du cours. À la différence que cet aspect intellectuel, tel que le choix des lectures, la richesse des débats, la matière intéressante abordée et autres, génère un enthousiasme et un fort intérêt. Par exemple :

« Très intéressant, j'ai trouvé que les débats étaient très riches. »

- Amélie

« Ce sont les textes qui m'ont vraiment marqué, j'avais déjà lu quelques textes scientifiques à l'ESG, c'était un monde complètement inconnu pour moi, et ce que je retiens du cours ce sont vingtaine d'heures de lecture de textes qui t'ouvre à des horizons que je ne connaissais pas : des approches féministes de Federici, marxistes, critique de la technique, etc. C'est des choses au sujet desquelles j'avais toujours été ultra curieux, mais sans jamais tomber dedans, et c'est vrai que le choix des textes était absolument parfait. »

- Ernest

« Excellent, serait le 1er mot, je pense que c'est très riche de par la diversité des lectures, mais aussi la richesse et la pertinence du sujet au XXIe siècle. »

- Louis

« Au niveau du fond, aujourd'hui pour moi c'est presque indiscutable, je pense que c'est génial, en suivant ce cours-là, ça ouvre l'esprit et ça fait du bien à l'âme. »

- Vassia

D'autres étudiants faisaient plutôt allusion à l'approche pédagogique. Par exemple :

« Rafraichissant, tant dans la méthode que dans la matière abordée, c'était très rafraichissant. Ça faisait du bien d'avoir un cours qui était pas mal plus centré sur l'exploration et la discussion et pas tant dans l'application de certains dogmes. »

- Stefan

Ces réponses portent sur des aspects plus théoriques du cours ou de sa pédagogie et invoquent peu d'aspects plus personnels ou émotionnels, dans le ressenti. Face à la critique radicale du monde présentée dans le cours, les étudiants de cette catégorie font

immédiatement des rapprochements entre le monde de la gestion et ce qu'ils ont appris. Les réponses mentionnent généralement que cette critique est très intéressante et nécessaire :

« Vis-à-vis de la légitimité de cette critique, moi je trouve qu'elle est très légitime. Je pense que le système dans lequel on vit a tendance à s'autogérer et justement se cacher. C'est-à-dire qu'il ne se revendique pas comme idéologie, mais comme système, même la science économique qui le supporte ou « les sciences de la gestion », comme on dit entre guillemets, fondamentalement il faut qu'elles assument leurs présupposés idéologiques pour montrer que les éléments de ce système ne sont pas immuables sociohistoriquement, et donc peuvent être changés et je pense qu'on a besoin de changer, ne serait-ce que pour les contraintes environnementales, etc. Il est évident qu'une critique radicale pour entraîner des changements radicaux est, à mon avis, indispensable. »

- Vassia

« Moi à l'issue du cours j'ai créé une entreprise, alors je trouve ça intéressant comme point de vue et challengeant et en même temps je pense que dans le contexte actuel, l'entreprise demeure le véhicule le plus intéressant pour changer les choses. »

- Aurélie

« Je dirais que je suis quelqu'un qui aime aller à la source et radicale dans le sens de racine je vois ça très positivement. »

- Louis

« D'une certaine manière, ça a poussé la réflexion, ça a mis certaines notions, ça a mis de l'avant certains auteurs, certains projets, certain vocabulaire que peut-être je n'avais pas avant, on dirait que ça clarifie et cristallise certaine vision. »

- Stefan

Ces participants ont aimé se livrer à l'exercice de faire une critique radicale du monde dans lequel ils vivent et de remettre leurs présupposés en question. Lorsque directement interrogés sur les émotions ressenties, les étudiants de cette catégorie mentionnent généralement de fortes émotions agréables telles que de l'apaisement, de l'émerveillement, et même parfois la sensation d'avoir vécu une révélation comme en témoigne les extraits suivants :

« Un sentiment presque euphorique quand tu lis un texte qui te prend aux tripes, qui te passionne! »

- Ernest

« La première c'est, je ne sais pas si c'est le bon terme, mais une sorte de, ça s'approche peut-être le plus de la révélation et de l'éveil au niveau spirituel d'une certaine manière. Ce que je croyais, ce que je pensais, ça existe réellement, ça existe pour vrai! »

- Stefan

Compte tenu de ces constatations, cette seconde catégorie englobe 7 participants sur 22. Les étudiants ne semblent pas avoir vécu d'émotions de tristesse ou de désespoir pendant le cours, mais ils ont plutôt eu une réaction très positive et enthousiaste.

1.3 La détresse

« Mental breakdown! Pour vrai, à chaque fois que je pense à ma maîtrise, je pense à ce cours-là, et quand je me demande ce que j'ai appris, je repense toujours à ce cours et comment il m'a appris à me questionner sur le sens de la vie, et comment il y avait des choses que je savais déjà, des croyances, ça les a juste empirés et ça m'a détruit. »

- Tabitha

Pour certains étudiants comme Tabitha, le cours a engendré une réaction émotionnelle se rapprochant de la détresse. Ces étudiants s'orientent plus sur le ressenti émotionnel que sur le contenu du cours. Ils mentionnent d'emblée à quel point ils ont été bouleversés par ce cours. Le contenu du cours a été très difficile à recevoir et a entraîné une forte remise en question, comme en témoignent les diverses réponses présentées ci-dessous :

« Une suite de claques en pleine face, puis en même temps de remise en question, mais en même temps super inspirant. Moi, ça a vraiment changé ma façon de voir la vie et ma vie et ce que je faisais à plus long terme. C'était vraiment majeur pour moi. »

- Gregory

« Je dirais très perturbant, particulièrement perturbant. Si on doit qualifier ça assez simplement c'est *mindfuckant* même, à un point où je ne m'y attendais pas trop et donc ça remet profondément en question quand même. »

- Lucas

« C'est quelque chose de vraiment nouveau et il faut s'accrocher parce qu'émotionnellement je suis vraiment passée par différentes étapes et, je pense, j'ai même été en dépression pendant un an par rapport à ça, mais c'est clair que je voudrais que tout le monde le suive pour qu'on puisse parler le même langage à des moments. »

- Simonne

Dans le cas de ces étudiants, la critique radicale du monde présentée dans le cours DSTP semble être l'élément le plus difficile à recevoir. Ils ne se prononcent pas tant sur la pertinence de cette critique que sur le bouleversement éprouvant que celle-ci a entraîné.

Les extraits suivants témoignent bien de la violence et de la détresse ressenties par les étudiants de cette typologie :

« Ça m'a emmené dans un espace mental assez sombre et je pense que c'est le cas pour beaucoup de gens. Ça a pris quand même longtemps, ça a suscité énormément de réflexion pour moi. »

- Darianne

« J'ai traversé les 4-5 phases du deuil là carrément, donc moi ça a déconstruit mon monde et ça l'a reconstruit complètement, et je me suis battue pour garder certaines idées de peine et de misère parce que c'est difficile à travers ce cours-là de tenir à certaines choses. »

- Gabrielle

« Ça a eu un immense impact, et justement comme j'ai dit avant, vu que c'est super radical, je ne sais pas honnêtement si ça va être possible un jour d'atteindre ça. »

- Sophie

C'est sans surprise qu'à la question orientée directement vers la réaction émotionnelle, cette catégorie d'étudiants mentionne beaucoup d'émotions négatives de tristesse ou de détresse.

« J'ai pleuré en masse, mais j'ai surtout été tellement fâchée. Voyons donc qu'on vit dans ce monde-là! Voyons donc que personne ne nous l'avait dit! Voyons donc que je ne l'avais pas remarqué... »

- Florence

« De la colère, de la joie, du désespoir, de l'espoir, de la dépression, de l'anxiété, de l'envie... Des fois j'enviais les gens qui n'avaient pas suivi le cours en me disant : Mon Dieu, *ignorance is bliss!* Comme on dit en anglais. Une profonde tristesse... toute la gamme, toutes toutes toutes. »

- Gabrielle

« Quand je dis semi-déprimé c'est surtout sur la question de : Qu'est-ce que je fais de ma vie? Voilà, sur la question de mon avenir professionnel je me dis en vrai est-ce que ça vaut la peine de faire quelque chose qui n'en vaut pas la peine, tu vois? Qui va finalement ne rien changer. Et tant qu'à avoir de l'énergie à mettre, je n'essayerais pas de la mettre pour une transformation radicale quoi, donc c'est surtout sur cet aspect-là ou ça change, ou ça te met dans un état de questionnement profond. Ce n'est pas sur le côté que : Putain, la vie c'est de la merde, c'est plutôt bon maintenant qu'est-ce que j'en fais? »

- Lucas

« J'étais complètement désemparé, en pleine crise existentielle tsé tout ça! »

- Simonne

« C'était vraiment de l'anxiété, à chaque fois que je finissais de lire les textes, je prenais une chute émotionnelle. J'étais vraiment en dépression, car je ne pouvais pas

parler à mon copain, il me disait arrête il n'y a pas de problème donc moi je pensais que j'étais folle et que je n'avais pas raison de penser comme ça. »

- Tabitha

D'une remise en question profonde à une grande tristesse, en passant par la crise existentielle, les émotions ressenties par cette deuxième catégorie dévoilent à quel point le cours DSTP peut heurter certains étudiants. Cette catégorie englobe 10 participants sur 22, soit presque la moitié.

À la lumière de cette première analyse, il semble que les émotions ressenties par les étudiants au contact du cours varient beaucoup d'une personne à l'autre, allant d'un état d'euphorie à un état de détresse. Certains étudiants peuvent ressentir des émotions contradictoires, comme en témoigne la citation de Sophie :

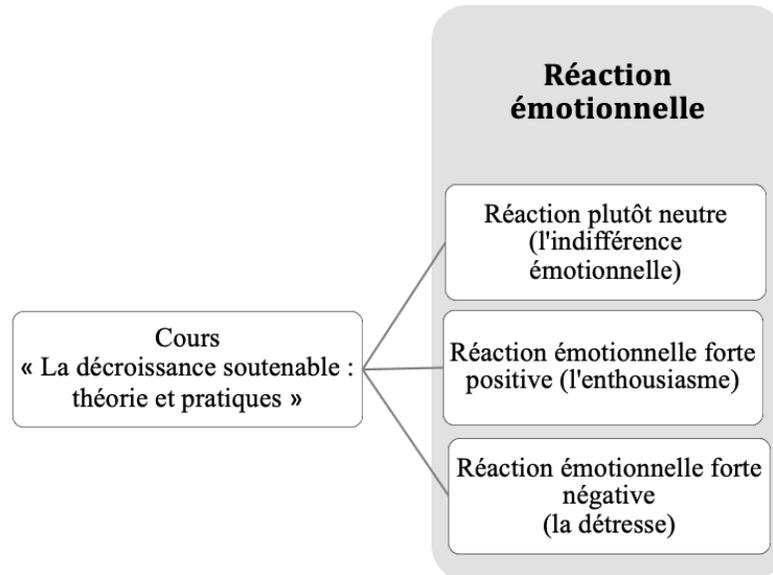
« La peur, la rage : une rage pure, découragement : je me suis sentie vraiment découragé aussi, mais je me suis aussi sentie comprise. »

- Sophie

Lorsqu'interrogé sur le ressenti vécu pendant le cours, un étudiant ayant vécu beaucoup de détresse peut donc également avoir ressenti des émotions positives, et vice-versa. Il est tout de même possible de situer chaque étudiant dans le spectre des émotions en fonction de certains éléments. Par exemple, dans l'extrait de l'entrevue de Sophie mentionnée ci-dessus, elle nomme trois émotions négatives différentes (la peur, la rage, le découragement) et seulement une positive (se sentir comprise), mais elle évoque également certaines émotions négatives deux fois. Ce qui incite à croire que Sophie se situerait plus près de la typologie de la réaction émotionnelle de détresse que de la réaction d'enthousiasme.

Bien que certaines réactions ne soient pas seulement négatives ou seulement positives, il est néanmoins possible de diviser les étudiants ayant répondu à mon invitation en trois grandes catégories au niveau des réactions émotionnelles face au cours : une réaction plutôt neutre sans émotion forte, une réaction émotionnelle forte positive (l'enthousiasme) et une réaction émotionnelle forte négative (la détresse). Cette typologie des réactions est illustrée dans le tableau suivant :

Figure 5.1 : Typologie des réactions émotionnelles



Dans tous les cas, les étudiants sont unanimes : le cours les a beaucoup marqués. Cela s'explique entre autres par le biais mentionné précédemment que seuls les étudiants qui ont été particulièrement « marqués » par ce cours ont accepté mon invitation. Nonobstant ce biais, les résultats confirment notamment la première hypothèse selon laquelle ce cours peut, en effet, heurter certains étudiants. Et cela peut entraîner de très fortes émotions.

2. Un choc biographique?

Maintenant que les réactions émotionnelles des participants ont été dépeintes, il est possible de les employer comme des indices empiriques afin de répondre à ma question de recherche. Les émotions constituent des indices quant à la réaction des étudiants face à la réalité alternative proposée par le cours DSTP. En raison de la critique qu'il porte, le cours peut heurter les étudiants et, conséquemment, entraîner un choc biographique. Dans cette optique, il est possible de constater qu'une forte réaction émotionnelle négative de la part des étudiants peut être le signe d'un choc biographique. Et, par défaut, l'absence d'une réaction émotionnelle forte ou une réaction émotionnelle positive indiquerait que l'étudiant n'a pas été heurté par le contenu du cours. Il convient maintenant d'explorer les conditions et circonstances de ces diverses réactions en s'appuyant notamment sur le

cadre conceptuel de Berger et Luckmann (tableau 3.1) et sur l'expérience de cinq étudiants.

2.1 Les sceptiques

Dans le cas de ceux qui ont eu des réactions émotionnelles plutôt nuancées, il semble que la critique présentée dans le cours DSTP n'a pas ébranlé ou séduit. Bien que cette absence de réaction émotionnelle semble indiquer une absence de choc biographique, il faut garder en tête que cela ne veut pas nécessairement dire que la critique du cours a été bien reçue et intégrée par ces étudiants. En effet, il serait possible que l'absence de réaction émotionnelle soit due à un rejet de la réalité du cours et des concepts de la décroissance. Tel que défini précédemment, les étudiants vivent généralement, bon gré mal gré, dans le monde défini par leurs parents lors de leur socialisation primaire. En effet, « le caractère plus « artificiel » de la socialisation secondaire rend la réalité subjective de ses intériorisations plus vulnérable [...] parce que leur réalité est moins profondément enracinée dans la définition et donc plus susceptible au déplacement » (Berger et Luckmann, 1986: 202). Puisque l'université s'inscrit dans le cadre d'une socialisation secondaire, ce qui est appris dans le cours peut plus facilement être mis entre parenthèses aussitôt que les étudiants quittent la salle de classe. En effet, en mettant le cours « entre parenthèses », il y a moins de chance qu'il ébranle le monde initial de l'étudiant. Cela lui évite un choc biographique ainsi que tous les désagréments émotionnels et psychologiques qui peuvent s'en suivre. Cette action de « mise entre parenthèses » est possiblement une forme de mécanismes de défense afin de préserver la réalité initiale devant la menace d'inconsistance entraînée par le cours DSTP. En effet, si les éléments perturbateurs liés au cours restent cantonnés à celui-ci et qu'ils ne débordent pas dans la vie des étudiants, alors ils ne peuvent pas menacer leur réalité. Dans cette section, il sera question des points en commun des répondants de cette catégorie afin d'expliquer l'absence apparente de choc biographique. En s'appuyant toujours sur le tableau 3.1, j'explorerai notamment les origines et trajectoires sociales de ces personnes (donc leur socialisation antérieure) ainsi que les signes indiquant que le contenu du cours a été mis entre parenthèses. Encore une fois, l'absence de choc n'indique pas si les étudiants sont d'accord ou non avec les concepts de la décroissance, puisque certains ont peut-être

déployé des tactiques afin d'atténuer ce choc ou même de l'éviter avant qu'il ne se produise, quand la contradiction était trop forte entre leur définition de la réalité et celle présentée dans le cours.

Pour cette catégorie, l'une des possibilités expliquant l'absence de choc biographique et, de ce fait, l'absence de réaction émotionnelle est que ces étudiants ont déjà été exposés aux contenus et à la critique du cours DSTP auparavant. Dans le cas de Gaspar, son absence de réaction émotionnelle s'explique de plusieurs façons.

