

Université du Québec

Rapport de recherche

Présenté à

L'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

comme exigence partielle

de la maîtrise en éducation (M.Ed.)

par

Jean-Loup Ponsart

Au delà de l'espérance

Recherche sur l'implication sociale des anciens étudiants
en maîtrise de l'éducation en Abiti-Témiscamingue
à l'égard des plus démunis.

Juin 1992

Ce rapport a été réalisé à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation élargi
de l'UQAR à l'UQAT



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Résumé



Dans une région bien délimitée, l'Abitibi-Témiscamingue, une formation universitaire particulière, la maîtrise en éducation, s'est implantée pour permettre à des professionnels de l'éducation d'acquérir des ressources. Ces dernières, comment les anciens étudiants vont-ils les utiliser alors que la région possède des caractéristiques intrinsèques et que, de surcroît, la conjoncture économique exacerbe de façon conséquente les inégalités sociales? De celles-ci, le public de la maîtrise est-il conscient et cherchera-t-il en formation des outils lui permettant d'être mieux armés vis-à-vis d'inégalités éducatives qu'il ne peut que rencontrer dans sa sphère de travail?

Alors que le discours dominant prône un accroissement incessant de la scolarité comme panacée à des difficultés conjoncturelles, les maîtres en éducation ont investi personnellement de façon considérable pour répondre à l'idéologie dominante. La réussite leur fournit un intense sentiment de valorisation mais ne leur octroie guère l'appréhension que, vis-à-vis des inégalités éducatives, leur terrain professionnel, ils ont un rôle à assumer. Tout se déroule comme si les intenses efforts consentis avaient mis en sourdine l'existence d'une culture différente de la leur: celle des plus démunis.

En gravissant les échelons du savoir, les étudiants prouvent à leurs propres yeux et socialement que la réussite se forge à l'aide du poignet; une telle optique sous-entend que tout un chacun est responsable de son destin et de son mérite. La contrepartie de cette ascension, qui leur laisse un sentiment d'insatisfaction car la pyramide du savoir et sociale n'a pas pu voir son sommet franchi, se traduit par une non-conscience ou une impuissance ou une commisération à l'égard des difficultés qu'une partie importante de leur public rencontre. Ainsi, se côtoient deux mondes séparés par un large fossé de capitaux psychologiques, culturels, économiques où les plus nantis regardent dans la plaine les moins favorisés en se demandant que faire, inconscients qu'ils leur appartient d'utiliser leur savoir pour une action engagée socialement.

La méthodologie utilisée, la recherche qualitative, ne pouvait embrasser l'entièreté du public de la maîtrise. L'utilisation d'une telle approche invite à considérer les résultats obtenus avec prudence; elle encourage cependant à poursuivre l'investigation d'une telle problématique avec d'autres outils.

Table des matières.

Introduction	2
DÉMARCHE GÉNÉRALE DE RECHERCHE	2
LA QUESTION AU DÉPART DU PROJET	5
 Première partie	 10
 Chapitre 1 Les contextes de la recherche	 11
1. Contexte québécois	12
1.1 Le système éducatif	13
1.2 Les inégalités	15
1.2.1 Les inégalités économiques	15
1.2.2 Les inégalités sociales	16
2. Contexte abitibien	18
2.1 Échos de la presse locale	18
2.1.1 Les inégalités	18
2.1.2 Le système éducatif	20
2.2 Échos sur base scientifique	24
2.2.1 Données issues du bulletin régional	25
a) Les inégalités	25
b) Le système éducatif	27
2.2.2 Données fournies par le CRSSSAT	28
3. Conclusion	31
 Chapitre 2 Le cadre de la maîtrise en éducation	 35
1. La maîtrise en éducation	36
1.1 Un regard sur la publicité	39
1.2 La maîtrise	40
1.2.1 Une perspective «novatrice» : Source officielle	41
a) Un public sérié sur mesure remplissant des contraintes	42
b) Les visées du programme	44
1.2.2 Éclairage officieux	46
a) Le centrage sur le public	46
b) La visée formative	46
c) Maîtrise et changement	47
1.2.3 Récapitulatif	49
2. Maîtrise en éducation et recherche-action	51
2.1 Les dimensions de la recherche-action	52
2.1.1 La dimension épistémologique	52
2.1.2 La gestion du trait d'union ou le partage des rôles praticiens-chercheurs	53
2.1.3 Interactions entre changement et ordre social dans la recherche-action	54
2.2 Cadre d'analyse en recherche-action	55
Conclusion	58

Chapitre 3	Modèle culturel et cadre de références	59
1.	Le modèle culturel contemporain	60
1.1	L'objectif des études	61
1.2	La logique économique	65
2.	Cadre ontologique	67
2.1	La notion de changement	67
2.1.1	Une pluralité de sens au quotidien	67
2.1.2	La panacée contemporaine	68
2.1.3	Fractionnement de la notion même de changement	71
2.2	Changement et pouvoir	73
2.2.1	Changement et pouvoir	73
2.2.2	Changement\ Pouvoir\ Valeur	77
2.3	Le changement social	78
2.3.1	L'importance du culturel	78
2.3.2	Changement social/ changement en éducation	80
3.	En guise de récapitulatif	81
4.	Cadrage et poursuite de recherche	84
5.	Retour sur la question initiale	88
Chapitre 4	La méthodologie	93
1.	Méthodologie	94
2.	Le questionnaire	97
2.1	Précautions	97
2.2	Échantillonnage	98
2.3	Modalités d'entrevue	100
3.	Limites de la recherche	102
4.	Perspective d'analyse	104
Deuxième partie:	La recherche sur le terrain.	107
	Préambule	108
Chapitre 1	La maîtrise en chiffres	109
1.	Les finissant(e)s	110
2.	Public et type de recherche	113
3.	La durée des études	114
4.	Les abandons	115
5.	Implantation régionale des étudiants	118
6.	Distance, sexe, abandons	120
7.	La pondération de l'âge	122
8.	Précisions d'échantillonnage	123
Chapitre 2	L'enquête sur le terrain	126
	Préambule	127
Tableau I	Le point sur la maîtrise	133
I.	La maîtrise	133
I.1	Le goût du savoir	133
I.2	Le malaise professionnel	134

I.3	L'aura universitaire	135
I.4	La quête incertaine	136
I.5	La maîtrise en éducation	137
II.	Les difficultés majeures d'études	139
II.1	L'élaboration de la problématique	140
II.2	La rédaction de la recherche	140
III.	Les inégalités d'accès à la maîtrise	144
III.1	La distance	144
III.2	L'instabilité d'emploi	145
III.3	Les coûts financiers	146
	III.3.1 En bas de l'échelle	146
	III.3.2 En position moyenne	147
	III.3.3 En haut de l'échelle	148
IV.	«Super woman»	149
V.	La maîtrise résiduelle.	151
V.1	La valorisation personnelle	151
V.2	La valorisation sociale	152
V.3	Le tremplin professionnel	153
VI.	Conclusion	155
Tableau II La méthodologie acquise en formation		156
I.	La méthode de recherche	157
I.1	Quelle méthodologie?	157
I.2	Recherche-action?	158
II.	Aspect novateur	160
III.	L'accueil sur le terrain	162
III.1	L'inscrit en maîtrise	162
III.2	Le chercheur sur son terrain	165
IV.	La maîtrise: processus stimulant les interactions	169
IV.1	Les interactions	169
IV.2	Le bagage pour l'action	170
IV.2.1	La plus value pour une plus grande capacité d'analyse et d'action.	171
IV.2.2	La plus value d'analyse	171
IV.3.3	Les barrières organisationnelles	173
V.	Conclusion	173
Tableau III L'action, le changement		176
I.	Formés en maîtrise de l'éducation-minorité active	176
I.1	La vision des étudiants	177
I.2	La minorité active	178
II.	La vision du changement	179
II.1	Un large consensus	179
II.2	Stratégies de changement et pouvoir	180
	II.2.1 Sans pouvoir	181
	II.2.2 Le pouvoir et l'action	183
	a) L'optique pour induire des changements	183
	b) L'imposition du changement	184

	II.2.3 La tentation du pouvoir	186
III.	La collaboration au changement	188
IV.	L'action	190
V.	L'alternance théorie-pratique	193
VI.	L'enjeu des actions menées	196
VII.	Conclusion	197
Tableau IV	Le contexte et les valeurs	200
I.	Contexte et rôle social	201
I.1	Le contexte	201
I.1.1	Une lecture individuelle	201
	a) Un portrait psychologique	202
	b) Comme ailleurs	203
	c) La lecture en profondeur	205
I.2	Le rôle social	206
I.2.1	Le social, hors du système éducatif	207
I.2.2	Le social : un domaine flou	208
II.	Les inégalités	210
II.1	Les inégalités inhérentes au système social	211
II.2	Le décrochage	215
II.2.1	Les causes de décrochage	216
	a) Les parents	216
	b) La situation familiale	216
	c) La famille et l'apprenant	216
	d) La motivation personnelle	217
	e) La conjoncture économique	217
II.2.2	Propos à un décrocheur	218
II.3	Contexte et modèle culturel	220
	a) La fierté	221
	b) L'isolement	221
	c) La situation économique	222
III.	Le modèle culturel	223
Conclusion	227
Conclusions générales.	229
I.	La dynamique du changement.	229
I. 1.	Les ressources affectives.	230
I.2.	Les ressources organisationnelles.	232
I.3.	Les ressources culturelles.	233
II.	Le changement social.	235
III.	Maîtrise et changement.	237
Bibliographie	241
Annexe 1		
Annexe 2		

Au delà de l'espérance.

**Recherche sur l'implication sociale des anciens étudiants
en maîtrise de l'éducation en Abitibi-Témiscamingue
à l'égard des plus démunis.**

Introduction

DÉMARCHE GÉNÉRALE DE RECHERCHE

En règle générale, les étudiants en formation d'adultes aspirent à réaliser leurs travaux en s'appuyant sur leur terrain professionnel. Un tel centrage ne peut s'effectuer dans notre cas : des changements personnels et continuels d'emploi empêchent une telle visée. Le seul domaine vécu n'étant pas tributaire de modifications incessantes se trouve être la formation en maîtrise de l'éducation; aussi de porter un regard sur celle-ci constitue-t-il un choix stratégique. Une telle optique ne relève pourtant pas d'une résignation ou d'un désabusement mais s'inscrit au contraire dans la prolongation d'un questionnement débuté bien avant la maîtrise présente.

Dans une formation d'adultes antérieure à celle-ci, une tentative collective, menée par les étudiants, de réfléchir sur leur propre cheminement avait été ébauchée, tentative à laquelle nous avons participé. Cette démarche n'avait pas pu aboutir en raison principalement de l'attrait individuel pour le terrain d'action professionnel et cela malgré la certitude de l'intérêt d'une entreprise axée sur le parcours formatif. La recherche effectuée ici peut donc se lire comme une prolongation d'une réflexion où bien des ponts avaient été jetés. Une perspective collective présentait l'avantage de pouvoir envisager les multiples aspects d'un processus formatif et, chose peu courante, aurait constitué une analyse par les

étudiants eux-mêmes d'un vécu particulier avec ses répercussions entrevues sous bien des angles. Seul, un travail d'une telle ampleur n'est pas gérable; aussi, cela exige de poser des limites à la recherche. Sans s'y attarder, mentionnons de départ quelques points qui ne seront pas abordés dans l'étude.

a) Tracer l'historique de la formation en maîtrise de l'éducation est d'importance. Pourquoi, en fonction de quel(s) contexte(s), la formation a-t-elle été créée, avec quelles spécificités, exigences par rapport aux autres formations, quels sont les commanditaires du programme qui en ont voulu l'instauration et les instances qui ont avalisé sa conception originale, avec quels critères de départ et acceptation ou imposition de modifications en parcours,...

b) D'intérêt majeur, serait de savoir s'il existe un profil spécifique de recrutement des enseignants qui y participent, sur quelle base ont été établis les critères de sélection de ceux-ci, leur degré d'acceptation du programme, les perspectives qu'ils y ont lues, le degré d'accord, d'implication existant entre eux sur les visées du programme, la perception qu'ils possèdent de son évolution, de sa performance, de sa spécificité...?

c) Afin de mieux cerner les retombées de la formation, un regard sur le public en études devrait être réalisé. Quelles sont ses espérances, attentes, besoins, satisfactions, frustrations, évolutions pressenties, décrochages et raisons, etc?

L'approche inéluctable restreinte qui sera posée s'attachera plus spécifiquement à ce qui est proposé au travers de certains écrits aux étudiants, ce que ces derniers en pensent une fois sortis depuis un certain laps de temps et ce qu'ils réalisent ou non une fois détachés du milieu universitaire.

Si des limites impératives sont à établir de départ, d'autres ont exigé en fin de travail un retour indispensable. Réaliser en formation une recherche sur celle-ci peut être, plus que dans tout autre type de recherche, se placer face à des mécanismes de savoir et de pouvoir. Qu'on le veuille ou non, indépendamment d'une épée de Damoclès suspendue peu ou prou, inhérente au système d'évaluation, analyser une formation en y étant inscrit se lit en terme de savoir plus conséquent chez les enseignants. D'un point de vue humoristique, ce fait est à souhaiter mais sans humour, cela peut poser problèmes. De plus, réaliser la recherche sous la houlette d'un des promoteurs du programme peut constituer aussi bien un stimulant puissant quant à la pertinence du travail qu'un frein, si ce n'est ces deux aspects conjugués.

En rétrospective, il est permis d'affirmer que ces craintes étaient non fondées. Tout au long de la présente recherche, jamais des contraintes émanant du pouvoir ne sont apparues. Cela signifie que la recherche a pu être menée avec la liberté la plus grande et un accès facilité aux sources d'informations. Un tel climat mérite d'être mentionné car il est loin d'être évident que dans les milieux professionnels, même universitaires, une telle latitude de recherche puisse être acquise surtout quand

les propos formulés n'ont pas visée dithyrambique. Aussi, tenons-nous à remercier les enseignants de la maîtrise en éducation pour les encouragements apportés et plus particulièrement R. Claux qui a assumé le tutorat de cette recherche.

En formation d'adultes, le contrepoids des travaux pèse constamment sur le milieu familial. C'est de sa patience que résulte l'issue de cette recherche. A tous, j'adresse mes remerciements sans oublier ceux qui ont accepté de se prêter à nos entrevues.

LA QUESTION AU DÉPART DU PROJET

Quel(s) changement(s), la maîtrise en éducation est-elle susceptible d'apporter au monde éducatif de la société abitibienne?

Ainsi s'est énoncée notre question au départ de la recherche. D'entrée, plusieurs axes sont soulignés et d'autres demeurent voilés. L'inconnue majeure, l'objet de la recherche concerne le ou les changements. Singulière ou plurielle, notre préoccupation est de tenter de saisir l'apport spécifique d'une formation en terme d'amélioration, progrès, nouveauté, innovation et ce dans une perspective résolument sociale. Cet axe constitue un choix parmi d'autres possibles et donc une limite à la recherche. Il ne sera pas tenté une évaluation des savoirs, savoir faire ou savoir être si ce n'est parce qu'ils rencontrent un objet de recherche social.

La maîtrise en éducation, si elle s'inscrit dans le cadre étendu des formations pour adultes, possède un public cible, une méthodologie privilégiée, une visée axiologique déterminée. L'insertion de la maîtrise dans le monde éducatif avec des étudiants détenant savoir et expérience lui fournit un public bicéphale. Directement, ce sont ces étudiants qui, numériquement au moins, ont permis l'instauration du processus et sa perpétuation. Derrière eux, quelque peu voilés, se situent ceux pour qui toute une organisation est sensée fonctionner c'est-à-dire le propre public de ces étudiants en maîtrise. Quelles sont les retombées qui peuvent être escomptées pour ce dernier et/ou que celui-ci peut-il en attendre toujours en terme de changement?

Formation et publics sont précis. Le contexte englobant ceux-ci l'est tout autant. L'Abitibi se définit comme une région du Québec avec des caractéristiques intrinsèques qu'il importe de délimiter quelque peu.

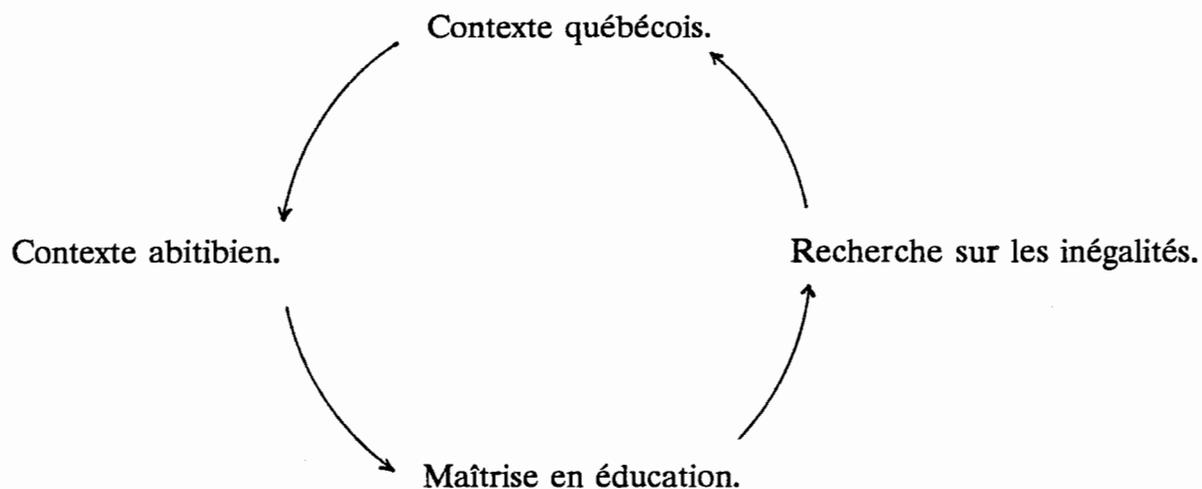
La notion de changement peut être abordée selon trois facettes à la fois différentes et complémentaires; soit les plans individuels, organisationnels, sociaux. Ainsi qu'annoncé, c'est ce troisième angle qui sera plus précisément abordé dans la recherche sans pour autant faire abstraction des deux autres. Dans notre optique, pratiquer une «évaluation» de l'apport de la maîtrise par rapport au domaine social, c'est se centrer sur les retombées qui peuvent être espérées par et pour les plus démunis socialement.

Aussi le questionnement portera-t-il sur la prise en considération d'une réduction des inégalités sociales et éducatives susceptibles de découler d'actions concertées entre différents partenaires dont des gens d'action ayant eu, dans leur champ particulier, l'opportunité de chercher des ressources à l'université.

Une nouvelle limite à la recherche se voit ainsi établie puisque le champ se veut rétréci en priorité à ceux qui dans le domaine de fonctionnement sociétal ont le plus de difficulté à s'inscrire.

La présente recherche s'effectuera en deux temps nettement distincts; le premier se lit de façon systémique. Les actions des étudiants en maîtrise qui seront analysées dans le cadre des limites posées exigent une présentation du contexte général et régional dans lequel elles vont s'inscrire (Chapitre 1); pour faire suite à cette étape, il importe de présenter la maîtrise en elle même, afin de cerner ses spécificités (Chapitre 2); la troisième étape verra poser le cadre théorique de référence de la présente recherche (Chapitre 3) et la dernière permettra d'établir la ligne d'enquête de la recherche sur le terrain c'est-à-dire auprès des anciens étudiants en maîtrise sur lesquels l'analyse portera. L'enquête auprès d'eux sera présentée à ce moment.

En résumé, la description de cette première phase peut s'illustrer de la manière suivante :



Au centre de l'espace circonscrit, se situe la préoccupation de la présente recherche qui est annoncée dans le titre introductif. Au delà de l'espérance d'étudiants ayant suivi une formation particulière inscrite dans un double contexte où se situe donc l'action et le ou les changements?

Si la lecture de l'action s'envisage tel qu'annoncée vis à vis des inégalités sociales dont celles existant dans le secteur éducatif ne constituent qu'un fragment, le changement, slogan contemporain, il importe d'en voir le sens. Peut-il se concevoir en terme de reproduction des inégalités sociales ou comme dépassement de celles-ci? Production d'un nouvel état ou reproduction d'une situation déjà existante sont au centre de la présente recherche dans un contexte précis et avec un public qui l'est

tout autant. Dans le cadre systémique circonscrit, peut-on tenter de lire ce qui se situe au delà des espérances individuelles d'action et d'une formation déterminée?

En aucun cas, l'analyse qui va suivre ne se veut une nouveauté. Un titre comme : «Production de l'école, production de la société»¹ en dit long sur des recherches depuis longtemps entreprises. La contribution possède un cadre délimité; elle n'a pas la prétention de vouloir généraliser impérativement ses résultats.

¹Petit A., Production de l'école, production de la société, Droz. Genève, 1982.

Première partie :

Chapitre 1 Les contextes de la recherche

Chapitre 2 Le cadre de la maîtrise en éducation

Chapitre 3 Modèle culturel et cadre de références

Chapitre 4 La méthodologie.

CHAPITRE 1

LES CONTEXTES DE LA RECHERCHE

Chapitre 1

Les contextes de la recherche

Dans ce chapitre, nous passerons successivement du contexte québécois en général pour circonscrire quelque peu le contexte abitibien, cadre précis de notre étude. Sur ce dernier, nous avons possédé des données fragmentaires que nous avons dû compléter au fur et à mesure de l'avancement de notre recherche.

1. Contexte québécois

Dans le cadre de notre objet d'études, nous ne retiendrons dans notre approche du contexte québécois que des données relatives d'une part au monde éducatif et d'autre part aux inégalités sociales en général. L'approche sommaire qui sera réalisée veut simplement circonscrire quelque peu le cadre global dans lequel s'inscrit le public sur lequel porte notre recherche. Les renseignements présentés ci-joint concernant le contexte québécois sont issus d'un seul ouvrage : «La société québécoise en tendances 1960-1990»¹ C'est une reconstruction rapide qui est réalisée, ici, à partir de l'index thématique de l'ouvrage lui-même.

¹ Langlois S., La société québécoise en tendances 1960-1990, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, Québec.

1.1 Le système éducatif

Au cours des années 60, des refontes institutionnelles et administratives se sont axées sur le système éducatif pour le moderniser et le démocratiser. L'aboutissement, en 86, est un accroissement de scolarité de la population, une spécialisation accrue et une multiplication des filières. Une démocratisation de l'accès à l'éducation dans les niveaux supérieurs s'est bel et bien produite malgré qu'un constat de persistance d'inégalités sociales reste posé. La proportion d'étudiants universitaires issus de couches aisées demeure supérieure à celle des gens fortunés dans l'ensemble de la société.

Au point de vue financier, l'éducation représentait en 1988 plus de 28% des dépenses étatiques. Le secteur éducatif constitue donc une priorité gouvernementale et malgré les critiques, les institutions d'enseignement bénéficient toujours d'un niveau relativement élevé de confiance. Pour ce qui est des écoles publiques, le pourcentage des personnes qui leur accordait énormément ou beaucoup confiance à oscillé entre 54 et 56 % entre 1979 et 1984.

Dans la foulée de l'accroissement du niveau de scolarité, s'est dessinée une hausse de la fréquentation scolaire à temps complet chez les jeunes de 15 à 24 ans. Le taux de fréquentation est passé de 50,2 % en 1975 à 61,9 en 1989 avec une prépondérance féminine marquée. Les retards scolaires au primaire et au secondaire ont diminué puis repris suite au relèvement de la note de passage. En 1987, 52% de ces élèves avaient accumulé du retard par rapport au cheminement normal.

L'abandon scolaire au secondaire a suivi une évolution similaire. Jusqu'en 1986, le taux s'est progressivement résorbé pour n'atteindre plus que le tiers des garçons et le cinquième des filles. Il a repris en 87 suite au resserrement des préalables à l'obtention d'un diplôme secondaire et dit-on suite à la concurrence du marché du travail pour les garçons en période économique favorable. Du côté universitaire, on assiste à un quasi doublement de fréquentation avec une présence féminine accrue parmi les diplômés. Le phénomène de hausse est également sensible dans les inscriptions à temps partiel.

Dans le secteur de la formation professionnelle, se voit une diminution des élèves au secondaire professionnel. Les pressions sociales et familiales se sont exercées pour que les jeunes terminent leurs études dans la formation générale. Le contrecoup a été une dévalorisation de l'enseignement professionnel au secondaire perçu comme destiné aux moins performants dans les matières de base. A la diminution du secondaire professionnel fait suite une augmentation du nombre d'étudiants et de diplômés du secteur collégial professionnel.

Suite aux réformes de la décennie des années 60, l'éducation des adultes a pris un essor considérable. Avec la récession des années 80, les objectifs initiaux de démocratisation, égalité des chances, respect des libertés individuelles, développement intégral des personnes ont été délaissés pour mettre d'avantage l'accent sur des besoins en corrélation directe avec ceux des entreprises. Les stratégies individuelles

de perfectionnement ont emboîté le pas à la demande d'affronter une évolution technologique incessante. Un constat cependant demeure : les personnes les plus instruites se prévalent davantage des services de formation continue.

1.2 Les inégalités

Nonobstant les inégalités relevées dans le secteur éducatif, d'autres ont aussi une existence. Nous relèverons plus particulièrement :

1.2.1 Les inégalités économiques

L'augmentation progressive de l'impôt et le paiement de transferts par l'état ont contribué à faire diminuer, entre 1971 et 1981, les inégalités croissantes entre les revenus privés. Ces mesures ont permis de neutraliser après 1982 une augmentation croissante des inégalités entre les revenus privés. Les couples à deux revenus jouissent cependant d'une suprématie de position par rapport aux familles monoparentales. Le facteur le plus influent de maintien des inégalités économiques est localisé dans la possession d'un patrimoine. La moitié environ de la richesse des familles et des personnes seules est possédée par 10% de la population. L'inégalité de la répartition de la richesse va en augmentant et les avoirs monnayables sont davantage concentrés dans un nombre restreint de ménages.

En contraste avec cette situation des nantis, le niveau de pauvreté a cessé de diminuer durant les années 80 et il a même augmenté depuis. En 1986, on considère qu'un peu moins d'une personne sur cinq au Québec pourrait être classée comme étant sous le seuil des faibles revenus. Certaines catégories sociales sont plus particulièrement menacées par la pauvreté : les jeunes frappés par le chômage, les familles monoparentales, les femmes âgées vivant seules. Pendant d'une situation financière défavorable se lit la hausse de la marginalité sociale, de la pauvreté visible et des sans-abri.

1.2.2 Les inégalités sociales

D'une société comportant plus de travailleurs en dessous de la moyenne, le passage s'est réalisé vers une société pyramidale avec l'apparition de classes moyennes de revenus, de statuts sociaux, de qualifications après les années 50. Si, comme souligné, sont apparues des inégalités inter familiales, entre les groupes d'âges les inégalités se sont accrues. Les personnes les plus âgées (plus de 45 ans) accaparent une part grandissante des ressources et la précarité des emplois chez les jeunes augmente. Les inégalités entre hommes et femmes restent élevées tandis que celles entre femmes augmentent.

Dans une interview² Simon Langlois précise que les québécois n'ont amélioré leur niveau de vie depuis 10 ans qu'en travaillant plus et en s'endettant. L'augmentation de la consommation de 30% résulte :

- a) du plus grand nombre de personnes au travail et cela chez les femmes particulièrement. Le cumul des salaires a été également un incitant;
- b) la dénatalité entraîne une augmentation de l'argent disponible pour les autres membres de la famille;
- c) les prêts hypothécaires et personnels sont passés de 27 à 59 milliards de dollars. L'épargne a diminué de moitié. Ceux qui avaient 10 000 dollars en banque en 1982 n'en avaient plus que la moitié en 1988.

«Le niveau monte mais pas pour tous» titre de l'article. Les gagnants sont les cadres, les salariés des grandes entreprises et les personnes âgées. Les jeunes, les travailleurs des services et les employés au salaire minimum sont restés sur le carreau. Les 18 à 30 ans représentent le quart des assistés sociaux et sont les plus touchés par la précarité de l'emploi. Pendant ce temps, les régimes sociaux universels avantagent de plus en plus les familles favorisées. La classe moyenne est en train de se séparer entre ceux qui continuent à s'enrichir et ceux qui ne peuvent plus suivre.

² L'actualité, janvier 1991, p.24-25.

2. Contexte abitibien

C'est une perspective similaire à la description du contexte québécois qui animera le bref exposé qui suivra ci-joint. La presse locale constitue un écho d'une perception et des sources fiables serviront d'assise plus stable pour circonscrire un contexte particulier. Les inégalités et le monde éducatif seront les deux pôles de notre présentation, comme ce fût le cas dans l'approche du contexte général.

2.1 Échos de la presse locale

S'étalant de février à juin 91, une série d'articles parus dans le journal «La frontière» illustre une situation difficile selon les deux axes de notre recherche, les inégalités sociales et éducatives. Cette étape veut montrer que les inégalités ne sont pas tues; elles sont diffusées et tout un chacun peut s'en faire une idée même si on peut y porter un regard critique; ce qui sera effectué; cela permettra de cadrer plus précisément la recherche.

2.1.1 Les inégalités

Le taux de chômage s'est élevé jusqu'à 15,8 %. Le nombre des sans-emploi est toutefois plus élevé que ne laisse croire ces chiffres. Ces derniers ne tiennent pas compte, notamment des gens profitant de prestations d'aide sociale, de ceux qui n'ont

plus droit à l'assurance chômage et n'ont pas pourtant d'emploi, etc. La baisse de la population active sans incidence sur le taux de chômage signifie que nombre de personnes se sont découragées et ont renoncé à se trouver un emploi. Celles-ci, dans les statistiques, ne font plus partie de la population active; les assistés sociaux sont considérés comme sans emploi et non comme chômeurs.

Dans des territoires à vocation rurale, plus on s'éloigne des centres urbains plus la population des jeunes de 15-30 ans se trouve sans emploi. Dans les villages reculés, ce pourcentage grimpe jusqu'à 64 %. Il n'est pas étonnant que des jeunes, dans une telle conjoncture, choisissent de se rapprocher de la ville ou de quitter la région. C'est le cercle classique de l'exode rural avec ses répercussions sur la survie des villages.

Toujours dans le domaine de l'emploi, 58 000 postes étaient occupés en mai 1991; on en dénombrait 56 000 en 1990, 64 000 en 1989 et 68 000 en 1988.

En lien avec le revenu familial, on évalue à plus de 6 000 le nombre d'enfants dans la région issus de familles dont le revenu se situe 40 % en dessous du seuil de pauvreté (315 000 petits québécois vivent dans de telles familles; 27 à 40,2 % des ménages se placent en deça du seuil de pauvreté de 1973 à 1986). En février 1991, 2 600 ménages tributaires de l'aide sociale (sur un total de 7 996 ménages assistés en région) étaient composés de jeunes de moins de 30 ans, 850 de jeunes de moins de

25 ans, 641 de jeunes de moins de 21 ans. En attendant déjà pour les rejoindre, environ 1 000 décrocheurs du système scolaire promotion 1990-91, âgés de 13 à 17 ans.

2.1.2 Le système éducatif

«Trois jeunes canadiens sur dix abandonnent leurs études secondaires,» titre d'une publicité gouvernementale. Ce taux atteindrait les 40 % au Québec et les 45 à 50 % en Abitibi-Témiscamingue selon la presse locale.

Cette situation n'est pas forcément exagérée. Faute de données régionales précises en ce domaine, signalons que sur l'ensemble du Québec, il est mentionné des taux de «résidus» :

...de l'ordre des 60 % à la sortie du secondaire, de 50 % à la fin du collégial et d'à peu près autant au terme du premier cycle universitaire. Environ 60 % des jeunes de 15 à 19 ans, c'est-à-dire autour de 200 000 jeunes, ne fréquentent plus l'école. Dans la catégorie des 20 à 24 ans, 80 % d'entre eux ont déjà abandonné leurs études. Surtout chez les plus jeunes, plusieurs tombent dans l'errance de la rue ou bien en quête incessante d'emplois temporaires et insignifiants, ou bien en proie au chômage ou sous la coupe de l'assistance sociale. En effet, chez les jeunes de 15 à 19 ans, huit jeunes sur dix occupent des emplois précaires, occasionnels ou à temps partiel³

En situation économique favorable, des taux élevés de décrochage sont appréhendés comme résultant de l'attrait du marché du travail particulièrement chez

³ Dumont F. (Collectif), La société québécoise après 30 ans de changements. Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 28, p. 31.

les garçons. Avec une argumentation de ce type, on pourrait s'attendre à ce que, en récession, les études apparaissent comme un impératif; ce qui est loin d'être le cas présentement. Le leitmotiv, cette fois utilisé, est de mettre en corrélation la pauvreté et le décrochage scolaire. La première est considérée comme la cause et l'effet du second.

D'autres constats sont aussi établis : 30 % des Québécois demeurent analphabètes à tout le moins fonctionnels. Les filles s'orientent toujours⁴ vers les emplois traditionnellement féminins. La réputation de seconde chance pour «décrocheurs» souvent faite à l'enseignement pour adultes apparaît illusoire... à peine 11,5 % obtiennent un diplôme.

Mesure parmi d'autres pour palier au décrochage, des projets d'ateliers d'orientation au travail sont mis sur pied. L'idée qui prévaut, et qui nous intéresse dans une recherche sur le changement, s'énonce :

«Les participants peuvent se mesurer avec la réalité du travail par un stage : horaire contraignant, productivité, bas salaire, etc. De façon théorique et pratique, le jeune peut voir ce qu'implique d'abandonner ses études avant la fin de son secondaire ou de son collégial. En terme clair, il doit

⁴ Cette affirmation péremptoire est à nuancer quelque peu :
 «Les femmes ont accru de façon importante leur formation scolaire et les inégalités entre les sexes ont fortement diminué en 20 ans. Même si les femmes ont augmenté leur présence dans les secteurs auparavant occupés par les hommes, elles demeurent encore concentrées dans certains ou leur présence est traditionnellement forte; leur accès aux disciplines scientifiques et aux programmes de science appliquée est encore faible»
 Langlois S. p. 121, cf. NbP 1.

répondre à la question «Suis-je prêt à occuper un emploi au salaire minimum ou précaire pendant des années pour finalement être obligé de retourner aux études un jour ou l'autre.»

S'arrêter quelque peu sur ce type de propos est d'importance dans le cadre de notre travail, car l'optique demeure toujours que ce sont les jeunes qu'il faut changer et qui doivent changer impérativement.

Particulièrement en milieu rural et dans les couches peu aisées de la population, prédomine le modèle culturel suivant : c'est par le travail que l'on accède à l'autonomie, passage obligé vers l'âge adulte. Gagner sa vie, c'est être adulte et une forte valorisation en découle. Le type de travail a relativement peu d'importance, car, avec le temps, la progression s'effectuera. Cette optique est profondément enracinée chez un nombre élevé de jeunes qui nagent en plein paradoxe. D'un côté, le modèle familial, particulièrement parental, leur a inculqué, dès le plus jeune âge, qu'à 14 ans on est adulte et on gagne sa vie. Cela, pour les garçons; pour les filles, l'image de la mère au foyer possède toujours son aura. De l'autre côté, leur est tenu le discours que plus leurs études seront longues, plus leurs chances d'obtenir un emploi augmenteront, ce qui retarde leur passage au statut valorisé de l'adulte. De plus, systématiquement, les travaux qui leur permettraient avant de s'insérer au marché du travail sont dénigrés. Le travail non qualifié sert littéralement de repoussoir. Les stages, dont il est fait mention peu avant, apparaissent comme des mesures punitives sensées persuader les jeunes de la honte de postuler à des emplois pressentis comme vils. La réussite sociale ne peut passer que par la scolarisation.

Cela permet d'occulter la pénurie criante d'emplois, évite de s'interroger sur la pertinence d'un modèle scolaire basé sur un individu moyen alors qu'une large frange de la population en milieu rural possède des spécificités nécessitant des pédagogies, des contenus de cours, des enseignants adaptés à un public précis... Un des résultats de la politique de dénigrement de certains travaux manuels aboutit à ce que des jeunes refusent des stages présentés de départ comme inintéressants ou qu'ils les abandonnent.

Une lecture similaire peut être faite sur l'enseignement professionnel au secondaire. Pour un jeune de 16 ans, entrer en formation d'adulte, c'est accéder à un statut auquel il aspire. Malheureusement, on n'y gagne pas sa vie et, de plus, cette formation est considérée comme le camion balai pour les éclopés du système conventionnel. Est inscrite ainsi, avant de débiter, une conjoncture propice au décrochage élevé qui est constaté.

Devant ces décrochages, abandons,..., sont engagés partout une pléthore de spécialistes à consonance psy : psychologues, psycho-éducateurs, éducateurs spécialisés dont on peut s'interroger sur l'action. Outre le fait que, dans les classes populaires, ce type d'intervenant est appréhendé comme devant soigner les fous, un effet plus pervers peut se produire :

Les difficultés scolaires d'un enfant pourraient être expliquées par son origine sociale ou par la nature des normes scolaires. Or, de puissantes forces jouent pour faire apparaître cet enfant comme un malade. Cela peut apparaître comme un progrès par rapport à des réactions plus brutales, comme l'accuser de paresse ou le déclarer non intelligent, mais

il s'agit bien d'un mécanisme de réduction des problèmes sociaux à des problèmes de marginalité⁵

Pour revenir aux facteurs économiques favorables ou non, sans nier l'importance de ceux-ci, il apparaît simpliste de n'en faire qu'une lecture exclusive mais, certes, avoir un bouc émissaire est bien accommodant. Il ne peut qu'être éminemment souhaitable d'assister à une régression de la récession économique actuelle. Une telle éventualité résoudrait-elle pour autant toutes les difficultés que rencontre le public le plus démuné? C'est ce que tend à laisser croire les discours sur la pauvreté.

La mise en exergue du poids d'un modèle culturel particulier veut simplement souligner que si ce dernier n'est pas pris en compte, il y aura automatiquement subordination de celui du public à celui de ses formateurs. Un tel phénomène pourrait se présenter chez les étudiants en maîtrise. Au nom de quoi, peut-on se demander, le modèle de la classe la moins aisée serait-il à abolir?

2.2 Échos sur base scientifique

Ces échos se placent dans un sens identique à ceux précédemment cités. Les deux sources que nous utiliserons se fondent sur des données statistiques gouvernementales. La première source d'information à laquelle nous nous référons est le

⁵ Touraine A., Le retour de l'acteur, Fayard, 1984, p. 261.

«Bulletin régional sur le marché du travail» et la deuxième est le Conseil régional de la santé et des services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue.

2.2.1 Données issues du bulletin régional⁶

a) Les inégalités

Fortement axé sur la transformation des matières premières (bois, mines), l'Abitibi se voit cantonné dans une position inconfortable car la récession touche la région de plein fouet. Le rapport emploi-population a fortement diminué en région, passant de 60,8 % à 53,8 % entre le deuxième trimestre de 1989 et celui de 1990. La détérioration du marché du travail se voit conjuguée avec un allongement des temps de chômage. La durée moyenne de ce dernier s'est étirée pour atteindre 23,6 semaines. La prolongation de 7 semaines constitue la plus longue durée publiée depuis 1984. On assiste en un an à une hausse du nombre de chômeurs de 27,4 %. Le chômage frapperait davantage la main d'oeuvre ayant un statut précaire et ces chômeurs auraient plus de difficultés à devenir admissibles aux prestations de ce régime. Il en résulte un découragement de la population qui a moins participé au marché du travail. La diminution de l'emploi correspond, souvent, au départ des derniers arrivés ou des moins payés.

⁶ Bulletin régional sur le marché du travail, Abitibi-Témiscamingue, vol. 3, 4, janvier, avril 1991, Gouvernement du Québec.

Les prévisions ne font pas ressortir un optimisme débordant. Constatant la réduction des investissements des entreprises en usines et en matériel, le bulletin annonce : *«...les récessions qui sont dominées par les investissements des entreprises sont habituellement longues et profondes, du type de celle de 1981 et 1982.»*

Autant dire qu'il est peu probable d'assister à une amélioration dans le court terme.

Suite à la crise de 1982, il est d'opinion courante de penser que l'actuelle récession sera transitoire : la reprise ne saurait tarder. Fortement tributaire des ressources forestières, l'Abitibi serait-il sur le point de s'en sortir? Parues dans la presse⁷ de septembre 1991, les interviews de deux spécialistes l'un de l'association des producteurs de pâtes et papiers, l'autre de l'industrie forestière vont dans un sens identique quant à une relance éventuelle :

«Ce sera assez difficile pour les 12 à 18 prochains mois. Je dirais qu'en 1992, on verra la fin des pertes. Avant que l'industrie soit vraiment rentable de nouveau, ça va prendre plusieurs années.»

Les optimistes parlent d'une relance pour le milieu 1992. La majorité parle de 1993.»

⁷ La Presse, 28 septembre 1991, Industrie forestière : un bilan terrifiant. G1.

Une relance ne peut donc s'espérer rapidement et de plus, il n'est nullement dit qu'elle se constatera d'abord en Abitibi, ni non plus qu'elle sera forcément et conséquemment créatrice d'emplois dans la région.

b) Le système éducatif

Nonobstant les paramètres déjà relevés dans le secteur éducatif, une étude spéciale du Bulletin analyse la situation des diplômés du secondaire et du collégial professionnel de 1988 sur le marché du travail en mars 1989 pour la région d'Abitibi-Témiscamingue. Suite aux révisions en profondeur au secondaire, le nombre de diplômés de l'ensemble de ce public a chuté, en un an, de 231 à 99 diplômés soit une régression de 57,1 %. La diminution de l'offre n'a pas accru le placement de ces derniers sur le marché de l'emploi puisqu'on assiste à une augmentation du taux de chômage de ces diplômés.

Au niveau collégial professionnel, sur 106 diplômés 54 avaient un emploi à temps complet, 6 un temps partiel soit 53,8 % et 6 avaient suffisamment travaillé pour avoir droit au chômage. Comparés aux sortants du professionnel secondaire, sur les 99, 52 jouissaient d'un emploi à temps complet, 6 un temps partiel soit 60 % et 25 relevaient du chômage.