Le cas de Gaspar

D'abord, Gaspar est un québécois qui a grandi à la campagne. Son père était médecin et sa mère avait la charge de la gestion du foyer. Après ses études en comptabilité, il est allé travailler quelques années en France avant de revenir au Québec. C'est à ce moment qu'il a commencé à s'intéresser au milieu communautaire, car, comme il le dit, « j'avais été un peu dégoutté de mes expériences dans les grosses entreprises capitalistes et ça ne me rejoignait pas trop ». Depuis, il s'est intéressé à l'économie sociale, aux coopératives, aux OBNL, etc. Et c'est cet intérêt qui l'a finalement poussé à faire ce cours DSTP à HEC alors qu'il avait une trentaine d'années, il y a de cela 2 ans. La raison pour laquelle Gaspar n'a pas été choqué par le cours est donc due à ses socialisations antérieures, comme en témoigne cet extrait :

« Bin, je pense que contrairement à d'autres étudiants, j'ai été moins je pense choqué d'entendre tout ce qu'on entendait parce que j'avais déjà une vision assez pessimiste du monde et de l'état, au niveau écologique en tout cas, donc ça ne m'a pas choqué tant que ça et je n'ai pas été tant déprimé d'apprendre ce que j'apprenais dans le cours. »

Il est plus difficile de déterminer pourquoi il n'a pas ressenti de joie ou d'enthousiasme. Son enfance l'a peut-être socialisé à un mode de vie plus près de celui prôné par la décroissance que s'il avait grandi en ville. Le cours rejoignait possiblement une conception de la réalité qu'il avait déjà intégrée et ne lui apprenait rien de « nouveau », d'où son indifférence. Une autre piste réside dans le fait que Gaspar est allé travailler dans un autre pays pendant quelques années. Cela l'a peut-être « ouvert » à des réalités

différentes, ce qui l'a alors « désensibilisé » à d'éventuels chocs devant certaines réalités qui divergent de la sienne. Il est également possible qu'il n'adhère simplement pas à la critique présentée dans le cours. Les deux extraits suivants, bien que longs, offrent deux pistes d'explications intéressantes à ce qui s'est produit dans le cas de Gaspar et d'autres étudiants comme lui. Il dit :

« À la sortie de ce cours-là, après quand on laisse tout décanter un peu, là on se dit : bon ben qu'est-ce qu'on garde de ce cours ? Pis c'est là où on découvre pas mal de choses qui, en pratique, nous paraissent moins réalisables. Pis il y a le principe de réalité aussi là, je vois beaucoup, là ce n'est pas pour critiquer, mais d'autres gens qui sont passés par ce cours-là pis après ils sont allés travailler dans des entreprises ultra-capitalistes. Pis tsé, il faut que je parle pour moi, mais quand je vois les gens autour de moi, c'est ce que je me dis, je pense qu'on oublie assez vite ces notions-là pis on se laisse embarquer par les contraintes de la réalité [...] Donc c'est ça, pis je pense, plus le cours est loin, plus on finit par oublier et passer à autre chose pis il y a le principe de la réalité qui nous rattrape. »

Il ajoute :

« Ça revient toujours à la même critique je trouve qu'[Yves-Marie Abraham] présente une vision très radicale de la décroissance, ce qui est, on pourrait dire que c'est inévitable étant donné que c'est quand même un mouvement qui est radical lorsqu'on prend le temps de tout analyser les blocs et les mettre ensemble et d'essayer d'avoir une vision systémique, je pense qu'on tombe forcément dans le radicalisme, mais là je trouve que c'était un peu trop radical dans le sens où on va présenter une vision comme de la décroissance comme si c'était une seule et même vision unie. »

À travers ces deux extraits, Gaspar témoigne du fait qu'il trouve que les concepts et la critique présentés dans le cours DSTP sont non seulement impossibles à appliquer à la réalité, mais également trop radicaux. De plus, il parle de laisser « décanter le cours » en plus de dire que lorsque le cours termine, plus le temps passe, plus la réalité le rattrape. C'est un bel exemple du concept de conservation de la réalité initiale présenté par Berger et Luckmann. L'absence de réaction de Gaspar, et de ce fait son absence de choc, sont liées à une certaine forme de scepticisme, ce qui le pousse à rejeter certains éléments du cours. Neville, un autre participant de ce groupe, tient un discours similaire. Il dit :

« À ce moment-là, je n'avais pas le recul suffisant pour savoir ce que ça allait impliquer dans mes choix professionnels, pour savoir ce que ça allait impliquer réellement pour moi. Donc, oui, un manque de recul que j'ai pris par la suite et qui

m'a fait réaliser un petit peu plus ce qu'il fallait garder et éventuellement mettre de côté pour l'instant comme idée. »

- Neville

Cette idée de « mettre de côté » le contenu du cours reprend presque mot pour mot les propos tenus par Berger et Luckmann présenté au début de cette section. Ce qui est implicite dans cette citation est que lorsqu'on est issu d'un monde qui est remis en question par le cours, afin de ne pas subir de choc biographique, il faut réussir à mettre certaines choses de côté. En ce qui a trait à la façon de se distancer du cours, la réponse réside dans le discours tenu face à celui-ci. Les étudiants de ce groupe tendent à dire que la critique du cours est « trop radicale », « utopique » ou « irréaliste ». Ainsi, la réalité présentée dans le cours perd de sa légitimité et « heurte » moins les étudiants.

Bien que les étudiants de cette catégorie soient tous différents dans leurs socialisations primaires et secondaires, il semble qu'une majorité d'entre eux aient décidé de mettre certains éléments du cours « de côté » afin de préserver leur perception antérieure du monde. Cela n'exclut pas qu'ils puissent être d'accord avec certains concepts de la décroissance. C'est qu'ils ne peuvent simplement pas tous les accepter, sous peine de voir leur perception du monde menacée. Ce qui pourrait alors, éventuellement, mener à un choc biographique.

2.2 Les enthousiastes

En s'appuyant sur la logique du tableau 5.1, on pourrait expliquer que les étudiants ayant ressenti de l'enthousiasme ont bien reçu et intégré la critique présentée par le cours DSTP puisqu'ils avaient déjà été exposés à cette critique auparavant, pendant leur socialisation primaire ou au cours d'une socialisation secondaire antérieure. Plusieurs facteurs peuvent indiquer que les étudiants de cette typologie aient déjà été socialisés antérieurement à des éléments similaires au contenu présenté dans le cours DSTP. Leurs origines et trajectoires sociales constitueront donc le principal point d'analyse de cette catégorie. Rappelons que les parents, responsables de la socialisation primaire, façonnent le caractère individuel et le tempérament personnel de l'individu, ce qui joue un rôle majeur dans ses opinions, ses valeurs et la formation de son « monde de chez soi » (Berger et Luckmann, 1986: 186). Les socialisations secondaires qui suivent cette première socialisation peuvent ensuite

influencer l'individu ou même le changer complètement si le choc est assez puissant. En effet, bien que cette recherche porte sur les chocs biographiques qui ont eu lieu pendant le cours, il est important de considérer les chocs qui ont eu lieu avant le cours puisqu'« il faut plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de la prime enfance. » (Berger et Luckmann, 1986: 195). Ce seront les divers aspects explorés à travers deux cas.

Le cas d'Ernest :

Le concept de choc biographique possiblement transformateur, présenté par Berger et Luckmann, est clairement mentionné par l'un des répondants de cette typologie. Il s'agit d'Ernest, un Européen ayant grandi dans « un milieu de bourgeoisie industrielle ». Son père est entrepreneur dans le milieu paramédical et sa mère travaille en marketing de produit financier. Actuellement dans la vingtaine, il fait partie des étudiants provenant d'une université différente de HEC. Ce qui peut expliquer en partie son enthousiasme. Ernest n'a pas été « scolarisé » dans l'optique de devenir gestionnaire, mais plutôt ingénieur.

Au cours de son entrevue, Ernest a donc fait mention d'un choc majeur. Ce choc en question a eu lieu lors d'une socialisation secondaire antérieure, soit pendant les premières années universitaires d'Ernest. Il dit:

« Je dis souvent à mes potes que j'ai l'impression d'être né à 20-21 ans, avant j'étais que la pensée de mes parents, en 2008 j'ai voté Sarkozy, et maintenant je me dis wow, je n'étais pas un mauvais gars, je n'avais juste jamais réfléchi en fait, et n'ayant pas naturellement un esprit critique, j'ai trouvé ma béquille à travers l'éducation. »

Cet extrait témoigne bien de l'intensité qu'entraîne une période d'éveil intellectuel et des changements de valeurs et d'opinions qui peuvent s'en suivre. Ce choc l'a non seulement ébranlé, mais lui a aussi permis de s'émanciper du monde de ses parents. Si l'on se base sur Berger et Luckmann, Ernest a pu avoir préalablement vécu plusieurs chocs avant de connaître cet « éveil ». Il serait cependant impossible d'estimer combien de chocs ont eu lieu avant qu'il s'émancipe ainsi du monde de ses parents. Le choc biographique auquel il fait référence a transformé complètement sa perception du monde. Notons cependant

qu'un individu n'a pas besoin d'avoir connu un moment pivot aussi marquant qu'Ernest pour s'être émancipé de la réalité et du monde inculqué par ses parents. Ernest soulève une variable intéressante : qu'il est difficile d'avoir naturellement un esprit critique puisqu'en grandissant, on intègre le monde de nos parents comme LE monde, et non pas comme une perception du monde parmi plusieurs autres perceptions. C'est au cours des diverses socialisations secondaires, à l'école ou au travail, que l'individu intériorise de nouveaux « sous-mondes » et que sa vision du monde se complexifie. Dans le cas d'Ernest, c'est lorsqu'il a débuté ses études universitaires à Montréal qu'il a réellement « commencé ce travail de déconstruction », comme il le dit. Une des manières de sortir de « son monde » est de s'en éloigner physiquement (Berger et Luckmann, 1986: 216). Étudier à Montréal, pour un Français, peut avoir cette fonction. Ce n'est cependant pas tous les participants qui énoncent aussi clairement leurs origines sociales et les éventuels chocs biographiques de leurs socialisations secondaires. Il y a cependant une autre façon d'en savoir plus sur la trajectoire sociale d'un participant de cette catégorie et c'est de le questionner sur les motivations qui l'ont poussé à suivre le cours. Dans le cas d'Ernest, c'est à la suite de son éveil intellectuel qu'il a suivi le cours. Il dit:

« Avec quelques lectures sur le Développement durable et quelques cours que j'ai suivis et mes intérêts personnels, j'ai découvert le terme de décroissance, et en cherchant un peu je suis tombé sur ce cours et c'était une évidence, il fallait que je le prenne pour comprendre ce concept qui m'attirait d'une façon un peu émotive. C'était un intérêt éducatif et scientifique de compréhension du monde et de la matière. »

Le cas d'Ernest est un bon exemple d'un cas qui, malgré une socialisation primaire plus éloignée des concepts et des valeurs alignés à la décroissance, un « éveil » lors d'une socialisation secondaire l'a préservé d'un choc biographique lors du cours DSTP. L'éveil intellectuel auquel il fait référence l'a vraisemblablement outillé et lui a permis d'être moins « bousculé » lorsqu'il a découvert les concepts-clés de la décroissance. Que cet « éveil » soit venu à la suite d'un choc biographique antérieur ou non, il a permis à Ernest de s'émanciper des carcans dans lesquels il a grandi. Cependant, un choc biographique avant le cours DSTP n'est pas l'unique façon de bien absorber la critique portée par celui-ci. Quelqu'un ayant eu une socialisation primaire incluant des concepts similaires à ceux de la décroissance ne serait pas heurté brutalement par ce qui est présenté dans le

séminaire et ressentirait même éventuellement un enthousiasme d'ainsi retrouver des éléments résonants avec une réalité intériorisée antérieurement. Il en est de même pour quelqu'un ayant un parcours de vie riche et varié en termes de socialisations secondaires, sans nécessairement avoir connu de choc majeur dans sa vie.

Il faut cependant noter deux éléments importants : une absence de choc n'est pas obligatoirement synonyme d'enthousiasme et un enthousiasme face à la critique ne veut pas dire y adhérer complètement. Bien qu'Ernest ait eu l'une des réactions les plus positives, il dit également :

« Je trouvais que c'était un peu trop vite, rabâché un peu trop, démonisé un peu trop, je comprends 100% la critique, mais je ne sais pas si j'y adhère. »

Comme cela a été mentionné auparavant, l'enthousiasme ressenti par les étudiants de ce groupe s'explique notamment par le fait que le cours rejoignait une conception de la réalité qu'ils avaient déjà partiellement intégrée, et qu'ils découvraient (avec joie) une idéologie assez bien structurée.

Le cas d'Aurélie :

Il est difficile de déterminer si les valeurs et les opinions exprimées par les participants ont été intégrées pendant leur socialisation primaire ou lors d'une socialisation secondaire. Aurélie, dans son cas, ne fait pas référence à un choc vécu antérieurement au cours, mais plutôt à des valeurs profondément ancrées en elle. Elle dit :

« J'ai été attiré par le cours de décroissance parce que ça correspondait beaucoup plus à mes valeurs profondes, c'était beaucoup plus en accord avec ma vie que les cours de business réguliers. »

Sans se prononcer véritablement sur le monde social dont elle est issue, il est possible d'estimer qu'Aurélie vient également d'une famille de classe moyenne, similaire à celle d'Ernest. Son père était avocat et sa mère était agente d'immeuble. À la différence d'Ernest, Aurélie a suivi le cours DSTP dans le cadre d'un retour aux études. En effet, elle était dans sa quarantaine au moment de suivre le cours, il y a 2 ans de cela. Aurélie est une mère de deux enfants, et travaille dans le domaine des arts et spectacles, un milieu qui requiert généralement une pensée créative et en dehors des normes. Ce qui signifie

qu'elle est non seulement plus âgée que la moyenne des participants, mais que son parcours de vie personnel et professionnel est plus riche et varié. Un tel parcours suggère également qu'elle a possiblement expérimenté diverses socialisations secondaires et qu'elle a besoin de « plus » pour être ébranlée. Cela peut transparaître notamment à travers un certain scepticisme face à de « nouveaux mondes ». Aurélie ne se laisse pas facilement convaincre dans de nouveaux environnements comme en témoigne cet extrait sur son passage à HEC. Elle dit :

« Quand je suis rentré à HEC, j'étais extrêmement sceptique de ce que j'allais apprendre. Alors pendant 3 ans j'ai eu comme un peu l'impression de me faire faire un lavage de cerveau, pour *fiter* ce dans quoi il faut *fiter* pour que ça marche. »

Être sceptique, c'est se qualifier comme quelqu'un qui refuse d'admettre une chose sans examen critique au préalable. Cela est similaire à avoir un esprit critique puisque l'on reconnaît que tous ont différentes visions du monde et que les perceptions, même celles enseignées dans les institutions scolaires, sont subjectives. Ce que cette citation démontre également, c'est qu'elle trouvait que les cours suivis avant DSTP ne s'alignaient pas avec ses croyances.

« Alors il y avait quelque chose d'étonnamment apaisant d'être dans un milieu, dans un cadre qui était à l'intérieur de HEC, mais qui faisait : Mais il y a plein d'autres choses qui sont possibles et ça se peut que tout ce qu'on vous a dit depuis 3 ans ce soit de la bullshit totale tsé. Alors je pense que c'est pour ça que je ne me suis pas sentie extrêmement triste ou dépossédée, au contraire, ça m'a comme fait : mais oui, c'est ça! »

Cette citation démontre qu'Aurélie est très loin du choc biographique qui ébranle et heurte. Au contraire, elle se sent comprise après trois ans dans une institution universitaire à laquelle elle ne s'identifiait pas. En plus de ne pas subir de choc, le cours a renforcé Aurélie dans ses positions et opinions. Elle ajoute :

« Ça m'a ramené à ce à quoi je crois profondément. Alors je ne crois pas que ça l'a changé mon idéologie, mais ça m'a donné des arguments, des armes, et ça m'a ancré plus. Je me suis senti tout d'un coup moins outsider et plus comme : c'est totalement légitime de penser comme ça! »

Bien qu'Aurélie n'ait pas vécu de choc en lien avec ce qu'elle apprenait en classe, cela n'exclut pas la possibilité qu'elle ait pu vivre d'autres types de chocs pendant le cours. Par exemple, lorsqu'elle affirme avoir « toujours été choquée par la recette pour gagner

sa vie », elle sous-entend que les dogmes et façons de faire normalisées par le capitalisme, tel que la quête du profit à tout prix, l'ont toujours dérangée. De ce fait, il est encore plus sensé que les valeurs et concepts-clés présentés dans le cours DSTP ne l'aient pas choquée et l'aient même plutôt confortée. Ce qui « choque » ou dérange un individu est souvent un indicateur de ses orientations et de ses opinions.

Cette section de l'analyse démontre que les étudiants ayant ressenti un fort enthousiasme n'ont pas nécessairement été socialisés antérieurement aux concepts de la décroissance, mais certaines expériences antérieures (d'autres chocs) ou leur socialisation primaire (origines sociales) ont permis de ne pas "rejeter" la réalité présentée dans le cours. Cette internalisation des valeurs et des concepts-clés de la décroissance peut s'être produite de nombreuses façons : par les parents au cours de la socialisation primaire, ou lors d'une socialisation secondaire dans le cadre de certains cours à l'école primaire, secondaire ou universitaire, dans le cadre de certaines expériences de travail, etc. Sans nécessairement avoir été exposés directement aux idées et à la critique de décroissance, les étudiants de ce groupe ont probablement développé une perspective cohérente avec celle du cours. Bien que Berger et Luckmann ne se prononcent pas directement sur les émotions qui accompagnent un choc biographique, le contenu du cours a réussi, d'une façon ou d'une autre, à se superposer aux réalités déjà existantes des étudiants de cette catégorie et à générer, par le fait même, un enthousiasme. Si l'on met en relation cette réaction émotionnelle enthousiaste ainsi que les socialisations antérieures des étudiants, il est possible d'avancer que le cours DSTP a non seulement réussi à s'inscrire dans leurs définitions initiales de la réalité, mais a aussi créé un sentiment d'appartenance et de révélation. La joie ressentie par l'étudiant est générée par le fait de retrouver une idéologie, des concepts et des auteurs qui s'accordent avec sa perception de la réalité. Il est donc possible d'assumer que les étudiants de cette typologie n'ont pas vécu de choc biographique même s'ils ne connaissaient pas parfaitement la critique et les concepts de la décroissance.

2.3 Les perturbés

Il est maintenant question de la troisième et dernière catégorie, soit les étudiants qui ont eu des réactions émotionnelles de détresse entraînant de fortes remises en question. Cela est l'indication que la réception du cours a vraisemblablement heurté et touché quelque chose en eux. Ce que le cours propose, c'est généralement une autre définition de la réalité que celle qui a été intériorisée auparavant par les étudiants. C'est pour cela que le cours provoque de telles réactions. La critique et les concepts présentés dans le cadre du cours DSTP n'ont pas réussi à se superposer ou à s'emboîter avec les définitions de la réalité de ces étudiants. Toujours selon les concepts du tableau 3.1, cela pourrait être justifié par le fait que ces étudiants n'avaient jamais été exposés à cette critique auparavant, soit pendant leur socialisation primaire ou secondaire. La découverte de cette nouvelle réalité a donc heurté quelque chose en eux et a entraîné de grandes remises en question. Cette sensation de détresse est possiblement le signe d'un choc biographique, d'où ces réactions. C'est ce que cette section de l'analyse tentera de découvrir. Il faudra ensuite se demander comment cette nouvelle réalité s'est finalement stabilisée dans la tête des étudiants. Ces derniers ont-ils décidé de l'accepter ou de la rejeter, entièrement ou en partie ?

Le choc :

Avant de débiter avec l'analyse, il faut d'abord parler du choc biographique, puisqu'il semble que les étudiants de cette catégorie sont les seuls à l'avoir vécu. Depuis le début de cette analyse, il est question de la violence du choc. Les étudiants ont parlé de crise existentielle, comparé leur expérience à celui d'un deuil, qualifié le cours de destructeur, etc. Toutes ces émotions sont, pour moi, le signe d'un choc. Pourtant, ce dernier demeure difficile à qualifier, tant dans son intensité que dans sa durée. Tel que mentionné dans un extrait précédent, Simonne a « été en dépression pendant un an par rapport à [ce cours] ». Ce qui veut dire que le choc biographique vécu dans le cours l'a ébranlée pendant une année. Une période pendant laquelle elle a tenté de reconstruire avec difficulté une perception du monde qui lui semblait cohérente avec ses socialisations antérieures et cette nouvelle socialisation vécue. Il est impossible d'estimer combien de temps chaque étudiant de cette catégorie s'est débattu avec son dilemme existentiel et combien de temps chacun a mis afin de reconstruire sa nouvelle réalité subjective. Berger et Luckmann

affirment qu'« il faut plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée » (Berger et Luckmann, 1986: 195) pendant la socialisation primaire. Et selon Gregory, cité précédemment, tout le séminaire était « une suite de claques en pleine face. » Cette suite de plus petits chocs, soit « ces claques en pleine face », pourrait constituer ce qui a entraîné un choc biographique majeur chez les étudiants de cette typologie. Le ou les chocs ressentis ne se produisent donc pas à un moment précis, par exemple à la première heure du premier cours ou la dernière heure du dernier cours. Le choc biographique se produit à la suite d'un cumul de petits chocs progressifs, marquant le début de la période de crise existentielle et de remise en question mentionné par tous les étudiants de cette typologie. Cette période de doute et de détresse est le signe d'une tentative de se reconstruire, en quelque sorte. De retrouver une perception de la réalité qui peut juxtaposer ce qui a été appris dans le cours DSTP et ce qui a été appris dans les socialisations antérieures. Un dernier aspect important à savoir sur cette période de reconstruction de soi est que le cycle de reconstruction n'est pas constant et linéaire, comme en témoigne l'extrait de Tabitha où elle dit :

« Je ne sais pas pourquoi, peut-être je suis plus empathique, je pleurais souvent, j'avais de la misère, je faisais de l'insomnie, je rechutais. »

- Tabitha

Cette idée de rechute implique donc que les étudiants peuvent tenter plusieurs fois de reconstruire leur monde, leur réalité et leur identité, sans y parvenir. Les menant ainsi à « une rechute » qui les fait retomber dans une crise existentielle.

Selon certains étudiants, il semblerait que certains éléments peuvent augmenter les chances de vivre des émotions de détresse (et donc notamment de vivre un choc biographique). Selon Aurélie, l'âge serait un facteur. Elle dit :

« Je pense que c'est plus badtrippant quand tu es plus jeune. J'émettrais cette hypothèse. »

- Aurélie

De plus, il semblerait que de suivre le cours en début de maîtrise serait plus éprouvant pour les étudiants. Darianne en témoigne :

« Ce que les gens dans la cohorte avant moi disaient c'était : ne fais pas ce cours-là à ta première session, tu vas pleurer et ne rien comprendre! »

- Darianne

Finalement, il est intéressant d'explorer l'idée que ce n'est pas seulement de suivre ce cours en début de maîtrise qui peut ébranler, mais de le suivre à HEC. Il faut mettre cette maîtrise dans son contexte, il s'agit d'une maîtrise de gestion dans une école de gestion. Comme le dit Gabrielle :

« Ce qui est un peu difficile, je pense, c'est pour quelqu'un qui vient de débarquer aux HEC, de prendre ce cours-là, pis d'entendre un professeur critiquer sévèrement le modèle de gestion de l'université et de l'université en général, ça laisse un goût amer dans la bouche pour le reste de la spécialisation et du cursus »

- Gabrielle

Maintenant que le sujet du choc a été un peu plus exploré, il sera question des conditions liées à la trajectoire sociale ou aux socialisations antérieures pouvant expliquer la réaction des étudiants de cette catégorie.

Le cas de Gabrielle :

À la suite d'un choc majeur de la réalité subjective, la réaction d'un individu est plus complexe que d'adopter une nouvelle définition de la réalité ou de la rejeter. Il existe beaucoup plus d'intermédiaires entre l'acceptation complète et le rejet total. L'infinité de transformations partielles possibles est influencée par le fait que chaque choc est vécu avec une intensité et une durée différentes selon l'individu. De plus, ces transformations ne sont pas linéaires et peuvent fluctuer, voire même, régresser. Le cas de Gabrielle est un bon exemple de transformation qui n'a pas connu un parcours linéaire.

Gabrielle est une Québécoise qui avait une trentaine d'années au moment de suivre le cours, il y a de cela 6 ans. Elle vient également d'une famille de classe moyenne d'un père directeur d'école et d'une mère directrice des soins infirmiers. Elle a d'abord suivi des études en travail social et travaillé quelques années dans ce domaine avant de s'inscrire à la maîtrise en gestion de l'innovation sociale à HEC. Avant le cours, elle affirme qu'elle ne connaissait rien du mouvement de décroissance. C'est possiblement pour cela que le choc biographique qu'elle a vécu en classe a été très intense et l'a amenée « à faire de

grands deuils existentiels ». Malgré ce choc, Gabrielle a eu la chance de pouvoir compter sur la présence de son conjoint avec qui elle a pu échanger tout au cours de la session son expérience en général. Cela ne veut pas nécessairement dire que les émotions de détresse ou le choc biographique peuvent être évités, mais il a été plus facile d'y faire face. Comme elle le dit :

« J'ai la chance d'avoir un conjoint qui était extraordinaire et qui a embarqué dans l'aventure avec moi, puis qui a accepté qu'on traverse ça ensemble, donc moi ça a été ma soupape, c'est avec lui que j'ai réussi à traverser ça, et avec les amis que je me suis faits dans la spécialisation où on *debriefait* ensemble : on traversait ça ensemble. »

Elle ajoute aussi qu'elle allait prendre des cafés avec les autres étudiants et l'enseignant « parce qu'il fallait qu'on en parle, on trouvait ça très difficile ». La présence d'un tel entourage dans sa structure de plausibilité a servi de filet, soutenant Gabrielle à travers ce choc. Elle admet elle-même, comme bien des étudiants de cette catégorie, que ce cours a changé sa vie. Elle dit :

« Le problème avec ce cours-là, c'est qu'il se [transforme] tranquillement en un changement de vie. En tout ça dans mon cas, une grosse remise en question, des grands deuils de vie, et des grandes bifurcations que je ne pensais pas avoir. »

Ce que Gabrielle veut dire, c'est que la réalité présentée dans le cours « déborde » dans la vie personnelle, entraînant tranquillement une transformation de cette dernière. Dans son cas, les changements dont elle parle se sont surtout manifestés à travers une très grande implication de sa part, dès la fin du cours. Elle dit :

« Ce cours en fait n'a, je pense, jamais terminé pour moi, ça a comme continué, après il y a eu la revue, après j'ai travaillé avec Yves-Marie Abraham sur d'autres projets, dans des séminaires, je suis allée au doctorat, je suis allé fouiller encore plus en profondeur d'autres enjeux qui sont connexes, donc finalement moi ça m'a mené dans une lancée si on veut à ce niveau-là. À la fin du cours, je suis restée sur ma faim en fait, je trouvais qu'on m'avait comme lancé des idées, mais que là j'avais envie d'aller dans l'action, de les concrétiser, de m'investir dans certaines choses. »

Cependant, il n'en demeure pas moins que ce choc et cette « reconstruction » ont été difficile pour Gabrielle. Elle compare cette période de questionnement à un combat :

« Moi je me suis battue un peu avec ça parce que finalement j'étais vraiment inconfortable avec le fait que j'étais d'accord avec tout, pis là finalement je me dis : non ce n'est pas possible je me fais *brainwasher*, tsé. Donc oui ça a jeté à terre un

peu tout mon univers, et il a fallu que je me reconstruise et que je réfléchisse à ces questions-là tranquillement à tête reposée par la suite et que je me refasse une tête si on veut. »

Ainsi, après une certaine période où Gabrielle a tissé des liens et s'est investie avec les autres significatifs de cette communauté, elle a soudainement décidé de se distancer. Il est possible que dans cette première tentative de « transformation », Gabrielle n'ait pas réussi à juxtaposer son ancienne réalité subjective à la nouvelle présentée en cours. Elle a finalement dû mettre une certaine distance non seulement entre elle et la réalité du cours, mais également entre elle et tous les autres significatifs en faisant partie. C'est pour l'une de ces raisons qu'elle a décidé de quitter la spécialisation en gestion de l'innovation sociale. Lorsqu'un individu tente de se distancer et de se dissocier d'une réalité, il est normal également de changer de champs lexicaux. Dans son cas, Gabrielle compare la critique de la réalité présentée dans le cours à un lavage de cerveau. Le changement de champ lexical qui s'est opéré chez Gabrielle après avoir quitté la communauté est assez flagrant. Un second exemple de ce changement s'illustre lorsqu'elle se réfère maintenant à cette idéologie. Elle dit :

« J'étais vraiment investie dans le culte, dans le groupe. Et éventuellement, par contre, comment je gérais ça, c'est que je me suis détachée et je me suis recentrée sur mes intérêts et mes objectifs. »

Ce besoin de mettre une distance entre elle et le cours pousse Gabrielle jusqu'à qualifier la décroissance de « culte ». Cela s'explique par le fait qu'une telle distanciation exige un déplacement des autres mondes, particulièrement ceux que l'individu a habités. Dans le cas de Gabrielle, puisqu'elle a « habité » le monde de la décroissance pendant quelque temps, cette séparation était d'autant plus importante. Dans les mots de Berger et Luckmann, cette « ségrégation des individus par rapport aux « habitants » des autres mondes, particulièrement ses « cohabitants » dans le monde qu'il a laissé derrière lui » (Berger et Luckmann, 1986: 216). Surtout pour se « recentrer » comme le dit Gabrielle. Une distanciation qu'elle recommande à tous ceux qui suivent le cours. Elle dit :

« Il ne faut pas se laisser intimider. Il faut garder aussi une tête froide, être critique, s'engager de manière stimulante avec la conversation et pas juste tout recevoir d'un coup [...] et ne laisse pas le cours déborder dans ta vie personnelle. Moi j'ai vu beaucoup de personnes dont le couple a terminé à cause de ce cours, des gens qui ont lâché à cause de ça ou que ça a beaucoup bouleversés. Donc moi je dirais de se

protéger à ce niveau-là et de dire : C'est un cours, oui ça bouleverse, mais de garder une certaine distance par rapport à ça. »

Dans ce discours, on note que Gabrielle a rejeté quelque chose. Il serait cependant prématuré de présumer qu'elle a tout rejeté du cours. Au départ, Gabrielle a accepté la réalité du cours DSTP comme réalité principale, relayant de ce fait au second rang son ancienne réalité. Lorsque cela n'a pas fonctionné, Gabrielle a simplement ajusté sa perception afin de revenir vers son ancienne réalité et déplacer la réalité du cours comme secondaire. Selon Berger et Luckmann, lors de telle réinterprétation dans la biographie subjective d'un individu, il est normal que certains événements passés soient également réinterprétés. C'est ce que Berger et Luckmann nomment un « rafistolage ». Dans le cas de Gabrielle, elle a trouvé une nouvelle signification à cette période où elle s'est énormément investie. Elle dit :

« Je pense qu'on a tous, pour ceux qui se sont engagés, on a tous eu un moment lune de miel avec ce cours où on était très investis puis là, la poussière retombe un petit peu puis j'ai l'impression qu'on sort un peu du culte si on veut après un certain temps, puis on prend ça avec un certain recul, en tout cas pour moi. »

À la suite de sa réinterprétation, Gabrielle a donc gardé certains éléments du cours DSTP et elle en a rejeté d'autres pour arriver à une réalité subjective cohérente, avec elle-même, mais également avec son ancienne structure de plausibilité, soit son copain, famille, entourage, etc. À plus long terme, soit six ans plus tard, Gabrielle reconnaît que, même si elle a délaissé certains aspects du cours, ce dernier a eu un impact majeur sur elle.:

« Ce qui me reste, l'héritage que j'ai de ça, c'est les auteurs en fait que moi j'ai gardé très proche et qui m'outillent beaucoup, mais l'espèce de lecture sévèrement critique du monde, ça je l'ai délaissé. »

Ce qu'il faut retenir du cas de Gabrielle est qu'une transformation permanente ne signifie pas de s'approprier toutes les idées présentées dans le cours. Elle démontre également ce que constitue une période de rafistolage. Malgré la disponibilité d'une structure de plausibilité alternative (de nouveaux amis, un enseignant comme guide, de nouveaux projets, un conjoint compréhensible, etc.), Gabrielle a laissé derrière elle certains éléments et elle en a gardé d'autres. Néanmoins, le changement qui s'est opéré chez elle à l'occasion du cours semble perdurer.

Le cas de Simonne :

Au cours de sa vie, un individu va vivre des chocs plus ou moins importants, selon ses conditions biographiques. Cependant, il « est presque certain de conserver sa réalité spécifique en rétrospection » (Berger et Luckmann, 1986: 186). Cependant, il est possible qu'à la suite de plusieurs chocs biographiques, cette réalité massive de l'enfance soit alors désintégrée. En effet, dans le cas extrême où un individu subit suffisamment de chocs importants, le résultat serait une transformation quasi totale de sa réalité subjective. Selon la théorie de Berger et Luckmann, « il existe des cas de transformation qui apparaissent comme totaux si on les compare à des modifications moindres. De telles transformations seront qualifiées d'alternations. » (Berger et Luckmann, 1986: 214). Afin d'explorer si le cas extrême d'une alternation s'est produit dans le cadre du cours DSTP, il faudrait analyser le cas de l'étudiant ayant réagi le plus fortement, tant au niveau du choc que des impacts par la suite. Le choix s'est posé sur Simonne puisque celle-ci a réagi très fortement à la critique présentée dans le cours. Elle a, non seulement, vécu une période de dépression d'un an à la suite du cours, mais de grands changements se sont aussi opérés dans sa vie par la suite.