Ces chiffres permettent de se pencher sur la rengaine : plus les études sont longues, plus les chances d'acquérir un emploi sont grandes. En effet, les moins scolarisés dégotent, ici, plus rapidement des postes. Indépendamment de cela, dans

certaines filières, il y a lieu de noter la proportion élevée de jeunes qualifiés ne trouvant pas d'emploi à la sortie des études. On assiste à la consécration des voies royales et au discrédit des voies dites de relégation. L'investissement en études prônés doit donc, de surcroît, s'accompagner d'un discernement vis à vis des options plus prometteuses d'espérances concrétisables. Pour les jeunes en position de décrochage, il est aisé de citer dans leurs propos des exemples multiples d'impasses de gens scolarisés pour tenter de justifier leur propre désenchantement à l'égard de la scolarité.

2.2.2 Données fournies par le CRSSSAT ⁸

Les informations que nous présentons ci-joint sont des données brutes dont nous n'assurons que la retranscription. L'étude elle-même souligne son impuissance à tout appréhender et pour notre part, nous en extrirons certaines notions. Cela signifie que le tableau présenté est fragmentaire. Des analyses, concernant les personnes âgées ou celles handicapées, présentes dans l'étude, ne seront pas reprises simplement pour ne pas aborder trop de domaines. Il n'en demeure pas moins que le tableau donne une image interpellante d'une situation régionale particulière. Qu'on veuille bien excuser la juxtaposition continue des données extraites de cette enquête et s'y référer pour de plus amples informations.

⁸ Profil des problèmes sociaux en Abitibi-Témiscamingue, Conseil régional de la santé et des services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue, Mars 1991.

Contexte régional

L'Abitibi-Témiscamingue présente certains indices de sous-développement social : légère décroissance démographique, beaucoup de personnes sans emploi, faible niveau de scolarité, accès géographique très limité aux ressources socio-sanitaires, etc.

Une étude anthropologique souligne le lien qui existe en Abitibi entre l'excès des comportements, souvent associé à l'abus d'alcool et à la violence, et une conception de la personne que tend à valoriser la force de caractère et l'autonomie.

La violence envers les enfants, incluant les mauvais traitements physiques, les agressions sexuelles et la négligence grave est un problème qui semble de plus en plus déclaré en région.

Quant à la violence conjugale, les plus récentes estimations s'entendent pour dire qu'au moins une femme sur huit serait violentée par son conjoint ou son ex-conjoint. Pour les femmes qui choisissent de quitter le milieu conjugal, c'est un appauvrissement presque assuré. En effet, plus de la moitié d'entre elles se retrouvent prestataires d'aide sociale.

La majorité des agressions sexuelles ne sont pas rapportés à la police. On estime qu'environ une femme sur 3,5 aurait été victime d'une agression sexuelle à un moment de sa vie, selon un sondage effectué en région.

Les infractions commises par des jeunes sont proportionnellement plus nombreuses en Abitibi-Témiscamingue qu'au Québec, avec des taux respectifs de 53 et de 46 pour 1 000 jeunes de 12 à 17 ans en 1987.

Les troubles de comportement échappant au contrôle des parents semblent de plus en plus signalés en région. Pour certains jeunes, il s'agit d'une crise temporaire mais pour d'autres, plus nombreux, il s'agit d'une mésadaptation profonde reliée à leur personnalité ou en réaction à une situation difficile.

Une autre forme de mésadaptation sociale est vécue par des personnes sans-abri. Les chambreurs qui vivent des problèmes (d'ordre psycho-social, économique ou de consommation d'alcool ou de drogue, violence...) s'apparentant beaucoup à ceux des sans-abri sont nombreux en région.

On peut estimer qu'en région un minimum de 20 enfants pour 1000 âgés de moins de 18 ans nécessitent des services psycho-sociaux, en raison des carences du lien parental pouvant affecter leur intégration sociale sans menacer leur sécurité.

La pauvreté apparaît comme une condition de vulnérabilité particulièrement importante en Abitibi-Témiscamingue où près de 27 % des ménages privés vivent sous le seuil de faible revenu comparativement à 24 % dans l'ensemble du Québec en 1986. Cette proportion atteint 37 % dans le territoire du CLSC de Ville-Marie et 31 % dans celui de La Sarre.

L'abandon des études secondaires sans diplôme semble un phénomène plus prononcé dans la région. La probabilité d'abandon définitif est estimée à 39 % comparativement à 32 % dans l'ensemble du Québec en 1987.

Plus de 17 % des familles avec enfants dans la région sont mono-parentales, ce qui est inférieur à la situation provinciale (21 %) en 1986. La grande majorité sont dirigées par une femme (78 % en 1986 dans la région). Ces familles matricentriques sont particulièrement vulnérables quand elles ont des faibles revenus, ce qui est le cas de la majorité. Plusieurs n'accèdent pas à un logement salubre ni à une alimentation adéquate.

Il est curieux de constater l'extrême prudence avec laquelle les propos sont formulés (il semble...); indépendamment de ce fait, on peut saisir que la majorité des données recueillies ne s'étendent pas jusqu'à la récession actuelle. Cette dernière ne constituant pas un facteur positif, il y a lieu de considérer, sans grande témérité, que le profil dressé peut aisément être assombri.

3. Conclusion

Il n'y a jamais lieu d'être certain du caractère naturel des inégalités que l'on constate entre les hommes dans une situation sociale donnée et, en la matière, tant qu'on n'a pas exploré toutes les voies par où agissent les facteurs sociaux d'inégalité et qu'on n'a pas épuisé tous les moyens

*pédagogiques d'en surmonter l'efficacité, il vaut mieux douter trop que trop peu*⁹

C'est à la prudence qu'une citation comme celle-ci incite. Sera-t-elle pour autant respectée? La suite de la recherche tentera d'y apporter réponse. Toujours est-il que l'approche du contexte québécois et celle du contexte abitibien ne se voulaient en aucune manière exhaustive. Une plus grande rigueur pourrait être utilisée en employant, par exemple, d'autres sources que des articles de presse locale dont la fiabilité peut être controversée encore que ceux-ci se sont vus confirmés par des analyses plus consistantes.

L'esquisse présentée, en sus d'offrir un cadrage certain, veut simplement, s'il en est besoin, montrer que, au niveau sociétal et au niveau éducatif plus précisément, des dysfonctionnements sont présents. Ces derniers sont suffisamment conséquents pour être l'objet de préoccupations et d'actions, du moins le croyons-nous.

Devant les inégalités, le système éducatif n'est pas resté figé; il s'est, au contraire, fortement mobilisé en présentant une voie royale : le secondaire V qui s'est imposé à tous comme d'évidence. Il en découle actuellement une réflexion au niveau des abandons scolaires. Ceux qui décrochent du système sont considérés comme se mettant quasi inéluctablement au ban de la société. Ceux qui franchissent ce seuil,

⁹ Boudrieu P., Passeron J.C., Les héritiers, Les Éditions de minuit, 1964, p. 103.

et surtout qui poursuivent, sont supposés détenir une carte maîtresse vis à vis de l'emploi. Cette situation nous fera choisir le décrochage comme exemple d'inégalités éducatives.

La conviction ancienne comme quoi la scolarisation menait droit à des emplois, valorisés de surcroît, s'étant estompée, aussi mise-t-on sur la formation générale pour tous. Avec l'acquisition de celle-ci, les individus sont censés pouvoir jouir d'un haut taux de capacités transférables et aussi d'un potentiel de reconversion devant permettre la meilleure adéquation formation-emploi¹⁰. L'allongement constant de la scolarité obligatoire s'inscrit en ce sens. Que pour une série de jeunes, cela ne coïncide pas avec leurs goûts, aptitudes, modèle culturel n'est guère pris en considération. On ne tient, en outre, pas compte de la possibilité qu'une fois le secondaire terminé, que le jeune puisse ne plus vouloir effectuer une carrière dans des secteurs qu'on aura insidieusement dénigré tout au long de la scolarité. De plus, le transfert de connaissances prôné, effectue-t-il le bonheur de ceux qui sont confrontés à cette situation?

Dans le regard éducatif vers l'économique, il est soigneusement passé sous silence que l'emploi et, à fortiori, les bons emplois demeurent intrinsèquement rares, quels que soient les efforts qu'une partie importante de la population fait pour les

¹⁰ Tanguy L. (sous la direction de), L'introuvable relation Formation/Emploi, La documentation Française, Paris, 1986.

mériter. Face à un excédent de candidats, le privilège dans l'accès à l'emploi ne peut que croître.

Ce que le système éducatif voudrait obtenir, c'est l'égalité des chances. Or, celle-ci ne devient-elle pas une mystification lorsqu'on ne peut que constater la portion conséquente des laissés pour compte dont ceux pour qui la porte du travail est littéralement condamnée. Sous une telle contrainte, la liberté, partout revendiquée, devient un vain mot; l'inégalité des positions ne traduit plus le mérite d'un chacun lorsque la coercition du système condamne les candidats à se rabattre sur des postes inférieurs, en reportant le chômage sur les plus faibles.

La crise accule à jouer des jeux à somme nulle : ce que l'on obtient ne peut plus provenir d'un élargissement du gâteau mais doit être quelque chose qu'un autre n'obtient pas¹¹.

Quoiqu'il en soit, dans une réalité vécue au quotidien, les acteurs formés par la maîtrise en éducation doivent être confrontés à des problématiques se rattachant aux tableaux succinctement décrits. Avec le bagage qu'ils sont venus chercher en formation, qu'entreprennent concrètement ces individus avec les moyens dont ils disposent de par leur formation d'une part et d'autre part ceux potentiellement disponibles dans leurs organisations respectives? Serait-ce aberrant s'ils se

¹¹ Leroy A., Un scénario égalitaire, Ciaco éditeur, 1983, p.360.

considèrent comme des spectateurs passifs devant les difficultés qu'au moins une partie de leur public rencontre? On ne cédera pas à la naïveté de croire que ces acteurs puissent aplanir tous les obstacles surgissant devant eux. Assurément, ce n'est pas à des magiciens que l'on a affaire. Cependant, on peut raisonnablement espérer, qu'ayant trouvé en formation satisfaction personnelle et connaissances, des actions tangibles soient menées en concordance avec les aspirations de leur public, co-participant dans les processus de changement entrepris. De la résultante d'actions ponctuelles, serait-il possible de lire qu'une évolution sociétale est en cours dont les plus démunis, ceux qui, quelqu'en soit l'ordre, ont le plus de difficultés seraient les bénéficiaires? Autrement dit, peut-on affirmer que la maîtrise en éducation constitue une plaque tournante d'une espérance d'un certain changement social dont les anciens étudiants seraient les accompagnateurs?

CHAPITRE 2

LE CADRE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

Chapitre 2

Le cadre de la maîtrise en éducation

Formation d'adultes, formation permanente, formation continue... Depuis quelques décades, ce type de formation a pris un essor considérable. Initialement instaurées pour s'adapter à une évolution technologique incessante, d'autres aspects ont été rapidement entrevus. Le recours à des mentions telles que démocratisation, égalité des chances, respect des libertés individuelles, développement intégral des personnes souligne clairement des perspectives axées autrement que sur l'économique en ligne directe.

Engagées dans cette voie, certaines formations ont refusé la pure et simple adaptation à une avancée technologique pour prendre en considération que l'adulte en formation possède déjà expérience et savoir. En s'appuyant sur ce potentiel, la logique adaptative s'est vue métamorphosée en logique appropriative et en enjeu sociétal.

L'appropriation par les travailleurs et les acteurs sociaux en général englobe les savoirs et savoir faire, ainsi que la gestion des espaces et temps de travail, afin de favoriser la maturation d'un savoir devenir, d'un vouloir devenir social¹

¹ Bolle de Bal Marcel, Préface de : La formation : conditionnement ou appropriation, Beauchesne M. N., p. 15.

Inclue dans cette appropriation des savoirs et des changements, se situe celle de la formation en elle-même par l'ensemble des acteurs sociaux et non par une partie d'entre eux. Ainsi, certains ont vu dans la formation pour adultes un fer de lance possible d'un changement sociétal.

... en tant qu'agents sociaux, les individus peuvent contribuer, à partir de leur position sociale, aux orientations globales de la société, en agissant sur les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes, en reliant ces activités aux enjeux globaux, par une pédagogie de la production sociale, dans le cadre des conditions sociales réelles de cette production sociale².

Cette visée stimulante se retrouve déjà fortement décriée par l'analyse des formations d'adultes en milieu ouvrier³. Il n'en va pas de même, sans doute, lorsqu'il y a maîtrise de capitaux techniques, sociaux et symboliques dans les champs économiques, politiques, littéraires et scientifiques. Possédant ces dernières caractéristiques à un degré certain, se retrouvent, du moins peut-on le supposer, les étudiants universitaires dont ceux suivant le programme de la maîtrise en éducation.

Ce que nous soulignons est l'enjeu par rapport auquel certaines formations d'adultes se sont positionnées. Reste à découvrir présentement celui où s'est situé la maîtrise.

² Lesne M., Lire les pratiques de formation d'adultes, Edilig. 1984, p. 220.

³ Beauchesne m.n., La formation : conditionnement ou appropriation, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1985.

1. La maîtrise en éducation

1.1 Un regard sur la publicité

Les prospectus publicitaires actuels définissent la maîtrise comme *«un investissement professionnel majeur axé sur le développement du leadership en éducation.»*

«Le leadership, c'est cette capacité d'avoir de l'influence auprès des autres et d'influer sur le cours des événements au sein de son environnement. Le leadership est relié aux caractéristiques de la personne en interaction avec cet environnement et à son comportement au cours de cette interaction. De fait, toutes les étudiantes et tous les étudiants inscrits au programme de maîtrise depuis sa mise sur pied sont dans une situation de leadership et d'innovation par rapport à leur milieu éducatif quelle que soit la taille de celui-ci et quelle que soit leur fonction.»

L'enjeu se veut éducatif et social. La ponctuation réalisée dans ces quelques lignes s'effectue sur l'interaction vécue par l'étudiant et sur sa capacité d'analyse de lui-même. Il ne s'agit nullement d'une visée prioritaire de promotion personnelle par l'acquisition d'un rôle ou d'une fonction. Les fondements du programme laissent apparaître une accentuation similaire. La préoccupation s'axera non pas sur l'aspect promotionnel individuel mais sur une plus valeur des capacités d'interventions.

10. Le programme met l'accent sur le développement d'attitudes, de connaissances et d'habiletés permettant d'intervenir et de faciliter un processus de changement au plan de l'interaction entre les personnes et au plan de l'interaction entre les individus, les groupes sociaux et leur milieu⁴.

Comment les étudiants eux-mêmes vont se situer par rapport à leurs propres interventions pour promouvoir des changements qu'ils entrevoient à l'état latent constitue une préoccupation importante de la recherche. La stratégie et la logique des acteurs sur le terrain restent à circonscrire. Entérinent-ils la visée formative en ce qui concerne une certaine perception du leadership ou visent-ils l'ascension individuelle des échelons du pouvoir?

1.2 La maîtrise

Dans l'existence de la maîtrise, il est nécessaire de distinguer deux phases. La première se déployant depuis sa création (1977) jusqu'en 1984 au moins, sans qu'il nous soit permis de déterminer une date précise, et la seconde s'étendant de cette date à nos jours. Pendant la première période, la maîtrise s'articulait par rapport à une méthodologie précise : la recherche-action. Son public se composait de praticiens engagés sur le terrain et de «techniciens» plus versés dans les problèmes d'administration. La période contemporaine en s'ouvrant sur d'autres méthodologies

⁴ Fondements du programme, Maîtrise en éducation. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, septembre 1989.

de recherche ne renie pas ces publics mais laisse la porte ouverte à des réalisations plus théoriques. Le pourquoi de cette transformation ne sera pas abordé dans cette étude.

Actuellement, trois types d'étudiants sont donc envisageables en formation : les praticiens-chercheurs, les techniciens-chercheurs, les chercheurs-chercheurs dont les proportions diverses nous restent à estimer. Il est, de plus, de l'ordre du plausible que, présentement, un praticien effectue une recherche théorique ne s'appuyant pas sur son terrain ou que cette réalisation soit partielle.

Pour cerner la maîtrise, deux types de publications sont en notre possession : les documents officiels d'une part et des communications professorales personnelles d'autre part. Ces dernières apportant bien des éclairages, nous les utiliserons mais leur contenu n'étant pas susceptible d'être partagé par tous, nous spécifierons nos sources.

1.2.1 Une perspective «novatrice» : Source officielle

Il n'est plus inattendu, actuellement du moins, d'avoir une formation axée en priorité sur l'étudiant. Une telle optique l'était beaucoup plus avec vingt ans d'écart.

Tant au niveau de son élaboration qu'à celui de son opérationnalisation, ce programme constitue en effet une innovation⁵.

Cette dernière se situait dans la reconnaissance des particularités et des potentialités de chacun des membres du public.

Nous permettons à ces étudiants de se différencier les uns des autres⁶.

Ce public dont il s'agit de «*promouvoir l'autodidaxie*» se voit attribuer un rôle marqué. La définition de l'étudiant(e) : *une des personnes les plus aptes à impliquer l'université dans les activités du milieu scolaire⁷* confère à cet agent une situation de plaque tournante d'informations entre deux mondes : l'université d'une part, l'éducation sur le terrain d'autre part.

a) Un public sérié sur mesure remplissant des contraintes

La porte de la formation n'est pas accessible à tout venant issu du milieu éducatif même si celui-ci est compris dans un sens large. En sus de prérequis indispensables dans toute formation universitaire, il faut aussi que le postulant ait des «*besoins ressentis pertinents à la réalité scolaire vécue.*» «*Une volonté*» unilatérale «*de changement d'emploi*» n'est pas un facteur d'admissibilité, non plus que des «*besoins*

⁵ Claux R., Gélinas A., La maîtrise en éducation : un programme-système ouvert, Université du Québec, C.E.U.O.Q., 1979, p. 1.

⁶ Claux R., Gélinas A., Un programme centré sur un processus de résolution de problèmes, Université du Québec C.E.U.O.Q., 1979.

⁷ Ibid., p. 10.

*dictés de façon extrinsèques à l'étudiant*⁸ Cela signifie que des entrevues sélectives explorent au départ les motivations de l'étudiant et qu'ensuite ce dernier aura une tâche prioritaire à remplir. L'étudiant doit élaborer un programme personnel et en évolution constante tout au long de la durée des études de maîtrise⁹.

S'il est exigé à l'étudiant d'évoluer, la formation tente également de se mettre au diapason du mouvement.

*...les besoins de formation sont variables dans le temps en raison de l'évolution des individus eux-mêmes, de leur situation professionnelle, de leur environnement*¹⁰.

Public trié sur le volet et propositions adaptées offrent de sérieuses garanties contre un certain type de décrochage potentiel.

*Le phénomène des étudiants non motivés ne se présente donc pas, en principe*¹¹

⁸ Ibid., p. 9.

⁹ Claux R., Gélinas A., op. cit., p.4.

¹⁰ Claux R., Gélinas A., Un programme..., p. 8.

¹¹ Ibid., 11.

b) Les visées du programme

- Au stade initial

Ce programme-système ouvert est adapté au milieu tout en provoquant des changements dans le milieu. Nous amenons à la recherche et plus précisément à la recherche-action visant le changement, des gens impliqués dans leur milieu en misant justement sur le fait qu'ils sont déjà des praticiens. C'est une nouvelle dimension de la recherche que valorise ce programme, à savoir la formation de professionnels de hauts calibres susceptibles de transférer...¹².

Au travers d'une méthodologie précise et ajustée, l'objectif ultime s'inscrit en terme d'acquisition par les formés d'un «*savoir faire dans la résolution de problèmes du monde de l'éducation*»¹³ et cette même méthodologie ambitieuse «*conduit donc à une démarche qui est avant tout la propriété de l'individu et qui favorise l'autonomie des agents de l'éducation dans la perspective de changement continu. Plus qu'un savoir nous tentons de développer chez les participants au programme un savoir faire, un savoir être et un savoir devenir. C'est là notre projet éducatif*»¹⁴

¹² Claux R., Gélinas A., La maîtrise..., p. 6.

¹³ Claux R., Gélinas A., Un programme..., p. 15.

¹⁴ Ibid., p. 16.

- Actuellement

De départ, la maîtrise prônait l'acquisition d'une méthodologie particulière : la recherche-action. Si une accentuation en ce sens est toujours présente, la formation permet actuellement d'autres approches.

«4. Le traitement des problématiques fait appel à des approches et méthodologies d'intervention et/ou de recherche variées.»

Cette modification constitue un virage important car pour correspondre au profil exigé initialement à l'inscription, il fallait quasi impérativement être praticien; actuellement, un public plus distant du terrain peut participer au programme.

Toujours en terme de public, il est à signaler que quelque soit le stade de développement du programme, la maîtrise s'est constamment présentée comme ouverte à l'éducation au sens large. Sera envisagée de cerner la proportion d'étudiants venus à la maîtrise issus d'horizons éducatifs différents du système scolaire conventionnel. Les situations contextuelles décrites au chapitre précédant dépassent, en effet, largement le cadre de l'école sous ses diverses formes.

Indépendamment de l'ouverture méthodologique et de ses répercussions en terme de public, il n'existe pas d'autres modifications majeures. L'étudiant demeure le centre des préoccupations formatives.

1.2.2 Éclairage officieux

Cet éclairage renforce les propos tenus de manière officielle. Formulés par les promoteurs de la maîtrise, ce n'est pas étonnant. Il permet cependant d'entrevoir plus précisément l'optique dans laquelle s'est voulue la formation.

a) Le centrage sur le public

Clairement, une position de pouvoir est conférée à l'étudiant. Il devrait en découler l'existence d'une relation pédagogique particulière suite à un savoir détenu de façon partagée.

L'étudiant est généralement un praticien ou une praticienne qui a beaucoup d'expérience, souvent plus dans son champ d'expertise propre que ses professeurs d'université¹⁵.

b) La visée formative

Le cheminement au long du processus de formation est vu comme un «*type de démarche émancipatoire*» et celle-ci veut constituer par rapport au pouvoir en s'appuyant sur une citation d'Habermas :

¹⁵ Claux R., Bouchard Y., Gélinas A. La relation théorie-pratique dans la formation de chercheurs praticiens un nouveau rapport enseignant-enseigné, Colloque de l'A.I.P.U., Université de Nice, 1990.

Quand au type de savoir qui peut en ressortir, il s'agit d'analyser au sens d'une prise de conscience et d'un dégagement de cette conscience de la dépendance par rapport à certaines formes de pouvoir que l'on a réifiées. ~ Il en découle l'établissement de ~nouveaux rapports (chercheurs-praticiens) basés sur le développement de la pratique professionnelle qui suppose autonomie et émancipation¹⁶.

c) Maîtrise et changement

On peut décider que l'on se préoccupe de la prise en charge du développement des services éducatifs dans cette région. Dans ce cas-ci, nous sommes plus dans une situation du type enjeu où l'ensemble des acteurs vise à établir ou à modifier le fonctionnement et les structures éducatives de la communauté régionale. C'est ce que nous avons appelé un contexte de changement émergent. Cela réfère à un processus évolutif où la situation d'arrivée n'est pas fixée au départ ni choisie comme norme absolue mais représente une totalité dynamique plus riche que chacune des situations initiales. Dans un processus de prise en charge ou de changement émergent, il y a en fait apprentissage mutuel ou collectif, les systèmes de représentation des individus évoluant et faisant évoluer les autres dans une perspective de recadrage. Les modèles proposés ne sont pas normatifs, ils ne prescrivent pas des changements, ils ne font que proposer des représentations plus collectives sur lesquelles on peut délibérer et à partir desquelles la dialectique individu-groupe d'acteurs peut se poursuivre¹⁷.

Ainsi se voit donc spécifié l'enjeu par rapport auquel se situe la maîtrise. Cet enjeu se veut social comme dans les formations décrites brièvement à l'introduction de ce chapitre. On peut supposer que les dysfonctionnements du système éducatif que nous avons survolés en début d'études sont perçus comme nécessitant une intervention. Cette dernière n'est pas planifiée au sein de la formation mais laisse

¹⁶ *Ibid.*, p. 9-10.

¹⁷ *Claux R., La pratique de la recherche qualitative : un plaisir? Actes du colloque, avril 1989, UQAT.*

à tout un chacun, dont chaque étudiant, le soin de préciser sa position et de déterminer les actions qu'il veut mener. Jusqu'à quel point, les étudiants sont-ils conscients du rôle qui leur est dévolu, qu'ils ont à assumer et sont-ils capables d'offrir à leur propre public la démarche vécue en formation? Ce dernier point revient à savoir où se situe leur capacité de transfert de connaissances une fois sortis de formation en prenant pour acquis, qu'ils doivent être soumis à des contraintes à leur sortie? L'existence de celles-ci pourrait-elle être considérée comme à ce point coercitive qu'aucune action ne soit accessible par les formés malgré l'ajout de capital résultant de la formation alors même que leur a été octroyé l'occasion de réfléchir sur ce point?

Le changement émergent attendu par certains consiste en un processus interactif auquel tout individu collabore; il ne peut s'envisager sans répercussions sur le milieu social et éducatif.

En conclusion, je dirai que l'émergence d'une recherche proprement éducative, c'est-à-dire susceptible de générer des effets dans le milieu, passe par notre capacité à entretenir des interactions organiques avec notre environnement et donc notre aptitude à les prendre en charge. C'est donc un paradigme d'apprentissage qui est au coeur de l'émergence et du changement émergent¹⁸.

¹⁸ Ibid.

I2.3 Récapitulatif

Comme pivot central de la formation universitaire en maîtrise de l'éducation, est placé l'étudiant. Un système de sélection ne peut qu'éliminer ceux qui n'ont pas des propos d'améliorer peu ou prou le contexte professionnel dans lequel ils sont impliqués. Dans le cas du nombre (restreint?) de chercheurs s'attelant à des travaux plus théoriques, cette visée de changement ne peut être en quelque sorte que différée. A l'issue de la formation, le parcours effectué par les personnes les aura transformés en experts. Ces derniers, émancipés et autonomes, seront à même de résoudre les problèmes qui se posent à eux et d'induire des changements de tous ordres pour le plus grand bien de leur public. Étant donné le dégagement vis à vis de certaines formes de pouvoir qu'ils auront eux-mêmes réalisés, il devient implicite qu'ils sauront utiliser adéquatement cette faculté sur leur terrain ou dans leurs recherches.

Ce ne sont pas les difficultés organisationnelles ou contextuelles qui peuvent rebuter ces nouveaux acteurs puisqu'ils sont armés pour y faire face par leurs recherches et avec ou sans une méthodologie particulière : *«l'objet de la recherche action est plus précisément le changement et le développement de l'organisation sous un aspect significatif de ses structures ou de ses modes de fonctionnement¹⁹»*. Les acteurs

¹⁹ Claux R., Gélinas A., Un programme..., p. 14.

ont acquis la potentialité de créer *~des programmes de changement.*» Avec de telles capacités on ne voit pas ce qui, avec leurs connaissances, pourrait les empêcher de mettre ces programmes naturellement en place. Sauf si l'on se résigne à percevoir le monde éducatif comme à ce point concentrationnaire que toute perspective d'action est vouée à l'échec; encore que dans une telle situation, certains ont trouvé des possibilités d'échappatoire assurant plus que leur survie.

Déterminer et assumer des changements dans son milieu professionnel sont des responsabilités qui peuvent être prises par chaque étudiant avec la marge de manoeuvre dont il dispose. Aussi, se pose la question de la distinction entre la logique intentionnelle et la logique objective de la formation par rapport à son public; une différenciation similaire entre ces deux logiques peut s'effectuer à partir des agents eux-mêmes. Une intention incitative à mener des changements ne transforme pas automatiquement, par exemple, les individus en agents mobilisés en ce sens même après une formation ayant cette espérance et même si les conditions d'action sont particulièrement optimales.

2. Maîtrise en éducation et recherche-action

Une méthodologie précise, la recherche-action, est proposée au public adulte inscrit à la maîtrise en éducation. Il importe d'insister sur le fait que cette méthodologie est proposée. Plus importante, dans le processus formatif que cette dernière est la centration, comme nous l'avons vu, sur l'étudiant. Cela signifie qu'une partie (non négligeable?) des étudiants n'adoptera pas cette méthode de recherche pour des motifs divers qui peuvent tenir compte du cheminement personnel comme de contraintes multiples. Nonobstant cette précision, il n'en demeure pas moins que la méthodologie a été présentée et que acceptée ou refusée en formation, chaque individu dans son milieu de travail, de par son statut de praticien, est confronté à l'action même si c'est pour la subir ou la retenir.

Nous n'ouvrirons donc pas un débat épistémologique sur la recherche-action et un autre type de recherche pour garder en optique les répercussions d'actions par rapport à une réalité esquissée au chapitre précédent.

Cependant, cheval de bataille orienté vers le changement, l'outil vaut la peine qu'on s'y arrête quelque peu car tous les étudiants sont sensés pouvoir en faire usage dans leur vie professionnelle et de plus, sa présentation permet d'entrevoir plus nettement la visée qui sous-tend la formation. Un document²⁰ publié par des enseignants en maîtrise servira de support au bref condensé qui va suivre et à des interpellations.

²⁰ Claux R., Lemay P., La recherche-action : fondements, pratique et formation. L'actualité de Kurt Lewin. Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke, Mai 1991.

2.1 Les dimensions de la recherche-action

2.1.1 La dimension épistémologique

La signification et le sens du trait d'union : la recherche vers l'action ou l'action vers la recherche.

Pour les auteurs sensibles à une perspective systémique, l'interconnexion entre recherche et action est telle qu'aucune préséance n'est possible, encore que leurs tendances privilégieraient plus un sens allant de l'action vers la recherche que l'inverse. Les propos qui vont suivre requièrent cependant, à nos yeux, une attention particulière :

«Deux principes heuristiques sont à la base de la recherche-action chez Lewin : 1) L'action, son analyse et son évaluation comme moyens privilégiés pour faire avancer la connaissance. 2) la participation des praticiens à l'élaboration et à la vérification des inférences causales visant à rendre compte de leurs propres comportements.»

«Selon le premier principe de Lewin, il est impossible de comprendre un système d'activités humaines sans tenter de le changer.»

«Le deuxième principe vise la participation et l'implication des praticiens au double titre de sujets et de co-chercheurs dans la démarche de recherche-action.»

L'action se trouve donc justifiée mais à la condition que le praticien soit à même de questionner son propre comportement. L'action implique le changement si une visée compréhensive s'inscrit dans la démarche.

2.1.2 La gestion du trait d'union ou le partage des rôles praticiens-chercheurs

En formation, les modalités d'interaction chercheurs-praticiens sont précisées de la manière suivante :

«1) Les praticiens sont propriétaires du processus d'action, de changement; c'est-à-dire qu'ils ont l'initiative du choix des questions et des problèmes à soumettre pour étude et ils participent nécessairement aux décisions quant aux actions à entreprendre et aux changements à implanter.»

«2) Le ou les chercheurs doivent rendre la participation des praticiens possible et favoriser toutes les occasions de s'entraîner et de se former à l'analyse, à la réflexion et à l'évaluation diagnostique de contrôle et prospective.»

Ainsi que le soulignent les auteurs, il s'agit d'un partage des responsabilités. Si celui-ci a été bien compris et accepté, on peut théoriquement s'attendre à ce que devenus «experts en changement», les anciens étudiants tentent d'introduire ce modèle cogestionnaire, d'une manière ou d'une autre, dans leur milieu de travail avec des modalités adaptées à leur contexte, leur public, leurs collègues. Ils constitueraient ainsi un stimulant moteur d'une certaine forme de partage de pouvoir. Changement en soi pour des objectifs de changement.

2.1.3 Interactions entre changement et ordre social dans la recherche-action

«La recherche-action doit comporter un aspect novateur important. En effet, la motivation des praticiens et des chercheurs pour participer à ce type d'entreprise conjointe et leur implication résident essentiellement dans la croyance qu'ils ont de participer à la création de quelque chose de nouveau, à une forme d'innovation sociale d'importance. On rejoint donc des valeurs profondément ancrées chez les individus.»

Cette perspective retient notre attention à plus d'un titre :

1) D'entrée, on peut se demander sur quoi repose cette certitude que l'innovation constitue un facteur positif de mobilisation de l'affect des individus. Participer à quelque chose de nouveau, cela a-t-il en soi un effet catalytique sur la conduite des acteurs? Si la réponse est affirmative, est-ce une condition sine qua non pour obtenir une co-participation? Une méthode pédagogique peut-elle constituer en soi une réponse stabilisée, achevée, définitive pour conduire la formation en action? Disséquer de tels propos n'est pas notre intention actuelle mais l'assurance peut être donnée qu'un regard y sera porté.

2) La perspective renvoie à une préoccupation éminemment sociale. Le changement est envisagé selon un angle global; toute participation des individus réfère à un ordre social où tout un chacun collabore même si c'est de façon minime.

3) La collaboration, pour se lire de façon probante, doit comporter un aspect innovateur. Cela requiert comme postulat que les acteurs aient les potentialités de créer, le goût de le faire et la quasi certitude d'une issue heureuse. Si cette optique peut se concevoir en formation universitaire, on peut raisonnablement supposer que suite à la satisfaction obtenue en études, les étudiants aient au moins tenté de réaliser un transfert de ce type d'apprentissage dans leur milieu de praticiens. Auquel cas on pourrait considérer qu'il y a eu appropriation véritable du maniement de l'outil.

2.2 Cadre d'analyse en recherche-action

Quatre cadres d'analyse en recherche sont distingués par les auteurs et leur permet de situer eux-mêmes la position de la maîtrise :

- a) Le cadre d'intervention référant à la pratique de l'intervenant.
- b) Le cadre axiologique porte les valeurs du chercheur.
- c) Le cadre ontologique est celui des théories, modèles, concepts utilisés dans la recherche.
- d) le cadre méthodologique constitue l'outil de vérification.

«Un savoir mû par l'auto-réflexion critique privilégie un va et vient permanent entre les quatre cadres à partir sans doute du cadre d'intervention, c'est-à-dire de la situation dans laquelle l'individu agissant se perçoit comme acteur et perçoit la situation, situation éducative en l'occurrence, dont il fait partie.»

Clef de voûte de la formation, l'acquisition de cette capacité, l'auto-réflexion critique, importe plus que des résultats tangibles sur le terrain. L'action, le changement pourront être menés à plus long terme, deux ans après la maîtrise et la visée en ces domaines est résolument modeste :

«Il semble cependant que les grands changements sociétaux, émancipatoires ne soient pas praticables.»

Ainsi, d'un côté, on positionne la maîtrise dans un contexte d'innovation en lien avec le tissu social et de l'autre côté, prudemment, on en restreint la portée. Cette micro-conception nous envisageons de la respecter dans notre recherche; c'est pourquoi, c'est au quotidien qu'une analyse des réalisations des anciens étudiants sera tentée avec mise en corrélation par rapport à leur cadre d'intervention, leurs valeurs, leur cadre de référence et leur politique de terrain. L'approche, sous un angle macrosocial, pourra toujours se réaliser à partir de ces données si la perspective d'un tel regard s'avère intéressante.

Au delà de la transmission des savoirs, de l'incitant à l'expression, de la reliance à découvrir entre l'acteur et son terrain, du développement personnel, ce que vise la recherche-action, c'est non seulement l'appropriation par les acteurs et leur public de savoirs et de changements mais aussi l'expérimentation de ceux-ci et la production de savoirs et changements grâce à la confrontation des connaissances et des expériences.

Si telle est située l'espérance ou le vouloir d'une formation, qu'en est-il sur le terrain?

Sur ce plan de la pratique, se posera assurément la question des contraintes qu'elles soient liées à l'individu lui-même, à celles de l'organisation dans laquelle il vit, à la culture intégrée. La notion de pouvoir entre en jeu mais il semble établi que par la formation en recherche-action, le stade du pouvoir sur soi-même puisse être considéré comme acquis. Vu que ce type de recherche récuse toute idée de suprématie par rapport à d'autres, on peut supposer que chaque étudiant dispose de cette même capacité d'analyser les actions que de par sa situation professionnelle, il ne peut éviter d'entreprendre.

Les praticiens sont des gens d'action accueillis dans un processus de recherche. Pour ceux plus versés dans l'administration, on ne peut récuser que les institutions soient aussi des projets tournés vers l'action. Quant au chercheur, troisième public de la formation en maîtrise, serait-il avec ce qu'elle propose étranger à cette notion?

C'est seulement si le chercheur intervient activement et personnellement pour tirer l'acteur vers les rapports les plus fondamentaux dans lesquels il est engagé que celui-ci pourra cesser de se définir seulement en réponse à l'ordre établi²¹.

²¹ Touraine A., Le retour de l'acteur., Fayard, 1984, p. 202.

Aussi, considérons-nous qu'indépendamment du virage constaté dans l'historique de la formation, chaque ancien étudiant pose et peut poser des actions dont nous voulons tenter de déterminer le sens et l'ampleur en terme de réductions possibles des inégalités tout en sachant pertinemment que les intentions, tentatives, réalisations se situent dans des rapports de pouvoir.

Conclusion

D'importance, est de constater cette implication voulue de façon marquée de la maîtrise en éducation; cela aussi bien d'après les textes officiels qui le mentionne de façon nette, que d'après les publications officielles. Quel que soit le niveau, des dysfonctionnements lus dans le système éducatif ont incité à l'instauration de la formation en région; le résultat attendu est d'apporter une contribution à des changements qui se doivent d'être réalisés. Le terrain où ces apports doivent se produire est situé dans le champ éducatif, partie intégrante du système sociétal.

En tant que telles, des visées de réduction des inégalités éducatives et sociales en Abitibi-Témiscamingue ne sont ni explicitées ni recherchées dans le programme de maîtrise de l'éducation, mais il est, toutefois, légitime de postuler que les caractéristiques de l'environnement peuvent conduire à une sensibilité à cet égard et qu'avec un bagage accru, les étudiants prennent les inégalités qu'ils cotoient de manière mieux armée. C'est un choix que la formation laisse à chacun de ses participants, professionnel sur son terrain.

CHAPITRE 3

MODÈLE CULTUREL ET CADRE DE RÉFÉRENCES

Chapitre 3

Modèle culturel et cadre de références

1. Le modèle culturel contemporain

«Aux États Unis, le sociologue R. Castel¹ montre comment dans une société où domine un discours justificateur de la réussite sociale et de la richesse, la pauvreté et la marginalité sont quelque chose d'exotique. Dénégation qui n'est pas seulement un effet de discours: la pauvreté dans une société d'abondance ne saurait exister; il n'existe que des pauvres à assister. Cette dénégalion est l'effet dans le discours de l'ensemble des pratiques sociales qui dénie au pauvre un statut social. La misère n'est pas une conséquence structurale de l'organisation sociale; elle est la masse critique atteinte par une sommation d'individus dont chacun porte en lui la raison de sa déchéance. Elle est bien «sociale» en ce sens qu'à partir d'un seuil critique les problèmes qu'elle pose doivent être gérés par la société mais elle n'est pas sociale dans sa signification puisqu'elle ne renvoie qu'à un sujet qui la porte. Ainsi la politique de l'assistance est, et n'est que, la gestion des déficiences individuelles.»

Cette citation a pour but de rappeler où se situe l'objet de notre recherche. Celle-ci veut évaluer les effets d'une formation par l'intermédiaire de ses agents; effets vis à vis des inégalités éducatives. Comme dans l'extrait, le regard porté s'effectue sous un angle social.

Le premier chapitre positionnait notre étude face aux inégalités dans des contextes. Le second avait pour but de cerner une formation particulière et ses propositions. Nous ne pouvons à ce stade faire l'économie de porter un regard vers

¹ Cité par Baubion-Broye A., Le projet personnel et l'innovation sociale, Éditions du C.N.R.S., Paris, 1987, p. 238.

ce vis à vis de quoi les acteurs ont eux-mêmes à se positionner. Quand il est fait usage de la notion de changement et précisément de changement social, incluant une interrogation sur les inégalités telles que brièvement décrites, il convient de s'attarder sur le modèle culturel auquel tout un chacun est convié à participer.

Ceux qui croient que la recherche se développe mieux quand elle n'est pas gênée par des idées trop générales s'apercevront vite que leur position, trop peu ambitieuse, ne peut mener qu'à un affaiblissement de la recherche et à sa soumission aux intérêts réels ou supposés des puissants².

Un encart publicitaire délimitera ce qui peut être proposé comme objectif personnel d'études. Il nous intéresse dans la mesure où il peut être enraciné dans l'inconscient individuel à un degré variable. Un bref passage dans ce qui peut être prôné en développement organisationnel servira à situer où certaines logiques peuvent s'inscrire et ce à quoi elles invitent.

1.1 L'objectif des études

En période de récession, le conjoncturel frappe au hasard aveuglément; naturellement! Au point de vue égalité devant la crise, tout le monde est sur le même pied. Il n'existe, évidemment, aucune différence entre l'employeur qui ferme son entreprise suite à une pénurie de commandes et la femme d'ouvrage qui perd son emploi suite à cette fermeture. S'y arrêter, a-t-il une quelconque importance

² Touraine A., Le retour de l'acteur, Fayard, 1984, p. 17.

puisque, de toutes façons, la récession ne sera que transitoire et le système scolaire pourvoira à permettre à un chacun de saisir l'opportunité d'effacer les handicaps résiduels, si du moins il le souhaite.

Égalité, donc, devant l'économique; égalité devant le droit; égalité devant le monde éducatif. A quoi peut-il servir de formuler le terme d'inégalité puisque l'essentiel fonctionne selon un registre égalitaire formel? Pourtant, le slogan :«Il faut que cela change» revient de façon lancinante avec recours à Copernic s'il le faut. Ce qui doit changer, c'est l'individu. Celui-ci n'est ni libre ni autonome. Le changement perpétuel, c'est que l'autre change; qu'il prenne conscience de son aliénation, de son inédit possible, de tout excepté du fonctionnement d'un système de valeurs et de son adhésion personnelle à celui-ci suite à une inculcation ancrée dans l'enfance.

Dès l'école, avec cotations alphabétiques ou numériques, tout un chacun apprend le moins et le plus de la conjugaison comparative avec les autres. Au plus méritant, au meilleur, l'octroi du A et des cachets valorisés; le moins méritant reçoit son E et son étampe d'encouragement-commisération. C'est le départ de l'égalité sociale des chances pour l'ascension de la pyramide vertico-valorisée de la hiérarchie occupationnelle. Hiéros signifie sacré; un tel sens gravé dans l'inconscient offre de sérieuses garanties à la stabilité de tout un système.

C'en est à se demander à quoi peuvent bien prétendre toutes les théories, actions, préoccupations de changement vis à vis d'un ordre sacré?

A l'arrière fond de la toile, se dresse l'effigie du mérite. Ce dernier a une prégnance forte qui trouve des soubassements dans le système scolaire. Il est peu considéré, pour prendre un exemple dans le monde éducatif, d'être animatrice au niveau de la maternelle. Au primaire, c'est au vocable enseignant que l'on a recours. Ceux-ci sont moins côtés que ceux qui donnent cours au secondaire. Enseigner au cégep constitue un sus dans le franchissement des échelons et l'université représente le sommet d'un système vertico-valorisé. Si l'on veut affiner, on peut regarder au niveau de chaque échelon bien des différences selon la cotation des établissements ou les diplômes possédés. En aucun cas, il n'est d'usage de parler d'équivalence entre les différentes fonctions et une gradation salariale viendra sceller une différence fondée sur un degré d'études.

Il en va ainsi dans de multiples secteurs; celui de l'éducation, pris comme exemple, ne constitue pas le lieu où les écarts salariaux sont les plus marqués; il n'en va pas de même au niveau de l'aura acquis de par la nature du poste occupé. La justification de la place sociale occupée se lit en fonction d'une durée de scolarisation. L'acquis est dénommé effort ou, dans une visée plus pragmatique, investissement. Chaque individu peut atteindre la place auquel il aspire; il peut façonner sa personnalité de façon carrée pour le trou carré qui lui sera réservé si

du moins il possède, en sus actuellement, une souplesse d'adaptation. Plus la scolarisation est longue et «ardue» plus il est permis de croire en l'obtention d'une place valorisée sur l'échelle du mérite, plus il est loisible de trôner sur le monde, c'est ce qu'il est crucial que chaque individu entérine. Si certains s'engagent dans des filières en impasse, il est de leur responsabilité d'assumer le choix d'erreurs qui ne peuvent être qu'individuelles.

Dans un tel sens, parle une publicité, ô combien éloquente, sur fond d'escaliers menant à des cimes ensoleillées surplombant les nuages pendant que la base se perd dans les brumes obscures.

***Ca prend deux lettres
pour atteindre le
sommet.***

***Ordre
des comptables agréés du
Québec***
CA

Au cas où la limpidité du message ne se serait pas imposée avec évidence, la première page montrant le portrait d'une série de lauréats stipule :

«Ils l'ont trouvée, eux, la formule pour y arriver.»

La résistance des systèmes est considérable lorsque ce qui est désirable pour tous n'est pas désiré des nantis.

1.2 La logique économique

Il existe en psychologie sociale comme en développement organisationnel un courant axé sur la modification du comportement, d'autrui de préférence, qui ramène tout changement à un aspect économique. Les propos qui vont suivre illustrent l'acceptation inconditionnelle d'un ordre établi et la logique d'intervention qui devra en découler.

De départ, la perspective présentée consiste à comprendre l'organisation pour la développer. D'intrigué, on devient stupéfait à la lecture des premiers propos.

La recherche porte essentiellement sur des phénomènes organisationnels ou sociaux et non pas sur leur aspect moral. Cette dernière vision que nous pouvons qualifier de normative, ne relève pas de la recherche scientifique mais plutôt de la philosophie.

La plupart des organisations font un effort réel pour déterminer la rentabilité des investissements au niveau des divers départements. Un service de recherche et d'intervention en gestion des ressources humaines et en développement représente un investissement financier ... Là réside la justification fondamentale de l'existence de tout département ou service³.

Cette dernière citation s'inscrit dans un paragraphe intitulé «Valeur et utilité de la recherche et de l'intervention.»

³ Bordeleau Y., Comprendre et développer les organisations, Montréal, Éditions Agence d'arc, 1987, p. 31.

La valeur d'une recherche en sciences humaines dans une organisation quelqu'en soit le type procède d'une taxonomie unique: la diminution des coûts et en corollaire l'augmentation de la marge bénéficiaire. Le contrôle financier chapeaute tout. Peut-on trouver explicitation plus tangible de la crainte de voir des changements organisationnels mis en place pour mieux encore et toujours «changer» les individus, cela à leur corps défendant s'il le faut et dans le respect inconditionnel à l'ordre institué.

Que de tels propos soient formulés du haut d'une chaire universitaire laisse présager qu'une perspective de changement organisationnel, y compris dans le milieu éducatif, peut aisément être entrevue comme devant permettre au système de fonctionner sans dépassement de celui-ci à un niveau supérieur.

La lecture qu'a effectué présentement un auteur à propos des changements organisationnels si elle s'inscrit dans une logique courante ne doit pas occulter que d'autres chercheurs émettent en ce domaine des préoccupations fondamentalement différentes :

Les temps ne sont peut-être pas loin où l'étude des processus sociaux de la reconnaissance individuelle, c'est-à-dire en fin de compte de la santé mentale, deviendra centrale à la compréhension des effets de l'entreprise sur son propre dynamisme d'une part et sur celui des zones régionales et locales d'autre part, là où l'individu se trouve en situation concrète d'investissements relationnels simultanés⁴.

⁴ Sainsaulieu R., L'identité au travail, Seconde édition, 1985, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, p. 424.

2. Cadre ontologique

Parler de changement et de changement social visant les défavorisés d'un système est aisé. Peut-être faudrait-il cependant envisager les effets qui risquent de se produire. C'est à une telle réflexion qu'incite l'extrait suivant. Il sera réutilisé dans l'analyse.

Si tant que nous ayons donné des conseils, ils se sont toujours adressés à ceux qui possédaient un grand pouvoir. Les conséquences involontaires de ce rôle de conseiller unilatéral a été que nous avons trop souvent supposé que la pathologie sociale se situait dans le ghetto, plutôt qu'en ceux qui avaient construit les murs qui les entouraient, que les défavorisés ont besoin d'être changés, plutôt que les gens et les institutions qui ont placé les défavorisés dans une position d'opprimés. Il est plus important que les institutions scolaires, les systèmes économiques et politiques soient changés de telle sorte que cela permette à ces groupes qui sont largement exclus des lieux importants de prise de décision, de partager le pouvoir plutôt que d'essayer d'inculquer de nouvelles attitudes et aptitudes à ceux qui sont exclus⁵.

2.1 La notion de changement

2.1.1 Une pluralité de sens au quotidien

La notion de changement se révèle dès l'abord polysémique. La compulsion d'un dictionnaire permet de constater une multitude d'évocations possibles. Le petit Robert présente une série de synonymes utilisables pour ce mot : Adultération, altération, déformation, déguisement, dénaturation, évolution, falsification,

⁵ Deutsch M., Conflicts : productive and destructive, Cité par Paicheler G., Psychologie des influences sociales, Delachaux et Nieslé, Paris, 1985.

métamorphose, modification, mue, mutation, transfiguration, transformation, transmutation. En se limitant à la panoplie de cette première liste, force est de constater que la majorité des termes employés sont porteurs de connotations affectives positives ou négatives fortement marquées. L'idée de changement est donc susceptible de drainer au travers d'elle une profonde mobilisation émotive des personnes impliquées par cette notion.

2.1.2 La panacée contemporaine

Le vieil adage «A tout problème, une solution.» tomberait-il en désuétude pour être remplacé par le slogan «A tout problème, un changement.» Sous-jacent à ce propos se situe une perspective dynamique. Le changement s'inscrit dans un processus, partant d'un état initial vers un état désiré, dont les paramètres sont quantifiables. Résolument, il importe de posséder des mécanismes de contrôle susceptibles d'informer la vision volontariste incluse par des résultats visibles.

Dans une situation inextricable, lorsqu'on ne sait plus à quel saint se vouer, le must est d'entreprendre un changement dans la pensée, dans les mentalités. Ainsi, lorsque les fleurons de l'industrie nord-américaines se voient progressivement détrônés par la concurrence japonaise pour de nombreux produits, les consultants de Mc Kinsey & Co prônent-ils l'incantation magique d'un changement de paradigme.

Khun prétend que quelles que soient l'époque ou la discipline, les savants partagent un ensemble de convictions à propos du monde qui les entoure, et pour cette période donnée, cet ensemble constitue le paradigme dominant. Ce qu'il appelle la «science normale» se développe dans ce cadre. Les expériences sont menées dans les limites de ces convictions, et les progrès se font lentement. Un exemple ancien mais excellent est donné par le système de Ptolémée qui soutenait que la terre était au centre de l'univers, et que la lune, le soleil, les planètes et les étoiles se trouvaient tout autour sur des sphères concentriques. Cette doctrine fait autorité jusqu'au XVII^e siècle. On a développé des formules et des modèles mathématiques élaborés pour permettre de prédire, sans se tromper, des événements astronomiques sur la base du système de Ptolémée. C'est seulement après que Copernic et Kepler eurent découvert que la formule fonctionnait mieux si le soleil, et non la terre, était au centre de tout cela, qu'un changement de paradigme s'est amorcé.

Lorsqu'un changement de paradigme s'amorce, le progrès est rapide mais fertile en tensions. Les gens se mettent en colère. De nouvelles découvertes viennent conforter le nouveau système de valeurs (par exemple, Kepler et Galilée), et une révolution scientifique a lieu. D'autres exemples connus de changement de paradigme suivi d'une révolution scientifique sont la découverte de la relativité en physique, et la tectonique des plaques en géologie. Le point important de chaque exemple est que la vieille «rationalité» est finalement remplacée par une autre, nouvelle, différente, et plus utile.

C'est le genre de choses que nous prônons dans le domaine des affaires. A notre avis, la vieille rationalité est directement issue de l'école de management scientifique de Frederick Taylor, et elle a cessé d'être une discipline utile.⁶

Il est loisible de se questionner quelque peu au passage sur l'issue de la révolution copernicienne affichée qui consiste ultimement à passer d'un état où le monde économique tournait autour de l'industrie américaine à un autre état absolument identique mais à grand renfort de principes plus ou moins extirpés de

⁶ Peters T., Waterman R., Le prix de L'Excellence, InterÉditions, Paris, 1983, p. 62.

l'analyse du management d'entreprises japonaises et ce à un moment précis. Nonobstant cette remarque, l'exemple permet de saisir l'importance accordée actuellement à une transformation mentale pour aboutir à certains changements.

«Il faut d'abord changer les mentalités.» Cette réaction très fréquente souligne que l'enjeu se situe au niveau du modèle culturel mais, prise à la lettre, elle dit encore une priorité chronologique («d'abord») et dans son esprit, elle suggère parfois que si la mentalité était changée, tout en découlerait dont, lorsque l'on parle d'inégalités, la réduction de celles-ci.

La citation de Deutsch, introductive au cadre ontologique, ne dit pas exactement le contraire; elle propose une autre voie pour atteindre le changement des mentalités. Le parti pris est de s'attaquer aux cadres organisationnels, au contexte plutôt que d'aborder les structures psychiques profondes.

La préoccupation de changement mental est le résultat de recherches débutant lors de la dernière guerre mondiale avec les études de K.Lewin. Celui-ci s'attache à modifier une réalité sociale intégrée dans les habitudes alimentaires du public américain. Le noeud de la problématique est localisé dans les représentations des individus qu'il s'agit de tenter de modifier de façon durable par la dynamique du groupe. C'est le changement majoritaire dicté par la tendance au conformisme. Les études entreprises sur cette thématique et à sa périphérie permettront de mettre au

point une discipline nouvelle: la psycho-sociale⁷. Cette science s'interrogera progressivement sur l'influence possible de petits groupes et mettra en exergue leurs capacités d'aboutir à des transformations sociales. C'est le changement minoritaire. Quoiqu'il en soit la préoccupation centrale s'axera vers la découverte des mécanismes susceptibles d'induire un changement et non plus la description des états initiaux et finaux d'un processus. Ce faisant une donnée importante sera mise en lumière dans la genèse du cheminement: la notion de pouvoir.

2.1.3 Fractionnement de la notion même de changement

Vouloir aboutir à des modifications, quelles qu'en soient l'ordre, ne garantit pas pour autant la stabilité du résultat final sur le plan tangible. Watzlawick⁸ s'est fait le porte parole de tout un courant de pensée qui a circonscrit, entre autres, le concept de changement; il met en exergue deux niveaux selon que le résultat constaté s'avère éphémère ou durable. Le premier est qualifié de changement I et, au mieux, sert à maintenir un équilibre stationnaire sans apporter de transformations véritables. Le second, le changement II, s'énonce comme «un changement de changement» ou «métachangement.»

⁷ Moscovici S., Psychologie sociale, P.U.F., Fondamental, 1984.

⁸ Watzlawick P., Weakland J.H., Fish R., Changements, paradoxes et psychothérapie, Seuil, Paris, 1975.

Utilisée par un systémicien en milieu éducatif, la définition des deux optiques se dessine de la manière suivante :

Le changement I affecte un élément du système, mais ne modifie en rien l'organisation du système lui-même et ses modèles d'échanges : dans une approche classique des problèmes, le psychologue ne réalise que ce type de changement, puisque son intervention est centrée sur l'individu signalé. Dans ce contexte, le changement aura souvent comme conséquence soit une aggravation de la situation de l'individu soit l'apparition d'autres problèmes relationnels.

Le changement II a pour but de toucher à l'organisation globale du système en lui faisant expérimenter, entre autres, de nouveaux modèles de communication. C'est ce type de changement que doit viser le psychologue, et qui aboutira, comme nous le verrons plus loin, à la réalisation d'une action préventive.⁹

L'application, ici au niveau individuel, peut se transposer à des échelons plus vastes. Les contes de mille et une nuit sont réécrits. Ali Baba troque son statut d'observateur attentif pour celui d'expert susceptible par une analyse profonde de la situation et de son contexte, non plus d'assister à une scène mais d'intervenir dans cette dernière de façon à la faire évoluer dans un sens inattendu pour le plus grand contentement des acteurs. Apparaît donc dans les coulisses du théâtre un personnage occulté : l'agent provocateur de changement catalysant à partir de données existantes le déroulement d'une action insoupçonnée. Inconsciemment, les interprètes en arrivent à des épilogues inédits sous la houlette d'un maître en changement capable d'appréhender les paramètres-clefs d'un processus nouveau.

⁹ Evequoz G., Le contexte scolaire et ses otages, Éditions E.S.F., Paris, 1984, p. 49, 50.

2.2 Changement et pouvoir

2.2.1 Changement et pouvoir

Crozier et Friedberg¹⁰ se sont faits les chantres d'une connexion à établir entre le concept de changement et celui de pouvoir. A partir de l'étude des organisations, ils transposent les données recueillies à ce niveau au contexte sociétal. De leurs analyses, émerge une série de caractéristiques.

- a) Le changement social : une aventure collective.

... ce sont les hommes qui changent, que non seulement, ils ne changent pas passivement, mais qu'ils changent dans leur collectivité et comme collectivité; non pas individuellement, mais dans leur relation les uns avec les autres et dans leur organisation sociale.¹¹

- b) Le changement se déclenche à partir d'un seuil.

Le problème décisif» consiste à cerner : «à partir de quel degré et dans quelles conditions, des tensions qui jusque là, avaient pour conséquence de renforcer le système d'action existant peuvent désormais provoquer son éclatement?.¹²

¹⁰ Crozier M., Friedberg E., L'acteur et le système, Seuil, 1977.

¹¹ Ibid., p. 328.

¹² Ibid., p.330.

Il en résulte :

Le changement n'est ni une étape logique d'un développement humain inéluctable, ni l'imposition d'un modèle d'organisation sociale meilleur parce que plus rationnel, ni même le résultat naturel des luttes entre les hommes et de leurs rapports de force. Il est d'abord la transposition d'un système d'action.¹³

c) Les hommes aspirent au changement

Les membres d'une organisation ne sont pas, en effet, attachés de façon passive et bornée à leurs routines. Ils sont tout à fait prêts à changer très rapidement s'ils sont capables de trouver leur intérêt dans les jeux qu'on leur propose.¹⁴

d) La clef d'un changement dirigé se situe dans le choix d'un objectif commun mobilisateur.

Il s'agit d'une opération qui met en jeu non pas la volonté d'un seul, mais la capacité de groupes engagés dans un système d'action complexe à coopérer dans la même action.¹⁵

e) La difficulté provient de l'aspect collectif instaurant une zone étendue d'indétermination.

¹³ Ibid., p. 332.

¹⁴ Ibid., p.334.

¹⁵ Ibid., p. 338.

«L'apprentissage collectif» : Chacun des participants est capable d'apprendre très vite une fois que les autres ont déjà appris. Mais le problème, c'est l'apprentissage de tous les acteurs ENSEMBLE qui est la condition du succès du nouveau jeu. C'est qu'on se trouve ici devant un problème largement INDÉTERMINÉ.¹⁶

A la lecture de ces quelques données, le changement organisationnel ou social n'apparaît pas comme particulièrement insurmontable à établir. Pour prendre le niveau des entreprises, il peut être décelé aisément que le seuil d'exaspération est atteint chez certaines; de plus, la capacité de coopération des groupes peut être orchestrée et les participants peuvent être ainsi considérés comme hautement susceptibles d'un apprentissage collectif. Devant une telle conjoncture, un certain nombre de firmes se sont engagées dans un processus de changement perpétuel. Pour favoriser l'émergence d'idées nouvelles, il est parfois fait recours à des consultants différents à périodes plus ou moins cycliques. Dire, pour autant, que l'on assiste à des changements considérables est une autre paire de manches.

Dans leur analyse, Crozier et Friedberg évitent soigneusement de s'interroger sur les répercussions d'un changement en terme de gains. Qui profitera? Ils soulignent cependant l'existence de capacités différentielles par rapport au processus:

¹⁶ Ibid., p. 342.

*Ce sont les sociétés les plus avancées qui ont le plus de chance d'inventer du nouveau.*¹⁷

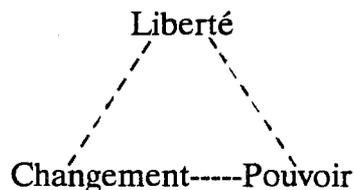
Cette affirmation au niveau des sociétés peut s'étendre sans grande difficulté au niveau des collectivités, groupes et jusqu'au stade individuel. Recadrée avec la notion de profit, on peut raisonnablement entrevoir que certains seront mieux placés que d'autres non seulement pour l'élaboration d'idées nouvelles mais aussi pour se repositionner, sans désavantage, lors d'une quelconque modification. Autrement dit, certains investiront avec une perspective de maximum de gains, tandis que d'autres joueront au minimum de pertes. La perception qu'en ont les individus en position peu privilégiée est révélatrice du sentiment de n'avoir au mieux, quoiqu'il arrive, que des miettes à ramasser. Embarquer dans un changement quelconque, volontairement ou non, signifie, pour ces derniers passer d'un état subalterne à un autre hautement similaire et cela moyennant de coûteux efforts. Les promoteurs d'une transformation apparaissent comme disposant des capitaux leur assurant de maîtriser pour eux-mêmes l'incertitude liée au changement et les gains qui peuvent en découler. Au pied de l'échelle, si des répercussions se font sentir, elles sont perçues comme inéluctablement insignifiantes par rapport à celles dont jouiront ceux qui sont au sommet. Jouer aux cartes, en ayant perpétuellement ni celles de valeur, ni les atouts, avec une connaissance approximative des règles, n'est pas une perspective

¹⁷ Ibid., p.346.

euphorisante. Il serait intéressant d'envisager dans quel milieu, le vocable de changement est usité. Qui en parle en terme de stratégie pouvant lui augurer un repositionnement social, qui le considère comme une utopie et qui n'en effectue jamais la moindre mention.

2.2.2 Changement\ Pouvoir\ Valeur

Parallèlement avec la liaison Changement-Pouvoir, Crozier et Friedberg assurent, en lui accordant une place particulière, un pontage avec une valeur précise: la liberté. Dans le chef des auteurs, c'est à celle-ci sans équivoque qu'il faut conférer le pôle supérieur du triptyque:



Les auteurs, lorsqu'ils parlent de «changement dirigé» font aussitôt le lien avec «virtualités qu'il s'agit de libérer.»

On ne contient pas le pouvoir en essayant de le supprimer, en refusant de le reconnaître ou simplement en le rejetant, mais au contraire en acceptant l'existence du phénomène et en permettant à un nombre de plus en plus grand de personnes d'entrer dans le jeu des relations de pouvoir avec plus d'autonomie.¹⁸

¹⁸ Ibid., p. 377.

Il devient difficile d'apporter son cautionnement à ce type de propos lorsque l'on ne peut être qu'en mesure de faire un constat du nombre grandissant de laissés-pour-compte. Quand quoiqu'il arrive, certains se retrouveront inexorablement à l'écart, les propos ci-dessus sonnent comme une incantation à accepter les règles d'un jeu incompréhensible.

2.3 Le changement social

2.3.1 L'importance du culturel

Ainsi que souligné, une vision résolument optimiste d'un changement social inexorable lié à la stratégie des acteurs existe. Cette théorie s'oppose à une autre antagoniste, qui si elle ne conteste pas des évolutions possibles, réfute cependant la possibilité de transformations spectaculaires. Bourdieu emploie le terme d'habitus pour désigner ces ensembles de dispositions durables qui font en sorte que les écarts entre classes sociales se maintiennent à un niveau constant de générations en générations. Autrement dit, si l'on délaïsse les quelques exceptions que peuvent constituer de rares fluctuations individuelles importantes, une société se reproduit sur elle-même. En partant de l'analyse du langage, un auteur comme Bernstein¹⁹ illustre cette idée d'une façon éclatante. En paraphrasant une fable de la Fontaine, on pourrait déclamer: « Selon que vous soyez petits et misérables, vos enfants auront le

¹⁹ Bernstein B., Classes, codes et contrôle social, Édition de minuit, Paris, 1975.

triste privilège d'accéder à une position aussi peu confortable que la vôtre et cela malgré tous les efforts que vous déployez pour changer le sens défavorable du courant.»

Discerner entre cette vision bien peu réjouissante et la première mentionnée est une tâche à laquelle se sont attelés conjointement trois auteurs²⁰. Ils affirment en préambule :

«...si l'on veut transformer une situation, il ne suffit pas de contrôler les pouvoirs politiques et les priorités du champ économique; il faut aussi transformer la logique culturelle implicite autour de laquelle les individus construisent leur identité culturelle et sociale, cette dernière transformation ne dépendant pas de la mise en place de mesures impératives ou de structures nouvelles.»

Leurs conclusions seront :

«A notre avis, c'est dans un dépassement de ces classifications (idéalisme-matérialisme, déterminisme-volontarisme.) que l'on peut poser le problème de la signification de la pratique sociale, dont le poids surgit d'une pluralité de déterminants, étant entendu que cette pratique sociale ne se comprend pas comme une somme de pratiques individuelles insérées dans des temporalités individuelles, mais qu'elle prend sens à partir de l'existence d'agents et d'acteurs collectifs qui sont eux-mêmes interreliés dans une transaction sociale où l'analyse du mouvement social, des champs et des positions joue un rôle décisif.

En fait, le problème se pose tout autrement si, au lieu de se situer par rapport à une séquence déjà réalisée, on se place dans le cadre d'une séquence non encore existante; dans ce cas, on est amené à faire ressortir qu'une pluralité de solutions sont possibles dont il n'est pas dit que c'est celle qui, à ce moment-là, apparaît comme la plus probable, qui se

²⁰ Rémy J., Voye L., Servais E., Produire ou reproduire, Bruxelles, Vie ouvrière, 1984, Tome II, p. 14 et 318, 322.

réalisera. Réintroduire une telle indétermination revient à donner une place importante au jeu des acteurs, à leur implication dans l'action, à leur capacité d'invention et à leur pouvoir d'imposition.»

2.3.2 Changement social/ changement en éducation

Un ouvrage tel que «La société québécoise en tendances 1960-1990²¹.» réalise un check up sociétal. Il souligne qu'il serait utopique de croire que des changements apportés dans le système éducatif puissent à eux seuls provoquer un changement social. C'est à une telle prudence qu'invite le passage suivant :

«Le social est tout le contraire d'un train tiré par une ou plusieurs locomotives. Les tendances qu'on y observe sont plutôt mouvantes et sont surtout inscrites dans un réseau complexe d'interrelations avec d'autres tendances. Or, c'est précisément cette interrelation qui doit être objet d'étude et qui constitue l'essentiel de ce qui est désigné par la notion de changement social et non la trace laissée par on ne sait quelle locomotive supposée entraîner vers l'avenir tout ce qui est derrière elle.»

Dans les sociétés évolutives, les changements se réalisent selon des modalités progressives et le système éducatif ne constitue qu'un vecteur parmi d'autres. D'importance certes, car il fait notamment considérer comme allant de soi la culture dominante. Ce faisant, il constitue une instance légitimante sacralisant la structure sociale existante.

²¹ Langlois S., La société québécoise en tendances 1960-1990, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 20.

Si ce qui rend le changement possible est la mise à distance des modèles dominants, il sera nécessaire de tenter d'appréhender ce que les anciens étudiants réalisent comme prise de recul sans oublier que même si celle-ci est conséquente, les individus ne peuvent entreprendre que ce que les conditions leur permettent de saisir ; ils sont cependant aussi tributaires de l'imbrication de leur champ d'action avec les autres champs.

On ne cédera pas à la naïveté de croire que les objectifs d'action sociale globale et les pratiques de désaliénation liées à une conception interstructurale de l'intervention puissent pleinement se réaliser indépendamment de mesures sociales, en partie déterminées par les choix économiques et politiques qui révèlent et guident les évolutions d'une société.²²

3. En guise de récapitulatif

Susceptible de drainer l'affectif de manière conséquente, le changement comporte un fondement individuel. Au niveau organisationnel, le premier aspect garde son acuité mais s'y greffe, avec insistance, la notion de pouvoir. Lié à celui-ci se lit une volonté d'influencer le cours des événements. Sur le plan sociétal, constamment, une évolution se produit mais la multiplicité des facteurs en interconnexion fait en sorte que l'issue des changements volontaires ou non, et l'opposition à ceux-ci exclut toute prédétermination.

²² Baubion-Broye A., Le projet personnel et l'innovation sociale, Éditions du C.N.R.S., Paris, 1987, pp.254- 255.

A la suite de la pensée marxiste, on peut retenir une incitation à partir des individus concrets, des hommes réels et de leur vie matérielle. Cela signifie qu'un rapport avec l'économique doit sans cesse être entretenu. Un sociologue comme Parsons a mis l'accent sur le fait que les transformations les plus déterminantes pour le long terme sont celles qui interviennent dans les systèmes culturels de signification. Cela impose de se questionner sur les faits ou idéaux qui sont passés sous silence ou éliminés de l'analyse. Tocqueville n'hésite pas à affirmer que ce nous appelons des institutions nécessaires ne sont souvent que des institutions auxquelles nous sommes habitués.

L'explication du social ne peut faire l'économie d'une théorie de l'action, donc du sujet. C'est à cela qu'invite R. Boudon qui stipule que plutôt que de faire intervenir le poids des traditions, l'inertie du système culturel ou les effets pervers de la socialisation pour expliquer l'échec d'une tentative d'innovation, il faut essayer de découvrir les raisons de ces «résistances» auxquelles les agents sont directement sensibles mais qui échappent à l'observateur tant qu'il n'a pas fait l'effort de comprendre mentalement leur place pour accéder aux significations qu'ils donnent au système contraintes-ressources. Que l'individu soit à la base du social est indéniable; sa mise en garde est intéressante mais la première partie de sa proposition qui demande de faire abstraction de l'histoire, du culturel, du contexte sera dénigrée par un auteur comme A. Touraine.

Redonner une place centrale à l'acteur constitue une priorité pour ce dernier. Selon lui, les actions qui donnent cours au mouvement social ne dépendent pas de besoins personnels ou d'attentes sociales mais d'exigences propres à la relation que les individus entretiennent avec eux-mêmes, avec des images de soi à créer. Dans l'enjeu principal commun des conflits se situe le culturel. L'auteur incite à ne pas entériner les réductions réciproques de l'individu et des systèmes et surtout de ne pas céder aux facilités de l'ordinaire séparation des processus psychologiques et sociaux.

Dans un sens identique, se positionne H. Wallon. Psychologique et social sont indissociable. Tout changement social implique une restructuration du psychisme. La réforme qu'il prône axée sur l'enseignement envisage de favoriser, par le biais de l'éducation, l'avènement de nouvelles attitudes, de nouveaux désirs, d'une représentation nouvelle de la vie sociale.

Parler de représentations, dans le cadre d'un changement social, est une entreprise à laquelle s'est attelée S. Moscovici. Cette tâche consiste à comprendre les systèmes de valeurs qui mobilisent les individus, les groupes, les sociétés. Une réévaluation des rapports sociaux, des relations interpersonnelles pose comme condition la réévaluation de la signification que les acteurs accordent à ceux-ci.

Il est à mentionner, ici, que l'analyse qui sera produite n'utilisera pas la méthodologie ni les techniques de la psycho-sociale; cependant il y sera fait recours pour démonter la logique des acteurs en fonction du concept de "minorité active".

Au stade actuel de nos propos, se pose avec acuité la question de savoir où se situe les propositions nouvelles mobilisatrices de l'énergie des acteurs sur les plans individuels et collectifs? Notre recherche portant sur le milieu éducatif, aussi peut-on s'interroger avec H. Wallon sur l'existence d'une représentation nouvelle de la vie sociale favorisée par l'éducation? La recension d'écrits a souligné l'aspect indéterminé d'un changement se voulant social. Le secteur éducatif à lui seul ne constitue qu'un vecteur parmi d'autres pouvant y concourir, mais vecteur dans lequel une très forte espérance a été placée. Trois ressources sont utilisables par les agents ayant des visées d'action susceptibles d'induire une dynamique de changement: les ressources affectives, organisationnelles et culturelles. L'usage ou non de celles-ci peut agir comme stimulant ou comme frein à l'action. Aussi, se pose vis à vis des anciens étudiants en maîtrise, la question de savoir jusqu'où se situe leur capacité de mobilisation de ces ressources pour défendre les innovations qu'ils préconisent.

4. Cadrage et poursuite de recherche

Dans nos démarches, se situe un parti-pris: lorsqu'on parle d'action devant mener à des changements et ce y compris dans le secteur éducatif, on ne peut passer sous silence les inégalités qui s'y constatent et de ce fait tenter d'y porter remède. Affronter les inégalités dans ce secteur pourrait augurer un dépassement concourant à une innovation dont les exclus potentiels de la société seraient les premiers bénéficiaires.

Au départ, dans le cadre de notre problématique, nous avons envisagé de confronter le discours des formés et, au travers de celui-ci, des promoteurs de la maîtrise en éducation avec des modèles de changement.

Au stade actuel, il apparaît clairement que cerner tous les modèles de changement est une tâche démesurée. Des travaux collectifs comme «Dynamiques sociales et changements personnels²³» réalisent une sélection parmi une pluralité d'auteurs dans les champs de la psychologie, de la sociologie, de la psycho-sociale. Restreindre est impératif, tout en étant un appauvrissement et confronter ne constitue pas nécessairement une optique féconde dans le genre de travail qui nous occupe.

Ce dernier propos se doit d'être élucidé quelque peu. Dresser une grille d'analyse ou un quelconque outil permettant de mettre en parallèle le discours des acteurs et ceux extraits d'ouvrages théoriques n'est pas notre intérêt majeur. Ce genre d'approche, qui a le mérite de faire le point sur un état des recherches et éclaire les concepts utilisés selon les tendances éducatives, laisse un peu froid. En fin de lecture, une sensation de pétrification s'en dégage. Des inventaires sur les courants en changements éducatifs²⁴ aboutissent à un résultat similaire, sur un objet éminemment dynamique. Or, c'est celle-ci qui est au centre de nos préoccupations.

²³ Malrieu P. (collectif) Dynamiques sociales et changements personnels, Éditions du C.N.R.S., Paris, 1989.

²⁴ Bertrand Y., Théories contemporaines de l'éducation, Les Éditions Agence d'Arc, 1991.

D'autre part, si, par exemple, chercher à résoudre les difficultés scolaires des démunis, via une action sur les inégalités, est catalogué dans un courant radical, quasi toute action pédagogique sensée peut s'y inscrire. Outre leur aspect figé, les catégorisations apparaissent ainsi comme quelque peu arbitraires. La résultante de la confrontation avec un classement risque donc d'être, dans notre étude et vu le regard que nous portons, un saupoudrage plus ou moins savant qui au mieux servirait à en établir un nouveau. Nous ne récusons donc pas ce type d'approche mais nous n'en voyons pas, dans le cadre qui nous concerne, l'usage.

Pour en revenir à notre cadre de références, il nous semble que des auteurs comme Parsons, Boudon, Crozier, Touraine, Wallon, Moscovici, etc., ont trop approfondi certaines dimensions du changement pour être purement et simplement ramenés, eux aussi, à une confrontation et les agents eux-mêmes, sur le terrain, méritent mieux que d'être réduit à un tel projet. De plus, des réflexions s'axant sur le contraire de notre concept central, la reproduction (Bourdieu, Bernstein,...), ne sont pas étrangères à la nôtre.

Effectuer un choix parmi tous les auteurs est loisible à condition d'entrevoir de départ que cette décision puisse se révéler judicieuse. Nous sommes loin d'oser prétendre posséder une quelconque assurance vis à vis d'une telle éventualité. De plus, tous ces angles de recherche sur le changement soulignent des pistes et perspectives interpellantes. Aussi, au lieu de restreindre, proposons-nous et préférons-nous laisser la porte ouverte à toutes ces données de manière à boucler et

reboucler sans cesse en avançant notre questionnement sur lui-même au fur et à mesure de notre recherche. Cette ouverture ne peut plus se concevoir de manière identique à celle tous azimuts qui nous a servi jusqu'à présent. Elle vise à éclaircir, consolider les paramètres qui sont au centre de notre recherche.

Stabiliser notre cadre de références est d'importance et s'inscrit dans notre cheminement. Jusqu'à présent, nous avons effectué plus une recension d'écrits qui nous a permis de positionner notre questionnement. Si les auteurs cités nous ont donné l'opportunité de remises en question ou d'approfondissements personnels, la poursuite du travail impose de concevoir comment les données vont être traitées, analysées. Cette étape sera esquissée au stade terminal de cette première partie.

Une confrontation, inéluctablement, aura sa place mais non plus en oscillation entre deux pôles: les intentions des étudiants en maîtrise d'une part et les intentions de la formation d'autre part. A ces deux-ci, il convient d'ajouter un troisième puisque nous possédons une certaine optique sur la nature d'un changement et que nous l'avons campé dès l'abord dans une perspective sociale; un quatrième pôle est constitué par notre cadre de référence.

5. Retour sur la question initiale

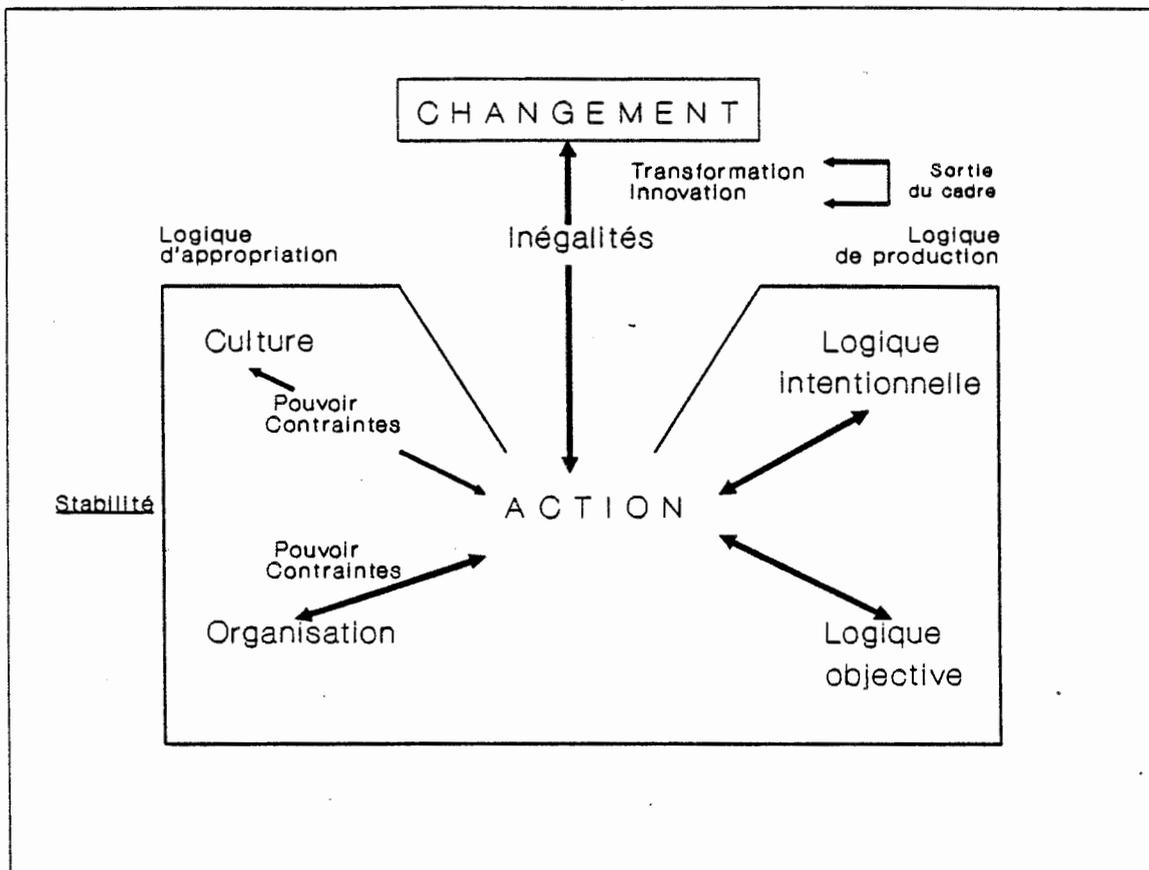
Au centre de nos préoccupations se situe l'action, que celle-ci soit posée ou espérée par les anciens étudiants de maîtrise. Cette action, c'est dans un sens particulier que nous envisageons de l'analyser: en terme de réduction possible des inégalités dans le secteur éducatif considéré comme stratégique pour permettre à tous une égalité des chances. L'ampleur des «résidus» dans le monde de l'éducation est telle que tout intervenant ne peut être que confronté à cette situation interpellante. Une formation, la maîtrise, s'inscrit au sein de cette structure éducative avec, au minimum, l'espérance de susciter des interactions dans ce milieu par le biais de ses agents : les étudiants.

La formation permet à ceux qui y participent et qui sont engagés dans le circuit professionnel de réfléchir, d'analyser des situations problématiques afin de concourir à leur amélioration de par les actions qu'inévitablement ils seront amenés à poser.

La formation est universitaire; ce qui n'est pas neutre. Y accéder, c'est escalader les échelons de la pyramide éducative, représentation culturelle de l'excellence. Que les individus la gravissent n'est nullement gênant en soi si, dans le cadre de notre étude, la perspective d'action vis à vis des plus démunis n'est pas évacuée. La lecture qui est entrevue se fera en terme de sens c-à-d. de pouvoir pour soi, pour les autres ou les deux conjugués. Un autre niveau du culturel a plus trait à une capacité acquise ou non par chaque étudiant de remettre en cause son propre

modèle culturel susceptible de ne pas correspondre à celui d'une partie de son public. Quand il est fait usage de la notion: région sous-cultivée, il est souligné qu'il existe une culture dominante et une dominée et donc d'un fossé conséquent entre les deux. La lecture est, ici, à entrevoir en terme de pouvoir sur soi, de capacité à se mettre en question.

Ce point oblige à reboucler sur les ressources. En effet, si celui qui doute devient disponible pour des identifications nouvelles, encore faut-il que des possibilités effectives viennent démontrer que l'action n'est pas absurde. De plus, l'investissement affectif se faisant sur un modèle culturel, le changement de celui-ci que représente le pouvoir sur soi implique une remise en question personnelle et donc une très grande stabilité affective. Le projet des anciens étudiants et leur mobilisation affective sont un élément clé d'une perspective de changement, véhicule par excellence d'un système de valeur. Ce dernier concept n'a pas le sens que lui donne les moralistes; la valeur, ici, est associée à un processus qui assure la mobilisation affective sur certaines orientations.



À l'intérieur du cadre circonscrivant la stabilité du système sont positionnées trois types d'énergie ou de ressources distinctes dont aucune ne dérive de la précédente. Celles liées au culturel, à l'organisationnel et à la personnalité.

Pour l'organisationnel, ce sont les ressources matérielles ou non nécessaires à l'obtention des objectifs.

Pour le culturel, ce sont les appareils logiques qui permettent d'orienter l'action.

Pour la personnalité, ce sont les ressources liées à l'affectivité.

Par logique, nous ne référons pas à un raisonnement explicite structurant un discours mais à la cohérence entre une action contribuant à donner, à réaliser une certaine orientation.

La logique intentionnelle contribue à organiser le sens vécu sur lequel l'agent se mobilise et à partir de quoi certaines actions sont possibles.

La logique objective, ce sont les effets qui découlent indépendamment de la conscience que l'on en a.

De l'interaction entre les deux logiques découle une logique d'action. On peut supposer que, de par la formation et le centrage qui y est effectué, le fait pour l'étudiant de mieux comprendre comment sa logique intentionnelle est construite peut l'amener à modifier celle-ci, s'il en est besoin, afin d'avoir des effets notablement différents.

Quant à l'action, elle ne se construit pas sur un vide. Il y a en effet ce qui est «déjà là». A ce titre, culturel et organisationnel sont deux ressources socialement existantes. Elles organisent une logique d'appropriation visant à saisir et à utiliser les ressources disponibles; antagoniste ou convergente à celle-ci, peut se lire une volonté

de modifier par l'action la situation; c'est une logique de production qui est mise en avant si la situation est pressentie comme à changer. Dans notre étude, une perception des inégalités éducatives comme étant à surmonter peut induire une action en ce sens; mais cette perception peut se réaliser selon des amplitudes très variables.

En point d'orgue à notre schéma, se situe le changement qui inexorablement se produit dans nos sociétés. Il résulte d'interactions humaines, organisationnelles, culturelles, contextuelles complexes. A cette imbrication, sera analysée la participation d'étudiants inscrits dans un programme précis comme plus-value d'un processus formatif et cela sous l'angle de l'apport neuf qui peut être espérer par la partie du propre public de ces professionnels: les plus démunis.