Simonne est une Européenne qui était dans la fin vingtaine au moment de suivre le cours, il y a 4 ans de cela. Elle est l'enfant de deux immigrants d'origines différentes qui ont eux-mêmes connu leurs lots de défis. La reconnaissance de la situation sociale très spécifique de ses parents, peut-être même avec une connotation péjorative, à la fin de sa socialisation primaire, peut avoir été l'un des premiers chocs biographiques de Simonne. Après avoir fait ses études en ingénierie et travaillé quelques années sur les chantiers, Simonne reçoit un faux diagnostic de cancer. Cela a été vécu comme un autre choc biographique qui l'a poussé à laisser sa vie derrière elle. Elle s'est dit :

« C'est un signe, faut que tu t'écoutes, faut que tu écoutes ce que tu veux faire, et j'avais envie d'aller traire des vaches et planter des tomates, c'était vraiment de ça dont j'avais envie! »

Elle a alors déménagé à Montréal où elle s'est impliquée dans des organismes et a travaillé pour quelques fermes. C'est son désir d'augmenter son impact auprès de la communauté qui l'a poussée à s'inscrire à la maîtrise à HEC. Le parcours de Simonne est donc loin

d'être linéaire et on y dénote la présence antérieure de chocs biographiques majeurs. Chacun de ces chocs « fissurant », en quelque sorte, la réalité subjective de Simonne. C'est possiblement pour cette raison que le choc vécu pendant le cours DSTP a été aussi intense et a eu autant d'impact. Simonne ne connaissait pas le terme ou le concept de la décroissance avant le début de sa maîtrise. Cependant, les valeurs de sa socialisation primaire, juxtaposées aux chocs biographiques vécus par la suite, l'ont préparée à « recevoir » ce cours. Dans les termes de Berger et Luckmann, ces chocs biographiques antérieurs ont rendu la réalité subjective de Simonne plus sujette à la désintégration. Cette destruction de sa réalité a été très difficile, entraînant une forte période de questionnement, comme en témoigne l'extrait suivant :

« Je marchais pis je me disais : Mais qu'est-ce que je vais devenir j'ai l'impression que tout le monde avance par là et moi j'avance dans ce sens-là, pis tsé je m'imaginai vraiment comme un grand tableau avec plein de cases et tout le monde vont dans des cases et moi je me disais : mais moi je n'ai pas de case, pis il faut que je crée la case, mais c'est quoi une création de cases! Et donc j'étais complètement désemparée, en pleine crise existentielle tsé, tout ça! »

La déconstruction de la réalité subjective de Simonne a débuté. Non seulement elle ne s'identifie plus aux gens qui l'entourent, puisqu'elle a la sensation de marcher dans une direction différente, mais elle a également l'impression de ne plus avoir sa place dans son ancien monde. D'où le besoin de créer une nouvelle case. Cette perte d'identification envers les autres significatifs qui l'entourent ainsi que la perte de « sens » qu'elle donnait à sa vie entraîne inévitablement une perte de confiance en soi, ce dont elle témoigne :

« Maintenant ça va mieux, mais je suis passée par une sacrée époque, là. Ça a été vraiment un travail sur moi-même parce que c'est vrai qu'en sortant de la décroissance je me prenais pour une serpillière, je me disais je ne sers à rien, c'est nul l'individualisme, il faut penser collectif, le JE, l'égo, il faut qu'il meure! Donc vraiment j'étais en rejet de quelque chose... »

Ce que Simonne tentait de rejeter était, en effet, son ancienne réalité. Selon Berger et Luckmann, toute conversion profonde, comme celle que semble vivre Simonne, est d'abord précédée d'une résistance initiale intense (Berger et Luckmann, 1986). Chez Simonne, cette résistance s'est manifestée à travers une année complète de dépression, de crise existentielle et de questionnement personnel. La période de travail sur soi à laquelle Simonne fait référence est en fait un travail de reconstruction d'un nouveau monde qui

inclura une nouvelle identité et une nouvelle réalité subjective. Une période de conversion majeure, comme en témoigne cet extrait :

« C'est un cours qui a changé ma vie, c'est un cours qui m'a permis de travailler là où je suis aujourd'hui : j'ai fait mon mémoire par rapport à ce cours-là [...], c'est un cours qui m'a permis justement de me rapprocher de ce cercle, de ce réseau-là donc c'est un cours qui m'a permis de [...] découvrir de nouvelle façon de vivre de nouvelle façon de voyager et [...] de rencontrer les gens vraiment qui ont les deux mains et les deux pieds dans la décroissance donc c'est assez gros l'impact. »

Comme le dit Berger et Luckmann, suite à une conversion, « ce qui compte vraiment, c'est [...] de conserver le sens de sa plausibilité. C'est là que la communauté [...] entre en jeu. » (Berger et Luckmann, 1986: 216). En effet, c'est à travers une structure sociale solide qu'un individu comme Simonne pourra conserver sa nouvelle identité et s'y attacher. Dans l'extrait précédent, on peut sentir que Simonne s'est énormément rapprochée et attachée à sa nouvelle communauté.

Il est cependant difficile de dire si Simonne a vécu une transformation partielle ou une complète alternation. Berger et Luckmann qualifient de « réussie » une transformation qui se perpétue dans le temps, dans le sens où l'individu ne retourne pas dans son ancien monde. Dans le cas de Simonne, de nombreux changements se sont opérés dans sa vie depuis la fin du séminaire. Elle dit :

« Là j'ai quitté Montréal, je suis à la campagne dans un petit village dans une petite maison puis ben j'ai 2 poules, une lapine. Je fais mon potager, j'apprends à construire de mes mains donc c'est vraiment continuellement retrouver le pouvoir de ses mains, j'ai l'impression. »

Donc, si l'on récapitule afin d'évaluer l'impact du cours sur Simonne : il y a eu un choc, une destruction de l'ancien monde et de l'ancienne identité, une reconstruction de cette nouvelle réalité supportée par une structure de plausibilité et, finalement, des changements dans le mode de vie qui, 6 ans plus tard, durent toujours. Des changements qui perdurent et continuent également de progresser, comme en témoigne la réponse de Simonne à la question portant sur la mise en pratique de ce qu'elle a appris il y a plusieurs années. Elle dit :

« Ce n'est pas que je mets [la décroissance] encore en pratique, mais plutôt que je commence à peine à [la] mettre en pratique. »

Dans ces conditions, il semble que Simonne a vécu une alternation, dans les termes de Berger et Luckmann. Cependant, il s'agit d'un phénomène rare et extrême qui fonctionne plus en théorie qu'en pratique. En effet, dans la pratique, il serait plus juste d'émettre l'hypothèse que Simonne a vécu une grande transformation plutôt qu'une alternation. Et ce, pour deux raisons : d'abord, elle avait déjà envie de vivre « de ses mains » en campagne quelques années avant de suivre le cours. En effet, elle s'intéressait déjà à des concepts comme la transition et s'impliquait déjà dans sa communauté. Ainsi, plutôt que de l'avoir initié à un nouveau monde, le cours DSTP l'a plutôt guidée dans une conversion qui avait déjà débuté auparavant. Elle dit :

« C'est vraiment le cours de décroissance qui m'a donné la direction. »

Le travail de reconstruction auquel elle fait référence est en fait une période de tri, où elle s'est appliquée à décider ce qu'elle gardait de son ancien monde et ce qu'elle prenait du nouveau. Autrement dit, elle n'a pas complètement intégré la définition de la réalité proposée dans le cours, mais elle a plutôt décidé de concevoir sa propre définition avec sa structure de plausibilité. Elle dit :

« Pis après l'impact que ça eu c'était hyper difficile après pour me dire : ben où est-ce que je vais travailler parce qu'après la maîtrise, tes un peu bloqué et pogné dans la décroissance. Pis chemin faisant, j'ai intégré le gouvernement du Québec [...] le gouvernement c'est aussi un outil de gestion des entreprises là donc ça été très difficile au départ, et maintenant j'y apporte beaucoup de nuances, au niveau de la taille des entreprises, au niveau du projet, qu'est-ce qu'ils vendent, le produit, c'est quoi les valeurs, c'est quoi la mission et il est vrai que tu vois moi par exemple, mais j'ai dû m'incorporer, mais je suis seule avec mon entreprise, mais j'y ai apporté des nuances. »

Ainsi, même dans le cas de l'étudiante ayant réagi le plus fortement parmi tous les répondants de cette étude, il a été nécessaire de rejeter, ou du moins de se distancer de certains aspects du cours DSTP afin de « se créer une case », pour reprendre ses mots. Qu'il y ait eu alternation ou non, Simonne s'est émancipée de son ancien monde lorsqu'elle a créé cette nouvelle case. Ce qui est le signe une grande transformation. Le rejet de certains concepts du cours suggère également que cette nouvelle case n'est pas (encore) celle de la décroissance. En effet, dans le cas des étudiants ayant ressenti de la détresse, prendre ses distances est parfois l'unique façon de retrouver une certaine paix

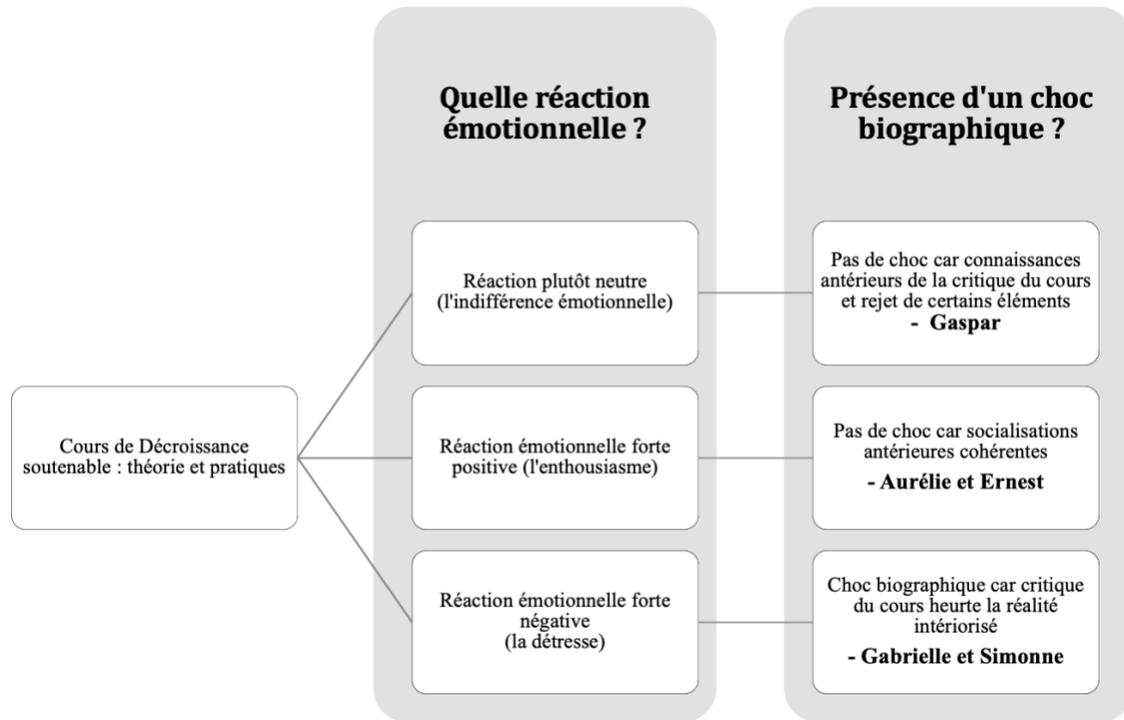
ou de retrouver leurs moyens de vivre, de s'exprimer, de croître, comme en témoigne Simonne :

« Je pense qu'aujourd'hui j'ai vraiment fait la paix sur ça pis au contraire je veux carrément plus m'affirmer pis je me dis ben oui le collectif est important, mais l'individualité aussi donc je balançais ces deux aspects-là et non je n'ai pas envie de m'empêcher de vivre parce que le ton moralisateur de la décroissance m'empêcherait de faire ce genre d'activité. »

Les étudiants ayant ressenti beaucoup de détresse et de questionnements personnels ont vraisemblablement vécu un choc biographique pendant la période où ils suivaient le cours DSTP. En effet, ces fortes réactions émotionnelles ressenties sont le signe que le cours est venu menacer la réalité jusque-là intériorisée. À la lumière du cas de Simonne, il est possible d'assumer que certains étudiants de cette catégorie ont vécu des transformations majeures, possiblement des alternations.

Cette section de l'analyse cherchait à savoir si le cours DSTP pouvait provoquer ou non un choc biographique chez les étudiants. Par le biais des principales réactions émotionnelles, il a été possible de diviser les étudiants en trois différentes catégories. Par la suite, chaque catégorie fut mise en relation avec les concepts de Berger et Luckmann, afin d'identifier la présence potentielle d'un choc biographique. Les résultats sont illustrés dans le tableau suivant :

Figure 5.2 : Présence de choc biographique chez les étudiants selon leurs réactions émotionnelles



Jusqu'à présent, il semble que les étudiants ayant été perturbés par le cours ont vraisemblablement vécu un choc biographique. Il reste cependant à explorer la présence d'un lien éventuel entre la structure de plausibilité et le type de réaction en classe. Car, outre les origines et les trajectoires sociales, la structure de plausibilité entourant l'étudiant semble aussi décisive dans la manière dont le cours est reçu.

3. Éléments entourant l'expérience de l'étudiant

À travers l'étude de cas de cinq étudiants, il a été question de trois types de réactions au cours DSTP. Il a été notamment question des socialisations primaires et secondaires de ces étudiants afin de trouver quelques explications à ces réactions. Cependant, un élément ayant autant d'influence et d'importance que les socialisations antérieures n'a pas encore été complètement exploré. Il s'agit de la structure de plausibilité et du rôle qu'elle peut jouer chez un étudiant lorsqu'il est confronté à une réalité qui dérange. Cette structure lui permet de conserver une certaine cohérence face à la critique présentée par le cours DSTP.

La structure est propagée au moyen d'autres significatifs par le biais de l'appareil de conversation. Sans elle, aucune définition de la réalité ne pourrait être maintenue. Puisque la structure de plausibilité se maintient principalement à travers différents éléments tels que l'entourage, la conversation, la fréquence et l'intensité de celle-ci ainsi que les sanctions sociales mises en place par cette dite structure. Chacun de ces éléments peut avoir un impact majeur quant à la réaction des étudiants en classe et peut même jouer un rôle dans la présence d'un choc biographique pour certains d'entre eux. En somme, outre le passé de chacune et chacun, la structure de plausibilité est aussi assez décisive dans la manière dont le cours a été « digéré » et c'est ce que j'explorerai dans cette section.

3.1 Le rôle de l'entourage

L'importance de l'entourage et de la conversation dans la maintenance de la réalité sont deux éléments centraux dans la théorie de Berger et Luckmann. L'un ne va pas sans l'autre. Pendant et après avoir suivi le cours, les étudiants ressentent un grand besoin d'échanger et partager leur expérience avec leur entourage. Ce besoin de partager les pousse donc à se réunir et afin de discuter de la réalité présentée en classe. Les enthousiastes le font pour le plaisir de parler de ce qu'ils apprennent, mais les perturbés tentent, en quelque sorte, de se construire un nouvel entourage qui donnera plus de sens à ce qu'ils vivent et ce qu'ils apprennent.