Il nous est permis, maintenant, de reformuler plus précisément notre question de recherche; celle-ci devient :

Les actions menées ou souhaitées par les étudiants de maîtrise s'inscrivent-elles dans une perspective de réduction des inégalités éducatives pouvant contribuer à un changement social?

CHAPITRE 4

LA MÉTHODOLOGIE

Chapitre 4

La méthodologie

A ce stade du travail, nous précisons la méthodologie qui sera utilisée pour la collecte des données. Nous ne présenterons pas, dans ce chapitre, le questionnaire qui a servi de support pour recueillir de façon enregistrée les propos des différents agents. Pour ne pas alourdir inutilement le texte, nous reproduirons ce guide d'entrevues en annexe. (Annexe I)

En finale, nous aborderons la façon dont nous prévoyons traiter les données obtenues. Cette dernière étape du chapitre doit beaucoup à un livre: " Produire ou reproduire."¹ La grille d'analyse qui y est présentée pour analyser le changement social a été utilisée pour porter le regard sur une formation particulière s'inscrivant dans un cadre régional.

1. Méthodologie

Deux choix méthodologiques sont disponibles pour tenter de circonscrire les perceptions des anciens étudiants en maîtrise de l'éducation par rapport au changement: l'enquête par questionnaire et celle par entretiens semi-dirigés. Des impératifs-temps imposaient de travailler de manière qualitative et notre optique

¹ Rémy J., Voye L., Servais E. Produire ou reproduire?
Une sociologie de la vie quotidienne, Vie ouvrière, Bruxelles, 1980.

envisageait de contacter une dizaine de personnes. De plus, la nécessité d'obtenir avec certitude des réponses nous a incité à privilégier la seconde approche à la première. Ce n'étaient pas les seuls motifs qui dictaient ce choix.

La formalisation de l'enquête par questionnaire demande une longue familiarité avec le sujet étudié; ce que nous ne possédons pas. De surcroît, la problématique de recherche a trait au social, dans un domaine chargé en valeurs, et fortement mobilisateur de l'affect de chaque individu. Une formalisation, compte tenu de ces données et nonobstant les premières mentionnées, ne nous a pas paru adéquate en une telle circonstance car elle comporte un risque élevé d'atomiser l'individu, de le désocialiser.

La méthode préconisée possède ses revers. Sans doute des difficultés inhérentes au langage peuvent-elles être, au moins partiellement, obviées en entrevues par des demandes de précisions mais rien n'indiquait de départ que le public pressenti allait s'exprimer en toute franchise, sans déguisement, ni omission volontaire. Une censure, consciente ou non, peut être effectuée, de même qu'il est plausible qu'un récit recomposé soit émis: chaque individu tentant de donner une cohérence à son histoire personnelle.

Sans évacuer ces difficultés, on peut cependant concevoir que le dialogue permet de révéler les origines, les significations des attitudes et des choix face à une perspective de changement. Réfléchir avec les sujets sur leur propre cheminement constitue un travail que de par eux-mêmes les individus effectuent. Notre intérêt

n'est pas tant de décrire ceux-ci que de savoir ce qu'ils sont devenus suite à une formation plaçant le changement dans, au moins, ses préoccupations si ce n'est comme objectif. L'analyse des discours doit être révélatrice des démarches prospectées ou réalisées.

A nos yeux, la problématique est complexe. Nous avons préféré laisser une ouverture maximale pour permettre aux acteurs eux-mêmes le soin de la canaliser avec leurs propres forces et contradictions. La notion de changement est polysémique. L'approche par entretien semi-dirigé peut permettre d'appréhender la complexité des processus qui sous-tendent les conduites, les projets et engagements, les significations que les sujets donnent à leur trajectoire vis à vis d'une telle notion.

Notre démarche ne signifie nullement l'existence d'une suprématie d'une collecte de données par rapport à une autre. Celles-ci n'interviennent pas au même stade de l'élaboration d'une problématique. Avec les contraintes que nous subissons, nous pensions simplement que notre choix pouvait s'avérer plus pertinent.

2. Le questionnaire

2.1 Précautions

Au niveau pratique, la collecte des données s'est établie en deux temps. En premier lieu, un pré-test a porté sur un échantillonnage de deux ou trois personnes afin de permettre un affinage et un réajustement du questionnaire. En fin d'entrevue, l'avis des interviewés a été sollicité pour cerner si l'enquête a été suffisamment explicitée, si les questions sont apparues ouvertes et si certaines ne devraient pas être posées ou modulées différemment.

Dans un deuxième temps, les entretiens semi-dirigés ont débuté réellement. Il était possible, de départ, d'envisager qu'une retranscription écrite des propos formulés soit effectuée et retournée à chacun des participants pour corrections ou précisions éventuelles. Le but de la recherche n'étant pas de «coincer» les interlocuteurs, un regard particulier aurait été posé sur les amendements réalisés ou non en position plus réflexive et moins prenante.

Cette perspective de réajustement des propos n'a pas pu pour des raisons pratiques se réaliser; nous nous en expliquerons.

2.2 Échantillonnage

Il pourrait sembler idéal que tous les étudiants issus de la maîtrise soient contactés. Cette perspective exigerait de changer de méthodologie, de travailler avec un questionnaire précis, statistiquement analysable. Une telle dimension ne cadre pas avec un projet de recherche où l'aspect qualitatif se voit quasi imposé par le contenu.

Cependant, afin de cerner la formation et d'asseoir un échantillonnage représentatif, une série de données précises ont été recherchées en préalable à l'étape qui nous occupe :

- a) Données concernant la maîtrise
 - Date de son instauration en Abitibi et date du virage formatif que nous y avons rencontré.
 - Durée moyenne des études.

- b) Données concernant le public
 - Nombre de candidats ayant effectué le parcours.
 - Pourcentage d'hommes et de femmes et pondération de ce facteur dans les autres questions.
 - Taux d'abandons après inscription.
 - Origine professionnelle de ces candidats.

- Répartition praticiens, administratifs, chercheurs et importance de l'influence du virage de la formation sur celle-ci.
- Nombre de recherche-action et autres.
- Fourchette d'âge du public.

Il est malaisé d'établir quel serait l'échantillonnage le plus adéquat pouvant tenir compte de certains indicateurs importants comme le sexe, l'âge des participants, la durée écoulée depuis la fin des études, la localisation régionale, le secteur et la nature de l'emploi occupé (administratif, personne de terrain), le type de recherche accomplie (avec ou sans recherche-action). Vouloir tenir compte absolument de toutes ces données, c'est inévitablement repenser en terme de grand nombre.

Dans notre recherche, des indicateurs comme l'âge et le sexe ne peuvent de départ être mis en veilleuse. A l'analyse, il était intéressant de réfléchir sur l'intensité des actions et des changements en fonction de l'âge. Du côté du sexe, les femmes peuvent être plus limitées que les hommes dans leurs perspectives d'action suite, par exemple, à des contraintes de pouvoir. Sans vouloir préjuger des résultats, on peut cependant envisager que la taille de l'échantillonnage a imposé de relativiser les propos vis à vis de ces deux paramètres.

S'arrêter à un nombre déterminé constitue une mesure arbitraire; c'est pourtant cette mesure, ce quota qui a déterminé une enquête menée pas à pas, largement au hasard, selon la possibilité de contacter les personnes et leurs disponibilités. Chemin faisant, nous avons dû ventiler les différents indicateurs de

façon volontaire, cette fois; il apparaissait que certains d'entre eux avaient tendance à supplanter les autres de manière trop marquée et que cette situation nuisait fortement à la représentativité du public inscrit en maîtrise. Par exemple, il a été nécessaire de s'obliger à prendre un homme, administratif de surcroît, vu qu'il se révélait que les premières collectes de données étaient toutes fournies par des femmes praticiennes.

Les conclusions à tirer sur fond d'un échantillonnage réduit, seront-elles généralisables? La question demeurera actuellement en suspens.

Parmi les variables, une seule a été contrôlée systématiquement: la durée post formative. Ainsi qu'il a été souligné, la maîtrise stipule qu'une latence de deux ans est nécessaire pour que, suite à cette période, les individus acquièrent une maturation suffisante et qu'ils fixent ce qu'ils souhaitent entreprendre. Aussi, toutes les personnes contactées ont dû obligatoirement posséder deux ans de recul vis à vis de la formation.

2.3 Modalités d'entrevue

Avec le remerciement naturel pour l'acception de se prêter à l'interview, chaque intervenant a été assuré de la confidentialité de ses propos. De plus, ainsi que mentionné, il a été pensé de lui proposer de recevoir copie écrite de ses réponses et de la possibilité de les préciser.

Sans insistance marquée, il a été fait mention que chacun des participants jouait un rôle important vu que la recherche se déroule sur un plan qualitatif. Dès que faire se put, il a été stipulé une approximation de la durée de l'entretien et demande a été effectuée de pouvoir pratiquer celui-ci dans un endroit favorisant l'écoute. De départ, l'ambiguïté entre tutoiement et vouvoiement a été levée.

Dans les enquêtes en sciences humaines, la place de l'interviewer joue un rôle non négligeable. Reste, donc, à mentionner la façon dont l'enquête a été présentée. Valait-il mieux l'explicitier comme une étude menée par un étudiant en maîtrise ou était-il préférable que la formulation insiste sur un aspect bilan d'une formation? La deuxième proposition permet d'éviter de mettre le facteur personnel en évidence. Ces deux aspects, outre leur véracité, étant incontournables, ils ont été présentés. Le risque de perturber la validité de la recherche par ce biais apparaît faible.

Au niveau des questions, celles-ci ont été agencées pour glisser du terrain supposé le plus connu au plus flou, de l'aspect le moins impliquant à celui des valeurs. La redondance de certaines questions n'avait pas pour but de prendre l'interlocuteur en défaut mais bien de s'assurer que les propos antérieurement formulés entraient bien dans le cadre de recherche. En cas de contradictions, une demande d'éclaircissement sur la logique qui sous-tend le discours a été effectuée à partir de questions de précision.

L'entretien se voulant semi-dirigé, il était évident que si, spontanément, le participant abordait plusieurs questions de lui-même son approche était respectée.

3. Limites de la recherche

Avant de débiter la deuxième partie de cette recherche, il convient de s'arrêter un instant sur les limites posées ou rencontrées en effectuant celle-ci. Certaines ont d'ores et déjà été soulignées; d'autres se sont imposées lors de l'enquête.

Pour mémoire, rappelons que la recherche des retombées de la formation en maîtrise s'est adressée au public étudiant. Le corps professoral n'a pas été contacté sinon au travers de certains écrits. En choisissant comme terrain ce que les plus démunis, dans une région dite éloignée, peuvent espérer, est évacué l'aspect bilan d'une acquisition de savoirs sauf vis à vis d'un axe bien déterminé: les inégalités éducatives.

D'autres limites tiennent au genre d'enquête menée. Une recherche qualitative conduite en fonction de certains indicateurs entraîne comme risque de ne contacter qu'un certain type de répondants. Aussi, peuvent être écartés suite au hasard de l'échantillonnage quelques décideurs qui pourraient constituer un noyau susceptible d'une certaine modalité d'action. En outre, lors de l'enquête, les anciens étudiants devenus professeurs à l'université en maîtrise ont été tenu à l'écart. Ce faisant, on s'est peut-être privé d'un groupe qui bénéficie d'une plus grande marge

de manoeuvre d'une part et qui, d'autre part, peut transférer plus aisément les acquis dans d'autres recherches. Ce groupe précis, celui d'étudiants dans une formation devenus enseignants dans la même formation n'a pas été pris en considération car on peut raisonnablement le tenir pour peu nombreux. Les rares places disponibles sont actuellement occupées et il n'est dans aucune visée universitaire de former en priorité des enseignants pour ses besoins internes. De plus, contacter ce public particulier, c'était aussi se lancer dans une analyse du corps professoral, limite déjà posée d'entrée dans la présente étude et qui peut constituer en lui-même l'objet d'une recherche.

Une formation telle que la maîtrise en éducation est en mouvance constante. Force a été de s'arrêter à un moment donné pour en dresser un portrait chiffré. Ce dernier est nécessairement dépassé dans certains domaines au stade final de la rédaction de cette recherche. Par exemple, taux d'abandons ou de réussites peuvent s'être modifiés avec le temps. Invitation est donc faite au lecteur à regarder les chiffres avancés avec un recul certain. La réalité de la formation ne correspond peut-être déjà plus exactement à ce qu'elle était.

Par contre, l'analyse qui a été effectuée s'est centrée sur le modèle culturel des étudiants en maîtrise par rapport au modèle culturel d'une partie au moins de leur propre public professionnel. Cela a mené à des conclusions qu'il appartient au lecteur de cerner jusqu'où elles peuvent être généralisées.

4. Perspective d'analyse

Il y a lieu d'esquisser, ici, la perspective d'analyse qui sera utilisée. Il nous semble que l'analyse devait porter sur la logique des étudiants, telle que nous l'avons définie, afin de déterminer si des conditions existent pour leur permettre d'affronter les inégalités que nous avons décrites. On pouvait envisager que les étudiants se positionnent de diverses manières devant les inégalités éducatives:

a) L'étudiant a conscience de l'existence de ces inégalités mais ne dégage pas une ligne d'action en ce sens. Sa position est cantonnée au niveau de l'intention avec la possibilité d'une action spontanée mais sans analyse critique.

b) L'étudiant perçoit l'ampleur des inégalités et conçoit qu'il a un rôle à jouer. Il ne change pas ses intentions mais modifie son action pour prendre en compte les difficultés qu'une partie de son public rencontre suite à celles-ci.

c) Le fait pour l'étudiant de mieux comprendre comment sa logique intentionnelle est construite, l'amène à modifier celle-ci pour tenter de produire des effets différents. Un tel phénomène pourrait découler de l'action de la formation comme nous l'avons souligné.

d) L'étudiant possède une stratégie. Il devient plus maître des effets de son action et celle-ci est plus adaptée. Il a modifié à la fois certains éléments de sa logique intentionnelle et de sa logique objective. Pareil constat pourrait se lire, par

exemple, du passage d'une vision de l'échec scolaire en terme d'inégalités de dons à une perception de l'échec en terme de rapports différents et possibles au savoir résultant d'une position sociale. La mise en place de mesures particulières comme une pédagogie différenciée pourrait augurer d'un changement véritable. Encore faut-il qu'à la mobilisation indispensable des ressources affectives puissent se conjuguer la disponibilité des ressources organisationnelles; l'absence de ces dernières serait susceptible d'oblitérer l'action.

e) L'étudiant est ignorant des inégalités éducatives mais ses actions vont résolument dans un sens qui les affrontent. Les actions sont spontanées comme en a) mais engendrent des résultats imprévus qu'ils soient connotés positivement ou négativement. Le hasard guiderait largement l'action. Dans une telle éventualité, la non conscience s'avérerait d'autant plus inopérante qu'elle serait incapable de renforcer la capacité de stratégie et de tactique de l'étudiant.

L'analyse peut inclure, également, les logiques d'appropriation et de production retracées dans une séquence temporelle.

Au temps I, à la convergence de la logique intentionnelle et de la logique objective se situe l'action. Cette séquence détermine une logique de production.

Au temps II, chaque individu effectue l'appropriation de ce qui a été réalisé en fonction des ressources utilisées. Il peut en résulter un renforcement de la logique intentionnelle ou de la logique objective de même qu'une déviation de l'une ou l'autre. Ce temps est celui de l'appropriation.

Au temps III, nouveau temps de production, suite aux réajustements quel qu'en soit le sens, peut se réaliser l'établissement de conditions partiellement nouvelles c'est-à-dire de possibilités différentes dont celles d'orienter l'action vers les inégalités. Le changement ainsi obtenu se définirait comme un processus en évolution constante.

Dans un tel parcours chronologique, la formation pourrait constituer le levier d'une appropriation de l'action orientant celle-ci vis à vis des inégalités.

Deuxième partie : La recherche sur le terrain.

Chapitre 1 La maîtrise en chiffres

Chapitre 2 L'enquête

Tableau 1 Le point sur la maîtrise

Tableau 2 La méthodologie acquise en formation.

Tableau 3 L'action, le changement

Tableau 4 Le contexte et les valeurs

Conclusions générales

Préambule

La première partie de la recherche s'est attachée à poser le cadre et les limites de la présente recherche. La deuxième partie contiendra la collecte des données. Celles-ci seront recueillies selon deux modalités : la première s'attachera à présenter un portrait du public de la maîtrise au travers de données statistiques; la deuxième ira à la rencontre des finissants de cette formation afin d'en écouter les propos. Ceux-ci seront analysés selon quatre axes dénommés tableaux. Le premier, le point sur la maîtrise, rassemble les propos formulés par les étudiants sur leur parcours formatif (tableau I); le deuxième cherche à cerner où peut être lu l'acquisition de capacités transférables (tableau II); le troisième tableau porte un regard sur l'action entreprise et le ou les changements espérés; le quatrième tableau veut distinguer la perception chez les étudiants du contexte dans lequel ils travaillent et il tente d'entrevoir les valeurs qui sous-tendent leurs actions. Ce parcours réalisé, les conclusions générales viseront à effectuer un lien entre les deux parties de la recherche et à répondre à la question centrale posée.

CHAPITRE 1

LA MAITRISE EN CHIFFRES

Chapitre 1

La maîtrise en chiffres

Dans la partie ci-jointe, nous tentons de cerner plus précisément les étudiants de la formation à partir de données statistiques. Nous proposons une lecture de ce public susceptible d'être amendée suite à l'apparition de données plus récentes; nous ne pensons cependant pas que celles-ci puissent être dirimantes et qu'elles puissent invalider nos résultats actuels. La visée sous-jacente à cette partie était d'élaborer une réponse à la question de savoir quels seraient les indicateurs les plus judicieux à retenir avant d'aborder nos futurs répondants.

1. Les finissant(e)s

Depuis son instauration en 1977 jusqu'à ce jour (Fin novembre 1991), 56 candidats ont effectué le parcours de la maîtrise et ont déposé leur rapport de recherche nécessaire à l'obtention du titre d'après les renseignements que nous possédons. La différence entre hommes et femmes est significative dans ce bloc. Les femmes sont légèrement plus représentées parmi les finissants; 34 d'entre elles ont mené leurs études à terme soit 60,7 %.

La maîtrise se veut ouverte à l'éducation au sens large. On pourrait raisonnablement s'attendre à ce que son public soit issu d'horizons variés. Or, sur les 56 finissants seulement 11 soit 19,6 % ne font pas partie du système scolaire en ligne directe. De ceux-ci, trois dépendent du système de la santé, quatre sont en charnière

entre santé et école, un entre la santé et le domaine social, un seul appartient résolument au domaine social, deux échappent à cette classification. Cette dernière établie d'après le type de recherche et la position professionnelle, aussi arbitraire qu'elle puisse être, permet cependant d'entrevoir que le système scolaire est majoritairement représenté au sein des étudiants en maîtrise. Le pourquoi du non engagement de certains publics potentiels, de même que l'extrême faiblesse de représentativité du secteur social et de la santé demanderait une étude spéciale.

Toujours en se basant sur le type de recherche et la situation professionnelle, les 45 étudiants restants, dépendant du système scolaire, peuvent se ventiler de la façon suivante :

13 sont positionnés dans le secteur école primaire (12) et maternelle (1).

10 au secondaire conventionnel dont deux en formation professionnelle.

8 fonctionnent au collégial.

4 à l'université.

7 oscillent entre le secondaire et le primaire de par leur place dans les commissions scolaires en tant qu'administratifs.

3 échappent à ce classement; un inclassable dans celui-ci et deux par manque de données les concernant.

Il est intéressant de porter un regard sur le bagage potentiel que possèdent les individus qui ont terminé la maîtrise au moment où ils réalisaient la rédaction finale de leur travail. Sur 45 des 56 personnes, nous avons des renseignements précis, écrits par eux-mêmes dans leur recherche, de leur situation professionnelle. De l'analyse de ce bloc, il appert que 15 occupent une place sans connotation particulière (enseignant, animateur,...); 18 possèdent une position de cadre (administrateur, directeur, etc.). Si on ajoute à ces derniers ceux fonctionnant selon des modalités variables au collège (8) ou à l'université (4), on s'aperçoit que les individus pouvant se prévaloir d'un capital conséquent de par le poste occupé ou le degré des connaissances sont surreprésentés dans la formation. 67 % de cet échantillonnage possède de tels acquis. En réalisant l'extrapolation de considérer les 13 participants inconnus comme étant de la catégorie des sans connotation, le pourcentage des «nantis» s'élève, malgré tout, à plus de 50%. Aussi, peut-on considérer que ces derniers investissent le plus en études. Un tel phénomène peut poser la question de savoir s'il n'y a pas lieu que la maîtrise puisse s'ouvrir plus au public le moins doté en capitaux. Cela demande de tenir compte du règlement général sur les études avancées auxquelles doivent se conformer toutes les universités et tous les programmes mais aussi de chercher vraiment à donner une reconnaissance à l'expérience professionnelle vécue.

En passant, il est à signaler que l'équité entre les sexes est respectée en ce domaine de la richesse; les femmes (16) sont représentées à parité égales avec les hommes (14) et cela à tous les niveaux de ce classement des «possédants».

2. Public et type de recherche

Ainsi que mentionné, la recherche-action constitue un outil dont l'usage est susceptible d'être fréquent dans les travaux de maîtrise. C'est, en effet, ce qui se constate lorsqu'on enquête sur la méthodologie utilisée dans les travaux estudiantins. 31 personnes sur 56 font clairement référence dans leur ouvrage à l'emploi de ce type de recherche et cet usage ne peut être mis en corrélation avec le type d'emploi occupé. De plus, dans l'échantillonnage, il ne peut être constaté un effet résultant d'un virage dans la formation. Toutes les cohortes de finissant(e)s ont utilisé cette méthodologie quantitativement de façon similaire. La nature de la problématique développée détermine le choix d'une méthodologie précise et cela semble être la propriété de l'étudiant. Vu la constance de l'emploi de la recherche-action, on peut affirmer que tout étudiant ayant terminé est au courant de son existence. Pour ceux qui l'ont utilisée, il est nécessaire de stipuler que certains étudiants, faute de temps ou suite à des difficultés, n'ont pas pu la mener jusqu'au bout en formation et ils le regrettent dans leurs écrits. La période de latence de deux ans nécessaire post formativement pour conduire la recherche à terme sur le terrain se voit donc justifiée.

3. La durée des études

Pour 55 étudiants, nous possédons la date de leur inscription d'une part et celle de la publication de leur rapport d'autre part. Cela permet de calculer la durée moyenne des études qui s'établit à quatre ans. Le parcours le plus court s'est effectué en un an et demi, le plus long en huit ans.

Neuf étudiants se situent dans la moyenne des quatre ans; 20 sous cette moyenne dont 14 entre trois et trois ans et demi d'études; 26 se trouvent au dessus de cette moyenne dont 17 ont réalisé le parcours en cinq ans et plus.

La maîtrise représente donc pour beaucoup d'étudiants un investissement temps conséquent. A l'heure actuelle, en formation, il est stipulé aux formés de tabler sur une durée de trois ans d'études. A ce propos, il est à souligner, ici, que à partir de la cohorte de l'automne 1987, aucun rapport de recherche terminé n'a pu entrer en notre possession. Nous sommes en novembre 1991 à l'heure où nous écrivons ces lignes soit quatre ans plus tard. Cela signifie qu'il est probable que l'on assiste présentement à un allongement de la durée d'études. Ce phénomène sera peut-être transitoire avant que le redressement actuellement visé ne porte ses effets. Toujours est-il que l'investissement-temps possède des dimensions assurément non négligeables dont une, psychologique, apparaît dans les propos introductifs des ouvrages terminés; bien souvent, les étudiants remercient leur famille pour le soutien et la patience accordés au long des études.

L'absence de travaux récents possède une incidence sur notre travail. En effet, le virage de la formation à des méthodologies et publics potentiellement différents se serait produit pendant cette dernière période. Avec la latence post formative de deux ans que nous nous imposons comme contrainte, il sera absolument impossible de contacter une partie de ce «nouveau» public et d'évaluer l'impact possible du virage constaté.

4. Les abandons

Le regard en ce domaine sera réalisé en deux temps. Le premier comprend toutes les cohortes s'étalant du départ de la maîtrise jusqu'à la cohorte de l'hiver 1985 comprise. Sur le public compris dans ce laps de temps, nous possédons des données fiables : les ouvrages des finissants. Sur la période incluse entre l'automne 1987 à nos jours, nous avons recours à un listing susceptible d'être incomplet puisque bon nombre d'étudiants sont encore en formation.

COHORTE	ÉTUDIANTS	ABANDONS
HIVER 1977	9	0
AUTOMNE 1979	8	1
AUTOMNE 1981	8	1
AUTOMNE 1982	10	2
HIVER 1983	6	2
HIVER 1984	8	2
HIVER 1985	14	6
HIVER 1986	14	5
AUTOMNE 1987	16	8
ÉTÉ 1989	7	5
HIVER 1990	14	5
HIVER 1991	14	7

La première période comporte 77 étudiants. Sur ce quota de référence, on peut constater 19 abandons soit 25 %. Il est loisible de voir également dans les cinq premières cohortes la quasi inexistence du décrochage; le phénomène a commencé à prendre de l'ampleur dans les deux dernières, hiver 1985 et 1986, quantitativement plus nombreuses.

Pour la deuxième période, nous nous référons aux notes d'un listing qui sont susceptibles d'être remises à jour. Quatre cohortes comportent, ici, à elles seules 51 étudiants. On assiste donc à un accroissement global, et par cohorte, des inscriptions mais également à une hausse conséquente du décrochage; 25 abandons sur 51 inscrits soit 49 % et ce taux ne constitue qu'un seuil minimal. Le quasi doublement du

facteur de décrochage mériterait à lui seul une analyse profonde si l'on veut y porter remède. Pour notre part, nous ne possédons qu'un seul indicateur fiable qui éclaire la problématique : les femmes sur l'ensemble de la maîtrise sont plus représentées que les hommes; sur 128 inscriptions, 79 sont féminines soit 62 %, mais les femmes décrochent selon une amplitude égale aux hommes; 22 abandons sur 42 sont féminins. Autrement dit, les hommes ont une probabilité de décrochage de 1,6 fois supérieure aux femmes. On peut considérer que pour les femmes, en Abitibi, la formation ici présente constitue un investissement plus attractif que pour leurs collègues masculins.

L'ampleur croissante des abandons pourrait inciter à se pencher sur ce que la formation elle-même pourrait développer en son sein pour palier à ce phénomène. Il est aisé et attrayant de mettre en avant des principes d'autonomie, d'autogestion, mais n'est-ce pas une façon comme une autre de placer toute la responsabilité d'une cassure éventuelle sur l'étudiant. Toute la relation pédagogique de la formation présente se lit sous une forme binaire : enseignants-enseignés. Il n'existe aucune ressource intermédiaire de nature non professorale pour aider l'étudiant dans les multiples embûches qu'il peut rencontrer puisqu'il est adulte. Pourtant, certaines formations d'adultes se sont munies de conseillers, conseillères, responsables par cohorte(s) dont l'action s'inscrit résolument contre le décrochage par des interventions à des niveaux divers (dynamique de groupe, informations, assistance technique, contacts, support psychologique, ...) avec des résultats probants. La mise en place d'une telle structure intermédiaire rend également possible une ouverture du marché

universitaire à un public moins aguerri à ce milieu. Affirmer à propos de la formation qu'elle est ouverte à tous et centrée sur l'étudiant est un point de départ qui ne peut empêcher de réfléchir à ce que des possibilités objectives maximales soient réunies pour que cela soit tel. Il est clair que le rôle d'intermédiaire est présentement joué par l'équipe professorale mais la position de celle-ci est susceptible d'entraîner à son corps défendant des effets non souhaités. La conjoncture présente où le décrochage universitaire, particulièrement chez les étudiants à temps partiel, est mis en exergue pourrait rendre plus réalisable la perspective esquissée d'appui, à l'aboutissement des parcours formatifs, quel qu'en puisse en être la forme.

5. Implantation régionale des étudiants

Jusqu'à ce jour, 128 étudiants ont réalisé une inscription à la maîtrise. Six d'entre eux n'avaient pas une implantation en Abitibi d'après les adresses mentionnées dans les listes. Sur les 122 localisés en région, en les regroupant selon la ville la plus proche de leur domicile, on obtient la répartition suivante :

SECTEURS	ÉTUDIANTS	ABANDONS
ROUYN-NORANDA	67	18
VAL D'OR	22	1
LA SARRE	16	7
AMOS	10	4
VILLE-MARIE	2	0
+ÉLOIGNÉ	5	2

Le rapport entre le lieu où est dispensée la formation et le domicile privé est clairement un facteur facilitant le suivi de la maîtrise puisque 55 % des étudiants peuvent se prévaloir d'un rapport de proximité favorable. Pour les autres, l'investissement formatif est entaché par des contraintes d'accès; celles-ci peuvent avoir une certaine influence en sus de l'enrôlement moindre. Effectuer une mise en parallèle inscriptions, distance, abandons est une entreprise aventureuse puisque sur les abandons nos renseignements sont susceptibles d'être réévalués ainsi que nous l'avons souligné. C'est donc une approximation qui est tentée ici.

Moins nombreux, les étudiants éloignés du lieu de formation décrochent plus que les autres. Sur 42 abandons du public en Abitibi, 24 soit 57 % sont situés à l'extérieur de l'entité de Rouyn-Noranda et environs. Ce public possède 1,6 fois plus de potentialité de décrocher que ceux qui sont proches. Il est évident qu'on ne peut ramener ce constat à un lien exclusif éloignement-abandons. Une étude cas par cas serait plus éclairante mais sans trop de dangers, on peut retenir que la distance constitue, d'une part, un handicap sérieux pour certains et, d'autre part, une source de possibilité majorée d'abandon parmi une pluralité d'autres facteurs possibles.

Le phénomène d'accroissement des abandons pourrait, également et entre autres, se raisonner en terme de stratégie de marché ou en terme de marketing publicitaire afin de faire connaître et promouvoir la formation à d'autres milieux que ceux relevant de l'éducation scolaire conventionnelle; la concentration du public dans une seule ville incite à se demander si la formation ne devrait pas impérativement,

pour survivre, se tourner vers d'autres publics à Rouyn-Noranda particulièrement. On pourrait considérer que, avec le temps, un «écrémage» de la clientèle potentielle ciblée se soit produit. Une analyse des besoins formatifs locaux serait nécessaire pour étayer une telle hypothèse. A ce sujet, il y a lieu de mentionner qu'une expérience intéressante de décentralisation de la formation a débuté à Val D'or en hiver 1992. Cela signifie l'existence d'un public potentiellement intéressé et de ressources disponibles. Le tout est de savoir jusqu'à quel point? Avec le temps, quelles conclusions pourra-t-on en tirer?

6. Distance, sexe, abandons

En prenant les cohortes s'étalant depuis le début de la maîtrise en 1977 jusqu'à celle comprise de 1986, cohortes sur lesquelles les renseignements ne peuvent plus guère fluctuer, nous avons posé un regard tentant de lier trois indicateurs : le sexe, la distance, les abandons. Il est ainsi possible de dresser le tableau suivant en répartissant les étudiants selon qu'ils soient proches ou éloignés du lieu de formation c-à-d. qu'ils soient situés dans ou hors de l'entité de Rouyn-Noranda.

ROUYN	11 HOMMES 26 FEMMES	4 ABANDONS 2 ABANDONS	36 % 8 %	1 EN COURS
TOTAL	37	6		
HORS ROUYN	23 HOMMES 17 FEMMES	7 ABANDONS 7 ABANDONS	30 % 43 %	1 EN COURS
TOTAL	40	14		

La distance n'handicape pas les hommes; jusqu'à un certain point, pour ceux parmi eux qui habitent hors Rouyn, l'enjeu formatif est peut-être un incitant à surmonter un défi, à aboutir.

Pour les femmes, la différence est trop marquée pour être une simple résultante d'un jeu de hasard. Les femmes les plus éloignées présentent un taux d'abandon plus de cinq fois supérieur à leurs collègues jouissant d'une facilité d'accès. Devant une telle différence, l'extrapolation suivante au sujet des femmes est tentée :

Formation ± Famille ± Travail + Proximité = Haute probabilité de réussite.

Formation ± Famille ± Travail + Éloignement = Faible probabilité de réussite.

Sans vouloir tout attribuer à l'éloignement, facteur constituant un handicap certain, il est cependant tentant de dire qu'une variation trop conséquente d'un ou plusieurs des facteurs, ici, présents rend la réussite féminine plus aléatoire pour celles ne disposant pas d'un rapport favorable vis à vis de l'endroit où est dispensée la formation. L'impact d'une décentralisation possible de l'enseignement serait intéressante à analyser dans l'optique esquissée, ici.

7. La pondération de l'âge

Pour 98 personnes, nous avons pu obtenir la date de naissance; celle-ci, mise en parallèle avec l'année de la cohorte de chaque participant, permet d'établir la distribution des étudiants selon la tranche d'âge lors de leur inscription à la formation. Les renseignements permettent de remonter de nos jours jusqu'aux étudiants de la cohorte de l'année 1982. Le plus jeune postulant s'est révélé âgé de 23 ans tandis que le doyen était âgé de 59 ans. Quatre catégories d'âge sont représentées dans la formation : les 20, 30, 40, 50 ans.

Dans notre échantillon, la ventilation se lit de la manière suivante :

TRANCHE	ÉTUDIANTS	ABANDONS	POURCENTAGE
20 ANS	3 HOMMES 7 FEMMES 10	2 HOMMES 2 FEMMES 4	67 % 28 %
30 ANS	17 HOMMES 36 FEMMES 53	8 HOMMES 11 FEMMES 19	47 % 30 %
40 ANS	13 HOMMES 16 FEMMES 29	8 HOMMES 4 FEMMES 12	62 % 25 %
50 ANS	1 HOMME 5 FEMMES 6	1 HOMME 4 FEMMES 5	

L'échantillonnage comporte 65 % de femmes et 35 % d'hommes; il peut être considéré comme représentatif du public. Les tranches d'âge dans la trentaine et la quarantaine constituent à elles seules 84 % des inscriptions. Les deux extrêmes apparaissent comme relativement négligeables. La maîtrise s'adresse donc bien à un public adulte pouvant se prévaloir d'une expérience professionnelle certaine. Un regard rapide sur les abandons¹ permet de dresser le constat suivant :

- a) Entreprendre la maîtrise à la cinquantaine équivaut à une probabilité d'abandon quasi absolue.
- b) Dans toutes les tranches d'âge, les femmes ont un taux de décrochage quasi constant.
- c) Quelque soit l'âge, les hommes ont par rapport aux femmes une tendance au décrochage sensiblement supérieure.

8. Précisions d'échantillonnage

A ce stade, se pose la question du choix méthodologique des indicateurs qui pourraient être retenus pour aborder les différents interlocuteurs nécessaires à notre enquête. Il est à préciser que parti avec l'optique d'effectuer une recherche qualitative, force est de constater que l'échantillonnage de dix personnes envisagé comporte un aspect quantitatif certain. En effet, ce dernier chiffre constitue

¹ Il y a lieu de souligner à nouveau que bon nombre de participants étant toujours en formation, des abandons peuvent forcément se produire et modifier nos résultats.

approximativement un cinquième de la population des finissants. Vouloir tenir compte de cet aspect supposerait une sélection parmi de multiples indicateurs qui paraissent tous d'importance. Aussi, envisageons-nous plutôt de constituer un échantillonnage qui soit le plus représentatif de la maîtrise, autant que faire se peut.

La maîtrise possède 54 finissant(e)s. De ceux-ci, pour tenir compte de la barre post formative de deux ans, il convient d'en retrancher huit. Dans les rescapés de ce tri, 24 soit plus ou moins la moitié ont déposé leur rapport de recherche depuis plus de cinq ans et 22 entre deux à cinq ans. Il faudrait donc que notre échantillonnage soit représentatif de cette parité.

Toujours dans un souci de représentativité, l'étude présente permet de saisir qu'il faudrait tenter de recueillir le propos de :

- deux personnes impliquées dans le secteur école primaire.
- également deux du secondaire.
- une du réseau collégial.
- une fonctionnant à l'université.
- trois remplissant des tâches administratives.
- une personne n'ayant pas de rapports directs avec le système scolaire.

A cette liste de conditions, se greffe les éléments mis en avant précédemment c'-à-d. qu'il faudrait tenter d'obtenir les propos de :

- six femmes et quatre hommes.
- moitié de recherche-action et moitié autres types de recherche.

- moitié issu de Rouyn-Noranda, moitié d'une origine plus lointaine.
- deux se situant dans la moyenne d'études de quatre ans et huit se répartissant de façon égale par rapport à cette moyenne.
- moitié de jeunes, moitié de plus âgés...

Une telle liste de critères signifie que l'enquête sur le terrain au lieu d'être guidée par le hasard, s'est effectuée pas à pas, il est vrai, mais de façon volontaire pour tenir compte du maximum de critères possibles et cela en fonction des disponibilités de nos interlocuteurs, de leur bienveillance à se prêter à notre recherche et de la possibilité de pouvoir les contacter.

En sus de tous ces aspects et en soulignant l'impératif restrictif de deux ans post formatif, nos propres disponibilités personnelles ont obligé à éliminer certains candidats potentiels trop éloignés. Ces deux derniers facteurs diminuent à eux seuls le nombre d'interlocuteurs pouvant se prêter à nos interviews à une quarantaine. Vu le tableau ainsi dressé, nous avons entamé largement au hasard nos entretiens tout en nous ajustant au fur et à mesure de la collecte des données.

CHAPITRE 2

L'ENQUÊTE SUR LE TERRAIN

Chapitre 2

L'enquête sur le terrain

Préambule

Dix personnes, inconnues, ont accepté de collaborer à nos entrevues. Notre optique de départ était de nous livrer avec l'aide de deux, trois individus à un pré-test pouvant permettre un ajustement du questionnaire. Ce dernier n'ayant posé aucune difficulté de compréhension et n'ayant été l'objet d'aucun amendement de la part des premiers participants même après l'explicitation des objectifs réels de la recherche, aussi nous sommes-nous arrêté à ce nombre de dix personnes en tout et pour tout. L'investissement temps que représente la retranscription intégrale d'une entrevue étant tel, nous nous sommes octroyés cette facilité. Tout au long de ce travail, nous nous sommes attaché à être d'une fidélité absolue aux propos formulés; ce sont, donc, ceux-ci, avec leurs forces et leurs faiblesses, qui seront présents dans l'analyse. Au stade initial, l'optique était de retourner à chaque participant ses propos écrits pour corrections éventuelles. Cette perspective a été rapidement abandonnée car elle augurait d'un travail par trop considérable.

Sur les dix individus rencontrés, un seul a marqué des réticences à ce que ses propos soient enregistrés; ce pour des raisons pudiques et non pas confidentielles alors que téléphoniquement l'aspect interview avait été clairement mentionné. En aucun cas, le questionnaire n'a paru source d'incompréhension tout au long de la collecte des informations.

Retracer après plus de dix ans parfois, la piste d'un ancien étudiant est loin d'être une sinécure. Nonobstant cette difficulté, toutes les personnes ont accepté de leur plein gré leur participation à l'enquête et l'usage de leur propos à des fins de travaux universitaires. Le choix du lieu de rencontre a toujours été effectué par le participant; dans sept cas, il s'agissait du lieu de travail; deux personnes ont privilégié leur domicile personnel et une, un cadre plus neutre.

Pour mémoire, rappelons qu'un des objectifs importants de la recherche sur le terrain était d'obtenir un échantillonnage représentatif du public de la maîtrise. Concrètement, l'enquête s'est donc déroulée pas à pas en essayant de tenir compte de cet impératif. Ainsi qu'il sera loisible de le constater, tenir compte de tous les indicateurs de façon exacte quantitativement, n'était pas réalisable. Aussi, est-ce bien un aspect qualitatif qui s'est imposé mais, néanmoins, l'angle représentatif possède sa réalité. Avant de l'exposer, stipulons :

- 1) Nous étant engagé vis à vis de chaque participant interviewé à respecter l'aspect confidentiel de ses propos, nous supprimons de ceux-ci toutes références à des lieux ou des personnes.

2) Nous fournirons, de la retranscription intégrale des discours, un entretien à titre exemplatif en annexe; les autres propos seront disponibles au sein de l'université pour des usages internes.

3) Afin d'alléger les propos et aussi pour respecter l'anonymat, nous assurerons la présentation des agents qui va suivre au masculin. Dans l'analyse, nous laisserons chaque personne s'exprimer. Certains éléments ayant une incidence plus particulièrement féminine seront mis en exergue pour tenir compte de la pondération de ce facteur.

Les individus contactés dans le cadre de l'enquête sont au nombre de dix tel qu'envisagé dans la perspective initiale. Ils se ventilent sur sept cohortes de finissants sur les huit, de ceux qui ont vu, en fin 91, l'aboutissement de leurs études, et que comporte la formation depuis son instauration. L'échantillonnage a approché sept femmes, trois hommes. Lors de leur inscription, huit occupaient la tranche d'âge de la trentaine, trois celle de la vingtaine. Six sont issus de l'entité où est dispensée la formation, quatre sont d'une origine plus éloignée. Quatre ont effectué le parcours formatif dans le temps moyen de quatre ans; les autres dépassent ce seuil. Neuf font partie du système éducatif conventionnel et un dépend du réseau de la santé. Parmi les neuf individus, un regard sur la nature du poste occupé au début des études de maîtrise permet la lecture suivante :

2 enseignants au primaire.

3 enseignants au secondaire.

1 psycho-éducateur au secondaire.

1 directeur des services éducatifs au primaire.

1 enseignant à l'université.

1 enseignant au collège.

De ces neuf individus, sept possédaient une expérience professionnelle dans l'enseignement d'au moins dix ans à la sortie de leurs études; les deux autres avaient moins de cinq ans d'ancienneté dans le secteur éducatif.

Les trois derniers de la liste constituent la proportion de l'échantillonnage parmi ceux que nous avons qualifié de «nantis»; cela soit par le poste occupé soit par le capital études accumulé ou les deux. Il fut tenté de tenir compte de l'aspect étudiant ayant mené une recherche-action / étudiant ayant effectué un autre type de recherche. Concrètement, cette perspective ne put être réalisée; nous nous en expliquerons.

Nous nous étions fixé comme barrière de ne tenir compte dans nos entrevues que du public ayant deux années post-formatives. Une telle optique voulait respecter une estimation des promoteurs de la formation en maîtrise qui considéraient qu'un laps de temps de deux ans pouvait être nécessaire pour mener, après études, une recherche-action à son terme. Dans un cas, respecter ce délai s'avéra impossible suite à la difficulté, déjà mentionnée, de contacter des candidats et à laquelle s'est ajoutée celle de tenir compte de l'aspect représentatif de l'échantillonnage, de nos

propres disponibilités, etc. Ces obstacles étant assurément connus par tous chercheurs, nous ne nous y attarderons pas vu, en sus, que, dans le cas de cette personne, la recherche était considérée par celle-ci comme terminée.

Précisons que suite à l'aspect qualitatif de l'enquête, l'échantillonnage ne sera pas traité de manière statistique. Nous tenterons de relever dans les propos les aspects significatifs émergents plutôt que de chercher ce qui est formulé selon des proportions variables. De cette manière de procéder découle qu'une série de tableaux sera présentée et non une dissection mathématique. A certains moments, toutefois, il ne nous a pas été possible de découvrir d'emblée des constantes. Il a paru, dans ces cas, plus important de montrer les logiques individuelles pour ensuite les regrouper.

Dans l'analyse que nous présenterons ci-joint, avec le questionnaire, nous irons en pérégrinations de l'aspect le plus connu à l'aspect le plus flou. Nous réaliserons avec les agents, successivement :

- le point sur la maîtrise.
- le point sur la méthodologie acquise en formation.
- le point sur l'action, le changement.
- le point sur les valeurs, le contexte.

Ces quatre axes constitueront quatre tableaux. Pour les réaliser, nous prendrons quelques libertés par rapport à notre guide d'entrevues. En effet, certaines questions posées, par exemple vis à vis de la maîtrise, ont entraîné des

réponses qu'en analyse nous préférons rapporter à un autre point. De plus, au fur et à mesure du déroulement des entretiens, certains propos plus tardifs sont venus éclairer des formulations initiales. Selon notre optique de recherche, il importe plus de retracer la logique des agents plutôt que de se river sur des réponses, question par question. Se centrer sur la logique des agents demande de rechercher les constantes qui se dégagent des entretiens. C'est sur celles-ci que l'analyse portera. Dévier de cette optique entrouvre la porte pour verser dans l'anecdotique. Les propos banaux ne seront cependant pas négligés dans la mesure où ils sont révélateurs de ce qui se cache sous la partie émergée de l'iceberg.

En finale, le parcours réalisé permettra d'obtenir une vue d'ensemble et l'accès sera permis pour cerner si les actions espérées ou menées peuvent être signes de changements, et de quelles importances dans le monde éducatif de la société abitibienne. Conformément à notre recherche, nous envisagerons cela en terme de réduction possible d'inégalités éducatives.

Tableau I Le point sur la maîtrise

En préliminaire à l'entrevue, avait eu lieu avec chaque participant un contact téléphonique dans lequel avait été précisé le but de la demande d'entretien. Tout un chacun des répondants avait eu l'occasion de réfléchir un tant soit peu à ce qu'on pourrait lui demander. Il est donc évident que les questions de départ entraînent les réponses les plus assurées et les mieux construites.

I. La maîtrise

Chaque participant se remémore aisément les motifs qui l'avaient conduit à s'inscrire à la maîtrise. Comme une constante, deux motifs sont invoqués avec prépondérance et quasi d'emblée pour justifier l'inscription à la maîtrise : le goût du savoir et celui d'un certain malaise professionnel.

I.1 Le goût du savoir

«Je voulais approfondir, trouver les fondements théoriques de ma pratique, aller aux principes mêmes. J'avais l'impression de bien travailler, d'être efficace mais souvent de le faire par intuition. Je voulais savoir si ce que je faisais, je le faisais bien. Je voulais voir ce qui se passait derrière le décor. Pourquoi je le faisais de telle manière? Ca s'appuyait sur quels principes? J'avais l'impression de bien réussir, je réussissais bien aussi dans le métier mais ça s'appuyait sur quoi? Est-ce qu'il y avait un fond théorique sur cette pratique-là. C'est ça que je voulais explorer à la maîtrise. Je cherchais une certitude à ce que je faisais. Cela m'a amené plus loin aussi. Cela m'a amené à découvrir des points forts mais aussi des points faibles à des places et à consolider ce que j'avais déjà.»

En filigrane dans l'extrait, se lit une certaine inquiétude individuelle : celle de savoir si ce que l'on fait est valable. Aussi, est-ce une occasion de faire le point qui est attendue de la formation en maîtrise; complémentaire à cette visée se situe une demande de confrontation face à un savoir différent mais aussi pressenti comme qualitativement supérieur. Ce dernier aspect, s'affichera plus clairement dans des propos ultérieurs.

I.2 Le malaise professionnel

Tous les participants à la maîtrise sont des professionnels dûment mandatés; posséder un tel statut est d'ailleurs une des conditions d'accès à la formation. Sans ôter le goût du savoir, se constate un besoin de sortir du cadre professionnel pour mieux s'interroger à son sujet suite aux difficultés qu'on y rencontre.

«Je voulais savoir ce qui allait pas dans la classe au niveau social; j'ai enseigné en enfance inadaptée, en institution; le niveau social, on pouvait pas le rejoindre. La socialisation des enfants était vraiment : chacun de son côté. J'enseignais à ce moment en sixième année. Les travaux de groupe, ça n'allait pas. Il y avait tout le temps des enfants qui étaient rejetés. Il y en a toujours.»

Certains disent s'être adressé à la maîtrise littéralement comme s'ils avaient lancé un S.O.S. professionnel.

«A l'époque, je travaillais à la commission scolaire; j'avais aucun soutien pédagogique, aucun encadrement. J'avais à enseigner à quinze adultes handicapés intellectuels; c'était un domaine nouveau; la clientèle était pas nouvelle; j'avais déjà travaillé avec certains mais, sur le plan éducatif, je me disais : Qu'est-ce que tu veux que je fasse avec eux-autres? J'avais aucune supervision pédagogique, personne qui m'aidait. On fonctionnait avec l'argent du fond de tiroir. Moi, la maîtrise, ça a été comme un moyen de m'en sortir sur le plan professionnel. Avec cette clientèle-là, je parlais à zéro. Tant qu'à m'investir, j'avais le faire comme il faut; je me suis inscrite à la maîtrise avec cette optique-là; aller chercher une ressource, des moyens, que je puisse approfondir le sujet; j'étais vraiment seule.»

Derrière cet écran communément affiché du savoir et de l'amélioration professionnelle, n'y a-t-il pas d'autres motifs qui aient incité à une inscription? La maîtrise ne constitue assurément pas la seule possibilité où il soit loisible d'obtenir connaissances et réflexion sur sa vie professionnelle. C'est ici que l'aura d'une formation universitaire pressentie comme une plus value d'un bagage personnel, va s'afficher en balayant la question de l'éventualité d'un baccalauréat ou d'un quelconque certificat. Ces dernières formations possèdent peut-être des programmes fermés mais cet aspect ne fut mentionné qu'une fois dans les arguments avancés.

I.3 L'aura universitaire

«Au départ, c'était un peu pour accroître la scolarité. Ça donne plus de possibilité aussi niveau personnel, au niveau professionnel. Il y a le fait que j'avais le choix entre faire un certificat; compléter la scolarité maximale qu'on peut avoir, c'était 18, 19 ans de scolarité. Au départ, j'avais un bacc; j'avais déjà un certificat en animation et comme je trouvais que prendre un autre certificat, c'était pas assez valorisant puis, aussi gratifiant, c'est pour ça que j'ai opté pour la maîtrise. C'était le goût d'aller plus loin aussi pour apprendre l'éducation au niveau de la théorie, la pratique surtout.»

Devant l'éventualité de suivre une formation de niveau identique à l'acquis formatif antérieur, toujours un concert de protestations s'est élevé. Tout un chacun de répondre à cette proposition en énumérant son parcours formatif qui exige naturellement l'accès à un échelon supérieur. Toutes choses étant égales, si la formation s'était intitulée baccalauréat, par exemple, en lieu et place de maîtrise, il peut être tenu pour assuré qu'un tout autre public y aurait été rencontré. Que cela soit tel qu'actuellement n'éclaircit encore en rien sur le pourquoi d'une maîtrise en éducation.

I.4 La quête incertaine

Instaurée depuis 1977, la maîtrise assure l'essentiel de son recrutement via l'information véhiculée de bouche à oreilles par les anciens étudiants sur son existence et ses propositions. Par ces derniers, les nouveaux embarquent dans le processus. Pourtant, il est à constater que ce qui est réellement demandé et offert, est quasi complètement inconnu du public souhaitant y participer. Malgré les prospectus publicitaires et un recrutement sélectif de départ, c'est souvent un cheminement vers les terra incognita.

«Est-ce qu'on peut dire franchement avant de commencer ce qu'on va trouver avant de commencer quelque chose. J'savais pas vraiment; un peu là en regardant les programmes. On savait qu'il y avait le tronc commun; il fallait se trouver un champ qui nous intéressait. Pour dire vraiment savoir, on peut pas.»

Souligner cet aspect est d'importance; cela signifie que dans toutes formations conventionnelles, les étudiants se positionnent en tant que receveurs d'une offre dont ils vont s'accommoder. Les étudiants en maîtrise ne réagissent pas autrement. Ce faisant, ils ne réalisent nullement une démarche active d'adultes, professionnels, engagés, capables de revendiquer vis à vis d'une formation afin d'obtenir de quoi satisfaire leurs espérances profondes d'individus impliqués sur le terrain.

«... il y aurait eu n'importe quoi, ça m'aurait pas dérangée. Ce que je voulais trouver, j'étais certaine de le trouver : côté perfectionnement. On m'aurait présenté une méthode de mathématique, jusqu'à un certain point, je me sentais ouverte à ça.»

I.5 La maîtrise en éducation

En réfléchissant en terme d'adéquation avec le marché de l'emploi, on pourrait raisonner de la manière suivante : professionnels de l'éducation = maîtrise de l'éducation. Une telle relation linéaire ne peut s'appliquer à tous et n'est nullement assurée même chez les enseignants.

«Ce qui m'intéressait dans ce type de maîtrise-là, c'était la seule qui nous était offerte; je pense que si j'avais eu le choix à Montréal entre autre, où à l'université, il y a deux, trois types de maîtrises différentes, je crois que c'est celle que j'aurais choisie parce que ça convenait avec ce que j'avais l'intention de faire.»

Une adhésion sans équivoque comme dans l'extrait ci-dessus ne peut se concevoir si l'on prend en compte l'hétérogénéité des attentes du public vis à vis de la formation. Pour certains, même étant dans le circuit éducatif conventionnel, il s'agit d'une acceptation volontaire, palliative et un tant soit peu résignée à un manque d'alternatives d'un niveau similaire, indispensable.

«Je m'étais inscrite en maîtrise en criminologie en 1976. J'ai toujours voulu faire la maîtrise; c'est juste que je n'avais pas l'opportunité de le faire en région éloignée. Il n'y a pas 50 possibilités de maîtrise. J'aurais préféré faire une maîtrise en crimino ou en psycho-éducation; il n'y en avait pas; c'est un choix.»

Ainsi, apparaît une dimension quelque peu occultée et en relation directe avec l'aspect éloigné de la région. Si la maîtrise en éducation peut correspondre aux aspirations profondes des uns, pour les autres, ce n'est que le seul choix possible. Dans tous les cas, le terme ~maîtrise~ constitue le catalyseur du choix de la décision de s'inscrire.

Dans un tel contexte, il y a gros à parier et de plus sans risque que l'ouverture, dans la région d'un autre type de maîtrise susceptible d'intéresser le monde de l'éducation, drainerait une partie du public qui nous occupe. Cette perspective mise en parallèle avec le nombre d'abandons et le peu d'étudiants finissants que nous avons constaté pourrait signifier en terme de marché que la maîtrise en éducation, sous la forme que nous sommes occupés de décrire, joue peut-être son avenir ou sa survie et cela à court terme.

Les esquisses futuristes prêtent aisément à controverses ou polémiques et ce d'autant plus qu'elles peuvent être sombres; entre prévision et prédiction, les débats sont souvent passionnels; aussi, est-il temps de quitter ce terrain hasardeux pour envisager les propos des agents établissants un bilan de leur parcours formatif.

II. Les difficultés majeures d'études

Quel que soit l'incitant qui ait conduit à une inscription en maîtrise de l'éducation, tous les participants sans exception tirent un bilan connoté toujours positivement. Malgré les avatars de tous ordres, dont certains ont eu un poids considérable, la satisfaction d'avoir mené à son terme la formation fait aisément passer sous silence les difficultés surmontées.

«La maîtrise, c'est un défi dans le sens d'avoir un peu plus de méthodes scientifiques, oui. J'ai le goût de dire : c'est plus un loisir; c'est un espèce de beau hobby, là.»

Deux moments dans la formation possèdent aux yeux des participants une acuité particulière : le tronc commun où il est demandé d'élaborer la problématique de recherche et la rédaction de cette dernière en final d'études. Ces deux moments seront exposés successivement car une même argumentation d'analyse y est portée.

II.1 L'élaboration de la problématique

« Je t'avoue franchement que les premiers temps, je suis venue à plusieurs reprises sur le point de tout abandonner. Je trouvais que ça répondait pas à ce que je cherchais. Je m'étais inscrite en voulant aller dans quelque chose de vraiment concret et le tronc commun en maîtrise, étudier les systèmes, le fonctionnement de la recherche, je trouvais ça ardu. Je me demandais où ça allait me mener tout ça; c'était vague. Ça a pris un certain temps pour démarrer, pour voir la pertinence où cela allait m'amener, où cela allait me conduire.»

II.2 La rédaction de la recherche

« ... à un moment donné, t'es tellement libre, tu sais plus s'il y a encore quelqu'un qui s'intéresse à ton sujet. Je trouvais que j'avais beaucoup trop de liberté. Remarque que c'est peut-être normal dans ce monde-là mais à un moment donné, j'aurais apprécié qu'au moins on me téléphone pour dire : Où est-ce que t'es rendu? Avances-tu? Te faire pousser un peu, alors que dans mon cas, la maîtrise, mon travail de recherche, il est resté près d'un an sur le coin de mon bureau sans que personne ne m'appelle.»

Ces deux stades sont souvent cités comme faisant partie des lacunes de la maîtrise alors qu'il s'agit de deux instants où la balle est renvoyée dans le camp de l'étudiant c-à-d. qu'il lui est demandé d'un côté d'établir un objet de recherche qui lui soit propre, où il a l'occasion d'avoir un contrôle et un intérêt. D'un autre côté, en finale, c'est une autonomie qui est conférée avec une possibilité de jongler avec les nouvelles connaissances acquises.

On peut chercher à comprendre l'aspect pénible du démarrage et y trouver des justifications diverses dont une majeure est l'aventure en terrain inconnu. Dans le premier exemple ci-dessus, une incidence de ce type est à entrevoir. En finale, qu'un tel obstacle demeure est inquiétant. Une des visées de la formation consiste à la production d'individus capables d'autonomie, d'autoréflexion critique, d'autodidaxie. Qu'un tel résultat soit atteint est loin de pouvoir être tenu pour assuré à la lumière de certains propos. Il serait intéressant de pouvoir tenter d'établir un lien entre cette absence et la longueur des études dans certains parcours.

L'aspect fluctuant de la capacité d'autonomie personnelle permet d'ouvrir un questionnement sur l'encadrement professoral dans les études. En effet, ne serait-ce pas beaucoup et parfois trop demander à une partie du public que de se lancer seul dans les deux phases présentes? Dans le décours temporel, c'est au début des études qu'il est demandé à l'étudiant d'esquisser sa problématique. Une réaction comme celle qui va suivre est éclairante de la difficulté que peut représenter une mise à plat pouvant permettre la construction de l'objet de recherche.

«Ce qui a été très long, c'est le début. L'établissement de la problématique, ça a été long à faire. J'ai changé d'orientation, de sujet. Arrêter la problématique, la détailler suffisamment, ça a été, je pense, la phase la plus ardue. ... il faut trouver un problème; il faut trouver des choses, une situation qui fait problème. Mais, j'ai pas de problème! Des fois, je me disais ça. J'ai accroché beaucoup là-dessus; la situation qui fait problème, la problématique.»

Cet avis est fréquent tout comme le sentiment de largage en phase rédactionnelle mentionné plus avant. Dans le désarroi, le support professoral peut être déterminant.

«Bravo à X; elle a fait un effort pour me récupérer. Elle a jamais été mon tuteur; elle est venue me rencontrer; elle m'a fait faire une démarche; elle m'a fait représenter ma nouvelle représentation, mon nouveau projet de recherche. On a discuté; j'ai recommencé; ça m'a permis de m'enligner pour terminer. Le dernier tuteur, il m'a bien suivie, très encadrée.»

Antagonistes avec une optique d'encadrement rapproché, peuvent être avancés les arguments : Tous les étudiants sont des adultes professionnels; de plus, il s'agit d'un deuxième cycle universitaire, Assurément, cela est vrai mais il importe aussi de tenir compte que la formation se déroule à temps partiel et avec un public rencontrant parfois de très sérieux obstacles. Trouver un compromis entre un support professoral adapté et une incitation vers l'autonomie la plus large constitue une clé de réussite estudiantine et formative. Encore faudrait-il savoir si les enseignants en maîtrise jouissent d'une réelle disponibilité organisationnelle pouvant permettre de réaliser cette adaptation souple? L'éclairage de cette question serait possible par une analyse centrée sur ce qui a été mis en oeuvre comme encadrement au sein de la maîtrise depuis son instauration. Une rétrospective historique serait nécessaire pour réaliser un tel regard; ce point ne sera pas abordé; cet angle ayant été posé comme limite de recherche. Cela aurait permis en sus de cerner le degré de collaboration professorale dans l'appui aux enseignés.

Pour revenir à l'aspect bilan de la maîtrise, il est à noter que nettement déserts pour évaluer la maîtrise sur le plan des connaissances et des gains professionnels, les anciens étudiants sont étonnamment peu loquaces pour estimer spontanément des apports sur des plans psychologiques. Il est rare d'entendre tirer des conclusions englobant cet aspect : «une plus grande confiance (en moi)» Il n'est pas non plus négligeable de voir certains effleurer un aspect de rapport sociaux :

«Ca te permet de rencontrer d'autres gens qui sont intéressants. Moi, je regarde au niveau de la maîtrise, il y avait pas seulement les cours; il y avait aussi la cohorte, le groupe d'étudiants; puis, des étudiants qui vivaient des choses très différentes de moi : conseillère pédagogique à X, un autre à Y, un directeur d'école... »

Aussi, la maîtrise constitue-t-elle pour certains un pôle social appréciable.

Toujours au chapitre des gains, il n'est pas anodin d'entendre une appréciation comme celle-ci :

«J'ai trouvé aussi que j'avais amélioré énormément mon français, l'écrit surtout. Mais quand j'écris, j'ai l'impression que mes textes sont plus beaux qu'ils l'étaient.»

Ces propos peuvent être mis en corrélation directe avec les évaluations professorales de projet et de rapport de recherche. Dans celles-ci, une question est posée : Est-ce que le style (... , qualité du français) vous apparaît convenable?

Dans toute université, il est considéré quasi comme obligatoire de posséder une assurance dans l'usage de la langue maternelle. Le fait qu'ici, au niveau du deuxième cycle universitaire, une telle question reste posée signifie qu'un long parcours demeure à effectuer mais aussi laisse appréhender que l'université s'inscrit dans un processus de revalorisation linguistique, tout en ne faisant pas de ce facteur un motif d'exclusion qui, en région éloignée, pourrait être l'équivalent d'une discrimination sociale.

III. Les inégalités d'accès à la maîtrise

Il serait malaisé d'effectuer un travail qui prend en ligne de mire les inégalités éducatives sans s'arrêter quelque peu à celles qui se constatent dans l'accès à la maîtrise même si cette dernière peut n'avoir aucune emprise sur elles. Ces inégalités ressortent de divers angles : la distance, l'emploi, les finances, la famille. Les quatre peuvent peser conjointement ou de façon panachée. La question de leur résolution peut n'incomber que fort peu à la formation elle-même.

III.1 La distance

«Même si je considère la distance x à y , c'est pas une très grande distance, j'ai déjà vécu des conditions plus particulières, mais déjà là, toutes les fins de semaine dire que je vais à Rouyn et surtout pendant l'hiver avec des tempêtes, puis des chemins glacés, c'est ça qui était le plus crevant parce que tu commences à 9 heures mais t'as déjà trois heures dans le

corps avec la route et ainsi de suite. Quand tu reviens, c'est la même chose; t'as toute ta journée; t'as la tête pleine d'idées; t'es brûlé et faut que tu reviennes.»

La distance n'intervient pas uniquement en terme de fatigue physique; elle joue aussi un rôle dans la difficulté à accéder à des sources d'information (bibliothèques), à rencontrer le corps professoral, les collègues. Il est donc évident que les individus éloignés de l'endroit où se dispense la formation possède un handicap certain qui explique en partie tout au moins la faible proportion d'étudiants venant de la grande périphérie de Rouyn et les abandons plus marqués de ceux-ci.

III.2 L'instabilité d'emploi

«Moi, la principale difficulté, c'était au niveau des changements que j'ai dû effectuer; j'ai changé trois fois, pas de problématique mais de problèmes à cerner, vers lesquels orienter les recherches plus précisément parce que j'avais changé carrément d'emploi, de niveau. C'était pas les mêmes paramètres qu'au début.»

Non seulement, un changement d'emploi, surtout non souhaité, possède déjà en lui-même un caractère perturbant mais pour un individu axant sa recherche sur son terrain professionnel, les répercussions peuvent s'imaginer aisément comme catastrophiques.

III.3 Les coûts financiers

Il est évident que des inégalités de ressources financières existent entre les étudiants. Ce n'est pas tellement de celles-ci que ce paragraphe veut faire mention mais des différences organisationnelles appréciables dont peuvent jouir les étudiants pour mener leurs études. En effet, il semble admis, dans la région, que les organismes disposent d'un budget pouvant inciter pécuniairement leurs membres à poursuivre des formations continues. Selon que l'on se situe en bas ou en haut de l'échelle éducative, il est surprenant de constater des aides financières variables. Le poste occupé semble déterminer des modalités d'appui différentes.

III.3.1 En bas de l'échelle

«L'organisation? J'étais toute seule. J pense pas qu'elle m'a beaucoup aidée. J'ai pas été fâchée après les autres. Sinon, rien; t'es fou toi. Jamais. La direction le savait mais on m'aidait pas.»

Une telle situation, variable selon les établissements d'enseignement, se rencontre également chez les personnes ne faisant pas partie du système éducatif en ligne directe. Pour ces dernières, on peut supposer que les organisations considèrent la formation en maîtrise de l'éducation comme un passe-temps personnel. Dans une telle optique, sans doute partagée par les membres eux-mêmes de ces organisations,

la maîtrise ici présente ne doit pas être considérée comme source d'investissement acceptable. Un pareil schéma de pensée pourrait expliquer l'extrême pauvreté de la représentation des secteurs non éducatifs dans le public de la maîtrise.

III.3.2 En position moyenne

«... il faut avoir une complicité avec l'employeur. Si j'avais à me déplacer pour aller à la bibliothèque de Rouyn, mon employeur était pas là pour me dire : Bon, t'as perdu une journée. Ca, c'était quand même assez facilitant; mon employeur savait que si j'allais le mercredi, il fallait probablement que je travaille le samedi pour remettre le tout en ordre. Chez nous, on a une politique de perfectionnement; une partie de nos déplacements était assumée par l'employeur pour nous permettre de réaliser ça. Ce serait assez aberrant qu'un organisme comme une commission scolaire ne suive pas ceux et celles qui veulent cheminer dans une maîtrise. On a ,ici, actuellement des enseignantes qui sont en maîtrise. Elles sont venues me rencontrer pour des photocopies, du matériel, nous on ouvre; on est d'accord.»

Ces propos sont formulés à partir d'une position de cadre; ils soulignent non seulement un apport financier mais également un appui conséquent dans la flexibilité horaire. L'interlocuteur a pu bénéficier de ce dernier aspect; il n'est pas du tout assuré que les enseignantes dont il parle puissent obtenir pareils accommodements. La porte peut être ouverte pour des facilités financières, à la rigueur didactiques mais pour le reste, les compensations ne sont pas uniformes.

«A un moment donné, par le comité de perfectionnement, on pouvait se faire rembourser une partie. Il nous donnait 50 \$ par session pour les frais; sinon, rien. Plus que ça, à un moment donné pendant la maîtrise, j'aurais eu besoin d'aller rencontrer des enseignantes, faire des interviews; on m'a jamais accordé la permission.»

III.3.3 En haut de l'échelle

«... c'est favorisé question études par des bourses. Moi, je calcule que c'était généreux pour une institution comme ici. Les deux fois où j'ai demandé, j'ai eu trois mille dollars chaque fois. Tu vas dire que c'était pas beaucoup mais moi, j'étais bien heureuse.»

Outre la sponsorisation vue ou non comme conséquente, et qui devrait être replacée dans le contexte précis, ce qui frappe dans le propos, est l'aspect minimisé et allant de soi de la transaction auquel s'insère une tentative d'implication de l'intervieweur comme si ce dernier doit posséder dans le domaine financier un rapport proxémique identique au niveau culturel de la répondante. C'est au niveau de ceux que nous avons qualifié de «nantis» que ce propos s'affiche; au même seuil, peut se lire la puissance financière la plus grande, visible dans l'extrait suivant :

«Pour la partie mémoire, moi, j'estime que j'ai eu les conditions idéales; je me suis permis la formule idéale. Pour la partie rédaction de mon rapport de recherche, j'ai pris une session sans solde. J'ai trouvé ça extraordinaire : de janvier à juin, d'avoir rien d'autre comme préoccupation. C'était un peu comme si mon rapport de recherche était mon bébé.»

Rares sont les étudiants pouvant se prévaloir de telles ressources pécuniaires sur le plan de l'appui organisationnel et sur celui de l'aisance personnelle. Cela décrit les inégalités du public et c'est au sommet que les facilités se révèlent les plus grandes en ce domaine.

IV. «Super woman»

Dans une entrevue, une interlocutrice parlant de ses jeunes étudiantes emploie cette expression pour désigner ces jeunes femmes menant de front études et famille avec enfants. A celles-là, elle conseille de «respirer» c-à-d. d'abandonner provisoirement. Ici, certaines femmes affrontent études, famille et vie professionnelle complète. Quel terme utiliserait notre interlocutrice?

Tous les hommes contactés lors de l'enquête ont charge familiale mais n'en ont pas vu une incidence forte.

«On est obligé de se trouver un nouveau modèle d'organisation dans la famille. Ça implique que les enfants doivent être plus en plus autonomes. Par exemple, les enfants apprennent à faire à manger beaucoup plus. On est pris dans des lectures, dans un travail intense. Quitter pour aller préparer un repas? On va dire aux enfants : Préparez-vous quelque chose. On essaie aussi de préparer des choses d'avance mais comme ma femme travaille aussi, c'est les enfants qui doivent apprendre à se débrouiller; pour leurs études aussi, ils ont moins de soutien de notre part.»

Il n'en va pas aussi aisément chez les femmes sauf pour celles n'ayant pas d'enfants; celles-ci terminent d'ailleurs toutes leurs études dans le temps moyen de quatre ans. Pour les cinq répondantes ayant des enfants, tenir compte de la famille est loin d'avoir été aisé. Une seule d'entre elles réalisera sa formation dans la durée moyenne d'études. Pour deux d'entre elles ayant vu l'arrivée d'enfants pendant la maîtrise, le temps formatif s'accroît respectivement à six et sept ans.

Pour toutes ces dernières, il n'y a qu'une solution : tout mener de front avec ou sans l'aide du mari.

«...je disais souvent aux personnes : je suis obligée de me voler mon temps à moi pour faire mon travail de recherche ou mes études parce que pendant la journée, je travaillais. Comme je te dis, j'avais mes deux jeunes enfants; j'aime bien mon mari mais quand même; ça restait que le seul temps qui me restait pour mes études, c'était à peu près vers 9h30, 10 heures le soir où mes enfants étaient couchés; les repas du lendemain étaient faits. Puis là, je pouvais me donner un peu de temps; c'est pénible dans ces conditions là. Il faut vraiment vouloir faire quelque chose parce que c'est pénible.»

Quelques unes en sortiront dans un état qui n'est pas loin de la rupture.

«Aujourd'hui, je suis contente parce que j'ai l'impression que c'est un défi et à plusieurs reprises, j'ai eu le goût d'abandonner. Si j'abandonne, je vais toujours le regretter. C'est toujours ça qui m'a tenu. Tout ce que j'ai entrepris, je l'ai amené jusqu'au bout. C'est ça qui m'a fait poursuivre. Les études, c'est terminé pour le moment; il faut que je rattrape le temps perdu avec ma famille.»

Certains se gargarisent aisément de l'ouverture laissée aux femmes dans les études supérieures. Il faudrait cependant, particulièrement dans les formations d'adultes, envisager que le prix à payer peut être redoutable. Dans les deux discours ci-dessus, il est à remarquer cette prépondérance de l'impératif : «Il faut» et inconsciemment, cette acceptation d'un système de fonctionnement pressenti comme inexorable. Reconnaître aux femmes le droit à des études supérieures, c'est peut-être aussi leur laisser l'occasion d'exprimer une différence autrement que par la

soumission devant un système les laminant selon un modèle qui peut être loin de leur convenir nécessairement. Autant qu'à l'université, cette réflexion renvoie à un ordre de fonctionnement familial et social.

V. La maîtrise résiduelle.

V.1 La valorisation personnelle

A partir des propos formulés, il n'est nullement péremptoire d'affirmer que d'avoir terminé la maîtrise entraîne chez tous les participants une intense satisfaction. Le contentement est celui d'avoir terminé les études et d'avoir réussi à mener à son terme une recherche contre vents et marées. Chaque étudiant se sent propriétaire des deux et parle de «ma» recherche et de «mes» études. Il n'est pas certain que tout autre formation universitaire puisse créer un tel sentiment d'appartenance. Il a fallu pour cela serrer les dents contre les difficultés précédemment mentionnées mais aussi lutter contre les moments de perte d'intérêt, de lassitude.

«Il y a des moments à l'intérieur de cela... Il est trop tôt pour dire : J'arrête parce que t'as pas assez vu et trop tard pour dire : J'arrête parce que t'en as trop fait. Ca restait un dilemme. T'avais des hauts et des bas mais j'ai fini par tout finir et bien contente d'avoir poursuivi jusqu'à la fin.»

D'avoir tout surmonté entraîne un sentiment personnel d'intense valorisation. Une corrélation nette s'établit : plus dures seront les difficultés, plus conséquente sera la satisfaction. Poser la question de savoir si des lacunes sont apparues dans la

maîtrise, c'est entendre celles-ci minimisées; oser toucher à la formation, c'est atteindre la personne. Certains vont même raisonner en terme de causalité interne et endosser les causes de dysfonctionnement.

«Dans le choix de mon tuteur, c'est nous qui avons fait le choix mais j'ai eu trois tuteurs. J'ai trouvé ça dur dans mon choix. C'est quand même personnel; c'est pas à tous les étudiants que ça va arriver.»

V.2 La valorisation sociale

Faire la maîtrise en éducation, c'est d'abord s'inscrire parmi les élus. La sélection de départ agit en ce sens; spontanément, bons nombres de participants s'en souviennent comme d'un moment fort du processus formatif. Cette sensation persistera une fois les études terminées; ils sont maintenant membres d'une catégorie sociale délimitée : les professionnels haute gamme. Une telle image s'affiche avec ou sans fausse modestie; celle-ci permet de mettre en avant le groupe plutôt que sa propre personne. Ils sont sortis du lot et ont mérité cette émergence grâce aux efforts consentis.

«... je regarde les candidats à la maîtrise, c'était vraiment de haute gamme. Je dis pas ça pour moi mais je regarde les gens qui ont fait la maîtrise avec moi ou dans la même cohorte, les gens étaient de calibre. Faut penser que la maîtrise s'adresse pas à des jeunes de 20, 25 ans; c'est toujours des gens d'expérience, des gens qui ont un certain bagage. L'entrevue de sélection, c'est serré; c'est difficile aussi. C'est pour ça, au point de départ, les candidats, c'est assez haut de gamme en partant.»

V.3 Le tremplin professionnel

Hasard d'un parcours professionnel? Résultat d'une plus value formative? Ces deux aspects conjugués? Toujours est-il que la majorité des étudiants rencontrés au travers de l'enquête ont connu depuis la fin de leurs études des promotions dans leur milieu de travail. L'événement est toujours présenté comme inattendu, comme ne ressortant pas d'une démarche sciemment orchestrée. Façon comme une autre de renforcer l'aspect gratuit des efforts formatifs mais aussi moyen de dorer son blason en insinuant que la capacité intrinsèque de la personne entre seule en ligne de compte. La porte du royaume des pairs s'est ouverte.

«Si je regarde mon patron immédiat à ce moment-là, lui, c'était une grande valeur. Il avait déjà passé par là. J pense qu'il appréciait à sa juste valeur mais en tout cas, ça a été sûrement un facteur mais j'suis pas sûre. Probablement pas le premier facteur. C'était l'expérience que j'avais comme enseignante dans ma classe. J'ai l'impression que la maîtrise était un sus au niveau professionnel mais pas plus.»

N'accéder à aucune source de gratification autre que la satisfaction personnelle entraîne un large désabusement. Trop a été entrepris, pour trop peu de résultats.

«Je ne cherchais pas à imposer mon modèle mais à tout le moins, qu'on soit intéressé à en lire le contenu; c'aurait été agréable. Personne ne m'a demandé ici : Où en es-tu? As-tu fini? Comment ça va? J'ai envoyé juste le diplôme, le papier qu'on reçoit, je l'ai envoyé à la commission scolaire qui l'ont mis dans mon dossier. J'ai jamais reçu une petite lettre me disant : On te félicite. Je m'attendais pas à cela mais ça a passé comme un papier, un mémo quelque part. Je sais que mon papier est dans un dossier à la commission scolaire. C'est juste ça; je l'ai fait pour moi.»

Certains reconnaissent sans ambages que la maîtrise constitue un élément déterminant pour une promotion professionnelle.

«C'est l'élément qui a facilité. A notre commission scolaire, depuis quelques années, tous les postes de directeur adjoint, de direction d'école, sont confiés à des gens qui ont des études supérieures aux autres. C'est devenu quasi une condition; c'est pas écrit, pas exigé lors d'ouverture de postes mais, par contre, quand je regarde tous ceux qui obtiennent ces postes-là, ils ont tous des maîtrises. Sans le vouloir, ça m'a conduit au poste de directeur adjoint ou cela aurait pu me conduire à d'autres postes. Je me suis rendu compte, dès que j'ai eu terminé ma maîtrise; j'ai vu des portes s'ouvrir qui étaient pas ouvertes avant. C'était pas voulu au départ; j'crois pas c'était pour me conduire là.»

Que la percée sur le plan professionnel soit attribuée à des compétences personnelles ou à une étiquette résultant de la maîtrise témoigne que tout individu recherche consciemment ou non une valorisation dans son métier. Tout un chacun modèle sa personnalité pour la place auquel il estime avoir droit. Impossible d'échapper à un ordre méritocratique omniprésent de fonctionnement sociétal. Que cela soit tel n'est nullement gênant si la perspective d'action, incluse dans la formation, ne se limite pas uniquement à la valorisation personnelle et professionnelle.

VI. Conclusion

Sans conteste, c'est sur le plan personnel que se situe l'apport le plus précieux de la maîtrise. Sur le plan des connaissances, chaque individu voit son bagage s'accroître. Sur le plan psychologique, les retombées sont appréciables. La valorisation d'un chacun résulte en rétrospective de l'acceptation lors de l'inscription d'entrer dans une élite en promotion et elle s'évalue à la difficulté des embûches du chemin parcouru pour mener le voyage des études jusqu'à sa conclusion.

Tout participant s'est positionné vis à vis d'une pyramide du savoir. D'avoir réalisé l'escalade de celle-ci dans une maîtrise entre plus en considération que d'avoir cheminé en maîtrise de l'éducation. Le titre obtenu constitue l'objet principal de la quête; l'aspect éducation se lit comme secondaire.

Le poids du tribut payé est tel qu'aucun ne possède la sensation d'avoir suivi une formation au rabais ainsi qu'il est palpable de sentir le phénomène dans certaines formations. D'avoir erré dans l'élaboration du projet ou la rédaction finale décuple le défi qu'on a surmonté avec fierté.

Reste à savoir ce que sur le terrain les agents vont pouvoir mener avec ce capital bonifié.

Tableau II La méthodologie acquise en formation

Grande est la difficulté de dissocier la maîtrise de sa méthodologie. Ainsi qu'on pourra le constater les deux apparaissent comme inextricablement liés au point que pour beaucoup d'étudiants une adéquation s'impose : maîtrise en éducation = recherche-action.

Le regard sur cette méthodologie n'a pas pour but d'analyser celle-ci en tant que telle. Il vise plus à réfléchir en terme de capacités transposables et durables. Jusqu'où finalement les individus sont-ils mieux armés qu'au départ pour résoudre les problèmes rencontrés sur le terrain, eux qui considèrent tous avoir conduit leur recherche à son aboutissement?

Dans la première partie de cette recherche, un regard avait été posé sur le contexte québécois et sur celui plus délimité de l'Abitibi-Témiscamingue. Le chemin réalisé dans ce tableau permettra d'appréhender un contexte éducatif tel qu'il se vit au quotidien par les agents qui y sont insérés. Ce contexte au quotidien ne sera pas décrit spécifiquement mais il appartiendra à tout un chacun d'en faire ou non une lecture exhaustive.

I. La méthode de recherche

I.1 Quelle méthodologie?

Équilibrer, de manière proportionnelle les participants, entre ceux ayant mené une recherche-action et d'autres ayant poursuivi un autre type de recherche entrainé dans les intentions de départ. Aussi, une attention particulière fut mise sur ce point dans le choix des candidats potentiels. Malgré le soin apporté, tous les étudiants contactés affirment avoir entrepris une recherche-action. Une seule prétend avoir effectué une

«recherche-action transformée en recherche qualitative suite à un changement professionnel.»

En début d'entrevue, un regard était posé avec l'aide des participants sur divers indicateurs. Un de ceux-ci cherchait à savoir quelle était la méthode de recherche utilisée. Une répartie prompte, comme celle qui va suivre, dit beaucoup succinctement.

Question: La méthode de recherche utilisée?

Réponse : La recherche-action, évidemment.

Cette évidence devient limpide avec l'explication suivante.

«J'avais pas le choix. C'était ça qui était proposé. J'ai pris ce qui était proposé.»

Ainsi, apparaissent deux points importants. Le premier consiste en ce que tout étudiant peut être considéré au minimum comme au courant de l'existence d'un outil de travail: la recherche-action. La suite de l'analyse révélera qu'il serait trop téméraire de s'engager plus avant que ce propos prudent. En second lieu, est dévoilé un impératif à l'usage de cet outil: il faut utiliser la recherche-action. Cet aspect aura des répercussions sérieuses lorsque les agents seront envisagés sur leur terrain professionnel. Malgré la perception d'obligation, il ne faut cependant pas penser que les étudiants ne peuvent trouver leur compte à l'usage de ce type de recherche.

«Ca m'arrangeait de devoir travailler dans ce sens-là parce que la gratification est immédiate ou presque.»

«C'est une démarche surtout reliée à la résolution de problèmes, l'analyse des situations, les problématiques. C'est, je pense, après qu'on a acquis cette démarche, ça nous sert partout surtout dans le domaine du travail actuellement. On a identifié justement vers quoi s'orienter; on a une certaine souplesse aussi dans les décisions sur quoi on a ciblé.»

I.2 Recherche-action?

Il est nécessaire de préciser, ici, ce qu'est une recherche-action telle qu'elle est définie par des enseignants en maîtrise.

«Deux principes heuristiques sont à la base de la recherche-action chez Lewin: 1) L'action, son analyse et son évaluation comme moyens privilégiés pour faire avancer la connaissance. 2) la participation des praticiens à l'élaboration et à la vérification des inférences causales visant à rendre compte de leurs propres comportements.»

Selon le premier principe de Lewin, il est impossible de comprendre un système d'activités humaines sans tenter de le changer. Le deuxième principe vise la participation et l'implication des praticiens au double titre de sujets et de co-chercheurs dans la démarche de recherche-action.¹»

Un des pivots centraux de ce type de recherche est le chercheur lui-même qui se doit de se questionner sur sa propre implication. Or, certains tiennent des propos si surprenants qu'ils font plus que laisser sentir qu'ils ne savent pas de quoi ils parlent. Tout se passe comme si à force d'avoir entendu parler de l'outil privilégié de la formation, ils s'imaginent l'avoir utilisé et approprié.

«En bout de ligne, on l'a appelée recherche-action parce qu'on a dit finalement qu'on était pas obligé de se rendre jusqu'à l'opérationnalisation pour être de la recherche-action mais c'était plus de type fondamental.»

Qu'une recherche-action n'ait pas vu, en formation, son déroulement complet est prévu par les promoteurs de la méthode mais, cela inclut, dans leur chef, une poursuite après études. Or, chez tous les anciens étudiants, leur recherche s'est arrêtée avec l'obtention du diplôme. Aussi, est-il permis de se demander où se situe l'action?

¹ Claux R., Lemay P., La recherche-action: fondements, pratique et formation, L'actualité de Kurt Lewin, Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke, Mai 1991.

Il en va de manière identique avec certains qui réalisent, par exemple, une démarche systémique et qui parlent en même temps de recherche-action mais n'envisagent qu'accessoirement le second terme de cette dernière proposition.

«On apprend l'approche systémique; à partir de là, on peut analyser bien des choses; on peut s'acharner sur un autre sujet.»

Centre de l'intérêt de la formation est l'étudiant; celui-ci ancre, avec des bonheurs divers, sa recherche sur son terrain professionnel mais il est loin de pouvoir être établi que la dimension action constitue une préoccupation majeure aussi bien en recherche que post formativement dans l'esprit des étudiants.