Pendant le cours, ce phénomène de regroupement entre étudiants et d'identification mutuelle entraîne ce que certains étudiants ont traduit comme « un effet de bande » ou un « effet de clique ». Indépendamment des trois types de réactions, une majorité des étudiants ont mentionné cette tendance de se réunir entre eux pour discuter, plus que dans les autres cours de maîtrise, comme en témoigne ces deux citations de Darianne :

« C'était presque juste des gens de GIS dans la classe, je connaissais pas mal tout le monde déjà donc je pense que pour les quelques personnes de l'extérieur, d'être avec un groupe d'une vingtaine de personnes qui se connaissent tous et qui passent du temps ensemble à l'école et en dehors de l'école, c'est quand même un phénomène de clic un peu. »

- Darianne

Selon Darianne, les étudiants ne faisant pas partie de la maîtrise en gestion de l'innovation sociale peuvent parfois se sentir plus à part. Certains étudiants ont effectivement mentionné qu'ils sentaient qu'ils ne faisaient pas partie « du groupe ». Tony, qui fait partie des sceptiques, en fait part :

« Je trouvais le cours vraiment bien, mais je pense que d'un côté, les gens qui prennent ce cours sont déjà convaincus par avant [...], car il y avait des trucs et des sujets sur lesquels je n'étais pas forcément d'accord, tout de suite il y a une opinion de la classe qui est contre soi et qu'on se retrouve vite seul... »

- Tony

Cet « effet de bande » semble donc créer une division dans la classe : ceux qui sentent qu'ils font partie du groupe et ceux qui se sentent à part. Pour faire partie de ce groupe, il semble qu'il faut être en accord avec les propos de l'enseignant. À partir de cela, il est possible de déduire que les enthousiastes font vraisemblablement partie « de la bande ». Ces personnes qui se sentent à part, comme dans le cas de Tony, peuvent avoir plus de difficulté à s'exprimer. Dans le même ordre d'idées, Darianne, pense également qu'il faut être d'accord avec le contenu présenté en classe pour faire partie du groupe. Elle dit :

« Si quelqu'un, par contre, est soit vraiment très peu en ligne avec ce type de mouvement là ou qu'il est peut-être intrigué, mais qu'il n'est vraiment pas dans une perspective de se convertir à cette idéologie-là, c'est peut-être un cours où les gens ont une idéologie peut-être un peu plus uniforme. Il y avait quelques personnes dans mon cours qui étaient un peu moins dans le même courant que les GIS et des fois ça pouvait mener à des frictions ou j'ai l'impression que ces personnes-là ne se sentaient pas tellement entendues dans leur point de vue, ce qui peut quand même être problématique. »

- Darianne

Cet avertissement rejoint ce qu'avait ressentie Tony, lui-même se sentant à part. Certains décrivent même un sens de la communauté entre les étudiants qui va au-delà d'un « effet de bande », comme Gabrielle qui avait précédemment employé le mot « culte ». Gabrielle, qui fait partie des perturbés, s'est beaucoup rapprochée de la communauté du cours pendant le séminaire. Cependant, puisqu'elle s'est peu à peu distancée de ce groupe, elle a dû réajuster sa perception. Elle dit :

« Un moment donné, j'avais l'impression qu'[Yves-Marie Abraham] s'entourait d'un groupe d'étudiants qui n'avaient pas d'affaire dans une école de gestion. C'est des étudiants qui reniaient complètement le modèle de gestion, mais ils s'en allaient faire une maîtrise en gestion, alors tsé, finalement moi j'étais mal à l'aise avec ça. »

- Gabrielle

La différence de perception entre un étudiant qui a « quitté la communauté » et qui a décidé d'y rester est flagrante. Dans le cas de Simonne, une étudiante qui s'est fortement identifiée au groupe et à la réalité du cours, elle dit :

« [Yves-Marie Abraham] laisse beaucoup aussi la liberté aux gens de s'exprimer donc ce n'est pas LE professeur entouré de ses élèves, mais c'est vraiment un échange. »

- Simonne

La perception d'un étudiant faisant partie de la communauté est donc complètement à l'opposé de celle qui ne fait pas partie du groupe. Ceux qui font le choix de se séparer de la « communauté du cours DSTP » se séparent également de la réalité présentée par celui-ci.

Ce rassemblement entre étudiants qui ont suivi le cours ne se fait pas seulement pour converser. C'est également pour maintenir la réalité apprise, car « on ne peut conserver [la réalité subjective] que si l'on maintient des relations significatives avec la communauté » (Berger et Luckmann, 1986: 211). C'est d'ailleurs pour cela que de nombreux étudiants ont fait mention du souhait de voir une suite au cours DSTP.

3.2 Le rôle de la conversation

La conversation est un véhicule très important dans la conservation de la réalité, qu'elle soit verbale ou non verbale. Berger et Luckmann affirment que « pour maintenir la réalité subjective de façon efficace, l'appareil de conversation doit être continu et consistant » (Berger et Luckmann, 1986: 210). Elle doit également être continue et consistante. Dans le cas d'un séminaire universitaire partant sur la décroissance, la fréquence hebdomadaire est sur une période de treize semaines. L'entourage et la conversation sont étroitement liés puisque la conversation se fait avec les autres significatifs constituant l'entourage. En plus de jouer un rôle crucial dans les diverses socialisations secondaires, les autres significatifs sont aussi le principal moyen de converser. Puisque l'on s'identifie grandement à eux, on cherche à développer et surtout maintenir une identité cohérente et plausible avec eux. Comme le disent Berger et Luckmann, « le Moi est entité réfléchie,

réfléchissant les attitudes adoptées d'abord par les autres significatifs » (Berger et Luckmann, 1986: 181). En effet, si l'entourage d'un étudiant change de « discours », celui-ci devra inévitablement modifier sa perception de la réalité à son tour. Conséquemment, si l'étudiant peut retrouver ce qu'il apprend dans le cours DSTP ailleurs dans son entourage, cela le rendra plus « réel ». Autrement, les risques de rejeter de cette nouvelle réalité sont plus élevés.

À la suite de leur initiation à la réalité présentée dans le cours, certains étudiants peuvent rencontrer des doutes face à leur réalité actuelle, particulièrement ceux qui ont été perturbés. Ce doute augmente ce besoin d'échanger qui peut se faire avec n'importe quel membre de l'entourage. Cela peut se faire entre étudiants et étudiantes, mais également avec les parents, amis, conjoints, etc. Ce besoin d'interaction avec divers autres significatif est bien illustré dans la citation de Maggie qui dit :

« Je rentrais à la maison il fallait que j'en parle, je ne pouvais pas rester silencieuse sur le sujet, mais même au courant de la semaine, quand je faisais mes lectures, j'en parlais pis mon chum en a appris beaucoup. Il m'écoutait, il m'écoutait, il m'écoutait, mais tsé, c'était une conversation, c'était le fun. Il fallait en parler, c'était ça ma solution, ma façon de *cope*. »

- Maggie

Maggie évoque donc que pour elle, parler était la façon de faire face à ce qu'elle apprenait pendant le cours. Maggie qui se situe dans la première catégorie n'ayant pas vécu de choc. Pour ceux qui n'avaient pas un conjoint ou un ami proche au moment de faire le cours, il pouvait être plus difficile de se tourner vers d'autres personnes de l'entourage. Les camarades de classe peuvent être une bonne option puisqu'ils vivent également la même chose. C'est ce que mentionne Lucas. Il dit :

« Il y en a deux ou trois qui ont eu plus de mal à dealer émotionnellement et donc il y avait le besoin de se dire : bon les gars on va boire une bière, on va s'en parler après le cours! Je pense qu'il y avait plus le besoin d'échanger et de ne pas être tout seul dans la tourmente, ça se ressentait dans les appels à la bière. »

- Lucas

Simonne s'est également tournée vers ses camarades de classe. Elle dit :

« Même je me rappelle des soirs après le cours ben tsé on allait prendre des bières avec les collègues et on continuait à jaser là-dessus, donc c'était presque une introduction le cours. »

- Simonne

Cependant, de simplement en discuter avec les autres étudiants de la classe peut ne pas être suffisant pour certains. Certains mentionnent le besoin d'un encadrement ou un soutien moral. C'est le cas de Florence qui dit :

« C'était bien de ventiler avec mes amis du cours, mais un support ou un accompagnement psychologique, sous la forme de groupe de discussion par exemple, aurait été bien aussi. »

- Florence

Il faut aussi savoir qu'avoir un conjoint avec qui partager n'est pas en soi une solution, encore faut-il que ce dernier soit prêt à écouter ou échanger. Pour certains, partager avec leur conjoint a été plus difficile, comme en témoigne l'extrait de Tabitha suivant :

« Dans ce temps-là, j'étais en couple et il ne me comprenait pas du tout. Les choses vues en cours mon ancien copain me disait : arrête de t'inquiéter pour ça, inquiète-toi plutôt pour ton futur emploi ! Et c'est fou, ça m'avait chavirée, car ça me rappelait que le reste de la société pense comme ça. »

- Tabitha

Dans cet extrait, non seulement la discussion était difficile avec le conjoint, mais pour cette raison ou une autre, une séparation s'en est éventuellement suivie. Ce qui résonne avec un élément également soulevé par Gabrielle précédemment lorsqu'elle disait avoir vu « beaucoup de personnes » dont le couple s'est séparé à la suite de ce cours. Ainsi, les difficultés à partager avec son entourage sont un élément récurrent dans les entretiens et jouent un rôle majeur dans la réception du cours puisque « le langage réalise le monde, au double sens de son appréhension et de sa production. » (Berger et Luckmann, 1986: 210). Encore faut-il que ce langage soit parlé par d'autres personnes, comme en témoigne Florence :

« J'ai partagé certains apprentissages avec mes proches parce que ça me passionne comme sujet, mais j'ai l'impression de ne pas parler le même langage souvent, alors ça ne dure pas très longtemps. »

- Florence

Cette impression de « ne pas parler le même langage » revient au principe que « la socialisation secondaire exige l'acquisition de vocabulaires spécifiques » (Berger et Luckmann, 1986: 190). Ce qui veut dire que ceux qui n'ont pas suivi le cours DSTP peuvent difficilement échanger avec ceux qui l'ont suivi puisqu'ils n'ont pas intériorisé les « champs sémantiques structurant les interprétations de la routine et conduisant à l'intérieur d'une sphère institutionnelle » (Berger et Luckmann, 1986: 190). Autrement dit, il est effectivement vrai que les individus n'ayant pas suivi le cours DSTP ne parlent pas « le même langage » que ceux qui l'ont suivi. C'est également une expression employée par Simone, comme en témoigne cet extrait :

« C'est clair que je voudrais que tout le monde le suive [le cours] pour qu'on puisse parler le même langage à des moments. »

- Simone

Le besoin d'échanger et de partager avec son entourage va plus loin que de pouvoir en parler, c'est aussi le besoin d'être reçu et compris qui est important. Se sentir incompris peut aussi générer un sentiment de détresse et de tristesse chez des étudiants déjà fragilisés par ce qu'ils ont vu en classe. Marie mentionne l'incompréhension qu'elle a vécue :

« J'ai eu beaucoup d'incompréhension avec mon entourage, j'essayais d'expliquer, de retranscrire tout ce qu'on avait donné en cours et à quel point c'était important pour moi maintenant et comment je voyais les choses différemment, mais je dirais que c'est un peu difficile, tu passes facilement pour la rabat-joie. Du coup, j'ai ressenti pas mal d'incompréhension. »

- Marie

Chez Lucas, cette incompréhension de l'entourage a plutôt généré chez lui de la colère. Il dit :

« C'est là où il y a eu le plus gros retour à ce sujet-là, une sorte de décalage avec des gens qui n'ont pas suivi le cours. Et en fait, là où j'étais frustré ce n'est pas tant sur le fait que les gens ont des points de vue contre le mien, c'est que les gens ne veulent pas en discuter. Donc ça, ça m'a beaucoup frustré, beaucoup questionné. »

- Lucas

Les extraits précédents témoignent de la difficulté à échanger et de converser avec son entourage lorsque l'on est confronté à une nouvelle définition de la réalité. Surtout dans le cas des étudiants ayant été très perturbés par le cours. Cette incompréhension génère non seulement des émotions négatives, comme de la détresse mentionnée précédemment,

mais rend également la réalité présentée dans le cours plus difficilement acceptable et assimilable. Face à cela, les étudiants vont adopter diverses stratégies afin de s'entourer des « bonnes personnes ». Pour certains, cela signifie de se réunir « en bande avec » les autres étudiants. Pour d'autres, cela signifie plutôt de prendre ses distances avec ces autres significatifs vecteurs d'une nouvelle réalité dérangeante. Finalement, ce besoin de partager avec son entourage n'est pas fixe. Il fluctue en termes de fréquence et d'intensité comme en témoignera le prochain point.

3.3 La fréquence et l'intensité de la conversation

Berger et Luckmann affirment que « la fréquence de la conversation accroît son pouvoir créateur de réalité, mais une absence de fréquence peut parfois être compensée par l'intensité même de la conversation. » (Berger et Luckmann, 1986: 211). Cependant, comme les étudiants en témoignent, ils ont de la difficulté à retrouver le discours de la décroissance en dehors du cours. L'aspect de la fréquence de la conversation n'y est donc pas, ce qui fait que la conservation de la réalité proposée par le cours repose seulement sur l'intensité de cette conversation. Le spectre d'émotions engendré par le cours DSTP est le signe que la conversation entourant la réalité présentée dans le cours est très intense, donc créatrice de réalité. Cependant, lorsque le cours se termine, l'étudiant ne retrouve ni cette intensité de la conversation ni la fréquence, comme en témoigne Gabrielle dans cet extrait. Elle dit :

« Il y a clairement une intensité de l'interaction et du *blablatage* qui se fait sur la décroissance qui est vraiment en lien avec à quel moment tu es dans ton interaction avec ce cours. Donc moi quand j'étais dans le cours, je veux dire, ce n'est pas juste moi qui ai suivi ce cours-là, mon conjoint la suivie avec moi finalement parce que je revenais du cours et je lui faisais des 3h de lectures tsé donc on était vraiment investie les deux là-dedans. Pis les gens dans le cours on allait prendre ces cafés après tsé, Yves-Maire Abraham on a pris des verres et des verres avec lui parce qu'il fallait qu'on en parle, on trouvait ça très difficile, moi-même avec ma famille, avec mes collègues, avec tout le monde j'en parlais énormément, j'ai cassé les oreilles de tout le monde avec ça en fait. Puis tranquillement pas vite, je dirais que c'est toujours en trame de fond, mais c'est beaucoup moins intensif qu'avant... »

- Gabrielle

En effet, lorsque le cours se termine, si le discours ou la conversation ne se retrouvent plus nulle part, la tangibilité de la réalité de la décroissance diminue elle aussi peu à peu. Ce qui fait que le besoin d'en parler peu à peu diminue également. Cette envie de

maintenir cette intensité de la conversation, faute de pouvoir la maintenir en termes de fréquence puisque l'entourage est généralement source d'incompréhension, se reflète dans le besoin évoqué par plusieurs étudiants d'un second cours DSTP. Comme Maggie le dit :

« Je vois sa valeur [au cours] à HEC, mais je trouve qu'il devrait y avoir une suite à ce cours. Je trouve que c'est une base pis là comme on développe là-dessus parce que ce n'est pas assez de faire : on déteste le monde, mais on ne fait rien après! »

- Maggie

Il semble que le premier cours DSTP sert surtout à déconstruire la réalité des étudiants, d'où la présence de choc biographique chez plusieurs d'entre eux. L'intérêt d'un second cours serait pour reconstruire cette réalité par le biais d'une conversation maintenue et de laisser le temps aux étudiants de reconstruire leur structure de plausibilité en y intégrant plus d'éléments de la décroissance. Cette idée est exprimée par Ernest qui dit :

« Il y a un gros travail à faire aussi, c'est dans la décroissance on dit qu'on a décolonisé l'imaginaire, génial, ce travail est bon, mais maintenant il faut le recoloniser et je pense que pour l'instant il n'y a pas grand-chose, que ce soit par l'art, les films, la littérature, la musique, les discussions, proposer quelque chose de différent, pas forcément concrètement, mais une fenêtre tu vois. »

- Ernest

Recoloniser l'imaginaire à travers les pistes suggérées par Ernest est, dans les termes de Berger et Luckmann, la meilleure façon de maintenir une réalité après un choc biographique et, éventuellement, mener à une transformation radicale à plus long terme. Ernest poursuit en offrant plus de pistes sur les raisons pour lesquelles un second cours serait important et pourrait pousser plus d'étudiants à internaliser la réalité du cours. Il dit :

« On nous emmène sur un bateau, on lève les voiles, on prend de la vitesse, puis : Paf! le cours fini, il faut partir un mouvement! Je lui disais qu'[Yves-Marie Abraham] a réussi en trois mois de créer une force, une énergie où on est tous prêts, tous envie de s'investir, de pousser, de creuser, d'intellectualiser, où mettons notre énergie? Et je pense que pour beaucoup de personnes ça finit par s'essouffler, car ils ne vont pas être dans le cadre. Ma bonne amie du cours elle me disait qu'elle n'avait jamais eu un cours pareil, car dans tous les autres endroits, dans sa famille et ses amies, un tel discours était inaudible, ce qui veut dire que ce cours était le seul espace où elle pouvait creuser de telle question, car sinon les gens la rabâchaient tout le temps en lui disant que c'était une utopiste et tout. Elle qui retourne maintenant dans son

ancien environnement elle doit être extrêmement frustrée. On avait envie d'un après, un cours 2, voilà! »

- Ernest

Cette citation d'Ernest est le reflet de plusieurs éléments mentionnés précédemment : de l'importance de maintenir cette conversation entourant la décroissance, du rôle que peut jouer l'entourage chez un individu, des sanctions sociales que peut vivre quelqu'un qui n'a pas la structure de plausibilité adéquate dans laquelle un discours comme celui tenu dans le cours DSTP peut évoluer.