II. Aspect novateur

Une des clés de réussite en maîtrise repose, selon certains enseignants, dans l'aspect novateur que les étudiants peuvent y trouver. Ce facteur réaliserait un drainage important de l'affect des individus. Ce point méritait donc qu'on l'envisage malgré qu'il peut être tenu pour assuré qu'une fois les études terminées une acuité en ce domaine puisse s'être quelque peu amenuisée avec le temps.

Selon que l'on ait ou non mené auparavant des études où l'alternance théorie-pratique était préconisée, les agents vont faire ou non une lecture dans le sens attendu. Ceux ayant déjà touché à cette manière d'approcher le savoir en formation vont effectuer une lecture négative de l'aspect novateur mais ils sont rares.

«Je regarde au niveau de mon programme; ce que j'enseigne. Tu sais, on fait des stages. Le rythme de la maîtrise, pour moi, je le vis un petit peu comme un stage. Une partie pratique, une partie théorique. Quand t'as un mois pour définir ta problématique, c'est un petit peu ton cahier de stage. Moi, je fonctionnais dans ma tête à moi, c'est un petit peu comme une formule de stage. Tu vas dans le milieu; tu vas chercher tes informations. Tu fais de l'action; tu fais de la recherche; puis, tu conceptualises tout ça dans ton coin. Un peu comme une formule coopérative.»

Pour les autres, l'aspect novateur est reconnu sans conteste; il s'évalue sous deux formes; soit un tel aspect se comprend dans les modalités de cours et les contenus de ceux-ci, soit dans la recherche dont l'étudiant se sent propriétaire.

«Surtout la recherche-action; c'est innovateur et en même temps, ça a beaucoup de souplesse. Ça permet d'individualiser vis à vis de chaque élève étudiant à la maîtrise; cela rejoint ses préoccupations. Moi, j'ai particulièrement apprécié cette démarche-là.»

On peut donc considérer que la formation réussit à induire chez l'étudiant ce sentiment de possession vis à vis de sa recherche ou de la formation malgré que dans certains cas la prise de conscience apparaît diffuse.

«Aspect innovateur?

Oui, celui de la recherche; la recherche appliquée; j'avais pas touché à ça. J'ai travaillé fort mais ça m'a beaucoup plu.»

S'aperçoit ici également ce qui a été mentionné plus avant: la confusion dans la méthodologie utilisée; en effet, précédemment dans l'entrevue la personne parlait de recherche-action.

Quoiqu'il en soit, l'aspect novateur est entériné par la plupart et chez ceux ayant une certaine expérience de l'alternance théorie-pratique, le processus n'est pas déconsidéré.

III. L'accueil sur le terrain

C'est sous deux angles que l'étudiant va être accueilli sur son terrain professionnel. Le premier, comme candidat potentiel à un nouveau statut. Le deuxième comme chercheur.

III.1 L'inscrit en maîtrise

Assez curieusement, les répondants se sentent tenus de préciser spontanément qu'ils ne se sont pas vantés d'une inscription en maîtrise.

«Dans mon cas, je m'en suis pas vanté tout de suite. J'en ai pas parlé. Ils l'ont appris à un moment donné que j'étais impliqué dans un programme de maîtrise. J'ai jamais eu la prétention de vouloir changer le monde avec ma maîtrise.»

Cette pudeur silencieuse semble quelque peu étrange. Pourquoi y aurait-il une gêne à exprimer une réalité dont pourtant on est très fier? Le premier barrage n'a-t-il pas été franchi? L'inscription est pourtant réalisée. Ce malaise viendrait-il d'une peur d'être déconsidéré dans son milieu en cas d'abandon ou aurait-il des fondements plus solides? C'est cette dernière éventualité qui est exprimée.

«Avec l'entourage, j'aurais aimé discuter qu'est-ce que je faisais, comment ca marchait. Même la direction, à ce moment, s'est pas impliquée trop, trop. Elle laissait faire. Maintenant, on me reproche d'avoir mon salaire en conséquence de ma maîtrise. On dit que je suis haute salariée. C'est sorti quelque fois que j'ai une salaire plus haut que les autres. J'ai pas fait ma maîtrise pour mon salaire. J'ai pas volé. C'est comme si je venais d'un autre monde.»

Si réaliser des études de maîtrise est considéré comme «sortir du lot», encore faut-il en payer le prix.

«Mon milieu de travail était particulier. C'était une petite école. On était trois, quatre enseignantes dépendamment du nombre d'étudiants et les autres, c'était vraiment des filles qui sont sorties de l'école normale en même temps que moi et n'ont jamais suivi des cours. Elles ont toujours été contre ça. C'était leur travail, un point, c'est tout. Pas question d'en faire un peu plus; même quand je voulais essayer des choses dans ma classe, c'était regardé un peu de travers. C'était pas facile, car j'ai pas eu d'encouragement de mes pairs.»

Cette pression constante à se conformer au milieu entraînera un effet inattendu; elle servira d'aiguillon à poursuivre ce qui devient un défi. Abandonner, c'est déchoir; au moins à ses propres yeux. Aussi, cela incitera-t-il à se cramponner à la barre dans les tempêtes. Courante est cette affirmation : « Moi, j'ai toujours voulu terminer ce que j'ai commencé.» et la famille viendra parfois à la rescousse.

«C'est là que la famille peut t'aider. Hé! tu lâcheras pas; t'as jamais rien lâché. Dans ce sens là, ma famille, mon épouse m'ont aidé.»

La contrepartie de ces efforts titanesques dévoilera ses effets quand le sort des élèves en décrochage sera envisagé; là aussi, on prônera ce que l'on s'est dit en serrant les dents: Lâche pas.

Dans cet ordre d'idées d'efforts, on peut s'interroger sur le sort de ceux qui pour un motif ou un autre sont tombés au champ d'honneur. Quelles désillusions doivent vivre ceux et celles qui se sont vus contraints d'abandonner?

Plus la maîtrise est sensée, aux yeux des autres (et de soi, également...), constituer une opportunité de changement de statut conséquent, plus le poids à la conformité s'opposera à ce passage. Les propos deux et trois de ce paragraphe sont l'oeuvre d'enseignantes fonctionnant au niveau primaire et sur lesquelles la pression la plus grande est exercée. Elle se rencontre aussi aux autres niveaux de façon aussi claire ou de manière plus insidieuse.

«J'ai eu des collègues qui me disaient : T'es fou; tu travailles là dedans; c'est bien trop d'ouvrage; t'en as assez; assieds toi donc. Tsé, j'étais pas vraiment encouragé par le milieu. J'ai eu le soutien de certains collègues qui avaient des maîtrises.»

Ce persiflage est distillé, ici, au niveau secondaire. Au niveau collégial, ce n'est pas mieux et des rivalités d'écoles s'additionnent au dénigrement.

«Dans mon département, concrètement, il y avait des gens qui avaient déjà tenté des expériences de maîtrise et qui ont échoué. C'est sûr que ces gens-là, ils ont une aversion, puis, ils pensent leur bébé tout trempe, tout ça là. Tu vas l'écrire 22 fois cette affaire-là! L'autre fois: Ils vont te la faire changer ton problème, ta problématique. T'as beaucoup de sinistrose, des gens déprimés qui disent: Tu fais ça pour rien. Puis, aussi,

c'est relié au pouvoir phallocrate du département; il y a des gens qui dénigrent dans le sens: Ca te rendra pas plus intelligente; ça fera pas de toi une meilleure enseignante; ça rendra pas tes étudiants plus intelligents. Si j'avais de l'argent, je la ferais ma maîtrise. C'est aussi une rivalité Cégep Université. Quelque part aussi, il y a: Pourquoi pas faire ça au Cégep de Rouyn au niveau du Performa. Ca va prendre cinq ans avant que ça aboutisse avec l'université de Sherbrooke.»

Ambiance! Omniprésente est la pression à ne pas réaliser ce qui est pressenti comme sortir du rang. Cela en dit long sur le rôle et l'acceptation de la scolarité dans la hiérarchie sociale. Il va falloir attendre le niveau universitaire pour que les études de maîtrise soient considérées comme relevant de la banalité. Il faut mentionner que, dans ce milieu, tout le monde possède au moins un niveau de cette ampleur.

«Je dois dire franchement que moi, en tant que chargée de cours, j'avais pas vraiment de contacts avec les professeurs ici; j'ai pas eu de mauvais commentaires; j'étais pas mêlée avec les autres. J'ai pas eu de bons ou mauvais commentaires. Personne n'a porté de jugement là-dessus.»

III.2 Le chercheur sur son terrain

Dans un contexte relativement tendu ou même carrément hostile, les étudiants vont devoir mener leur recherche et celle-ci n'est pas de n'importe quel type puisque une composante action y est fréquemment incluse. Il n'est pas étonnant, dans de telles conditions, d'assister à des politiques de repli où le chercheur va se cantonner

à sa sphère relationnelle la plus favorable. Si la recherche comporte la nécessité d'aborder l'entourage, il y a risque de s'exposer à des tirs en batterie susceptible de décourager les plus téméraires.

«Si j'avais eu besoin d'aide de certains enseignants, je pense que je l'aurais eu. Mon laboratoire, c'était ma classe. Les questionnaires que j'avais à passer, je les passais à mes élèves. J'ai pas eu à avoir recours à d'autres collègues pour ma recherche proprement dite; j'ai pas dérangé le milieu.»

Il est donc sage d'agir avec circonspection; il importe de ménager l'entourage en se calfeutrant dans son cocon ou bien, il convient d'aborder un sujet qui ne soit pas susceptible de remettre en cause des pratiques ou des fonctionnements organisationnels.

«...ils étaient intéressés. Peut-être que si j'avais été dans un autre domaine, au niveau je ne sais pas, de l'administration, si j'avais touché à des choses que j'avais pas affaire, peut-être que ça aurait été différent. Le sujet se prêtait bien.»

Si le sujet est pressenti comme menaçant ou si le chercheur possède une position professionnelle de pouvoir ou les deux, des concessions sont à réaliser d'urgence et mener la recherche avec des sympathisants est nécessaire.

«Au départ, il y a beaucoup de réserves: Oui, mais comment ça va paraître dans ton rapport? Est-ce qu'on va pouvoir m'identifier? Je faisais mon rapport sur la supervision pédagogique. Il y avait toute la partie d'évaluation du personnel qui était omniprésente. Ils disaient: Ca veut-il dire que dorénavant, on va être évalué? Il y avait beaucoup de réserves. Il a fallu que je fasse tomber ces appréhensions là avant d'avoir la collaboration des enseignants. Il a fallu que je cible des écoles où, d'abord, la direction croyait en cette démarche là. Au départ, j'avais

prévu plus d'écoles; j'ai été obligé de restreindre. Dans l'éducation, on a connu le système des inspecteurs; on avait un peu peur. Qui va venir nous voir? Il va nous dire comment cela fonctionne, qu'est-ce qui ne fonctionne pas.»

En passant, il est loisible de s'interroger sur les biais introduits dans une recherche accomplie dans de telles conditions. Pour l'étude ici présente, il est probable que des refus d'entrevue aient été essayés suite à un climat de méfiance identique et les garanties de confidentialité octroyées à tous n'étaient pas superflues.

Nonobstant cette digression, il est utile de montrer ce qui peut être encouru en cas de faux pas c-à-d., dans l'exemple suivant, quand par malheur et inconsciemment, des susceptibilités personnelles sont froissées.

«Moi, à un moment donné, j'avais refait l'historique du département pour l'inclure dans mon rapport de recherche; je l'ai soumis au niveau des gens du département. Il y a une personne dans le groupe qui a pris le rapport, j'ai eu juste le temps de le donner dans ses mains, il a regardé le titre; il l'a tiré sur mon pupitre comme si c'avait été du poison. Ca, c'est de la masturbation intellectuelle, des crimes d'affaire de maîtrise, de tabernacle. Des sacres gros comme ça. C'est comme si je venais de donner le virus du sida; à ce point-là négatif.»

Une critique historique peut aisément être portée sur de tels propos. Si la réaction a été telle, encore faudrait-il savoir comment les approches ont été menées et présentées. Cela signifie qu'on ne se risque pas sur le terrain en recherche-action sans inclure les autres, sans négocier des mandats, sans chercher au préalable la collaboration. L'omission de ces étapes peut avoir entraîné la réaction mentionnée.

Dans une telle éventualité, on peut considérer que le chercheur a des responsabilités quant à l'échec essuyé mais, n'y a-t-il pas aussi lieu d'envisager que la formation lance en recherche-action des étudiants impréparés?

Des climats de recherche tels que décrits vont assurément avoir une incidence sur des perspectives de changement. Dans le monde éducatif de la société abitibienne, il n'est pas de bon ton de s'interroger sur son terrain professionnel en accomplissant des études qui sont appréciées comme étant une domination de l'entourage. Il est presque paradoxal de voir la seule répondante qui ne faisait pas partie du système éducatif jouir d'une collaboration poussée.

«En même temps que moi, je travaillais sur l'étude des besoins, j'ai créé un comité de travail pour mettre sur pied une structure d'intervention auprès des personnes diabétiques. J'étais appuyée par un comité multi professionnel: diététistes, médecins, etc. Pendant cette période-là, on a mis sur pied une clinique pour personnes diabétiques. On a dispensé des services de toutes sortes; on a évalué les services. Tout ça s'est fait pendant cette période-là. J'étais pas dans le milieu de travail mais j'étais impliquée dans les services auprès des personnes diabétiques. Il y avait un comité qui était représentatif des différentes couches des milieux professionnels. Ces gens-là faisaient avancer les choses aussi.»

IV. La maîtrise: processus stimulant les interactions

IV.1 Les interactions

La maîtrise en éducation se veut un processus favorisant les interactions entre l'étudiant et son milieu professionnel. Avec une atmosphère telle qu'elle a été décrite au paragraphe précédent, bien des limites sont déjà posées. Pourtant, les chercheurs peuvent être parfaitement conscients du rôle qui leur est dévolu par la méthodologie formative.

«Ce n'est pas une recherche théorique; c'est une recherche qui a une emprise sur le milieu, à partir du milieu. C'était le but; on nous en a toujours parlé. Fallait pas que ça reste une recherche livresque. C'était le cadre, le cadre théorique de ma recherche; il fallait que les fondements soient là; fallait que ce fondement après ça trouve ses racines dans le concret, dans le milieu de tous les jours.»

Mais, quelque soit le niveau éducatif où le professionnel travaille, on assiste à des interactions limitées à la sphère d'influence où l'individu a le pouvoir qui rend la recherche réalisable.

«Le milieu était au courant de ce qu'est une maîtrise, de ce que ça implique une recherche-action. Avec les enfants, c'était parfait; ils ont bien embarqué dans ça; ça marchait très bien; ils comprenaient; je leur ai expliqué c'était quoi. Même mon tuteur est venu; on a discuté ensemble avec les enfants; on avait demandé s'ils étaient d'accord; ils ont dit oui. On a fait notre démarche.»

«Les petits ruisseaux font les grandes rivières.» clame le dicton populaire. Avec une telle optique, même si les interactions se voient limitées au sein d'unités réduites, l'espérance demeure que, suite par exemple à la mobilisation engagée des agents sur le terrain, un effet démultiplicateur puisse se produire.

IV.2 Le bagage pour l'action

Envisager le bagage pour l'action, c'est tenter de cerner l'importance que peuvent constituer les études et la recherche en termes de plus value pouvant permettre soit d'agir, soit d'analyser, soit la conjonction de ces deux aspects mais aussi soit d'impossibilité d'agir. Ce dernier angle peut dépendre de blocages soit au niveau individuel soit au niveau organisationnel.

En préliminaire, il convient de savoir si la formation a permis à ses adhérents de saisir que vis à vis de l'action, ils ont une démarche personnelle à effectuer. Comme formulé ci-après, cette prise de conscience existe mais encore faudra-t-il entrevoir jusqu'où?

«C'est à chacun de le transposer dans le milieu où il est. C'est pareil que si tu donnais un cours à tes étudiants. Il y en a qui vont te dire: C'est pratique; je m'en sers toujours. Il y a l'autre qui est pas capable de faire son travail avec ce qu'il apprend. C'est à nous autres à l'faire ce bout de chemin-là en fonction du choix du sujet. Plus tu veux agir sur ta situation, plus tu peux le faire. La recherche-action, c'est ça; c'est agir sur ton milieu.»

IV.2.1 La plus value pour une plus grande capacité d'analyse et d'action.

«... je trouve que la démarche que j'ai suivi lors de la maîtrise, quand on parle de l'analyse des besoins, d'une situation, de définir des objectifs, les stades de la recherche, sans le vouloir, je m'en rends compte, ça reste présent; ça m'aide à articuler une démarche. On est plus efficace, plus rapide. On tourne moins et on oublie pas l'objectif non plus; on se perd pas dans les détails.»

Ce contentement de se savoir plus armé pour analyser une situation problématique et pour agir se rencontre chez les personnes ayant vu une promotion à leur situation antérieure et qui pensent en même temps jouir d'une capacité accrue d'intervention.

IV.2.2 La plus value d'analyse

«Pour les tâches que j'ai à faire, la maîtrise ne donne pas d'habilités techniques. Ce que la maîtrise m'a donné, c'est plus une connaissance théorique plus élargie de ce que je fais. Pourquoi je le fais. J'ai cette ouverture là. Cela m'a donné cette ouverture mais pour travailler directement sur les choses quotidiennes, pour les interventions directes auprès de l'élève, non.»

C'est tout juste s'il n'est pas dit que la maîtrise a été effectuée pour la beauté du geste puisque ce qui peut en être retiré après études ressemble à une vague culture générale.

«A l'école, on fait pas de la recherche. Le terrain, c'est comme de partir du pratique au théorique; il y a une marge. Il me reste des acquis. Comment je les transfère? Je ne sais pas.»

Même après avoir conduit une recherche-action, ce type de discours s'affiche comme s'il existait deux mondes hermétiquement clos: le monde de la recherche et celui du vécu quotidien; entre les deux, aucune osmose n'est réalisable.

Il est à préciser que l'aspect promotion professionnelle n'entre pas nécessairement en ligne de compte. Celle-ci peut s'être produite; cela signifie que la marge de manoeuvre s'est étendue mais la fin des études sonne pour certains le glas de l'incitatif à l'action consciente. La réussite a eu lieu; le diplôme est en main; la promotion souvent incluse mais le processus engagé en formation s'arrête. Il convient donc de parler de barrières personnelles permettant la mise au rancart de l'alternance théorie-action et surtout de dernier terme. Si celui-ci est préservé, il peut s'évaluer au sein d'une caste.

«Au niveau de mon organisation, il y a deux autres personnes qui ont des maîtrises; il y en a une autre qui n'en a pas et on voit une différence assez marquée. Sans vouloir être chauviniste, on remarque une différence importante dans l'approche des problèmes, l'analyse. Ça doit être parce que la maîtrise te donne une certaine structure de pensée. Par exemple, le réflexe d'aller vérifier tes croyances. La personne qui n'a pas fait de maîtrise ne cherche à aller voir les auteurs. Même la présentation méthodologique est différente; si bien que moi, je le cadre en disant: voici, je donne les grandes lignes; c'est comme cela que je ferais ma présentation.»

IV.3.3 Les barrières organisationnelles

Même si l'accueil de l'entourage est propice pour une recherche, cela ne garantit nullement qu'il puisse exister une prolongation de celle-ci. Le slogan : «Chacun chez soi.» est de rigueur. Avoir posé sa recherche sur un terrain qui n'est pas spécifiquement le sien constitue un obstacle tout comme englober un contexte dans lequel l'emprise est ténue. Dans les deux cas, la garantie de blocage à l'action peut être escomptée.

«Je jouais moi aussi sur deux tableaux; je suis une professionnelle de l'éducation qui n'a pas de pouvoir. En même temps, j'amenais un modèle d'organisation qui aurait dû être amené par le supérieur ou la direction. C'est un peu insécurisant pour des gens qui ont à gérer un service et qui ont dans leur équipe une personne qui veut gérer l'équipe avec un modèle articulé. Je remettais en cause une partie de la structure mais de quel droit, j'ai à m'imposer après cela. C'est pas qu'on étouffe mais on a comme ignoré qu'il y a quelqu'un dans l'école qui pouvait s'occuper de cela. L'année après, une fois que je l'ai eue écrite, je l'ai passée à mes collègues; ils l'ont lue en me disant: C'est bien beau mais qui va mettre ça en place? Ca se peut pas que ce soit moi.»

V. Conclusion

Avec assurance, peut être retenue la certitude que réaliser des études de maîtrise en éducation est loin de soulever l'enthousiasme dans l'entourage de travail d'à peu près tous les participants. Une telle conjoncture entraîne que toutes les recherches se trouvent entravées à des degrés divers par ce seul fait. Or, les recherches ont, ici, une couleur particulière puisqu'il s'agit de démarches orientées

vers l'action. Qui plus est, les étudiants se sentent quasi tenus d'employer cette méthodologie alors que les conditions du milieu peuvent se révéler fortement défavorables. Cela pose la question de la délimitation de chaque recherche mais aussi celle de la préparation des agents à tenir compte du contexte dans lequel ils vont devoir mener leur recherche.

Aussi surprenant que cela puisse paraître, est le constat que pour une série de chercheurs le questionnement sur soi, son rôle, son implication, qui sont prônés dans la méthodologie et qui sont à utiliser concrètement en recherche demeurent largement nébuleux. En sus, fin de formation signifie fin de l'investissement entamé alors que les espérances de la maîtrise sont que la clôture du processus formatif ne constitue qu'une étape dans une dynamique toujours résurgente où les chercheurs pourront exercer leur capacité de leadership.

Quant à l'affect des individus, indubitablement, il est mobilisé de façon conséquente; tout un chacun se sent concerné par la problématique qu'il a élaborée.

Ce qui est escompté par la formation, les étudiants en sont conscients, du moins en théorie. En effet, certains considèrent l'apport de la maîtrise comme un bagage intellectuel concrètement peu utilisable. Ce faisant, ils ramènent la maîtrise en éducation à la dimension des maîtrises plus classiques mais surtout ils se réduisent eux-mêmes à un rôle de spectateur passif vis à vis d'une scène qui leur est étrangère.

Et l'action? Avec un tel tableau, où se situe-t-elle? Sous la forme consciente, elle apparaît fortement oblitérée que ce soit par manque de mobilisation des ressources individuelles vers cette perspective, que ce soit résultant de contraintes organisationnelles ou relationnelles. Il est encore prématuré et par trop téméraire à ce stade d'engager une réponse précise sur cette question. C'est en portant l'analyse en terme de changement(s), qu'il est proposé de tenter saisir l'ampleur de la composante action dans les entreprises estudiantines professionnelles.

Tableau III L'action, le changement

Aborder le domaine de l'action et du changement voulus, espérés, entrepris, c'est demander aux agents de réaliser une évaluation de ce qu'inévitablement, ils sont amenés à poser comme acte. Ne rien faire, c'est malgré tout faire quelque chose ne fût-ce que parce que les conditions peuvent se révéler à ce point défavorables qu'il peut devenir souhaitable d'éviter d'envisager quoique ce soit.

L'analyse dans ce tableau partira des constantes les plus marquées pour ensuite décrire ce qui apparaît moins s'unir: les stratégies individuelles.

I. Formés en maîtrise de l'éducation-minorité active

Un des points abordés par le questionnaire visait à savoir si les étudiants issus de la maîtrise en éducation avaient ou non conscience de pouvoir faire partie d'une minorité active dans leur secteur professionnel. Cette interrogation demande un pré-requis: connaître ce que représente le concept. Aussi, est-il préférable avant de passer à l'analyse des propos de cerner ce qui est entendu en psychologie sociale à ce sujet et de le retracer brièvement ici.

Les individus ou les sous groupes minoritaires peuvent exercer une influence sur la majorité à condition de disposer d'une solution de rechange cohérente et de s'efforcer activement de se rendre visibles et de se faire reconnaître par un comportement consistant. Donc en présentant leur point de vue de manière résolue, avec assurance et en s'engageant avec conviction. Les minorités qui affrontent délibérément le conflit, ou

le recherchent même en mettant au défi l'opinion dominante et le consensus social, peuvent amener cette majorité à changer son point de vue, afin d'établir un nouveau consensus.¹

Dans cet extrait, Moscovici souligne que la question centrale ne se situe pas en priorité en terme de pouvoir, ni de nombre, ni de compétence mais bien en terme de mobilisation mentale et pratique autour d'une idée, d'un projet, d'une perspective entrevue comme fondée.

I.1 La vision des étudiants

En aucun cas, les étudiants ne lisent le concept de minorité active en terme de solution de rechange cohérente. Par contre la notion de nombre réunit la plupart des suffrages. Fréquente est l'attitude de se lancer dans des extrapolations quantitatives visant à accréditer l'adhésion à un groupe dynamique.

«Sûrement pas une minorité! Combien l'université a formé de maîtres en éducation depuis quelques années? Elle en a formé beaucoup. Sûrement qu'elle en a formé une trentaine par année; donc, 300, 400. Peut-être plus. Ils sont sûrement capable d'induire des changements dans le milieu éducatif. S'ils ont fait de bonnes études, de bons travaux, ils sont capables d'induire des changements.»

Puissance de la représentation véhiculée par les études universitaires! L'idée qui prévaut est que de la sommation d'actions individuelles résulteront des changements dans le monde éducatif. Lesquels? Ce point demeure très obscur.

¹ Moscovici S., Psychologie sociale, Puf fondamental, 1984.

En ce sens, les étudiants partagent avec certains enseignants une vision d'un changement émergent mais en ne le définissant, pour leur part, qu'en terme de nombre. Dans le chef de ces enseignants, il incombe aux étudiants de préciser ce que pourrait être un tel type de changement; les formés réagissent vis à vis de cette émergence possible en omettant de se positionner sur la résultante de leurs actions et aussi en ne défendant pas de projet commun. La politique possède peut-être de multiples explications mais cela permet d'affirmer qu'en aucun cas, les étudiants ne peuvent se concevoir en tant que minorité active agissant consciemment; rien ne les unit ni ne les mobilise de manière collective. Il n'existe que l'espérance d'aboutir à un changement suite à la juxtaposition d'actions individuelles. Seul le hasard entre en ligne de compte pour déterminer une issue en terme de minorité active.

I.2 La minorité active

Une telle dimension existe, toute fois, bel et bien chez les anciens étudiants; elle n'est pas à lire dans les actions concrètes menées vis à vis du milieu professionnel mais en fonction du contexte éducatif abitibien. Dans la région, les études ne sont guères considérées comme un investissement rentable même en période de récession économique. A l'encontre de cette optique, les étudiants se positionnent résolument: les études constituent pour eux une valeur sûre et ce sentiment est partagé par tous les finissants.

Dans cet ordre de pensées, on peut considérer que les femmes représentent une minorité plus active non seulement suite à leur nombre plus élevé dans la formation mais aussi et surtout parce que les études constituent pour elles une solution de rechange cohérente où elles vont s'investir de façon plus conséquente car elles ont, ainsi que souligné, à affronter des difficultés plus grandes qui rendent leur cheminement plus ardu que les hommes.

II. La vision du changement

II.1 Un large consensus

Le tempo d'un changement peut s'estimer de deux manières: soit sous forme brusque, le changement par rupture soit d'une façon progressive, le changement par transformations internes². C'est sans conteste à ce deuxième processus que les étudiants font référence. Dans le milieu éducatif, la marche à suivre doit s'effectuer par évolutions lentes. L'exemple ci-joint illustre cette optique partagée par quasi tous les répondants.

«Faut pas penser changer le monde non plus; le changement en éducation se fait pas à coup de révolution; il se fait lentement; c'est des petits changements tous les jours, quotidiens. C'est au fil des ans; ça peut prendre plusieurs années avant que le changement se fasse mais d'habituer tranquillement le milieu à mieux travailler autour de soi, de mieux planifier son enseignement.»

² Durand J. P., Weil R., Sociologie contemporaine, Éditions Vigot, Paris, 1990.

En fin d'extrait, se profile, déjà, une stratégie d'intervention pour introduire des changements. Si le consensus existe pour inscrire le changement de façon progressive dans une temporalité s'inscrivant à long terme, les modalités pour atteindre un objectif ne seront pas entérinées par tous.

Dans le seul cas rencontrés où le discours se voulait franchement contestataire, les arguments avancés n'allaient guère dans la direction d'une perspective de changement révolutionnaire.

«Je pense que t'as des gens qui sont pas formés³; c'est peut-être des gens plus, comme disait ma mère, révolutionnaires entre guillemets. Je me classe dans la seconde catégorie ne serait-ce que mon bureau. Je change les meubles régulièrement de place. Il y a pas deux sessions que j'ai la même disposition, la même décoration. Ca fait partie de moi.»

II.2 Stratégies de changement et pouvoir

Selon que l'on possède ou non un pouvoir, les stratégies pour induire le changement ne vont pas varier de façon subséquente.

II.2.1 Sans pouvoir

L'absence de pouvoir peut entraîner une certaine résignation sapant les désirs d'action tout en étant accompagnée d'une lucidité d'analyse de la situation.

³ Dans le contexte : Moulés dans la conformité.

«Il y a pas eu d'embêtements. Chacun a baissé les yeux; c'est bien de faire de la recherche. Le modèle d'organisation scolaire est très hiérarchique et très autocratique. Il y a des ordres qui viennent; puis, ça descend; puis il faut fonctionner de telle façon. (...) mais j'étais en mesure de voir qu'il y avait des choses qui fonctionnaient mal. J'étais capable de les voir. Tout le monde peut arriver en disant : Comment ça que ça va mal? Comment on pourrait fonctionner autrement? J'avais les réponses; je les disais. Même en les ayant dites ces réponses là, je trouvais pas preneur. (...) moi, ça me permet d'objectiver bien des choses. J'vois passer des affaires; maintenant, je me dis: c'est pour telle raison. On remet des choses en place à partir des modèles qu'on a compris. Je suis capable de m'expliquer la réalité en fonction d'un rapport théorique que j'ai accepté.»

Désirs d'action sapés ne signifie pas pour autant disparition de la volonté d'entreprendre. La stratégie s'oriente vers une politique des petits pas de façon à éviter, dans le milieu, toutes perceptions d'imposition. Il est à souligner que cette manière de procéder se rencontre chez toutes les personnes interrogées, qu'elles aient connu ou non une valorisation professionnelle suite aux études. En butte à la réserve de leur entourage suite à la détention d'un diplôme de maîtrise, elles s'astreignent à agir avec circonspection.

«Le changement, il y a beaucoup de résistances. Dans ma classe, ça va être beaucoup plus perçu d'égal à égal. Si t'arrives avec les enseignantes, aussitôt qu'ils savent que ça vient d'une maîtrise, t'as un mur. Avec les enseignants du primaire en général, ça prend du concret. Faut vraiment que t'arrives à proposer des éléments précis. Faut pas que ça ait l'air trop "flyé".»

Un indicateur comme le sexe ne détermine pas de stratégies notablement différentes; femmes et hommes réfléchissent de manière identique le changement dans le monde éducatif en tant que processus évolutif; l'âge n'exerce pas non plus

une influence sensible. L'aspect sans pouvoir servant de titre à ce paragraphe doit se comprendre comme une limitation sérieuse à la possibilité d'action. Cette restriction concerne les agents quel que soit le poste occupé dans le secteur éducatif. Comme le souligne, ci-joint, une interlocutrice, la démarche joue un rôle capital.

«Je pense que le changement, c'est toujours «tough»; que j'aie fait une maîtrise ou pas. C'est plus une question d'attitude : Comment tu l'amènes ce changement-là? Moi, la maîtrise face aux changements, elle m'a fait prendre conscience bien gros comme ça. Comment est-ce que tu amènes un changement? C'est un peu la clef de ta réussite ou pas. Le changement, je suis peut-être plus habile maintenant. J pense pas que je procéderaïs de la même façon maintenant qu'en 1984. Les gens sont toujours réticents au changement; il y a des façons de t'y prendre. Les gens sont réticents; moi, la première; sur un plan professionnel, oui.»

Il y a tout lieu de croire que les études, d'une part, et les obstacles rencontrés en recherche, d'autre part, aient amené les étudiants à prendre conscience qu'induire des changements dans le milieu éducatif exige une souplesse d'intervention. Les modalités d'action se trouvent questionnées; encore faut-il savoir quelles actions sont conduites et si une unité peut être entrevue entre ces actions individuelles. Cette question sera abordée en fin de ce présent tableau. Pour rester dans la ligne du paragraphe, il convient de poursuivre sur l'impact de l'action vue sous l'angle du pouvoir.

II.2.2 Le pouvoir et l'action

Il est indubitable que pouvoir et action sont indissociables. Encore faut-il savoir de quelles manières, dans le milieu éducatif, il convient de gérer ce pouvoir pour aboutir à des actions.

a) L'optique pour induire des changements

La détention d'un pouvoir plus conséquent ne change pas de façon significative l'optique pour induire des changements. Tous les répondants, à une exception près, procèdent d'une façon sensiblement similaire. Une promotion professionnelle ne signifie que le passage à un niveau différent d'intervention mais la stratégie reste fondamentalement identique. La prudence reste de rigueur; la politique consiste à avancer à pas feutrés.

«C'est pas une inertie; c'est un progrès lent. Si on prend les individus, il y en a qui sont plus avancés; d'autres moins. Si on regarde ensemble, on se dit: Ca semble aller quand même bien dans le bon sens. Il y a des soubresauts là. Quand on a fait un travail de recherche-action, on voit les autres aspects. On les étudie pas tous. On sait que l'environnement est là; le milieu social est là. On sait quand même; on devient, on apprend l'humilité; je pense. Le petit bout que je fais dans tout ça, c'est pas grand chose mais je dois faire mon petit bout de chemin. Puis, les autres font leur petit bout aussi. Tout ça ensemble, on peut voir que ça progresse. Faut pas se décourager. Il faut le prendre de façon réaliste. On prend un problème; puis, on en prend un autre.»

b) L'imposition du changement

Une seule personne s'est positionnée dans sa pratique en faveur d'un changement à la fois imposé et immédiat. Cette exception n'est intéressante que dans la mesure où il est permis de saisir, dans les propos de l'interlocuteur lui-même, la réaction du public vis à vis d'une telle démarche. Cela en dira long sur les changements, à quelques niveaux qu'ils se situent, qui peuvent être escomptés en procédant de cette manière dans le milieu éducatif même s'ils s'effectuent par décrets ou par circulaires.

«Comme directeur de service éducatif, j'étais en staff. Je ne pouvais dire aux directions d'écoles: Cette année, voici ce que j'attends de vous autres. C'était bien plus eux qui me disaient : Nous, on a besoin de tel support.

Maintenant : Voici les orientations de la commission; vous devez les réaliser. J'attends ça; vous devez obéir; vous devez montrer. Dans mon texte de maîtrise, j'avais déjà identifié ça; dans le sens, où la personne devait avoir un mandat officiel pour être capable de réaliser la démarche. Je le sentais. Quand t'arrives : «Oui, mais toi là, je te vois venir; fatigue nous pas avec ce dossier là.» C'est pour ça que le problème, il faut que t'aies le contrôle entier, sinon... Même dans le discours de la rentrée, j'ai annoncé qu'il y avait une démarche très structurée au niveau de la supervision; il y a eu des enseignants qui sont venus me voir : «Tu la passes ta maîtrise.» Il faut avoir le pouvoir. Je pense que c'est vrai dans l'école ici qu'on le veuille ou non. Évidemment, tu peux avoir un pouvoir formel ou informel, mais apporter du changement, c'est toujours très difficile. Alors, si t'as une petite dose de pouvoir avec ça, ça facilite. A mon sens, c'est difficile de passer à côté.»

L'historique de sa démarche se doit d'être retracée brièvement.

Étape 1

Conduite de la recherche sur le terrain en position de pouvoir intermédiaire.
Limitation de celle-ci à un cercle de sympathisants suite à la méfiance rencontrée.

Étape 2

Mise au rancard pendant 2 ans, études réalisées, de la recherche suite au peu d'engouement qu'elle suscite.

Étape 3

Nomination à un poste de commande, directeur de commission scolaire, et imposition de la recherche à tout l'organisme.

Que ce qui veut être mis en place soit valable ou non n'entre pas en considération présentement. Par contre, les réactions de l'entourage sont éloquentes. Il y a dans les propos des enseignants, que l'interlocuteur rapporte lui-même, une ironie féroce : «Tu la passes ta maîtrise.» Non seulement, on peut y lire une soumission résignée à participer au changement imposé mais aussi, on peut augurer de la non implication et de la rebuffade du public à une telle mesure quand bien même l'idée préconisée puisse être désirable. N'a-t-elle pas, de surcroît, été cautionnée par l'université dans le cadre d'un projet de recherche?

II.2.3 La tentation du pouvoir

Si l'illustration ci-dessus plaide en faveur d'une interrogation sérieuse des modalités à respecter pour induire des changements dans le monde de l'éducation, on peut entrevoir que l'exception présentée pourrait servir d'indicateur à des aspirations de même acabit. Ce n'est pas le cas; qu'il y ait eu ou non promotion professionnelle suite à la maîtrise, les anciens étudiants ne font pas une lecture linéaire changement-pouvoir. Le pouvoir n'est pas vu comme une fin en soi pouvant permettre de promouvoir des changements. Il y a donc eu un questionnement sur le sujet et sur le type de leadership à assumer dans l'enseignement. Tout au plus voit-on dans les détenteurs de pouvoir des agents susceptibles de latitudes d'action plus grandes mais personnellement, les anciens étudiants mettront plus l'accent sur des façons progressives d'induire le changement.

«Il faut voir aussi que la recherche n'est pas intégrée dans les milieux scolaires. Sauf peut-être pour des directeurs généraux ou des coordinateurs de service qui se sont inscrits dans le cadre de la maîtrise pour justement, eux autres, influencer leur milieu, mais, ils ont le pouvoir ces gens-là. Il y a des enseignants qui se sont inscrits à la maîtrise mais, ils ont le pouvoir dans leur classe. Moi, j'ai pas le pouvoir sur une équipe de collègues. Je peux avoir une influence. C'est comme ça que j'ai pu passer un peu ma démarche. C'est de faire passer un peu par influence; on a besoin de chums. Ca nous tentes-tu d'embarquer dans ça; de faire prendre en charge par l'autorité cette démarche...pff. Les milieux scolaires, c'est pas leur préoccupation la recherche; c'est l'action. Il faut faire ça de même; il faut que ça marche comme ça. Je crois beaucoup au pouvoir d'influence mais il faut faire des choses aussi. Il faut que les gens se rendent compte aussi que les choses peuvent se faire. Moi, j'ai fini de prêcher dans le désert. C'est fini ma croyance depuis longtemps; penser tout changer parce que j'ai fait la maîtrise : non, mais, par ailleurs ma

démarche personnelle de travail, c'est modifié. Ce qui fait que je me dis : Bon, il y a une influence puis ça a continué; il y a des choses qu'on fera plus jamais comme avant parce que je suis intervenue en influençant les autres; ça a donné des résultats; puis, on continue.»

Que le pouvoir ne soit pas vu comme fin en soi est une chose; que le changement soit lu comme devant être établi de façon progressive en est une autre; il y a cependant plus que ces deux points dans l'extrait présenté. En effet, les anciens étudiants considèrent facilement que les apports de la maîtrise se cantonnent dans le domaine de la culture générale; de plus, ils ne savent pas trop comment ils transfèrent leurs acquis formatifs qu'ils apprécient comme à portée surtout personnelle. A la lecture des propos ci-dessus, il peut être entrevu qu'une sérieuse remise en question personnelle s'est réalisée, accompagnée d'une compréhension accrue du fonctionnement du milieu de travail. Ces deux derniers points, résultats au moins partiels d'un bagage plus étoffé, détermine le refus du pouvoir pour le pouvoir et la politique du changement à petits pas. Il ne peut être affirmé que la satisfaction personnelle soit intense mais, du moins, cela permet aux agents d'obtenir une certaine valorisation dans leurs actions; celle-ci les préserve d'un sentiment d'inutilité totale et les encourage à poursuivre leurs visées; ils sont loin de se positionner dans un rôle de spectateurs passifs.

«C'est pas nécessairement des actions que moi je vais proposer tout de suite. A un moment donné, suite à une demande d'une enseignante d'avoir de l'aide, là, je vais y aller; mais d'avancer moi la première pour proposer des changements, j'y crois plus ou moins. Il faut que cela fasse partie des besoins des gens. Quand les gens formulent un besoin qui peut aller dans ce sens-là, j'veais proposer d'y aller. Quand je me dis, j'peux apporter ça, c'est un élément de plus mais toujours à partir d'un besoin

qui a été formulé. Des fois, l'attente est très immédiate mais là, à un moment donné, tu dis : Si tu t'y prenais autrement. Alors là, j'en fais voir plus grand, un peu.»

Le pouvoir s'entend sous un angle de participation où, impérativement, l'adhésion de l'entourage doit être sollicitée. Vu sous cet aspect, il faut considérer que les étudiants s'impliquent dans leur milieu de travail en respectant celui-ci. L'ampleur des réalisations menées ne dépend pas d'une personne seule mais d'un degré de collaboration; aussi, est-il nécessaire d'envisager ce que les anciens étudiants ont entrepris pour acquérir cette dernière.

III. La collaboration au changement

Malgré les réticences du milieu, les étudiants n'envisagent pas que des changements puissent se produire sans collaboration. Acquérir celle-ci est incontournable. En cas d'hostilité trop prononcée, quelqu'en puisse être la raison, il faudra se résigner à agir sur la plus petite unité possible qui est, pour une personne enseignante, la classe.

«Je peux agir sur ma classe, pas au niveau de l'école. Sûrement gros qui m'ambitionnent.

Ce cas est unique mais il permet de saisir l'importance d'obtenir une valorisation que la personne va, ici, chercher où elle le peut. Mis à part cette exception, les déboires rencontrés en études, en recherche, au niveau du travail n'ont

pas ôté le désir d'agir en collaboration. Demeure chez tous la certitude que celle-ci est indispensable pour mener des changements; aussi va-t-on oeuvrer en premier lieu pour l'obtenir, avec stratégie dans le cas ci-joint.