3.4 Les sanctions sociales

La structure de plausibilité d'un individu est également responsable de sanctionner les doutes qui viendraient menacer sa définition de la réalité puisqu'elle est « la base sociale de la suspension particulière du doute sans laquelle la définition de la réalité en question ne pourrait être maintenue dans la conscience » (Berger et Luckmann, 1986: 212). L'exemple du ridicule avait été présenté dans le cadre théorique. Dans la citation précédente, l'amie d'Ernest est visiblement victime de sanctions sociales. Celles-ci proviennent non seulement de son entourage, mais elles ont probablement été également intériorisées par l'amie. C'est-à-dire que lorsqu'elle évoque des doutes sur la réalité internalisée par elle-même et son entourage, ces derniers peuvent lui dire que : c'est impossible, c'est trop radical, etc. Des propos que tous les étudiants ont entendus et même tenus. En effet, les sanctions sociales sont très souvent intériorisées. Par exemple, au départ, Tabitha se sanctionnait elle-même. Elle dit :

« Je pensais que j'étais folle et que je n'avais pas raison de penser comme ça. »

- Tabitha

Plusieurs autres étudiants, surtout ceux du groupe des perturbés, ont dû ressentir et se dire la même chose face à l'incompréhension de leur entourage. Et c'est que Berger et Luckmann entendent lorsqu'ils parlent d'autothérapie.

Les sanctions sociales vont dans les deux sens. C'est-à-dire que ceux qui sont en accord avec le cours subiront les sanctions de ceux qui ne le sont pas, comme dans le cas de Tabitha, et vice-versa. Il a déjà été question des étudiants en désaccord avec le cours qui

se sentait « mis à part du groupe ». Cela peut constituer une première sanction. Une seconde a également été nommée par Louis :

« Ce sont des débats qu'on a eus en classe et je sentais de la frustration à ce niveau à cause du ton de prophète qu'[Yves-Marie Abraham] utilisait, j'ai des ressentis plus négatif à ce niveau, car on rentre trop dans le sophisme et en plus on y ajoute un biais de sélection, car si tu n'es pas d'accord avec eux c'est que tu es aliéné. »

- Louis

Ce que Louis entend en faisant référence à l'allégorie de la caverne de Platon, c'est que les étudiants qui sont en désaccord avec certains éléments du cours sont vite taxés d'être des aliénés du capitalisme, incapable de « sortir de la caverne ».

Il est possible de tirer quelques conclusions sur les trois catégories d'étudiants en effectuant des liens entre ces derniers et les concepts de conversation et d'entourage. Pour les enthousiastes, le cours DSTP résonnait avec certains éléments d'une réalité intériorisée antérieurement. Cela veut dire que les concepts de la décroissance vus en classe ont pu se « raccrocher » plus facilement quelque part dans leur structure de plausibilité. En s'intégrant au « groupe » des étudiants en accord avec le contenu du cours, ils étaient moins à risque de subir des sanctions sociales et ils ont pu maintenir les échanges et la conversation nécessaires. Les sceptiques, quant à eux, avaient moins besoin de se construire un nouvel entourage ou de maintenir une conversation puisque dès le départ, ils se mettent dans une position de distance face au cours via leur approche nuancée. Cela les met aussi en retrait physiquement face au « groupe » de la classe, selon les extraits ci-dessus. Cela ne semble pas les faire souffrir, cependant, puisqu'ils ont leur ancien monde et leur ancienne structure qui les soutiennent. Pour ce qui est des étudiants ayant ressentie de la détresse, il est possible de déduire que leurs émotions négatives découlent non seulement du choc face à la réalité présentée dans le cours, mais également de la difficulté qu'ils ont à échanger avec leur entourage actuel et la difficulté de se construire une nouvelle réalité qui donnera plus de sens à ce qu'ils apprennent et ce qu'ils vivent.

4. Et ensuite... ?

Tous les étudiants de cette étude ont été interrogés entre quelques mois après le cours jusqu'à 6 ans après le cours. Dans le cas des étudiants qui n'ont pas subi de choc

biographique, même s'il n'y a pas de changement drastique observable à la suite du cours, cela ne signifie pas que le cours n'a pas « dérangé » quelque chose chez eux. Et inversement, la présence d'un choc ne mène pas toujours à un changement. Cependant, la définition de la réalité présentée dans le cours peut rester avec les étudiants au-delà de la période du séminaire. En effet, la réalité présentée dans le cours constitue une attaque contre la réalité subjective de la majorité des étudiants. C'est pourquoi chacun de ses étudiants « attaqués » fait face à un dilemme qui est également la question de fond qui m'a poussé à faire ce mémoire : pourquoi ce cours provoque-t-il de fortes réactions émotionnelles chez certains des étudiants qui le suivent ?

Le contenu appris, les émotions vécues, les mini-chocs biographiques ressentis peuvent continuer d'évoluer avec les années et conduire à des changements durables chez l'étudiant. Comme le dit Louis :

« Il y a quand même des graines qui ont germé qui n'étaient pas là avant, c'est grâce au cours! »

- Louis

Il est intéressant d'entendre un autre étudiant utiliser la même analogie :

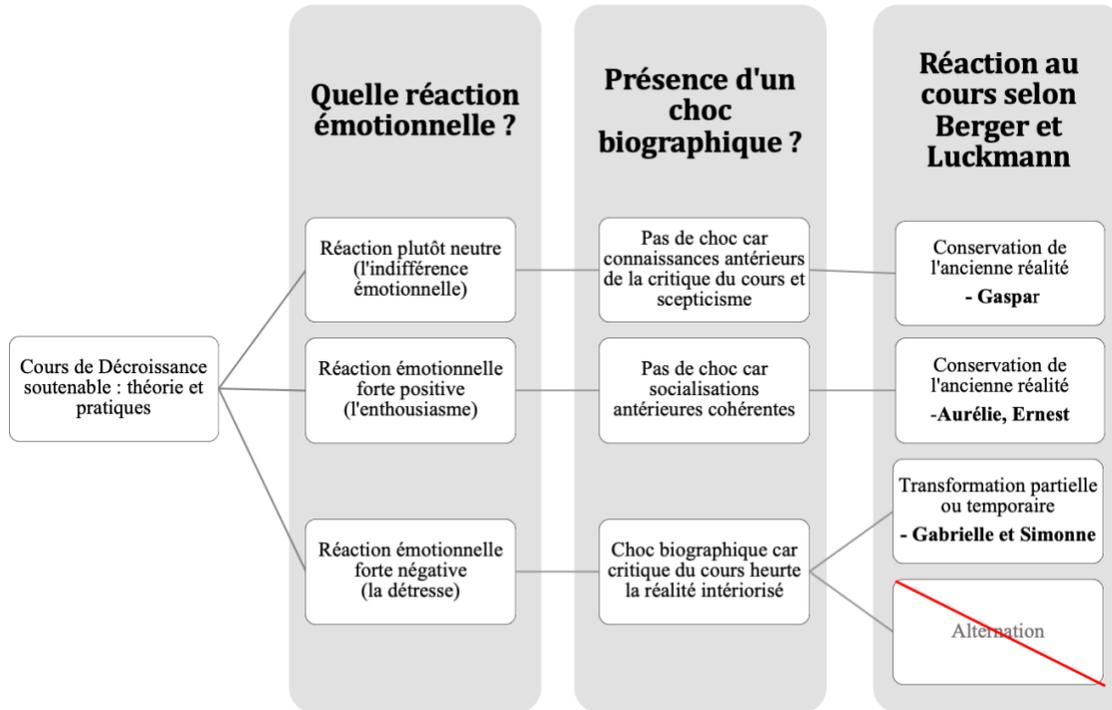
« Ce cours-là est vraiment un amuse-bouche à une autre manière de penser l'économie, la gestion d'une société, qui est justement juste une entrée en matière, qui demande beaucoup d'efforts et d'exploration de la part des étudiants s'ils veulent continuer à explorer. On en ressort un peu plus perdu, mais peut-être d'une bonne manière. Je le vois quasiment comme on a brassé la terre, on a posé une graine et on espère que dans quelques années ça va continuer de germer dans la tête des étudiants. »

- Stefan

Le but de cette recherche était, après tout, de comprendre ce que produit ce cours sur les étudiants qui le suivent. Il est encore impossible de savoir comment ces « petites graines » évolueront dans le temps puisque cette recherche couvre une période de seulement six années. Et si Berger et Luckmann nous ont bien appris quelque chose, c'est qu'aucune réalité subjective n'est fixe. Si l'on effectue un rapprochement entre leurs concepts et les résultats présentés ci-haut, il y a certains écarts entre la théorie et la pratique. D'abord, il semble que chez les étudiants ayant ressenti de la détresse, malgré la présence d'un choc souvent violent, les effets du cours DSTP tendent à s'essouffler avec le temps.

Possiblement en raison de la difficulté d'échanger avec d'autres personnes par la suite pour « maintenir » cette nouvelle réalité. Cette constatation est illustrée dans le tableau suivant :

Figure 5.3 : Réactions au cours selon Berger et Luckmann



Parmi tous les étudiants ayant été interrogés dans le cadre de cette recherche, plus de la moitié d'entre eux ne semblent pas avoir vécu de choc biographique à l'occasion du cours DSTP. Cette absence de choc peut s'expliquer de différentes façons, selon la réaction émotionnelle. Les étudiants ayant eu une réaction plutôt neutre ou qui se sont montrés sceptiques n'ont pas vécu de choc soit parce qu'ils connaissaient déjà (partiellement ou entièrement) la critique présentée dans le cours, soit qu'ils ont mis certains éléments du cours « de côté » afin de préserver leur perception du monde antérieure, sous peine de la voir menacée. Les étudiants ayant ressenti de l'enthousiasme n'ont également pas vécu de choc puisque leur réaction indique la joie de découvrir une idéologie, des concepts et des valeurs qui sont cohérentes avec leurs socialisations antérieures. En ce qui a trait à l'autre moitié, les étudiants ayant ressenti une grande détresse semblent avoir vécu un choc biographique. Ce qui s'est ensuite traduit ensuite par une période de remise en

question intense. Tout de même, vivre un choc biographique n'est pas suffisant pour changer complètement et de façon permanente un étudiant. Les transformations des étudiants ayant vécu un choc varient énormément d'un étudiant à l'autre et continuent d'évoluer même après six ans. Néanmoins, dans tous les cas, la réception du cours est fortement impactée par la structure de plausibilité de chaque étudiant.

5. Conclusion

Ce mémoire cherchait à comprendre comment les étudiants réagissent à la réalité alternative proposée par le cours DSTP et dans quelle mesure ce cours peut représenter un choc biographique pour certains d'entre eux. En m'appuyant sur l'hypothèse qu'en raison de la critique qu'il porte, le cours peut effectivement entraîner un choc chez certains des étudiants. À travers l'analyse des réactions émotionnelles des étudiants, leurs socialisations primaires et secondaires ainsi que les conditions entourant leur expérience, trois constats s'imposent. D'abord, le cours DSTP n'entraîne pas un choc chez tous les étudiants. Il y a au moins trois types de réactions. Ensuite, ce cours peut représenter un choc pour les étudiants qui ont intériorisé, à un moment ou à un autre, une définition de la réalité très différente de celle que présente le cours, ce qui génère de fortes émotions négatives. Finalement, l'alternation, soit la forme la plus extrême de la transformation, reste rare, notamment par manque d'une structure de plausibilité permettant de conférer du sens à la réalité présentée en classe.

Chapitre 6

Discussion

« L'éducation est ce processus au cours duquel l'esprit se développe à partir de l'âme et, en lien avec les choses extérieures, réfléchit sur lui-même et prend conscience de leur réalité et de leur forme. »

Bronson Alcott, 1850

Cet ultime chapitre sera constitué d'un bref retour sur la présentation et l'analyse des résultats, puis des implications théoriques et pratiques de cette recherche. Il sera ensuite question des limites et des avenues futures de cette dernière. »

1. Retour sur les résultats

L'objectif de cette recherche était d'explorer les réactions des étudiants face à la réalité alternative proposée par le cours DSTP et dans quels étaient les effets éventuels pour certains d'entre eux, notamment celui d'un possible choc biographique. Par le biais du cadre théorique de Berger et Luckmann, j'ai pu distinguer trois grandes réactions possibles face au contenu critique présenté en classe. Il y a ceux qui ne vivent pas de choc soit parce qu'ils connaissaient déjà la critique du cours. Ils se montrent également très sceptiques face à celle-ci. Ces derniers ont ressenti peu ou pas d'émotion pendant le cours. La distance qu'ils ont pris face à la réalité présentée en classe leur a permis de conserver leur ancienne réalité. La seconde réaction au cours est, elle aussi, caractérisée par une absence de choc. Cependant, cela est dû au fait que les étudiants avaient des socialisations antérieures cohérentes avec le contenu du cours. Ce qui leur a permis de ressentir un grand enthousiasme en classe en plus de conserver, voire renforcer, leur ancienne réalité. La dernière réponse est celle à laquelle je m'identifie. Il s'agit des étudiants ayant vécu un choc biographique en classe. Signe que le contenu critique du cours est venu heurter leur réalité intériorisée. Enfin, l'explication sociologique des émotions que je fournis dans cette recherche reste partielle. Un travail plus systématique de mise en relation entre ces émotions et la trajectoire sociale des étudiants reste à établir.

Lors de l'analyse des résultats, j'ai considéré la socialisation primaire des étudiants, leur trajectoire personnelle antérieure, leur entourage, la place de la conversation avec ces derniers, et surtout, la présence d'émotions forte comme signe d'un éventuel choc biographique. En somme, outre le passé de chacune et chacun, les éléments entourant l'expérience du cours ont été assez décisifs dans la manière dont le cours a été reçu. C'est-à-dire que bien que la socialisation primaire et les socialisations secondaires soient déterminantes dans la définition de la réalité subjective des étudiants, le rôle de l'entourage et du soutien qu'il lui offre est tout aussi significatif. En effet, la grande majorité des étudiants ont vu les effets du cours s'essouffler dans les mois et les années qui ont suivi. Même ceux ayant vécu un choc biographique. Cela s'explique par le manque d'une structure de plausibilité alternative permettant de maintenir ces effets et ces transformations. En effet, l'une des plus grandes difficultés mentionnées par les étudiants ayant vécu un choc était la difficulté d'échanger avec leur entourage. Comme Berger et Luckmann le soulignent, toute réalité qui n'est pas entretenue par le biais de la conversation finit par disparaître (Berger et Luckmann, 1986). Pour qu'il y ait une transformation complète, solide et qui perdure, le cours doit pouvoir se mailler avec d'autres éléments de la structure de plausibilité de l'étudiant. Ce besoin fut exprimé plusieurs des participants à cette étude, déplorant l'absence d'une suite au cours DSTP. En somme, le cours seul peut être un déclencheur pour certains, mais il en faut plus pour mener à une véritable alternation.

1.1 Avantage de l'approche longitudinale

Les résultats de cette recherche ont également démontré l'importance du facteur temps lorsqu'il est question d'évaluer les effets d'un cours sur les étudiants. Surtout lorsque l'on cherche à mesurer des effets comme la transformation « identitaire » d'un individu. C'est un processus qui prend généralement du temps, et en fait même qui ne se termine jamais. La perception des effets d'un cours et de sa propre transformation change au fil des mois et des années. Cela ne veut pas nécessairement dire qu'il n'y a pas d'effet immédiat à un cours, seulement qu'ils changent au gré du temps. Les résultats de cette recherche indiquent bien que certains étudiants ont réagi très fortement au cours juste après l'avoir complété. Pendant le séminaire, certains étudiants vivent un choc et ne retournent pas en

arrière. Même pour ceux-là – surtout pour ceux-là – il est important de voir comment ce choc initial se traduit des mois et des années plus tard. Bien que la présente recherche ne soit pas véritablement longitudinale, au sens où je n'ai pas suivi les mêmes étudiants au fil du temps, le fait d'avoir pu recueillir les perceptions d'étudiants d'un à six ans après avoir suivi le cours DSTP constitue un avantage. Cela a permis d'avoir un bon aperçu des effets à court, moyen et long terme d'un cours comme celui-ci. En somme, si je n'avais interrogé que les étudiants en fin de session, certaines réactions ne se seraient pas manifestées.