«La petite jeune de trente ans qui arrive en disant : Moi, j'ai fait une recherche là-dessus; j'ai fait de l'évaluation de programmes; j'essaie de rejoindre des objectifs. On ose pas dire non. Puis, quand tu l'évaluerais, dans le sens: Toi, t'as de l'expérience; moi, j'ai pas l'expérience; j'ai la connaissance mais pas l'expérience. Il faut que tu mettes ça en commun. Là, les gens acceptent. Bien oui, tes objectifs spécifiques sont pertinents; c'est plus facile de travailler avec. Ça fait seulement deux ans que j'ai été chercher mes petites de trente ans; c'est moi qui les ai recrutées. Au début, j'étais seule; j'étais obligée d'y aller sur la pointe des pieds. Puis là, c'est comme si on rentre dans une équipe qui vit la même chose, qui pense la même chose, qui avons le goût de faire à peu près le même type de changement. Ça vient de renverser la vapeur. C'est cinq contre six là. C'est plus une contre six.»

Dans le monde de l'éducation, la collaboration, il faut à tous coups la conquérir. Sans oser dire que dans d'autres milieux, cette dernière est nécessairement idyllique, il importe néanmoins de mentionner que la participation peut s'obtenir de façon notablement plus aisée. Pour lancer un projet, il n'est pas systématiquement nécessaire de franchir de multiples arcanes. Les propos qui vont suivre s'affichent dans le secteur de la santé.

«Avant tout, moi, ce que j'ai fait, j'ai pas amorcé un changement. Je pense que j'ai contribué à un changement qui devait avoir lieu dans ce domaine de l'aide aux personnes diabétiques. Sûrement que ce que j'ai fait, ça a été une contribution pour eux-mêmes, une contribution parmi d'autres. Il y en a eu d'autres personnes qui ont contribué sur d'autres plans. Sur le plan financier, c'est pas évident qu'on peut développer des services sans argent. Ça, c'est d'autres personnes qui se sont battues pour ces causes-là et qui ont fait avancer les choses énormément. Ce que j'ai fait, ça a été comme un outil pour les gens de la maison X qui ont dit :

Bon. Il faudrait commencer à regarder sérieusement qu'est-ce qu'on pourrait faire pour notre clientèle diabétique. Ils se sont servis de ça; ils m'ont demandé de venir exposer les résultats de mes recherches.»

IV. L'action

L'action, est-ce surprenant, se trouve étonnamment réduite. Tout se déroule comme si les efforts déployés pour surmonter les appréhensions environnantes, pour adapter sa stratégie au quotidien pompaient l'énergie des agents à un point tel que quasi toute inscription de l'action dans le long terme se voit exclue. La politique des petits pas se devrait d'être dénommée celle des très petits pas; les agents ne se retrouvent-ils pas forcés de tenter de survivre tout en s'efforçant d'avancer quelque peu?

La grande majorité des personnes interrogées cantonnent leurs actions dans la sphère qui leur est la plus favorable: la classe, le groupe de pairs. Les propos formulés permettent de trouver explications pour comprendre ce phénomène mais force est de constater que les actions s'inscrivent aussi dans le très court terme et surtout sans finalité.

Des changements profonds seraient-ils souhaitables dans le milieu éducatif? Cette question ne soulève ni protestation ni acquiescement; tout au plus, émet-on des propos dubitatifs et souvent embrouillés.

«Ca me prendrait beaucoup plus de temps que ça pour réfléchir. J'ai rien vu qui faisait mal profondément. On veut tout changer mais on essaie de changer les cours d'une session à l'autre. Est-ce que ça va être pour le mieux? J'me pose toujours la question. Il y a peut-être dans la maîtrise depuis le temps que je l'ai faite bien des affaires qui ont changé. Ca change toujours. On essaie toujours de changer. Des fois, plus ça change plus c'est pareil; on sait pas; on essaie tous de s'améliorer.»

Les actions qui sont posées ont un fort relent de routine; elles n'ont en général que pour but de faire implanter des directives auxquelles on a souscrit et qui n'impliquent qu'une faible implication personnelle.

«C'est des changements qui se font tranquillement. Il y en a qui vont dire : OK, on a une évaluation des compositions d'écriture. Pourquoi je m'en ferais un compliquée alors que j'en ai une simple. Là, on peut essayer de regarder, faire un petit pas. On avance progressivement. Il y en a qui veulent aller beaucoup plus vite; ça, c'est sûr mais il y en a plus qui sont sur leurs gardes, qu'il faut convaincre, qu'il faut amener progressivement à voir les avantages. Entre autre à le faire.»

Dans deux cas seulement, l'action comporte un enjeu non pas punctiforme mais global, mobilisateur par définition et susceptible de s'inscrire dans le court et le long terme.

«Il y a toujours des changements à apporter dans un milieu; je ne sais pas s'ils sont profonds. Regarde dans le domaine de la pédagogie: faire travailler les enseignants en équipe ou en département, ce serait souhaitable. Ca amènerait certainement des changements; je questionne aussi beaucoup sur la mesure évaluation dans les écoles; pas juste à mon niveau; j'en questionne à d'autres niveaux aussi; par exemple, le bulletin descriptif au primaire; je questionne aussi pour l'avoir vécu comme parent. Donc, il y a des choses à questionner; au niveau des nouveaux programmes qui sortent, ça, des fois, les enseignants ne sont pas toujours formés pour les donner; je ne suis pas sûr que le ministère et les commissions scolaires mettent tout en place pour former. Souvent, on donne le programme et tu te débrouilles avec; souvent, on donne ce

programme-là à l'ancienne; c'est comme si on changeait l'étiquette sur la boîte. Je suis pas sûr qu'on le donne avec l'esprit du nouveau programme. Au niveau des stratégies d'enseignement, il y a des choses à repenser aussi; les jeunes sont de plus en plus individualistes; ils sont élevés dans des familles de un ou deux enfants; ils participent moins aux travaux d'équipe. Le rôle de l'école, c'est souvent de les inciter à le faire, de les amener à travailler en équipe. Au niveau des stratégies d'enseignement, il y aurait du travail à faire aussi.»

«Moi, je pense que le changement le plus profond, c'est d'accepter de se remettre en question; accepter de revoir que l'étudiant qu'on forme aujourd'hui, c'est pas la même chose que nous autres. Quand t'as 90 % de tes étudiants qui possèdent leur voiture, que leur travail le soir ou les fins de semaine est plus important que leurs études, tu dois bien te dire que l'étude n'est pas l'ordre de priorité numéro un; c'est peut-être le numéro quatre.»

Si l'on veut trouver des justificatifs à la pauvreté des enjeux rencontrés chez bon nombre d'étudiants, on peut réfléchir en terme de causalité externe en se référant, par exemple, au contexte professionnel vécu; on ne peut cependant pas non plus se retrancher à priori derrière les facteurs contingents externes pour expliquer le dénuement constaté. Se tracer une vision d'action peut être assumé par tout étudiant. La limitation de cette vue, dans des barrières étroites, entre aussi en ligne de compte pour réduire les possibilités d'action. Cela signifie, d'une part, qu'une responsabilité incombe à l'étudiant et qu'elle n'est pas nécessairement assumée. D'autre part, on peut s'interroger sur le degré d'ouverture qu'il est possible d'acquérir en formation avec en sus l'effet pervers que pourrait produire les grandes latitudes de recherche qui sont laissées à l'étudiant. Ce fait pourrait favoriser la tendance à ne voir que sa problématique. Cette réflexion peut être sujette à bien des controverses car est inconnu le bagage personnel de chaque étudiant entrant en

formation et bien du cheminement peut s'être produit. Seule une analyse en cohorte pourrait fournir un éclairage sur la question de l'occurrence de la formation en maîtrise à inciter les étudiants à cadrer leurs actions dans un cadre global et dans une perspective de temps étendue.

V. L'alternance théorie-pratique

D'un côté la formation en maîtrise vise à former des intervenants autodidactes; de l'autre côté, les étudiants considèrent toute leur recherche comme terminée suite à l'obtention du diplôme. L'expérience vécue en formation exige, quant à elle, l'usage de l'alternance théorie-pratique. Il est intéressant de voir comment les anciens étudiants vont poursuivre celle-ci pour mener les changements évolutifs qu'ils préconisent. L'alternance théorie-pratique peut servir d'indicateur pour mesurer un certain degré d'autonomie et de capacité de remise en question.

Poser la question d'une poursuite de questionnement entraîne le retour à des desseins d'études consacrées par le système d'enseignement avec, de nouveau et idéalement, la quête d'un titre supérieur.

«J'ai vraiment mis un x; par exemple les études doctorales, ça m'intéresse vraiment pas. Je n'aurais plus le goût de dire: je fais une recherche en profondeur sur un sujet. J'aime mieux maintenant aller chercher de façon sporadique. Exemple, un dossier sur la gestion du personnel. Il y a un cours qui se donne à tel endroit; j'veais aller le chercher. Mais, je ne veux pas nécessairement m'inscrire dans une démarche structurée où j'aurais des comptes à rendre. Quand j'ai eu fini la maîtrise, c'était le temps. J'veais sur des sujets qui me préoccupent vraiment. Quand j'ai débuté la maîtrise, mon objectif était par la suite de poursuivre le doctorat...après ça.»

En règle générale, la théorie se voit purement et simplement remise aux oubliettes. Il est très rare d'entendre des professionnels rechercher consciemment une confrontation avec un savoir différent de façon autodidacte. Unique, comme ci-dessous, est l'action entreprise pour, en sus, impliquer l'entourage à l'usage de l'alternance théorie-pratique.

«J'essaie toujours de demeurer au courant de ce qui sort en éducation; les nouvelles parutions, entre autre, je suis abonné à la revue des sciences de l'éducation, vie pédagogique aussi. A l'intérieur de ces deux revues-là, souvent ils nous présentent les revues en cours mais il y a toujours les nouvelles parutions; les nouveaux livres qui sortent, moi, je les commande. A l'école, on a un budget particulier pour ça, de sorte, qu'on est en train de se bâtir une espèce de bibliothèque. On en commande un ou deux par mois dans le domaine de l'enseignement, de la pédagogie, de la psychologie, peu importe. C'est à partir de ces lectures-là que des fois, on alimente nos journées pédagogiques. Par rapport à la maîtrise, moi, j'ai l'impression d'avoir jamais arrêté et j'avais une préoccupation aussi: J'aurais aimé un peu plus tard peut-être des études au niveau du doctorat mais c'est pas possible pour le moment.»

Flotte toujours, au dessus de l'autodidaxie, un parfum d'espérance d'ascension à un savoir reconnu et estimé comme qualitativement plus probant. Au delà de ce malaise de n'avoir pas atteint la consécration scolastique, on peut apercevoir une non reconnaissance du bagage professionnel vécu, et ce, par les intervenants eux-mêmes. Leur savoir s'épingle par eux-mêmes comme inférieur par rapport à un piédestal. Le doctorat vaut plus que la maîtrise; cela équivaut à dire que les étudiants en ayant effectué la maîtrise ont obtenu une victoire à la Pyrrhus. Finalement, les efforts consentis en maîtrise n'ont en grande partie été fournis que dans le désir de gravir la pyramide d'un savoir dûment étiqueté. Le savoir inclus dans leur terrain professionnel n'a été rencontré que par incidence à des fins pratiques d'études et son importance n'est que très relative.

Si la hiérarchie professionnelle est contestée, l'opposition n'est que purement formelle. Les étudiants au delà de leurs critiques réalisent une démarche en terme de moins et de plus. Ils sont «plus"» par rapport à leur état ancien et bon nombre de leurs collègues; ils se voient comme «moins» par rapport à la consécration: le doctorat. Dans une telle entreprise, le concept d'autodidaxie prôné en formation apparaît comme une vapeur indistincte.

VI. L'enjeu des actions menées

Dans les actions entreprises par les neuf anciens étudiants oeuvrant dans le secteur éducatif serait-il possible de faire une lecture réunissant les stratégies individuelles? Que tout un chacun travaille à sa façon et dans son cadre délimité ne signifie pas pour autant qu'un enjeu collectif ne puisse pas unir inconsciemment tous les participants. Autrement dit, le paragraphe présent tente de cerner l'existence, d'une part, d'une finalité pouvant regrouper les actions posées et, d'autre part, d'une finalité dans les changements escomptés.

Deux préoccupations majeures émergent et canalisent les actions des anciens étudiants: la pédagogie et la psychologie. Sans prétendre qu'il y ait une barrière franche entre les deux champs où se localisent les actions individuelles, on peut cependant constater que trois personnes ont en priorité des préoccupations psychologiques. Pour celles-ci, il s'agit avant tout de faire en sorte que leur public soit heureux. Une personne balance ses actions sur les deux domaines et les cinq dernières se soucient davantage de pédagogie. Pour deux de celles-ci, la préoccupation majeure est liée à la transmission du savoir: comment procéder pour que les contenus de cours puissent être mieux acquis? Les trois dernières personnes se situant dans le champ de la pédagogie ont un créneau plus particulier; leur cheval de bataille se trouve l'évaluation.

Porter un jugement sur ces préoccupations serait inconvenant; tout un chacun possède le droit d'établir ses centres d'intérêt comme bon lui semble. Il ressort cependant des entretiens que tous les répondants ont comme finalité le quotidien de leur terrain professionnel. Spontanément, tous les individus contactés en entrevue réfléchissent sur leur place dans le secteur éducatif et sur leur façon de faire tourner celui-ci. Le renvoi à un ordre de fonctionnement sociétal est oblitéré. En arriver à une telle affirmation peut apparaître lapidaire. Aussi, convient-il de s'interroger sur l'incidence de la conduite des entretiens qui peut avoir pousser les agents à se centrer sur leur quotidien. Il devient préférable d'attendre le tableau suivant avant de se faire une idée précise. Dans le dernier tableau, sera demandé clairement aux interlocuteurs d'envisager la portée de leurs actions dans un cadre élargi.

VII. Conclusion

Une certitude peut être retenue à l'issue de ce tableau: de façon consciente, les étudiants en maîtrise ne se positionnent pas en tant que minorité active au sein du contexte abitibien; ils ne peuvent proposer de solutions cohérentes aux malaises qu'ils rencontrent. De façon inconsciente, ils participent à l'idéologie dominante qui voit dans les études la panacée devant permettre à tout un chacun de se forger sa place au soleil. Les études, le choix à faire, ils l'ont réalisé et ils tenteront d'inciter leur public à faire un investissement identique mais sur la portée de leurs actions, il est encore prématuré de se prononcer.

Le changement dans le monde de l'éducation est entrevu par les anciens étudiants comme à établir de façon progressive. Une telle optique implique une gestion du pouvoir. Dans un univers décrit comme fortement hiérarchisé, la politique est d'avancer à petits pas tout en recherchant la collaboration. Cette dernière quête possède un aspect quelque peu antagoniste avec la vision d'un ordre sacré régissant le milieu et la recherche élitiste qui a soutenu le parcours en maîtrise. Cet aspect paradoxal constituerait-il un aveu implicite d'impuissance et, ou, permettrait-il de s'octroyer la valorisation minimale nécessaire pour fonctionner dans le système? Toujours est-il que le pouvoir n'est pas envisagé comme fin en soi et que l'imposition de celui-ci garantit sérieusement l'échec de visées transformatrices.

Politique des petits pas, actions ponctuelles, prise en compte constante des réactions de l'entourage entraîneraient-elles une mobilisation d'énergie telle que toutes perspectives s'inscrivant dans le long terme se verraient condamnées? Force est au stade actuel de voir que spontanément en entrevue les répondants ne cadrent guère leurs actions vis à vis d'enjeux globaux.

Si l'absence de finalités se confirme, peut être conviendrait-il mieux de parler de mouvements créés par les actions des finissants plutôt que de changements. Ainsi que le soulignait une interlocutrice :

«Plus cela change, plus c'est pareil.»

Comment, en effet, pourrait se définir un changement sans direction, sans but? N'est-ce pas le propre d'un mouvement dont il est espéré que le hasard déterminera le cap, à moins qu'il ne soit laissé aux instances dirigeantes le soin de prendre les décisions d'orientations?

«Le changement: état de ce qui évolue, se modifie, ne reste pas identique.»⁴ Dans l'esprit des répondants, il n'en va pas ainsi; les évolutions progressives préconisées clapotent à l'intérieur du systèmes pour revenir inévitablement à la case départ, avec une portée qui n'est pas mesurée et en ayant exigé des efforts conséquents. Avec un tel raisonnement, la frontière pouvant mener au désabusement n'est peut-être pas loin d'être franchie.

N'est-ce pas le propre des possédants de pouvoir se permettre de critiquer le système dans lequel on fonctionne tout en y étant, tout compte fait, confortablement assis?

⁴ Dictionnaire Robert.

Tableau IV Le contexte et les valeurs

Après avoir réalisé le point sur la maîtrise (tableau I), sur la méthodologie acquise en formation (tableau II), sur l'action et le changement (tableau III), le dernier tableau se porte sur l'analyse des valeurs qui sous tendent les actions des anciens étudiants et sur leur degré de perception du contexte abitibien dans lequel ils ont eux aussi à évoluer. Un des points importants de la présente recherche vise à cerner ce qui peut être espéré des actions des finissants en maîtrise en terme de réduction des inégalités sociales dont celles incluses dans le secteur éducatif, champ d'action privilégié des agents de cette étude. Ce dernier tableau comporte deux volets : le contexte abitibien, terrain de l'action, et les valeurs, moteur de cette action; cela, d'autant plus que la cible pointée se trouve être les inégalités. Du degré de compréhension du contexte peuvent émerger des prises de conscience incitant à agir et les valeurs peuvent également favoriser une inclination à l'action sur le contexte. Contexte et valeurs constituent donc deux leviers pouvant inciter à l'action.

Si la perception du contexte peut être aisément analysée à partir de questions directes sur celui-ci, il n'en va pas de façon similaire pour les valeurs qui seront appréhendées à partir des propos émis sur les inégalités pouvant exister sur le terrain professionnel des répondants.

I. Contexte et rôle social

Ce premier volet inclura de façon directe les propos portant sur le contexte et indirectement l'action envisagée sur celui-ci à partir du rôle social que les agents s'attribuent au sein de celui-ci.

I.1 Le contexte

A partir de sources fiables, a été esquissé dans la première partie de ce projet de recherche une ébauche rapide du contexte abitibien. L'emploi de données moins sûres avait pour but de montrer qu'il n'est pas utile d'élaborer de savantes analyses pour se rendre compte de situations circonscrites localement et d'acuité régionale. La simple lecture d'articles de journaux locaux peut permettre à tout un chacun de s'interroger sur le contexte abitibien qu'il souhaite ou non y porter une action.

I.1.1 Une lecture individuelle

La première question se rapportant au contexte demande aux interlocuteurs s'il existe des caractéristiques du public en Abitibi qui sont susceptibles de l'influencer de manière directe et dont il faut tenir compte dans le milieu éducatif. La question est ouverte et chaque répondant de s'exprimer selon ses perceptions personnelles qui seront regroupées, ici, en trois volets. Le premier réunit les propos dessinant un portrait psychologique de l'Abitibien; le deuxième, ceux qui sont flous et le dernier, ceux voyant dans le contexte des aspects à incidence marquée.

a) Un portrait psychologique

Dans trois entretiens, ce qui saute aux yeux des répondants, ce sont des données psychologiques. En Abitibi, les gens possèdent un profil particulier.

«Moi, la chose qui m'a le plus frappée en arrivant ici, c'est cette espèce de mentalité de bâtisseur; des gens d'action; des gens à relever des gros défis. Ici, tu te bagarres ou tu crèves; c'est un petit peu comme ça. Regarde le paquet de camions qu'il y a ici; il n'y a pas de corvettes; c'est des camions, des quatre roues. C'est des gens d'action, des cow-boys. Rouyn-Noranda; tsé comme on stationnait les chevaux dans le temps; c'est plus rude. Je trouve qu'ici, il y a pas de place à beaucoup de subtilités, de pirouettes, de demi mesures. C'est rude. A quelque part, c'est franc; c'est direct.»

La question est susceptible de choquer; aussi, voit-on, comme ci-dessous, l'interlocuteur monter sur ses ergots illustrant par lui même cette fierté locale et exigeant qu'elle soit respectée et ménagée.

«Les Abitibiens sont de par nature; on a une certaine autonomie; on est assez jaloux de notre autonomie; on souhaite qu'en région, on puisse régler nos problèmes. C'est assez omniprésent; de là à dire qu'on a des besoins particuliers, qu'on forme une race à part...»

Qu'il y ait fierté, soit. On ne voit cependant pas trop ce que cette dernière pourrait avoir comme conséquences en éducation et si elle en possède, seront-elles pour autant prise en compte? L'exacerbation d'un trait psychologique pourrait-elle entraîner le refus systématique de prendre en considération des particularités locales? N'est-ce pas l'occasion propice pour se contenter de regarder la façade du bâtiment tout en déclinant l'invitation à y pénétrer? La question sera abordée en cours d'analyse.

b) Comme ailleurs

Pour six répondants, la question portant sur le contexte apparaît quelque peu saugrenue. Tous les individus ne se ressemblent-ils pas? Bien sûr, des particularités peuvent être entrevues mais valent-elles qu'on s'y arrête?

«On dit souvent en Abitibi, c'est pas tout à fait pareil à Montréal. Au départ, il y a moins d'allophones. Ça donne un milieu un petit peu différent. C'est aussi beaucoup plus ce qui est transmis par les parents. Si on regarde la façon d'agir des gens, je suis certain que les élèves qu'on a ici, c'est pas tout à fait la même chose qu'on retrouve dans les grands centres ou même dans d'autres régions.»

Comme le souligne cet interlocuteur: «Ce n'est pas tout à fait la même chose.» mais est-ce pour autant important? On peut en douter; les répondants décriront, presque en passant, des données susceptibles de soulever des interrogations sur le contexte régional sans dépasser le stade de la vision superficielle. En Abitibi, la société locale est hautement similaire à celles qui existent ailleurs. Avec un tel regard, on peut augurer aisément que l'action aura de grandes difficultés à prendre en considération le vécu d'une partie du public scolaire.

«Ici, c'est beaucoup axé sur les mines; c'est sûr que c'est différent à ce niveau-là. A part ça, au niveau de l'individu comme tel, j pense bien qu'un adulte a des caractéristiques, des besoins. J pense que j pourrais comparer avec un autre adulte dans une autre ville.»

«Bien sûr en Abitibi, ils disent bien qu'il y a un taux de suicide plus élevé qu'ailleurs; c'est peut-être dû à l'éloignement. Pour moi, les Abitibiens sont pas moins pire qu'ailleurs. C'est une perception moins personnelle.»

«D'une commission scolaire à l'autre, je dirais oui. Les enfants de la campagne aussi, il y a une différence. Disons que ceux de la campagne, ils sont plus attentifs; ils viennent d'une plus grosse famille; ils sont solidaires; ils se connaissent plus. Les familles se fréquentent. Sinon, il n'y a pas de différence. Une campagne plus éloignée, les parents sont pas toujours d'un niveau... Il y a des enfants qui sont jamais sorti de leur place. Il y en a qui sont pas sortis; ils connaissent pas les expositions.»

Tout est vague. Tous ces professionnels ont certes des préoccupations pédagogiques et psychologiques à propos de leur clientèle mais celles-ci demeurent confinées au local où l'instruction est dispensée. Sans prise en considération du contexte est-il imaginable que des actions lucides puissent être entreprises et d'assister à des tentatives de changement cohérentes?

«Je trouve que la clientèle ici ressemble aux autres. Je dis ça globalement par rapport à ce que je vois comme commentaires ou des émissions de télévision, des reportages sur les adolescents d'ailleurs. Je pense pas que les nôtres se démarquent plus.»

c) La lecture en profondeur

In extenso, est reproduite, ci-dessous, la seule lecture du contexte abitibien qui comporte une conscience claire d'une réalité circonscrite localement. Suite à une telle affirmation, y a-t-il moyen d'échapper à un jugement sur les autres propos? Cela serait-il incontournable? Toujours est-il que cette fois, se lit une appréhension nette d'une situation fortement contextualisée.

«Le milieu socio-économique est différent en Abitibi-Témiscamingue de certaines régions du Québec. Le passage des études secondaires au niveau collégial est plus faible qu'ailleurs; le taux de décrochage scolaire est plus élevé en région qu'ailleurs. Donc, les études sont moins valorisées dans notre région et ça, c'est pas facile. Ca, je le sais aussi par les enfants; dans les milieux des familles, la société, je ne crois pas qu'on encourage les études comme on devrait le faire. Les études supérieures, c'est la même chose; j'suis pas sûr qu'on les encourage tant que ça. Il faut penser aussi que la région n'offre pas d'emplois pour les finissants de toutes les techniques, les hautes technologies; on n'a pas d'industrie qui emploierait ces jeunes-là. Ils se sentent donc pas la nécessité d'aller se former dans ça. Les nouveaux domaines d'études ne trouvent pas de débouchés au niveau du marché du travail en région; alors, les jeunes ne sont pas incités à aller poursuivre des études dans ces domaines-là. Ils se contentent bien souvent des métiers plus traditionnels. Puis, il y a une autre affaire : notre région est une région où on se spécialise dans le domaine des mines et de l'agriculture, un secteur primaire . C'est pas une université là même si ça prend en agriculture des bons travailleurs. L'agriculteur n'est pas formé à l'université; l'agronome oui. Les mineurs, c'est la même chose. Souvent, les jeunes ont des ouvertures dans ces domaines-là. Alors, pourquoi aller aux études? Mon père travaille; il gagne 50 000 \$ par année. C'est ce que les jeunes nous disent à l'école. On a de la difficulté à les motiver pour leur faire prendre conscience que les études c'est important. Lâche pas! Travaille.»

Avec l'esquisse contextuelle ébauchée, ce « Lâche pas! Travaille.» sonne étrangement. L'incitation à effectuer ce qu'on a réalisé soi-même, en tant que participant au système scolaire, se double d'une incitation à entériner un ordre méritocratique qui exige des battants, des gagnants et cela dans un paysage sociétal chamboulé. Ce faisant, l'interlocuteur acquiesce au discours qui voit dans les études le remède aux maux actuels. Mais, au moins, sa perception du milieu se conjugue-t-elle avec une ligne d'action et une volonté d'inscrire cette dernière en regard d'un contexte précis.

I.2 Le rôle social

Le contexte ne paraît pas, dans le chef des répondants, devoir jouir d'une grande importance. A l'encontre de ce constat, peut être objecté que la proximité peut avoir incité à ne pas en parler. Ce qui est perçu comme banal ne serait pas digne d'être mentionné et une prise en compte aurait lieu automatiquement sur le terrain? La mise à l'écart du contexte pourrait également résulter d'une gradation dans le questionnaire qui induirait les interlocuteurs dans cette voie. Aussi, voir comment le rôle social des intervenants du système éducatif est pressenti, apportera-t-il un éclairage sur ces deux biais possibles tout en permettant d'approfondir l'analyse.

I.2.1 Le social, hors du système éducatif

Pour trois interlocuteurs, le rôle social d'un intervenant dans le circuit éducatif se situe à l'extérieur de celui-ci. Étrangement, ce rôle n'est pas lu comme faisant partie intégrante de la charge professionnelle ni comme pouvant se jouer dans et hors de celle-ci. En vérité, le social commence à l'extérieur du système scolaire.

«Je suis certaine que les profs sont très engagés au niveau social. Je serais curieuse de ramasser mes onze profs là et de demander dans quoi ils sont impliqués. Je connais pas un prof dans mon département qui n'est pas impliqués ne serait-ce comme coach de hockey, comme sur les conseils d'administration.»

«Quand je parle du milieu social, c'est de ne pas être limité à notre circuit éducatif. Il faut être capable d'intervenir aux municipales, d'intervenir dans les clubs sociaux. J pense qu'on a une expertise importante mais c'est rare qu'on en fait profiter véritablement le milieu. Regardons les clubs sociaux, les chambres de commerce, c'est rare que t'as des gens de l'éducatif qui sont actifs dans ces milieux-là. Pourtant si on regarde les plus scolarisés, peut-être ceux qui pourraient avoir une vue globale, ils sont dans le système éducatif. J pense que, définitivement, ils devraient avoir un rôle beaucoup plus actif sur le plan social; j'suis convaincu de ça.»

Dans le deuxième propos, il est réalisé une rapide association circuit éducatif et social mais celle-ci n'est qu'éphémère. Cette association est rapidement balayée pour mettre en évidence ce qui est pressenti comme névralgique c-à-d. l'extra éducatif. L'importance de ce domaine est, certes, conséquente; faut-il pour autant y réaliser les seuls investissements? De tels mécanismes de pensées auront des répercussions sérieuses quand il s'agira d'envisager l'action sur les inégalités dans le secteur éducatif proprement dit.

I.2.2 Le social : un domaine flou

Peut-être est-il possible de concevoir que la pléthore des demandes qui sont adressées au système scolaire empêchent finalement les intervenants de se définir un rôle social. Cette idée est défendue dans les propos suivants.

«Je suis pas sûr qu'ils sont conscients du rôle qu'ils ont à jouer sur le plan social. L'école a un rôle social à jouer au niveau des valeurs. L'école, c'est un peu la locomotive; ça devrait pas être le dernier wagon; l'école est en avant de la société. Par contre, l'école ne doit pas prendre la place de la société non plus. On confie à l'école toutes sortes de mission de nos jours. Il faut pas oublier que le but de l'école, c'est d'instruire tout en éduquant. On est rendu au primaire qu'on donne du lait à l'école; on donne du fluor; à Montréal, dans certains quartiers pauvres, on donne à déjeuner; nous autres ici, ils veulent qu'on rentre une distributrice à condoms. Ils veulent qu'on s'occupe d'éducation sexuelle, de sécurité; on en a trop. Il faut revenir à l'essentiel aussi. C'est quoi le rôle de base de l'école. On pourrait pas faire tout ça de toutes façons.»

L'intervenant qui s'exprime, ici, est le même qui définissait plus avant le contexte abitibien. Il souligne assurément une réalité tout en se permettant de s'interroger sur celle-ci. Cette capacité d'analyse n'est pas rencontrée chez les autres participant aux entretiens. Pour ces derniers, la question d'un rôle social à assumer entraîne toujours des réponses nébuleuses ou des mécanismes de fuite comme dans le cas suivant où le choix d'une décision est laissé aux institutions.

«J pense que c'est important; c'est voulu aussi qu'il y ait une certaine implication de l'université dans le milieu de l'Abitibi-Témiscamingue.»

Plus souvent sont émis des propos dubitatifs ou des discours dont il est difficile de cerner la portée globale. Un rôle social, les répondants se disent prêts à l'assumer mais ils ne savent pas trop bien lequel, sinon celui qui leur est dévolu par leur statut dans le système. Encore que ce dernier rôle n'est guère précisé.

«J'ai l'impression que oui. J pense que les intervenants doivent pas juste transmettre des connaissances là; les intervenants doivent aller plus loin que ça aussi; ils doivent être en contact avec les parents peut-être plus qu'à chaque étape; il faut créer une bonne relation avec le jeune, avec l'enfant. Si on veut que l'enfant aime l'école, j pense qu'il faut que l'enfant aime son professeur. A mon avis, on apprend mieux d'un prof que l'on aime bien; il faut pas se limiter à être un professeur point à la ligne.»

«Sûrement qu'on a un rôle social; peut-être vis à vis des parents. Combien de parents sont démunis face à un jeune qui prend de la drogue. Certains, peut-être 50 %, sont conscients d'un rôle social. J suis pas sûre.»

De ces deux derniers extraits, le premier définit un modèle d'enseignant dont la charge professionnelle conventionnelle exige la détention d'une relation psychologique. Dans le second, est reformulé ce qui est souligné par les campagnes informatives au niveau scolaire. Dans les deux cas, la rencontre avec le social ne pourra se concevoir qu'incidemment puisque l'action ne prendra guère le vécu du public en compte et que la demande consistera en une incitation à revenir à la norme communément acceptée.

La critique présente ne s'exerce pas sur les actions entreprises ni sur leur validité. Le regard se porte sur l'ampleur des changements qui peuvent être escomptés à partir des actions. Au risque de se répéter, la question de recherche est, ici, réitérée. Le «leadership» assuré par les anciens étudiants en maîtrise permettrait-

il d'entrevoir des changements dans le monde éducatif de la société abitibienne qui soient autre qu'une façon déguisée de faire tourner le système dans sa routine et cela dans la considération d'une partie du public, celui qui est le moins réceptif à l'éducation obligatoire ou et le plus perturbé dans son cheminement à l'intérieur de celle-ci. L'enjeu est donc double : il s'agit d'analyser le changement et le changement visant les défavorisés dans le système.

II. Les inégalités

Ce volet comporte trois aspects dissociés à seule fin d'études. Le premier a trait aux inégalités inscrites dans une situation sociale et celles qui peuvent se lire à l'intérieur du système éducatif. Le second part d'un exemple, le décrochage scolaire; il vise à cerner dans le discours ce qui peut être prôné aux jeunes ayant des difficultés. Le troisième comporte une interrogation sur le système éducatif et tente de voir le degré d'interpellation à son sujet qui peut être tenu par les répondants. Ce troisième angle se centre sur le contexte régional et sur le modèle culturel véhiculé par une large frange de la population.

Sous-jacent à ces trois aspects, se questionnera un système de valeurs omniprésent dans les réponses.

II.1 Les inégalités inhérentes au système social

Le présent regard n'a pas pour but de saisir les perceptions ayant trait au système éducatif isolément de leur contexte social mais bien de cerner le lien qui est établi entre les deux. Comment des vécus particuliers sont-ils entrevus comme pouvant avoir une incidence en éducation?

Constante chez quasi tous les répondants, est la perception de l'existence d'inégalités d'accès à l'enseignement. Une seule personne ne se prononcera pas à ce sujet; ce n'est, en quelque sorte, pas son affaire.

«Je travaille pas à l'accès. Peut-être que c'est assez large comme critères d'admission. J'peux pas dire que j'entends beaucoup de ces choses-là. Souvent, une grosse majorité des étudiants, ils viennent du Cégep. J'imagine, je ne sais pas, qu'il y a des choses qu'ils regardent. Pour les faire rentrer, il faut avoir une note. Les autres, c'est sur l'expérience si c'est jugé pertinent.»

Pour tous les autres répondants, il est limpide que des inégalités sont perceptibles; les réponses vont cependant montrer des perceptions d'amplitudes très diverses.

Oui, elles existent mais qu'on arrête d'en parler.

«... on parle toujours de ceux qui ont des difficultés, de ceux qui ne réussissent pas, puis on parle des décrocheurs à 40 % mais on parle pas des 60 % de ceux qui réussissent, de ceux qui vont jusqu'à des études doctorales, qui mènent la société.»

Oui, elles existent mais que faire.

«Au niveau de l'école, je pense que les services qui sont donnés, c'est des services rémunérés: enseignement, orientation, vie étudiante, psycho-éducation; puis ensuite, il y a l'enseignement professionnel qui est là; tout est là. Maintenant, qu'est-ce qui fait que les gens n'adhèrent pas? On peut se poser des questions.»

Oui, elles existent peut-être...

«Inégalités d'accès. Qui seraient reliées au milieu familial, peut-être. Pas directement par exemple. Il y en a qui ne peuvent s'adapter : des jeunes qui viennent du huitième rang dans l'fond du bois. Qui, par exemple, n'ont pas les mêmes valeurs que les autres qu'on a. Peut-être que pour eux autres, il y a un rejet qui se fait. (...). Ils ont des problèmes; il y en a qui vont traîner ça jusque l'âge de quitter.»

Même dans un cas comme celui-ci où la marque d'un milieu social est décrite, l'attitude adoptée consistera à faire le constat d'une issue inexorable. Cette incapacité à tenir compte de l'impact du contexte social entraînera une psychologisation des situations qu'il importe de retracer brièvement et qui s'exercera au corps défendant de l'intervenant lui-même comme il sera possible de le constater dans les propos rapportés ci-joints à titre exemplatif.

Inégalités d'accès

«Prends les enfants comme nous autres ici. J'connais des enfants parce qu'ils sont plus lents, le classement, il se fait bien vite. J'pense qu'il y a des jeunes dont on veut se débarrasser entre guillemets: les jeunes dérangeants. C'est pas la majorité; je pense qu'il y a des jeunes moins acceptés par le système scolaire. Si le petit bonhomme est déficient, qu'il parle moins, problème d'agressivité parce qu'un problème de communication, j'pense pas qu'il soit bienvenu s'il est dérangeant. Les jeunes décrocheurs qui envoient chier les profs, on connaît pas leur histoire.»

Le décrochage

«Ce que je veux surtout pas, c'est que ça devienne une mode comme il y a cinq ans: les femmes puis, l'alphabétisation puis, les handicapés maintenant, c'est les décrocheurs. C'est fatigant parce que les modes ça passe. Pour moi, c'est important ce phénomène-là. Faut pas que le gouvernement fasse comme pour les autres. Si on donne de l'argent pendant 4, 5 ans, on pense régler le problème en ajustant les journées d'école. Je voudrais que ce soit pas une mode. C'est un problème. Tous les jeunes qui sont à l'entre-deux, c'est des jeunes qui lâchent. Il y en a qui ont 15 ans, même pas 16 ans qui lâchent.»

Discours à un décrocheur

«J'essaie d'être le moins moralisatrice possible: Mon petit gars, va à l'école parce que t'en as besoin. Le discours, c'est que moi j'essaie de voir c'est quoi qui fait qu'il aime pas l'école. C'est-tu les profs qui te font chier? C'est toi qui est fâché? C'est-tu parce que t'es pas bon à l'école. Parce que t'es le petit dernier qui a honte d'être pas bon? C'est quoi? Tu vas aller travailler, trouver une job, avoir de l'argent? Qui c'est qui fait que tu décroches, que t'aimes pas l'école?»

Dans la première étape, à propos des inégalités d'accès, les inégalités de dons distribuées arbitrairement sont décriées et il est souligné la nécessité de tenir compte du vécu du public. Dans la seconde étape, est prôné l'impératif d'une action concertée et de longue durée. Dans la dernière étape, tout en demandant un dépassement du discours moralisateur, l'interlocutrice effectue ce qu'elle combat. La situation est psychologisée et finalement, les inégalités sont prises en compte pour rendre le public responsable de ce qui lui advient. Il existe un coupable; il se nomme «TU».

Que l'école ne convienne nullement à certains jeunes n'entre pas en considération. Décrocher est une tare dont il faudra assumer la pleine et entière responsabilité à titre individuel. Constamment, est véhiculé le discours dominant: Il faut le secondaire V à tout un chacun. Jamais, n'est entrevu que la réalisation hypothétique d'une telle entreprise ne saurait apporter des changements notoires et consisterait simplement à déplacer le problème. Qu'arriverait-il en effet si tous les jeunes terminaient leur secondaire? Auraient-ils, dans une telle éventualité, des conditions différentes que celles qui prévalent actuellement?

Il est rarissime d'entendre dénoncer les inégalités et en même temps une implication réelle pour les combattre.

«Moi, je regarde notre réalité sociologique. J'ai beaucoup d'étudiantes qui ont déjà des enfants, qui ont déjà des conjoints. Il y a beaucoup de gens qui reviennent aux études après des accidents de travail, des pertes de la sécurité du revenu, des assistés sociaux qui reprennent les études. Ça fait en sorte que c'est sûr, c'est pas nécessairement la même chose. Je trouve que c'est très différent. (...). Moi, j'essaie d'en tenir compte dans les choix

de stage. Bon, l'étudiante qui a un conjoint, puis deux jeunes enfants, c'est sûr que je ne vais pas l'envoyer faire des stages à Ville-Marie. Sauf qu'à quelque part, tu peux en tenir compte mais je suis certaine qu'on n'en tient pas encore assez compte.»

Dans le cas présent, la prise en compte de données sociales pousse l'interlocutrice à intervenir dans sa sphère éducative de façon concrète. Pareil scénario n'est pas d'usage fréquent. On assiste plus généralement à la mise en place d'une barrière entre l'éducatif et le social mais est-ce inquiétant?

«Avant tout, je suis pas convaincue qu'il y a une détérioration si grande que ça. Je pense qu'il faudrait regarder chaque secteur. C'est sûr que le chômage a augmenté; c'est une première réalité; il y a moins d'emplois; les gens perdent leur emploi et je pense qu'au niveau de la fréquentation scolaire, il y a 40 % des enfants qui terminent pas leur secondaire. Je suis pas sûre que c'est pire que ce qui était avant.»

II.2 Le décrochage

Déjà partiellement abordé au paragraphe précédent, le décrochage scolaire sera envisagé, ici, comme reflet d'inégalités sociales. Dans un contexte sociétal qui lit les études comme devant permettre à tous d'acquérir sa place au soleil, l'arrêt des études ne peut être compris que comme une réduction notoire de chances d'y accéder et, donc, pour l'individu dans une telle position, comme la détention assurée d'un statut inégalitaire. L'analyse qui va suivre fera le tour des propos émis sur les motifs constatés menant au décrochage pour ensuite se centrer sur ce qui est prôné et fait pour le combattre.

II.2.1 Les causes de décrochage

a) Les parents

«J'ai vu des parents; on les appelle; puis, ça dérange. Mon garçon est tanné de l'école. Puis, bon, j'peux rien faire. Mais ça, c'est quelque cas. Je dirais que c'est moins que 10 % de la population certainement. Il y a des gens qui viennent de certains coins, de certains rangs. Pour eux, la valeur de l'école, c'est rien.»

b) La situation familiale

«Les enfants qui abandonnent l'école, peut-être qu'ils viennent de milieux qui ont un tout petit peu de problèmes aussi. Quoiqu'il y a d'éminents exemples d'enfants qui abandonnent alors que les parents sont médecins, professeurs, bien nantis, etc.»