2. Les implications théoriques

La principale contribution théorique de cette recherche consiste en la mobilisation d'une théorie sociologique afin de mobiliser et comprendre les effets d'un cours en particulier sur les étudiants. À ma connaissance, le cadre conceptuel de Berger et Luckmann sur la construction de la réalité n'avait jamais été mobilisé pour étudier les effets d'un cours sur les étudiants et les potentielles transformations de la réalité qu'un cours peut susciter chez eux.

Une seconde contribution théorique renvoie à la place et à l'importance de cours « critiques » dans les écoles de gestion. Alors que beaucoup d'auteurs issus du courant du Critical Management Education se désolent que l'enseignement de la gestion peine à intégrer une véritable critique du système, la présente recherche éclaire certaines conditions et certains risques associés à la présence de cours « critiques » dans un tel contexte. Elle souligne notamment l'importance de pouvoir relier plusieurs cours critiques entre eux, ainsi que l'importance de pouvoir « mailler » ces cours dans la conception de la réalité plus large des étudiants à l'université.

3. Les implications pédagogiques

Les risques pédagogiques d'un cours qui présente une critique du système actuel sont nombreux. Dans la revue de littérature, Fenwick (2016) mettait en garde l'enseignant face à sa position problématique concernant le danger de devenir lui-même une source d'oppression sur les étudiants. Un second risque soulevé par ce dernier était lié aux

identités déchirées des étudiants. Ce danger est, de loin, celui qui nous touche le plus dans le cadre de ce mémoire. Dans une école de gestion, les étudiants qui adhèrent à la critique proposée risquent de se demander ensuite : « Mais comment, maintenant, puis-je travailler (dans les organisations contemporaines) ? » (Fenwick, 2016). Cette réflexion fut, en effet, fréquemment mentionnée fréquemment dans mes entretiens, comme en témoigne la citation suivante :

« Après, quand on laisse tout décanter un peu, là on se dit bon ben qu'est-ce qu'on garde de ce cours pis c'est là où on découvre pas mal de choses qui en pratique nous paraissent moins réalisables, pis il y a le principe de réalité aussi là, je vois beaucoup là ce n'est pas pour critiquer d'autres gens qui sont passés par ce cours-là pis après ils sont allés travailler dans des entreprises ultras capitalistes. »

Le troisième risque soulevé par Fenwick porte sur les contradictions entre la pratique de la gestion et la théorie de l'enseignement critique. Il est, en effet, très difficile d'être complètement cohérent entre le « contenu » du cours et certains dispositifs pédagogiques. Surtout dans le cadre d'un cours comme celui de DSTP. Au niveau de la cohérence du contenu, deux étudiantes ont mentionné qu'elles trouvaient « qu'on étudiait très peu d'auteurs femmes ». Une autre étudiante a ajouté « que même dans les prises de parole, il y avait tendance à prioriser les hommes de façon inconsciente ». Il serait possible de faire le même constat au niveau de la pédagogie employée. Il y a un écart entre ce que la pédagogie dans le cours « devrait être » et ce qu'elle est. Un étudiant mentionne :

« Il aurait fallu être dans un parc, libéré, plutôt que dans une classe, froide, avec une grosse horloge. Il aurait fallu fédérer le groupe dès le début. »

Un autre élément qui n'est pas mentionné par Fenwick, mais qui semble s'inscrire dans ce dernier point concernant la cohérence entre la théorie et la pratique concerne l'évaluation des travaux des étudiants par l'enseignant. Puisque le cours DSTP inclut valeurs et émotions. dans son enseignement, les commentaires et les retours sur les travaux sont ressentis beaucoup plus intensément ou personnellement par les étudiants que pour d'autres cours comme en témoigne la citation suivante :

« Je pense que le fait que ça va vraiment toucher à nos valeurs, c'est quelque chose de très personnel après toute la correction et le regard ça va chercher autre chose qu'une mauvaise note en mathématique ou compta. Et on n'avait pas eu une mauvaise note, mais je me souviens, on s'est vu pour *debreffer* (mon coéquipier) et

moi parce qu'on était vraiment scandalisé par les commentaires qu'il faisait sur notre travail. Donc ça, c'était venu porter une ombre au tableau, mais après ça on l'a oublié et ce n'était pas grave. »

4. Les implications pratiques

Les implications pratiques de ce mémoire sont multiples et je souhaite qu'elles permettent certaines améliorations dans les écoles de gestion

4.1 Pour les étudiants

Le principal bénéfice de cette recherche concerne les futurs étudiants du cours puisque, en considérant les résultats de cette recherche, l'enseignant du cours DSTP pourrait éventuellement faire certains ajustements au cours. Par exemple, l'enseignant pourrait prendre en compte l'importance de l'entourage et de la conversation et instaurer des séances d'échanges et de partage en dehors des heures de cours. Cela permettrait de maximiser les effets positifs du cours tout en minimisant les effets négatifs sur les étudiants. L'enseignant pourrait également s'appuyer sur les résultats de cette étude afin de justifier le besoin d'un second cours DSTP. Une suite qui a été souhaitée mainte fois dans mes entrevues. Un second avantage est que ce type de cours permet également aux étudiants en gestion d'expérimenter une éducation qui sort du rapport purement technique au monde en réintégrant valeurs et émotion au sein de l'enseignement. Une expérience qui peut s'avérer bénéfique par la suite, tant dans leur vie personnelle que professionnelle.

4.2 Pour le prof

Ce mémoire soulève deux questions clés pour n'importe quel enseignant qui souhaite donner des cours « critiques ». Ces cours « dérangeant » les étudiants et les sortent de leurs zones de confort. Cependant, jusqu'à quel point les enseignants peuvent-ils assumer cette responsabilité que leurs cours engendrent de tels « bouleversements existentiels » chez certains étudiants? Surtout dans le contexte d'une école de gestion, où n'importe quel enseignement critique est vite taxé de non applicable, d'irréaliste, ne donnant pas de clés concrètes pour la « pratique ». La seconde question concerne la mise en pratique de la théorie critique enseignée. Comment allier la conception d'un « monde autre » à un « monde qu'on peut « acter » dès maintenant »?

5. Les limites

Cette recherche présente plusieurs limites que je me suis efforcée d'identifier le plus en amont possible, afin d'en minimiser les effets.

5.1 Limites personnelles

Une première limite renvoie à ma propre implication personnelle dans la question de recherche au cœur de ce mémoire, ayant moi-même suivi le cours DSTP et y ayant réagi très fortement. En dépit des précautions que j'ai prises (détaillées dans le chapitre Méthodologie) pour que mon expérience personnelle ne biaise pas mes données et leur interprétation, il est clair que cela a pu arriver. L'écart entre ce que moi, chercheuse, pose comme questions, ce que le répondant entend et comprends, la façon dont il formule sa réponse et, finalement, ce que je comprends constitue un écart d'interprétation considérable. Ayant moi-même suivi le cours DSTP, mes biais personnels en lien avec le sujet de recherche sont en quelque sorte inévitable. Malgré toute la rigueur dont j'ai pu faire preuve, mes opinions et expériences personnelles ont certainement teinté quelque peu mon regard sur la problématique. Il va sans dire que j'ai tenté, au meilleur de mes connaissances et de la manière la plus neutre possible, de ne pas poser de jugements ou de ne pas interpréter les dires des participants trop rapidement. J'ai tenté de bien saisir leurs perspectives et de les transposer, tel qu'exprimé par eux, dans ce mémoire.

De plus, lors de mon analyse et de la formulation des résultats, il y a beaucoup de choses que j'ai évidemment dû laisser tomber. Je me suis concentrée sur ce que je considérais comme essentiel compte tenu de la question de recherche et des points saillants qui ont émergé des entrevues.

5.2 Limites de l'échantillon

Le second biais porte sur la représentativité de l'échantillon. Comme je l'ai souligné précédemment, puisque la participation à l'enquête est volontaire et bénévole, il est probable que seuls les étudiants qui ont été particulièrement « marqués » par ce cours aient répondu à mon invitation. De plus, mes analyses reposent uniquement sur ce que les participants se rappellent et veulent bien partager de leur expérience. Une multitude de

facteurs affectent les réponses des étudiants par rapport à ce qu'ils jugent utile ou pertinent dans un cours. Certains facteurs peuvent pousser les étudiants à ne présenter qu'un aspect de leur expérience, souvent celui qui le fera paraître sous le meilleur jour. Il peut également être difficile pour les participants d'évaluer l'avantage d'avoir suivi le cours DSTP par rapport à ne pas l'avoir pris. Toutes les difficultés mentionnées ci-dessus n'invalident cependant pas ce matériel en tant que source d'information sur les effets du cours DSTP. Il n'est pas facile d'envisager d'autres moyens d'obtenir des informations sur les caractéristiques des expériences et des perceptions individuelles sur le long terme (Ward et Jenkins, 1999). En somme, le « biais de sélection » de cette étude m'a permis d'appréhender ceux qui ont eu une réaction forte au cours, qu'elle soit positive ou négative. Ceux qui sont restés « indifférents » au cours sont a priori ceux qui n'ont pas souhaité participer à la recherche.

Il a été également question des étudiants libres qui, n'étant pas officiellement inscrits au cours, ces derniers n'ont pas pu être inclus dans ma recherche. La liste d'envoi excluait également les abandons en cours de trimestre. Cependant, tel que cela a été expliqué au chapitre sur la méthodologie, j'ai rencontré et interrogé plus d'une vingtaine d'étudiants. Et, bien que chaque parcours de vie et expérience du cours est unique en soi, j'ai senti, en concluant la 22e entrevue, que les données regroupées étaient suffisantes puisqu'elles commençaient à se répéter. C'est à ce moment que j'ai considéré avoir atteint une certaine forme de saturation. Ainsi, bien que je sois consciente que l'échantillon présente certaines limites, je suis persuadée que les résultats qui ont émergé de mes entrevues sont représentatifs de la réalité des étudiants ayant été particulièrement touchés par le cours. Et compte tenu de ma question de recherche, ce biais ne constitue pas un problème.

5.3 Limites des entrevues

Le biais personnel mentionné précédemment se transpose également dans les entrevues que j'ai menées. Le risque le plus important est que j'ai pu, de quelconques façons, orienter les réponses des étudiants afin d'obtenir certains résultats souhaités. De plus, puisque l'entrevue semi-directive se déroule entre deux personnes et pour les raisons mentionnées précédemment, l'anonymat total est impossible. Ainsi, les risques sont que

le participant communique de fausses informations, ou teinte ses réponses, et ce pour différentes raisons. Le désir d'apparaître sous un certain angle et la peur d'être jugé par le chercheur n'en sont que quelques-uns.

La participation des étudiants à cette recherche comportait un risque minimal associé à l'éventuel inconfort ou l'éventuelle remise en question que l'entrevue pourrait générer chez eux. La recherche ne les met pas à risque en tant qu'étudiant puisqu'elle intervient alors que le cours est terminé et que toutes les notes finales associées au cours ont été fixées. De prime abord, et de façon générale, les répondants semblaient confortables de se confier. Certains répondants ont même mentionné avoir soulevé ces points en classe, directement à l'enseignant. Ainsi, la plupart d'entre eux étaient très ouverts à parler honnêtement de leurs expériences et de certains aspects plus délicats. Il s'avère cependant prudent d'assumer que nous n'avons pas tous la même habileté lorsque vient le temps d'exprimer et décrire des émotions ressenties, par exemple. C'est une limite que je considère comme importante dans le cadre de ce projet.

Et finalement, il est possible que le répondant, au moment où il est rencontré, ne soit pas en mesure de décrire pleinement et aisément sa perception du cours. Il est vrai que les entrevues des étudiants qui venaient tout juste de terminer le cours avaient quelques fois tendance à être plus brèves ou à moins approfondir certains aspects. Ce qui s'explique notamment par le fait qu'il ne bénéficie que de quelques semaines, voire quelques mois pour faire le point et avoir un point de vue global sur leur expérience.

Conclusion

« Education is the most powerful weapon which you can use to change the world. »

Nelson Mandela

Ce mémoire s'appuie sur mon expérience d'étudiante à l'automne 2018, alors que j'entrais pour la première fois dans le cours DSTP. Ce cours est l'un des rares qui m'a permis de remettre en question les fondements mêmes de notre monde et d'explorer des alternatives afin de revoir nos politiques, nos organisations, notre système économique et même notre éducation. Loin des cours classiques de gestion s'inscrivant dans le modèle de société capitaliste qui domine actuellement le monde, le cours DSTP m'a sérieusement donné l'impression « d'avaler la pilule rouge ». J'ai eu l'impression de me réveiller enfin. D'ouvrir les yeux et de voir toutes les zones d'ombres qui nous sont généralement cachées.

Je considère avoir eu une socialisation primaire et secondaire que je pourrais décrire comme « cohérente » avec les principes de la décroissance. Dans le sens où je connaissais bien tous les éléments liés à la crise climatique (la déforestation, la crise de l'eau, l'agriculture industrielle, l'aspect énergivore du web, le réchauffement climatique, etc.). Néanmoins, la constatation que tout ce que je considérais comme une solution possible (développement durable, énergie verte, etc.) était insuffisant, voire inutile, m'a véritablement ébranlée. Vint ensuite l'incompréhension de l'entourage mentionné par tant d'étudiants. Cela m'a également choqué. J'ai très vite compris qu'il était mieux de ne pas questionner pas la course à la croissance, sous peine de se faire qualifier rapidement d'utopiste ou de communiste. Je ne m'attendais pas du tout à ce que certains sujets soient tabous, même avec mon entourage proche. Je me souviens d'appréhender certains soupers, sachant très bien qu'on allait me poser des questions sur ma maîtrise. Je me préparais mentalement quelques phrases toutes faites qui ne soulèveraient pas les débats. Pendant cette période d'ajustement, qui fut longue de près d'une année dans mon cas, je me sentais très vulnérable et influençable.

Ce mémoire, qui naissait surtout de mon propre besoin de « faire du sens », m'a permis de découvrir que ma réaction au cours n'était pas unanime. Trois ans plus tard, j'ai enfin une explication plausible et raisonnée à ce que j'ai vécu.

Possibilité de transformation de la réalité

À ce point, en dehors de ce qui touche aux socialisations primaires et secondaires, il semble que l'absence d'une « continuité » de la réalité construite et présentée par le cours DSTP soit la principale raison pour laquelle si peu d'étudiants vivent une véritable transformation de leur réalité. Cette constatation est encore plus flagrante dans le cas des étudiants qui ont vécu un choc biographique pendant le cours. La réalité critique et alternative de celui-ci n'arrive pas à se « mailler » à l'entourage immédiat et aux « autres significatifs » de l'étudiant, que ce soit au sein de la vie sociale « hors cours » et « post cours » des étudiants. En effet, malgré le fait qu'une grande partie des étudiants ont subi un choc biographique pendant le cours DSTP, très peu, pour ne pas dire aucun d'entre eux n'a réussi à réellement déplacer sa structure de plausibilité initiale. Cela me pousse à me demander si un élément important n'a pas été omis de cette recherche : la structure de plausibilité de notre monde actuelle, c'est-à-dire celle partagée par tous ceux que l'on considère actuellement membre de notre société. Est-elle réellement déplaçable? Je crois que la difficulté que représente le défi de déplacer une structure de plausibilité a été sous-estimée. Avec la mondialisation, de plus en plus de pays partagent la même « culture économique ». Ils évaluent le « bien-être » de leur pays en utilisant tous les mêmes mesures (PIB) et de ce fait, ils font maintenant tous partie de la course à la croissance. Tous les jours, ces sociétés de croissance justifient et solidifient leur structure de plausibilité à travers les deux outils les plus puissants. Le premier de ces outils est dans les conversations entretenues, tant en termes de fréquence que d'intensité. La croissance économique est discutée partout, tous les jours. De ce fait, cette réalité conserve sa tangibilité et son sens. Et ces conversations portent plusieurs chapeaux. Il suffit de penser aux conversations sur le développement durable et les technologies vertes présentés comme une solution, ou alors la théorie du ruissèlement des richesses qui bénéficient à tous, qui ne sont que deux exemples. Le second facteur renforçant cette réalité est les «

autres significatifs » guidant et influençant nos idéaux. La plupart des figures influentes et admirées de ce monde se trouvent souvent parmi les plus riches. Cela rejoint Fenwick qui affirme que « cet échec est peut-être dû en partie à l'omniprésence et à la puissance des textes de gestion populaires et des voix médiatiques qui entourent les étudiants et qui fortifient les programmes de gestion apolitiques et unidimensionnels. Mais une partie est certainement due au besoin d'une plus grande immersion et d'une plus grande pratique des lectures critiques des bases apparemment inévitables des organisations du travail. » (Fenwick, 2016: 38, traduction libre). Et finalement, Berger et Luckmann mentionnaient que pour une transformation réussie, il fallait généralement se couper de l'ancien monde pendant un certain temps. À l'heure actuelle, cette avenue de se couper complètement de notre monde est-elle possible?

On peut sans doute se désoler que si peu d'étudiants ont vécu une « transformation complète » selon les termes de Berger et Luckmann pendant le cours DSTP. Néanmoins, il est remarquable qu'un cours comme celui-ci arrive, malgré tout, à ébranler autant d'étudiants. Un nombre impressionnant d'étudiants m'ont révélé, pendant les entrevues, que ce cours avait changé leur vie. La simple possibilité d'une telle transformation est, en soi, très encourageante. Le fait que certains cours universitaires peuvent « changer une vie »; c'est une responsabilité très importante pour un enseignant, mais c'est aussi le signe d'une véritable « utilité » de notre système d'éducation.

Bibliographie

- Abraham, Yves-Marie (2018). *Ddrs60442.A2020 - la décroissance soutenable : Théorie et pratiques*, Plan de cours.
- Abraham, Yves-Marie (2019). *Guérir du mal de l'infini*, Québec, Écosociété.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Berger, Peter et Thomas Luckmann (1986). « La société comme réalité subjective », dans Vintage books (dir.), *La construction sociale de la réalité*, p. 177-222.
- Caza, Arran et Holly H. Brower (2015). « Mentioning the unmentioned: An interactive interview about the informal management curriculum » [Article], *Academy of Management Learning & Education*, vol. 14, no 1, p. 96-110.
- Ehrensals, Kenneth N. (2001). « Training capitalism's foot soldiers: The hidden curriculum of undergraduate business education », dans Eric Margolis (dir.), *The hidden curriculum in higher education*, p. 97-113.
- Fenwick, Tara (2016). « Ethical dilemmas of critical management education », *Management Learning*, vol. 36, no 1, p. 31-48.
- Grey, Christopher (2004). « Reinventing business schools: The contribution of critical management education », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 3, no 2, p. 178-186.
- Huault, Isabelle et Véronique Perret (2011). « L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation: Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière », *M@n@gement*, vol. 14, no 5, p. 281-309.
- Legendre, Renard (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse.
- Lund, Birthe et Tatiana Chemi (2015). *Dealing with emotions : A pedagogical challenge to innovative learning*, vol. 3, Netherlands, Sense Publishers, 135 p.
- Pascarella, Ernest T. et Patrick T. Terenzini (2005). *How college affects students. A third decade of research*, vol. 2, United States, Jossey-Bass, 827 p.
- Taylor, Kari B et Amanda R Baker (2019). « Examining the role of discomfort in collegiate learning », *Journal of College Student Development*, vol. 60, no 2, p. 173-188.
- Vince, Russ (2010). « Anxiety, politics and critical management education », *British Journal of Management*, vol. 21, p. s26-s39.
- Ward, Andrew et Alan Jenkins (1999). « Collecting the life-stories of graduates: Evaluating students' educational experiences », *Oral History*, vol. 27, no 2, p. 77-86.

Retrait d'une ou des pages pouvant contenir des renseignements personnels

Retrait d'une ou des pages pouvant contenir des renseignements personnels

- **Niveau de confidentialité**

- J'accepte de participer à ce projet de recherche.**

Si vous cochez cette case, aucune information relative à votre nom ne sera divulguée lors de la diffusion des résultats de la recherche. Vous pourrez compter sur la protection de votre anonymat.

- **Consentement à l'enregistrement audio de l'entrevue :**

- J'accepte que le chercheur procède à l'enregistrement audio de cette entrevue**
- Je n'accepte pas que le chercheur procède à l'enregistrement audio de cette entrevue.**

Vous pouvez indiquer votre consentement par signature, par courriel ou verbalement au début de l'entrevue.

SIGNATURE DU PARTICIPANT À L'ENTREVUE :

Prénom et nom : _____

Signature : _____ Date (jj/mm/aaaa) : _____

SIGNATURE DU CHERCHEUR :

Prénom et nom : Noémie Marleau _____

Signature : _____ Date (jj/mm/aaaa) : _____

Annexe 3 : Guide d'entretien

Quels sont les effets du cours de Décroissance sur les étudiant.e.s qui le suivent ?

Guide d'entretien - COURT TERME

Noémie Marleau

Juillet 2020

Bonjour,

Je vous remercie très sincèrement d'avoir accepté de participer à cet entretien dans le cadre d'une étude sur le cours de Décroissance soutenable : Théorie et pratiques, que vous avez suivies à la session dernière.

Je vous assure que votre participation à cette enquête restera anonyme. Je serai la seule à connaître les noms des 15 participants. Par ailleurs, les éventuelles citations de vos propos, dans les différents rapports que je serai amené à produire, ne permettront pas de vous identifier. L'ensemble du dispositif d'enquête a reçu l'approbation du Comité d'Éthique de la Recherche de HEC Montréal, mais si un aspect de cette recherche ne vous semble pas respectueux de votre personne ou de vos droits, vous pouvez solliciter ce comité.

Comme cela vous a déjà été précisé, cette étude a pour objectif d'en apprendre un peu plus sur vous et sur la perception que vous avez eue de ce cours.

Plus précisément, le guide d'entretien que j'ai préparé se divise en trois grands thèmes :

- 1) Votre réaction au cours
- 2) Votre parcours personnel
- 3) Votre avenir

L'entretien aura une durée d'environ 60 minutes donc, si vous le voulez bien, commençons tout de suite par le premier thème : votre réaction au cours.

- Pouvez-vous dire que vos attentes ont été comblées ?
- Y avait-il un élément dans ce cours dont vous ne vous y attendiez pas ?

1.5. Satisfaction :

Question de départ : Quelle est votre satisfaction générale face à ce cours ?

Relances possibles :

- Si c'était à refaire, reprendriez-vous le cours ?
- Pensez-vous le conseiller autour de vous ?

1.6. Apprentissage

Question de départ : Que retenir-vous de votre expérience dans ce cours ?

Relances possibles :

- Que vous reste-t-il le plus en mémoire ?

1.7. Mise en pratique

Question de départ : Avez-vous mis en pratique certains concepts appris pendant le cours dans d'autres cours, dans votre travail ou dans votre vie quotidienne ?

Relances possibles :

- Avez-vous échangé ces apprentissages avec certaines personnes : autres étudiants, amis, famille ?

1.8. Enseignement

Question de départ : Quel souvenir emportez-vous de votre enseignant, Yves-Marie ?

Relances possibles :

- Comment avez-vous trouvé son approche pédagogique ?

1.9. Plan de cours

Question de départ : Comment avez-vous trouvé le plan de cours ?

Relances possibles :

- Les choix de textes, les exercices évalués ?
- La charge de travail nuisait-elle à la compréhension du cours ?

1.10. Travail et concentration

Thème 1 : Votre réaction au cours

Note : Pour laisser le temps à la personne interrogée de se sentir à l'aise, j'ai choisi de débiter cet entretien en abordant les questions plus générales portant sur le cours. Afin de conserver un débit fluide et d'être certain que la personne interrogée soit complètement à son aise, la deuxième section de cet entretien contiendra quelques questions plus intimes, donc plus délicates à aborder.

Transition : N'hésitez pas à prendre votre temps pour répondre, et si un souvenir vous revient au cours de cette entrevue, n'hésitez pas à m'arrêter et revenir sur une question. Commençons avec le vif du sujet :

1.1. Motivation :

Question de départ : Première question: Pourquoi avoir suivi le cours de Décroissance Soutenable à la session dernière ?

Relances possibles :

- Quelles raisons vous ont motivé ?
- Quelle session ?

1.2. Opinion :

Question de départ : Comment avez-vous trouvé ce cours de façon très générale ?

Relances possibles :

- Et que diriez-vous à quelqu'un qui vous demanderait des renseignements sur le cours dans le but éventuel de le suivre (important)
- Quelles seraient les critiques, si vous en avez, du cours ?

1.3. Comparaison :

Question de départ : Si vous deviez comparer ce cours aux autres cours donnés à HEC, que diriez-vous ? Quelles sont les différences ou les similarités ?

Relances possibles :

- En quoi ce cours se démarque-t-il ou pas des autres ?
- Qu'est-ce qui vous a le plus marqué dans ce cours ?

1.4. Attente :

Question de départ : Quelles étaient vos attentes face à ce cours au départ ?

Relances possibles :

Question de départ : De quelle manière avez-vous travaillé dans ce cours ? Avec quelle intensité ?

Relances possibles :

- Comment décririez-vous votre niveau de concentration pour ce cours durant la session ?

1.11. Climat en classe:

Question de départ : Comment décririez-vous les discussions et le climat en classe pendant le cours de Décroissance ?

Relances possibles :

- Vous sentiez-vous confortable à prendre la parole ? L'avez-vous fait ?
- L'ambiance en classe était-elle propice à l'apprentissage ?

1.12. Interactions sociales:

Question de départ : Qu'avez-vous pensé de la quantité et de la qualité des différentes interactions sociales en classe pendant le cours de Décroissance ?

Relances possibles :

- Aurait-il pu y avoir une meilleure façon d'interagir en classe ?
- Quels sont vos réflexions sur les travaux d'équipe du cours ?

1.13. Connaissances Décroissance:

Question de départ : Connaissez-vous le terme Décroissance avant de vous inscrire à ce cours ?

Relances possibles :

- Si oui, que saviez-vous de cette thématique en générale ?
- Et qu'en pensez-vous à ce moment-là ?

1.14. Réaction à la critique radicale:

Question de départ : Ce cours propose une critique radicale de notre monde et en particulier des entreprises. Comment avez-vous réagi à cette critique ?

Relances possibles :

- Est-ce que cela a eu un impact sur vos opinions concernant notre monde
- Comment décririez-vous les impacts que ce cours a eu sur vous,
- Sur votre vision de vous-même et votre vision du monde ?

- Et sur votre vision du futur et sur vos plans de vie?
- Avez-vous remarqué des changements quelconques dans votre façon de penser, dans vos idées, suite à ce cours?

1.15. Impact émotionnel

Question de départ : Quelles émotions avez-vous ressenties pendant le cours ?

Relances possibles :

- Pensez-vous que d'autres personnes ont ressenti les mêmes émotions que vous avez mentionnées?
- Comment avez-vous fait face à ces émotions?
- Les ressentez-vous encore?

1.16. Engagement politique

Question de départ : Est-ce que le cours a eu un impact quelconque sur votre engagement politique?

Relances possibles :

- Considérez-vous que vous étiez une personne engagée politiquement?
- Votre positionnement politique a-t-il évolué PENDANT ce cours? Qu'en était-il avant? Qu'en est-il maintenant?
- Avez-vous remarqué des changements quelconques dans vos idéologies politiques?

1.17. Le mouvement

Question de départ : Et en dehors de ce cours, pensez-vous de l'idée de décroissance en général aujourd'hui?

Thème 2 : Votre parcours personnel

Transition : Je voudrais maintenant que nous parlions un peu plus de vous : vos antécédents individuels, des éléments et circonstances personnelles qui ont englobé votre expérience lors de la session précédente.

2.1. Enfance et origines sociales :

Question de départ : Première question à ce sujet : Quel âge avez-vous et où avez-vous grandi ?

Relances possibles :

- Vos parents ont-ils également grandi à cet endroit, comme vous ?
- Et que font vos parents dans la vie?

2.8. Situation actuelle : (redondant avec part 3)

Question de départ : Et finalement, avez-vous terminé votre maîtrise? Que faites-vous actuellement?

Relances possibles :

- Êtes-vous toujours étudiant e.s.?
- Occupez-vous un poste dans une organisation ?
- Avez-vous un emploi ? Lequel?

2.2. Expériences et formations préalables :

Question de départ : Avant d'entrer à la maîtrise à HEC Montréal, que faisiez-vous ?

Relances possibles :

- Autres études supérieures ? Pourquoi avez-vous choisi initialement cette autre voie ?
- Expériences professionnelles ? Lesquelles ? À quel endroit ?

2.3. Parcours scolaire

Question de départ : Pourquoi avoir choisi de suivre des études supérieures à HEC Montréal?

Relances possibles :

- Quels programme ou maîtrise avez-vous choisis?
- Quelle était la réaction de votre famille face à votre choix de maîtrise ?

2.4. Milieu universitaire :

Question de départ : Que pensez-vous de votre expérience d'étudiant à HEC Montréal ?

Relances possibles :

- Comment vous-y êtes-vous senti, de façon générale

2.5. Emploi du temps et style de vie :

Question de départ : À part vos activités académiques, à quoi occupiez-vous le reste de votre temps pendant la dernière session ?

Relances possibles :

- Travail, sports, sorties culturelles, activités politiques, humanitaires, sorties entre amis, Internet, Lectures, Musique, Jeux vidéo, autres?

2.6. Logement et déplacements :

Question de départ : Où habitez-vous ?

Relances possibles :

- Partagez-vous votre logement ? Avec qui ?
- Depuis combien de temps y vivez-vous?
- Où vivent vos parents et votre famille?

2.7. Ressources

Question de départ : Comment subveniez-vous à vos besoins ?

Relances possibles :

- Avez-vous un soutien financier de la part de la famille ?
- De quelle façon, autre que monétaire, vos parents/votre famille, vous ont-ils aidé?
- Et vos parents, ils faisaient quoi ? Votre père ? Votre mère?
- Est-ce que votre revenu était suffisant pour vous ?

2.9. Impact du contexte social sur la concentration

Transition : Le contexte social dans lequel on se trouve est crucial, ce que l'on vit et nos relations interpersonnelles peuvent complètement changer notre expérience d'un cours. Ce contexte social peut être influencé positivement par la rencontre de nouveaux amis, ou d'un partenaire de vie, comme il peut être impacté négativement par une situation stressante au travail, la maladie d'un proche, ou même un déménagement difficile.

La prochaine question est plus personnelle, mais vise essentiellement à situer niveau de concentration ainsi que votre état psychologique et émotionnel pendant la session du cours de Décroissance afin de minimiser les risques de biais. Vous pouvez répondre que par positif ou négatif sans avoir à développer.

Question de départ :

Est-ce que certaines circonstances personnelles ont eues un impact sur votre expérience d'étudiant pendant le cours de Décroissance?

Relances possibles :

- Y a-t-il eu certains événements ou changements majeurs pendant le cours?

2.10. Identité :

Question de départ : Et en répondant en oui ou non, vous identifiez-vous à un groupe minoritaire? À travers vos origines, votre religion, votre genre, votre sexualité ou n'importe quels autres facteurs ?

Thème 3 : Votre avenir

Transition : *À la lumière de votre expérience du cours de Décroissance soutenable, tournons-nous maintenant vers l'avenir*

3.1. Projets

Question de départ : Comment envisagez-vous la suite de votre parcours?

Relances possibles :

- Optez-vous pour un mémoire ou un projet supervisé ? Pour quelles raisons ?
- Sur quel sujet ? Quelle question ?
- Puis-je vous demander qui sera votre superviseur ?
- Pensez-vous poursuivre vos études au-delà de la maîtrise? Pourquoi ? Dans quel domaine ? Dans quel pays ? Dans quelle ville?
- Après les études, vous aimeriez faire quoi ?

3.2. Aspirations

Question de départ : Quelles sont vos aspirations et priorités actuellement ? *Out-elles* changé au cours des derniers mois?

Relances possibles :

- Qu'est-ce qui est à vos yeux le plus important dans la vie ?
- Qu'est-ce que vous détestez le plus dans la vie ?

3.3. Carrière professionnelle

Question de départ : Quel genre de travail vous fait envie ou ne vous fait pas du tout envie? Pourquoi?

Relances possibles :

- Pour vous, une vie professionnelle réussie, c'est quoi ?

3.4. Projets de vie

Question de départ : Plus généralement, de quel genre de vie avez-vous envie ? Que ce serait qu'une belle vie pour vous ?

Relances possibles :

- Quel genre de vie voulez-vous absolument éviter ?

3.5. L'avenir

Question de départ : Comment voyez-vous votre avenir ?

Relances possibles :

- Qu'est-ce qui vous rend plutôt optimiste ou pessimiste concernant l'avenir ?
- Qu'est-ce qui vous fait peur pour l'avenir ?

3.6. Bilan

Question de départ : Quand vous pensez à ces projets de vie, voyez-vous des liens éventuels avec le cours de Décroissance?

Relances possibles :

- Lesquels?

Merci beaucoup de votre participation !