«Moi, je pense a des enfants qui sont pas victimes mais presque, des enfants qui sont dans des milieux où la famille a éclaté. C'est un gros problème. Tantôt l'enfant est chez le père, tantôt l'enfant est chez la mère; l'enfant des fois, c'est un blâme.»

c) La famille et l'apprenant

«Il y a un manque d'encadrement familial. Très jeune, on avait des exigences moindres un peu. La plupart des jeunes, on a ici beaucoup de jeunes de cheminement particulier c-à-d. de troubles d'apprentissage. Puis, encore là, c'est des jeunes qui aiment pas l'école. De plus en plus, on se rend compte que les jeunes décrochent au niveau primaire. Ils arrivent ici à 14-15 ans. J'ai jamais aimé l'école; c'était platte.»

d) La motivation personnelle

«Le décrochage, il y a peut-être le facteur motivation qui peut jouer beaucoup. Je dis que si les enfants aiment l'école, sont heureux à l'école et qu'ils s'y sentent bien à l'école, peut-être que ça peut changer. Mais t'as la famille qui joue un rôle important; l'environnement et le contexte social aussi. Quand je regarde dans le petit village où j'étais avant, c'est épouvantable le paquet de jeunes qui décrochent. Il me semble que ça décroche plus qu'ailleurs. Mais, au niveau primaire III, IV, c'est rare à cet âge-là que ça décroche. A la fin primaire, ça commence.»

e) La conjoncture économique

«Étant une région où il y a beaucoup de ressources naturelles, quand ça va bien, ça va bien. Quand ça va mal, c'est aussi très marqué, mais ça peut aussi avoir des conséquences sur les études. Mais...»

A partir des propos énoncés, il serait possible de dresser une encyclopédie des causes du décrochage scolaire. Ce qui intéresse, ici, est de constater que celles-ci ne sont entrevues que liées de façon subsidiaire au système scolaire lui-même et que chacun des répondants ponctue cette problématique à sa manière et de façon partielle. Que cela soit tel incite à creuser ce qui est dit à un apprenant confronté à pareille éventualité.

II.2.2 Propos à un décrocheur

Dans la plupart des propos, revient lancinante la nécessité impérieuse de faire prendre conscience au décrocheur potentiel de l'enjeu qui sera perdu en cas d'abandon.

«Qu'est-ce que tu vas faire si tu quittes l'école? Tu vas faire quoi demain matin? Si t'as pas de diplôme d'études secondaires minimum, on peut pas t'engager. Donc, c'est le chômage ou bien-être social ou à la maison devant la télévision. Faut leur faire prendre conscience de ça. Moi, je leur dis chaque fois que j'ai la chance de rencontrer des jeunes qui veulent décrocher et puis qui n'aiment pas l'école; c'est ce que je leur dis. Tu vas faire quoi dans la vie? Ton père a gagné sa vie avec moins que toi mais c'était à une autre époque; maintenant, ça prend des diplômes pour réussir, pour trouver un emploi de base.»

Décrocher, c'est le début de la descente aux enfers; celle-ci peut être incitée en parole tout au moins de façon à être mieux compris. Le travail sans qualification sert littéralement de repoussoir, question de monter au pinacle ce qui risque d'être perdu.

«La plupart, je leur dis: Vas-y, viens pas à l'école en disant je veux travailler. Va voir ce qui se passe. Si faut vraiment que tu saches que c'est dur là, vas-y. Va-t-en chez Mac Donald; ils cherchent du monde à quatre et demi de l'heure. Vas-y chez Mikes. Tu vas voir qu'il faut qu'ils se rendent compte que l'école si tu veux devenir mécanicien, c'est un secondaire IV, je crois. C'est pour ça que je veux pas faire la grande morale.»

Il n'est nullement envisagé que la dureté peut constituer un attrait en soi et qu'à force de ponctuer sous cet angle, cela stimulera à réaliser ce qui a été dénigré. Se retrancher derrière la fermeté constitue aussi une issue possible.

«Je peux pas dire: on va alléger le cours parce que tu vas travailler. Le cours, c'est le cours. On essaie de les intéresser autant qu'on peut mais j'apporte pas le support à la famille. Ils vont me dire: J'ai pas eu le temps d'étudier. A un moment donné, il faut que tu dises: T'étudies pas, tu l'auras pas.»

Pour ceux qui ne comprennent pas assez vite l'ordre d'un système, il y a un prix qu'il faut payer: celui du pouvoir dûment mandaté.

Le discours paternaliste peut également servir de rempart.

«On peut parler en bon père de famille comme on dit. Est-ce que tu te rends compte là des éléments qui sont là? Pour tes parents, tes professeurs, c'est la même chose.»

Le discours pour mettre en exergue la réussite des meilleurs a aussi ses lettres de noblesse; mais, toujours le circuit éducatif est affiché comme étant la voie royale et surtout comme accessible à tous. Il en découle que celui qui abandonne devra assumer la responsabilité de ce qui est présenté comme un choix personnel. Dans toutes les propositions ci-dessus, il n'est jamais entrevu que décrocher n'est pour certains que le seul choix possible, qu'il n'existe pas d'autre branche à une alternative inexistante.

Dans deux cas, se constate une place pour le doute: Le système éducatif serait-il vraiment accessible à tous? Dans le premier cas, l'action franchit le registre intentionnel; dans le deuxième, elle est fortement engagée.

«Mais, en soi, un jeune qui vient me dire, qui a 15 ans, qui est encore en secondaire deux et qui me dis: Je veux décrocher, dans le fond, j'ai envie de lui dire: T'as bien raison; parce que là, c'est plus drôle. Sauf qu'avant de lui dire ça, il faut voir comment le système peut, pas prendre en charge son problème mais au moins lui donner une facilité pour qu'il puisse poursuivre.»

«Moi, pour avoir facilité le décrochage de certains.... Non seulement certains, je les retenais pas mais en même temps, je leur facilitais la tâche. T'as peut-être besoin d'autres choses? Je regarde mes étudiantes qui sont enceintes, qui sont plus capables de voir clair dans leurs affaires et qui veulent performer partout. Super woman là, qui performant partout. Faut que je réussisse dans la vie de couple, dans les études, dans la vie de famille, dans le milieu de travail, d'avoir le manteau de cuir, rouler la voiture de l'année. Bein, oui; l'hygiène mentale, il en reste plus. Respire! Laisse tomber des choses! Fais-toi un ordre de priorité! Mets-toi les pieds à terre! Je trouve ça dommage des fois que ce soit les vêtements, la voiture, puis le chum qui passent en premier mais dans certains cas, c'est rendu là. A 19 ans, là, c'est ça là. L'année prochaine, elle va revenir. Quand elles reviennent, c'est le fun. Dans mon groupe de finissants cette année, j'en ai une trentaine; là dessus, j'en vois trois qui sont revenues.»

II.3 Contexte et modèle culturel

A partir de l'ensemble des propos échangés en entrevue, il apparaît possible de retracer au moins partiellement le contexte vécu et le modèle culturel d'une partie importante de la population abitibienne. A partir de là, il sera loisible de s'interroger sur le degré de compréhension que peuvent en avoir les répondants.

a) La fierté

Dire des Abitibiens qu'ils sont fiers est une chose; voir ce qui se cache derrière cette fierté en est une autre. La majorité des villages en région ont une histoire moins que centenaire. Les premiers arrivants étaient effectivement des colons, des bâtisseurs. Cette mentalité de pionnier qui était nécessaire pour s'accrocher, les anciens l'ont transmise à leurs enfants fréquentant actuellement le système scolaire. Le travail des bras est une valeur sûre et noble assurant la survie; celui de l'école est accessoire. Même si la conjoncture a profondément changé, il n'en demeure pas moins que les jeunes ont comme cadre de référence l'univers familial de leurs parents. Quelle aspiration peut avoir un jeune auquel on a toujours tenu le discours suivant : « Moi, je gagnais ma vie à quatorze ans. » L'aspiration n'est-elle pas de procéder de façon similaire au modèle?

b) L'isolement

Construire sa ferme, défricher était une nécessité vitale et une espérance d'autonomie. Il en résulte que la population abitibienne se trouve être encore très clairsemée et les centres de distractions éloignés et rares. L'évolution récente, si elle a apporté des facilités, a rompu également la vie rurale collective. On peut, certes, lire dans l'augmentation croissante des désunions familiales une évolution des mœurs mais on peut y voir également une destruction des réseaux sociaux. Quelle espérance peut avoir le jeune cloîtré au fond de son rang? Les grands centres focalisent

inexorablement l'intérêt; les tensions familiales décuplent l'envie de fuir un milieu inhospitalier, de se retrouver dans un monde où l'on peut se croire accepté. L'école fournit-elle à ceux-là un attrait suffisant?

c) La situation économique

Au grand rêve d'autonomie des jeunes, celui de correspondre à une image parentale de pionnier, de percer en commençant au bas de l'échelle à la force du poignet, fait suite une récession qui atteint tous les secteurs fondamentaux de la société abitibienne: le bois, les mines, l'agriculture. Avec des expériences de travail de 20, 30, 40 ans, les parents se voient balayés de leurs emplois. Devant la pléthore de candidats au moindre poste, il est exigé de l'expérience. Laquelle peuvent donc bien présenter les jeunes sortis de l'école sans diplôme et pour ceux qui en possèdent, y a-t-il seulement pour eux de l'emploi? A tous, sans discrimination d'âge, on chantera la même rengaine: celle d'aller chercher toujours plus de qualifications scolaires. Dans des milieux où la valorisation personnelle et sociale acquise par le travail jouit d'une importance considérable, envisage-t-on seulement que le non emploi peut inclure des répercussions sur le plan psychologique et aussi familial?

III. Le modèle culturel

Lapalissade d'insistance, la partie du public, ici sommairement décrite, ne constitue assurément pas tout le public abitibien. Il serait intéressant d'analyser à quelle sphère appartienne les étudiants de maîtrise. Sont-ils seulement issus de cette classe populaire eux qui décrivent avec nonchalance et désinvolture ces enfants du huitième rang, cette fierté abitibienne, ces familles campagnardes, ces mines fermées, ces parents séparés, le spectre toujours menaçant dans ce milieu du chômage et du bien être social? Quand les jeunes crient que l'école est «platte», on veut y voir une manifestation psychologique d'adolescents. Est regardé ce qu'on veut bien dans un modèle culturel condamné par une évolution sociétale.

«Mon voisin d'en face, c'est un plombier qui a travaillé 63 jours l'année passée. Il a une maison qui vaut sûrement le double du prix de la mienne; il a ses deux ski-doo, son quatre roues, la piscine, il se paye des voyages; ils ont deux voitures, trois enfants. Il a travaillé 63 jours l'année passée et il a un métier de manoeuvre: plombier, soudeur; j'sais pas. Je regarde, il est honnête. Je regarde en terme d'égalité des chances. Est-ce que l'instruction lui a apporté des choses? Sa conjointe, cet été, à un moment donné, j'ai glissé le mot: Denise Bombardier. C'est qui ça?»

De tels propos sonnent le glas de toute action cohérente dans le monde de l'éducation vis à vis de ceux qui ne s'inscrivent pas dans la culture dominante dont l'école constitue un levier de propagation puissant. Il n'y a pas lieu, dans l'extrait ici, de sentir malice ou jalousie mais plutôt, comme cela peut être lu dans le contexte des propos, une incompréhension totale d'un modèle culturel différent.

La lecture de l'existence d'un tel type de modèle culturel peut être réalisée mais l'action ne visera alors qu'un objectif: tenter au moins de l'ébranler; il est inacceptable. Un esprit missionnaire d'un certain genre n'est pas loin.

«Il y a beaucoup de jeunes qui décrochent qui travaillent à demi temps ou quart temps; qui travaillent les fins de semaine; les jeudis, vendredis, samedis puis le lundi, ils s'en viennent à l'école. Ils ont l'habitude d'avoir un petit peu de sous; c'est intéressant; ils sont bien; ils restent chez eux; ils ont pas d'obligations financières. Ils délaissent l'école en disant: J'ai déjà un emploi; ça va bien. C'est l'appât du gain. Ils gagnent 50 \$ en fin de semaine, c'est comme s'ils gagnaient la fortune.»

«Les filles, c'est encore pire. Le modèle féminin est encore comme dans les années 50. Il m'arrive des filles de 14, 15 ans qui vont me dire encore: C'est pas grave; je veux m'en aller; je veux avoir des enfants. Je dis : Penses-tu que ton chum, c'est une police d'assurance que tu vas avoir à vie? Voyons-nous donc! T'es vois tes chums? Vois-tu toutes ces séparations, divorces, familles éclatées? Comment ça que tu vas embarquer... et ça va être à vie? Ton chum va te faire vivre? D'abord, il va travailler? Il va toujours être là? Des fois, elles voient ça de même. Je trouve ça épouvantable! Des petites filles de 15, 16 ans, je te parle. Elles ont le modèle de nos grands-mères. C'est pas mêlant ça? Aussi loin que ça! T'as beau leur parler: les métiers non traditionnels, l'autonomie, le développement personnel, le travail... Eux autres, leur emploi, leur formation professionnelle, qu'est-ce qu'elles veulent faire plus tard.... Sont rares celles qui ont des modèles de femmes au travail; puis, de femmes autonomes qui vont gagner leur vie. Elles sont sur un modèle d'avoir un mari, des enfants. Je tombe de ma chaise quand j'entends ça encore.»

Dans le meilleur des cas, la compréhension d'un modèle culturel catalogué comme obsolète s'arrête là. Ce monde doit changer. L'adéquation du système enseignant à ce milieu considéré comme étant de dernière zone n'est pas remise en cause. On déplorera bien, en passant, la disparition du secondaire professionnel mais

comme si la roue de secours du véhicule avait été égarée et la crevaision inimaginable; cette roue des mesures spéciales servant de pis aller, de camion balais destiné à recueillir les éclopés du système existant mais aussi à se rassurer de la pertinence du dit système.

Le questionnement dépasse ce stade dans un seul cas. Il se portera sur le public défavorisé mais aussi sur la pertinence des propositions qui lui sont offertes. A culture différente, propositions différentes; première étape dans l'octroi d'une considération et de là, d'une valorisation. Encore faut-il s'interroger pour savoir s'il existe hors du champ éducatif des possibilités dans la société pour que tout un chacun accède à cette valorisation dans la différence. Dans le discours qui suivra, qu'il soit permis de souligner certains propos.

«Les plus démunis vont être de plus en plus largués ou abandonnés ou laissés pour compte. Puisqu'on a beaucoup de jeunes dont les parents ont réussi leur vie en travaillant dans le bois avec de grosses machines; ils ont gagné leur vie; ils ont réussi mais le bois, il y en a plus. Les jeunes, il va falloir qu'ils se rendent compte que l'avenir n'est pas comme celui de leurs parents; c'est autre chose. Il va falloir que les parents commencent à leur en parler aussi. Le petit peu qu'on a donné aux jeunes à l'école, il est pas bien gros par rapport à ce qu'ils reçoivent à la maison. On demande parfois trop. Quand les jeunes arrivent de la maison à l'école, juste au niveau du vocabulaire employé, il y a des jeunes qui s'y perdent. J'suis pas sûr que les jeunes comprennent tout ce que les profs disent en classe. Il y a certains milieux où, on a qu'à recevoir les parents à l'école, on est surpris de voir le niveau des parents. Le jeune qui est élevé dans ça, j'suis pas sûr qu'il comprend tout ce qu'on lui demande. L'école est peut-être loin des préoccupations des jeunes comme ici, en région.

Très peu d'amérindiens terminent leurs études; ils décrochent presque tous; le pourcentage est très élevé. On n'offre pas grand chose pour eux. Au premier cycle du secondaire, ils ont des cours de culture amérindiennes qui leur sont offerts. Au deuxième cycle, c'est vraiment un changement de culture complet et c'est pas adapté non plus. Il y a beaucoup de jeunes, 35 % des élèves en cheminement continu qui sont amérindiens chez nous. Quelle est la grille matière? On les envoie en atelier cuisine, couture, menuiserie, soudure mais des ateliers de blancs. On leur fait pas cuire d'outardes; on leur montre pas de couture amérindiennes non plus; c'est celle des blancs qu'on leur enseigne; même là, c'est pas adapté pour eux autres. Ils forment pourtant 30 à 40 % de notre clientèle dans ces groupes-là. C'est dur de les raccrocher et de les garder à l'école. Ca, c'est une particularité pour l'amérindien au secondaire. Je pense qu'il va falloir qu'ils aient leur propre école; ils viennent à l'école des blancs qui n'est pas adaptée à ça. Ils vont à la chasse, l'automne, à l'outarde; ils manquent une semaine d'école. C'est facile de critiquer leur culture mais ils ont une culture différente de la nôtre. L'école du Québec n'est-elle pas un petit peu comme ça? C'est-à-dire, le système d'éducation du Québec, c'est pas un petit peu ça qu'il fait avec les abitibiens? Si on fait un parallèle là; on est sur le même pas que le Québec mais on a des particularités différentes du Québec. C'est les mêmes programmes, mêmes exigences mais c'est une région différente.»

Conclusion

Les inégalités dans la société et dans le monde éducatif sont perçues par les anciens étudiants en maîtrise; chacun en lit l'un ou l'autre aspect un peu comme cela lui convient, un peu comme cela lui permet de se donner un sens aux actions qu'il pose. En aucun cas, elles ne viennent troubler la quiétude et la certitude d'agir adéquatement. Faire le lien entre ces inégalités pour se définir une stratégie générale d'action est quasi inexistant. De l'iceberg ne sera vu que la partie émergée, celle qu'on s'est persuadé qu'il faut regarder.

Dans la société abitibienne, se distingue une caste à part, pour le moins curieuse, celle de «ces gens-là», qui ne pensent pas comme tout le monde et qu'il importe de mener à la contemplation d'un monde meilleur: celui dans lequel on se situe; est omis par mégarde de réfléchir sur les possibilités réelles d'être admissibles pour tous au nombre des élus. Difficile d'oser songer que les exclus resteront toujours des exclus dans un système de fonctionnement sociétal qui leur donne juste assez d'espérances pour ne pas sombrer. Une telle pensée ôterait la valorisation personnelle que l'on s'octroie en oeuvrant dans sa sphère repliée.

La perception de l'existence d'un modèle culturel différent fluctue selon des amplitudes très variables et n'est guère prise en compte sinon pour être déconsidérée. Cette absence permet aisément de rendre tout un chacun responsable de ce qui peut

lui advenir. Tout individu ne possède-t-il pas les mêmes potentialités et donc les mêmes chances? Il en découle que ce sont les défavorisés qu'il faut changer, qui doivent changer et non les structures sociétales et les propositions qui leur sont faites. Cette idéologie agit avec d'autant plus d'efficacité que l'on est profondément convaincu d'agir pour le plus grand bien de «ces gens-là».

Conclusions générales

Les quatre tableaux posés constituent un bilan d'une formation particulière implantée en milieu régional, la maîtrise en éducation. Cet aspect bilan s'est réalisé à partir de ses agents principaux, vultus centraux dans le processus de formation, les étudiants; l'enquête auprès d'eux s'est adressée à ceux qui peuvent être raisonnablement estimés les mieux armés, ceux qui ont mené leurs études à un aboutissement et qui, de ce fait, jouissent d'un bagage nouveau, complémentaire à leurs acquis professionnels et théoriques antérieurs.

La conclusion de la recherche s'effectuera en terme de changements. Qu'on le veuille ou non, derrière la formation se situent des espérances allant dans un tel sens; elles seront envisagées présentement en terme de changement social. Ce dernier a été cadré dès le départ de la recherche au niveau d'une réduction possible des inégalités éducatives, simple partie des inégalités sociales. Centrale dans l'évaluation qui va suivre est la notion de dynamique menant au changement. Cette ultime étape effectuera le lien entre la première partie de cette recherche qui posait le cadre contextuel et théorique et la deuxième qui se portait sur le terrain de l'action.

1. La dynamique du changement

La dynamique du changement demande, ainsi qu'il a été décrit, d'évaluer trois types de ressources disponibles aux agents pour cerner si la maîtrise concoure à la production de

changements dans le monde éducatif de la société abitibienne ou si elle participe via son public et ses propositions plutôt à la perpétuation d'un système établi. Ces trois types de ressources: affectives, organisationnelles, culturelles seront envisagées successivement.

1.1 Les ressources affectives

Sans conteste, les études de maîtrise réalisent une mobilisation très forte des ressources affectives de ses participants. La canalisation de cet investissement s'effectue selon un ordre déterminé: celui d'obtenir un aboutissement heureux, c'est-à-dire reconnu, à un effort pressenti comme devant permettre d'obtenir une plus value sociale de par la détention d'un titre estimé comme supérieur à celui qui est déjà détenu suite au parcours dans le circuit éducatif. Le franchissement de tous les obstacles rencontrés pendant la durée de la formation doit beaucoup à cet intense désir de gravir la pyramide sociale au travers de l'escalade des échelons d'un savoir consacré.

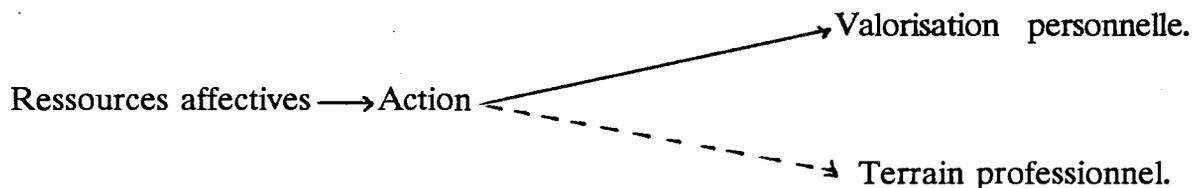
Que cela soit tel n'empêche nullement l'existence de préoccupations professionnelles chez les anciens étudiants à propos de leur propre public. Ils viennent en maîtrise chercher des armes pour affronter leur terrain de façon plus performante. Assez naturellement pour des professionnels de l'éducation, ce sont les champs de la psychologie et de la pédagogie qui vont inciter l'essentiel des quêtes.

Ces deux types d'investissement, celui sur le plan individuel et celui sur le plan professionnel, ne jouissent pas d'un statut égalitaire; une profonde gradation les sépare. Si l'investissement individuel ne se voyait pas fortement reconnu au niveau social, le second,

celui envers le terrain de l'action ne verrait pas sa concrétisation dans des études d'une telle facture. De l'espérance d'une acquisition de reconnaissance sociale, moteur majeur de la mobilisation des ressources affectives, découle de façon secondaire celle pour l'action sur le terrain.

Dans l'investissement, se lit un "d'abord", la valorisation personnelle et un «ensuite», le terrain professionnel. Cet aspect qui peut paraître anodin révèle une logique d'action et une insatisfaction des agents. La première est celle d'accéder en priorité à la place à laquelle ils estiment avoir droit et la seconde est liée à la place détenue jugée inadéquate. Ici aussi, se marque une gradation qui en sus de la mobilisation différente des ressources affectives va traduire l'acceptation d'un système de fonctionnement sociétal. Cette dernière relègue loin en arrière les préoccupations du terrain professionnel qui ne peuvent être considérées que pour ce qu'elles sont nommées: des préoccupations. L'essentiel pour chaque étudiant est sa position dans la hiérarchie sociale; dans un tel mécanisme, il devient malaisé d'entrevoir des remises en cause profondes d'un modèle dans lequel soi-même, plus encore que collaborer, on investit intensément ses ressources affectives.

En replaçant l'action au centre d'une dynamique de changement, la représentation graphique unissant l'action aux ressources affectives laisserait apparaître une liaison accentuée entre ces ressources et l'action vis à vis d'une plus value personnelle; la liaison serait sous forme de trait pointillé en regard de l'action pouvant se porter au devant du terrain social et professionnel.



1.2 Les ressources organisationnelles

Si les ressources organisationnelles disponibles individuellement pour réaliser des études de maîtrise varient de façon conséquente, il n'en va pas de manière similaire pour celles pouvant permettre d'induire des actions dans le milieu éducatif. Dans celui-ci, c'est quasi à une pénurie que l'on assiste. La disette se manifeste à plusieurs niveaux.

L'appui des collègues de travail se caractérise le plus souvent par de l'indifférence si ce n'est de l'hostilité. Tout en ressentant que, dans le milieu éducatif, toute action d'une quelconque envergure nécessite une collaboration de l'entourage, les anciens étudiants de maîtrise n'auront d'autre choix que de se replier sur la zone qui leur est la plus favorable pour l'action tout en prônant la nécessité d'un travail d'équipe. Cette situation paradoxale est particulièrement palpable dans les propos de tous les répondants : entre le désir d'entreprendre et ce qui concrètement peut être réalisé de façon participante existe un abîme qui condamne au repliement. Suite à l'inertie de l'entourage, il n'est pas étonnant que toutes aspirations à l'action se voient au moins ébranlées si ce n'est sapées; dans un tel climat de méfiance, il est préférable d'éviter tous faux pas intempestifs.

Au niveau hiérarchique, la politique d'indifférence se marque de façon tout aussi ostensible. Dans l'ordre sacré, tous les répondants occupent inexorablement une position intermédiaire. Dans le meilleur des cas, s'ils rencontrent le goût de l'air du temps, ils se verront non pas encouragés mais simplement acceptés car ils sont en correspondance avec un message dévalant les échelons de la pyramide. Une telle situation relègue tout intervenant dans le circuit éducatif à un rôle de manoeuvre devant accomplir les tâches qui lui sont attribuées de par l'organigramme éducatif.

Les anciens étudiants sont parfaitement conscients de la pauvreté des ressources organisationnelles disponibles auprès des pairs et des instances au pouvoir; leurs propos dénoncent l'inertie à ces deux niveaux. D'une telle perception découle des politiques de changement à petit pas. Cette manière de procéder sert également de mécanisme de protection; en effet, cela permet de rendre responsable de l'immobilisme la lourdeur du système; celui-ci ne doit cependant pas être à ce point pénible puisqu'aucun individu n'envisage de se retirer de cet univers décrit comme statique et réfractaire à l'action.

1.3 Les ressources culturelles

Le système éducatif correspond adéquatement aux visées des étudiants de maîtrise. Il est en concordance parfaite d'un côté avec leurs aspirations individuelles de dépassement et de l'autre côté avec leur modèle culturel qui lit dans les études la possibilité d'une réussite socialement valorisée.

En ce qui concerne leur public professionnel, les répondants aux entretiens ont décrit, de façon fragmentaire des traits qui témoignent qu'une frange conséquente de leur clientèle ne réagit pas vis à vis du milieu éducatif d'une manière analogue à eux. La prise de conscience de cette situation ne dépasse pas ce stade parcellaire: ces gens-là ne réagissent pas comme nous dans le cadre de tel ou tel aspect. La mobilisation affective vise à faire rentrer dans les rangs ces brebis égarées. A une exception près, il n'est jamais envisagé l'existence d'un modèle culturel différent exigeant qu'il lui soit offert des propositions différentes. Il n'est pas étonnant de constater une absence de mobilisation pour mettre en place des innovations adaptées à ce public.

La stratégie se fixe essentiellement comme objectif d'instaurer un climat favorable: améliorer la relation maître-élève, usage de la relation d'aide, approche compréhensive, ... De telles entreprises psychologiques auront, à l'insu des adeptes de ces méthodes, l'effet pervers de rendre l'individu responsable de ce qui lui advient dans sa scolarité, lui qui a déjà la certitude qu'il n'est pas fait pour l'école. Le décrochage, utilisé à titre exemplatif dans la recherche sur la réduction des inégalités dans le milieu éducatif, est entrevu comme un choix et donc un acte de volonté consciente; jamais, comme la seule issue possible pour le public le plus culturellement démuné dans la hiérarchie sociale.

De l'autre côté d'une barrière culturelle prévaut l'idée de l'existence d'un monde incroyable; celui-ci n'apprécie pas à sa juste valeur ce que l'instruction obligatoire peut lui apporter. Règne ainsi une incompréhension d'un public qu'on côtoie sans chercher à le connaître.

2. Le changement social

Le changement social, celui dont les plus démunis pourraient profiter de par les actions des anciens étudiants en maîtrise, professionnels de l'éducation, exige la mobilisation des trois types de ressources mentionnées de façon conjointe. Celles affectives sont en priorité mobilisées à des fins de promotion sociale personnelle; celles organisationnelles ne sont rencontrées envers les démunis que dans la mesure où le sort des défavorisés est réfléchi dans un contexte de prospérité nationale menacée. Il faut une élévation du niveau de scolarité pour être capable d'affronter les marchés économiques du futur. Les ressources culturelles font largement défaut pour mettre en place des propositions et des structures adaptées aux laissés pour compte. L'incitation s'exercera à participer à la culture dominante, à responsabiliser ceux qui ne savent pas y adhérer. Il n'y a qu'un pas à franchir pour que ceux-ci deviennent coupables de n'avoir pas su saisir une «chance» qui leur est offerte dans un système éducatif décrit comme ouvert à tous. Ce pas, avec un taux de décrochage de l'ordre de 40 % pour le secondaire seul, beaucoup l'effectueront. L'interrogation ne se portera pas sur la capacité de ce public à pouvoir, ne fut-ce que, retenir la dite «chance».

L'action, quant à elle, se situe à la convergence de la logique objective et de la logique intentionnelle des agents; cela, dans un cadre de pénurie de ressources si l'enjeu poursuivi se trouve être les inégalités.

La logique intentionnelle a été définie comme capable d'organiser le sens vécu sur lequel l'agent se mobilise. A l'égard des inégalités éducatives, il serait difficile d'affirmer que des actions sont possibles. Pour la plupart des étudiants en maîtrise, les inégalités apparaissent soit inexistantes soit leur perception s'arrête en surface; elles sont alors lues comme résultant de difficultés psychologiques inhérentes à l'individu seul et non pas fonction d'une réalité contextuelle et d'un modèle culturel différent. Cette incompréhension ne peut entraîner de remise en question sur le registre intentionnel et dégager des lignes d'action en ce sens.

La logique objective se centre sur les effets indépendamment de la conscience possédée. Mais, quels effets peut-on attendre à propos d'inégalités qui sont soit non lues soit regardées de manière superficielle. Seul le hasard déterminera des effets à une action largement inopérante suite à la non conscience. Les politiques gouvernementales, à haut intérêt économique, détermineront plus sûrement des effets envers les défavorisés que les stratégies d'agents inconscients de la réalité de leur propre terrain professionnel.

Logique intentionnelle et logique objective se rejoignent pour l'action dans le domaine de la psychologie sociale. Intentionnellement, sachant ce que les études peuvent apporter comme possibilité de valorisation sociale, les professionnels de l'éducation s'inscrivent dans une course à la qualification reconnue. Objectivement, les effets sont probants. Tout en n'étant pas recherchée sciemment, les études apportent au moins la gratification personnelle d'avoir franchi un obstacle et aussi bien souvent une promotion professionnelle rencontrée comme suite à un heureux hasard. Pour les étudiants en maîtrise,

les études constituent une solution de rechange cohérente qui s'inscrit en ligne directe avec l'idéologie dominante et qui leur est accessible. L'action entreprise aboutit à des résultats qui permettent de s'approprier le système de fonctionnement éducatif et social et qui incitent à persévérer. Pour ces professionnels de l'éducation, dans une société inexorablement en changement, apparaissent de nouveaux champs de possibilités et sont réunies les conditions de production partiellement nouvelle au sein d'une communauté rurale où les études ont peu de poids par rapport à un vécu.

Cette perspective stimulante octroyée à certains n'est susceptible de soulever l'enthousiasme de tous. Le contexte historique de l'Abitibi-Témiscamingue ne fut soulevé dans aucun propos. Venus chercher en région éloignée au minimum une possibilité de démarrer dans l'existence, les premiers colons avec leurs âmes de bâtisseurs, voient en l'espace d'une ou deux générations leurs enfants réduits à reproduire la quête parentale dans un univers méprisant cette fois les capacités jugées obsolètes.

3. Maîtrise et changement

Que ce soit dans les textes officiels ou dans les écrits officieux, la maîtrise ne s'est pas positionnée vis à vis d'un changement social ou d'une réduction des inégalités éducatives. Elle veut simplement répondre à un malaise pressenti dans le monde de l'éducation. Aux étudiants, il appartient de définir le sens de leurs actions mais ces derniers ne peuvent se dépêtrer de l'emprise de leur milieu culturel pour s'adapter et respecter celui de leur public défavorisé.

La maîtrise comporte bien des propositions généreuses dont une est susceptible de passionner ses étudiants; ceux-ci sont, en effet, considérés comme la plaque tournante du processus formatif. Or, au niveau du décrochage en son sein même, la maîtrise malgré une sélection d'entrée et ses ouvertures ne peut réaliser mieux que ce qui est constaté généralement au niveau de l'abandon universitaire. Une telle situation signifie qu'il ne suffit pas d'être animé des meilleures intentions pour aboutir. L'issue n'est guère heureuse en ce domaine; elle ne l'est pas non plus vis à vis de l'action à l'égard des plus démunis dont le modèle demeure largement incompris par la majorité des anciens étudiants. Sans aucun doute y a-t-il beaucoup de bonne volonté mais l'analyse critique ne peut dépasser la perception de surface. Peut-être faudrait-il convenir qu'intéresser des étudiants au sort des défavorisés constitue une entreprise titanesque. La remise en cause qu'elle nécessite correspond à un changement de mentalité. Une telle aventure ne serait-elle pas utopique alors que l'évolution technique, la récession économique, la pénurie d'emplois clament haut et fort que le système éducatif correspond à la seule issue possible pour sortir du marasme? Devant une telle pression sociale véhiculée à grands renforts de slogans, y a-t-il seulement moyen pour les anciens étudiants de penser autrement qu'ils ne le font, pour s'interroger sur leur participation à mettre au rancart ceux qui sont déconsidérés par une culture dominante?

Serait-il permis de tenter de creuser plus profondément? Quand sont mises en exergue les pénuries de ressources, deux d'entre elles ne paraissent pas insurmontables; les dénuements en ressources affectives et organisationnelles ne sont pas nécessairement préoccupantes. Les

anciens étudiants en maîtrise ne sont-ils pas, somme toute, assez satisfaits dans le système scolaire. Sur le plan des ressources culturelles, c'est là que l'on assiste au vide le plus criant. Serait-il possible que les études n'aient pas collaboré suffisamment à un besoin en ce domaine? Après avoir réalisé quatre années de formation, les propos d'une ancienne étudiante sonnent comme un appel au secours, l'expression d'une détresse insuffisamment rencontrée.

«C'est perdu d'avance; on se donne bonne conscience de leur offrir quelque chose. On se donne ça collectivement. Notre système n'est pas pire qu'ailleurs mais moi, j'suis plus capable de comparer; ça ne me satisfait plus : FAISONS QUELQUE CHOSE!»

Cela ne tourne pas rond et le constat est celui d'une insatisfaction impuissante. C'en est presque encourageant d'entendre qu'un tel bilan soit lucidement posé alors que la règle générale consiste à se plaindre et à s'attaquer à des problèmes d'acuité temporaire. Ceux-ci n'amènent-ils pas les formés à omettre d'inscrire leurs actions dans un cadre élargi où ils ont un rôle à assumer et dont ils ne sont pas conscients?

Après l'acquisition d'un titre que reste-t-il à ces étudiants sinon de rêver à poursuivre une quête identique, celle d'un titre encore plus reconnu? Course absurde qui leur laisse une sensation d'éphémère.

Au delà d'espérances différentes, celles inacceptées des défavorisés, celles inassouvies d'un public étudiantin de professionnels de l'éducation et celles oblatives d'une formation implantée dans un milieu rural, les actions entreprises par les agents après leurs études

augurent de la perpétuation d'un système et d'immobilité dans le monde éducatif de la société abitibienne envers les plus démunis culturellement et socialement. Les incompris du système pourront toujours reproduire un discours condamné à l'oubli, eux dont la culture est ignorée de par ceux-là même qui pourraient leur apporter une espérance.

«La véritable culture, celle qu'aucun homme n'a encore possédée, repose sur deux choses: appartenir à la masse et posséder la parole. Une école qui sélectionne détruit la culture. Aux pauvres elle enlève les moyens d'expression. Aux riches elle enlève la connaissance des choses¹.»

¹ Barbiana, Lettre à une maîtresse d'école, Mercure de France, Paris, 1968, p. 139.

Bibliographie

- Barbiana, Lettre à une maîtresse d'école, Mecure de France, Paris, 1968.
- Baubion-Broye A., Le projet personnel et l'innovation sociale, Paris, Éditions du C.N.R.S. 1987.
- Beauchesne M.N., La formation: conditionnement ou appropriation, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1985.
- Bernstein B., Classes, codes et contrôle social, Paris, Éd. de minuit, 1975.
- Bertrand Y., Théories contemporaines de l'éducation, Les éditions Agence d'Arc, 1991.
- Bordeleau Y. , Comprendre et développer les organisations, Montréal, Éditions Agence d'arc, 1987.
- Bourdieu P., Passeron J.C., Les héritiers, Les éditions de minuit, 1964.
- Claux R., Gélinas A., La maîtrise en éducation: un programme système ouvert, Université du Québec, 1979.
- Claux R., Gélinas A. Un programme centré sur un processus de résolution de problèmes, Université du Québec, 1979.
- Claux R., Bouchard Y., Gélinas A., La relation théorie-pratique dans la formation de chercheurs-praticiens: un nouveau rapport enseignant-enseigné, Colloque de l'A.I.P.U. Université de Nice, 1990.
- Crozier M., Friedberg E., L'acteur et le système, Seuil, 1977.
- Dumont F. (collectif), La société québécoise après 30 ans de changements, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990.
- Durand J.P., Weil R., Sociologie contemporaine, Éditions Vigot, Paris, 1990.
- Evequoz G., Le contexte scolaire et ses otages, Paris, Éditions E.S.F. 1984.
- Langlois S., La société québécoise en tendances 1960-1990, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, Québec.

- Leroy R., Un scénario égalitaire, Ciaco éditeur, 1983.
- Lesne M., Travail pédagogique et formation d'adultes, Paris, P.U.F. 1977.
- Lesne M., Lire les pratiques de formation d'adultes, Édilig, 1984.
- Malrieu P., Dynamiques sociales et changements personnels, Paris, Éditions du C.N.R.S. 1989.
- Moscovici S., Psychologie sociale, P.U.F. Fondamental. 1984,
- Paulo Freire., L'éducation: pratique de la liberté. Paris, Éditions du cerf, 1971,
- Peters Thomas, Waterman Robert. Les secrets des meilleures entreprises, Paris, InterÉditions, 1983.
- Petit A., Production de l'école, production de la société, Droz, Genève, 1982.
- Reboul O., Le langage de l'éducation, P.U.F. 1984.
- Rémy J., Voye L., Servais E., Produire ou reproduire, Bruxelles, Vie ouvrière, 1980.
- Sainsaulieu R., L'identité au travail, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1985.
- Tanguy, L. (sous la direction de), L'introuvable relation Formation\Emploi, Un état des recherches en France, La Documentation Française, Paris, 1986.
- Touraine A., Le retour de l'acteur, Fayard, 1984.
- Watzlawick P., Weakland J.H., Fish R., Changements, paradoxes et psychothérapie, Paris, Éditions E.S.F. 1984.
- Bulletin régional sur le marché du travail, Abitibi-Témiscamingue,
Vol. 3, 4, Janvier, avril 1991, Gouvernement du Québec.
- La presse 28 septembre 1991, Industrie forestière: un bilan terrifiant, G1.8.
- Profil des problèmes sociaux en Abitibi-Témiscamingue, Conseil régional de la santé
et des services sociaux de l'Abiti-Témiscamingue, Mars 1991.

Guide d'entretiens

- a) Regard sur divers indicateurs.
- Age:
 - Sexe:
 - Région de travail:
 - Laps de temps post-formatif:
 - Ancienneté dans le secteur éducatif:
 - Secteur professionnel:
 - Tâche occupée:
 - Sujet de recherche:
 - Méthode de recherche utilisée:
- b) Le point sur la maîtrise.
1. Pour réaliser un retour à la case départ, qu'est-ce qui t'a incité à t'inscrire à la maîtrise en éducation?
 - 1.a Pourquoi la maîtrise, pourquoi pas un bacc., un certificat...?
 - 1.b Savais-tu avant de commencer ce que tu allais trouver, ce qu'elle allait exiger, ce qu'elle t'apporterait?
 2. Les études terminées, quel bilan en dresses-tu? Comment évalues-tu l'apport de la maîtrise? Avec le recul, des lacunes te sont-elles apparues ou des améliorations sont-elles à apporter? Comment évalues-tu l'investissement-temps de la formation? Comment s'évalue le poids familial de la formation et l'aide que l'étudiant peut recevoir?
 3. Comment est "accueilli" dans son milieu de travail un individu qui déclare s'être inscrit à la maîtrise?

Peut-il compter sur un soutien de la part de ses collègues, de l'organisation qui l'emploie?

Les gens sont-ils disposés, intéressés à participer à la recherche incluse dans le processus de maîtrise? Concrètement, qu'as-tu entrepris pour tenter d'obtenir la participation de ton entourage? Une participation est-elle désirable?
 4. L'acquisition de la maîtrise te permet-elle de construire des projets, des espoirs futurs vis à vis du milieu de l'éducation? (Niveau travail, réalisations, profession,...).

- c) Le point sur la méthodologie acquise en formation.
1. Par rapport aux autres formations que tu as pu suivre, la maîtrise t'a-t-elle semblé posséder un aspect innovateur... et lequel?
 2. La maîtrise prône l'usage d'une méthodologie particulière: la recherche- action. Elle incite ses étudiants à l'employer. Quelle est ton point de vue sur cette méthodologie que tu l'aies utilisées ou non?
 3. La maîtrise se veut un processus favorisant les interactions entre l'étudiant et son milieu; elle veut aussi former des professionnels de haute gamme. Qu'est-ce que cela évoque pour toi ou à pu t'évoquer pendant la formation? Maintenant?
 4. Le modèle de formation vécu pendant la maîtrise est-il transposable sur ton terrain éducatif? Si oui ou non, pourquoi? Partiellement? Complètement? Est-ce réalisable?
- d) Le point sur l'action, le changement.
1. Y-a-t-il un ou des domaines où tu aies tenté d'induire des changements? Quel bilan en tires-tu? Comment réagit le public ciblé? Quelle collaboration ou implication peut-on attendre de la part du public, des collègues? Quel intérêt as-tu pu lire chez les autres dans les actions que tu as menées?
 2. X années après la maîtrise, y-a-t-il des actions que tu entreprends présentement? D'autres sont-elles à entreprendre et que tu voudrais mener? Quelles en sont les contraintes et les incitants? Quelles actions et pourquoi?
 3. Une fois les études terminées est-il possible, aisé de mener, de poursuivre de façon autodidacte des recherches du type de celles menées pendant la maîtrise? Pourquoi oui, non? En réalises-tu actuellement? Envisages-tu d'en reprendre, d'en entamer, d'en poursuivre?
 4. Dans le milieu éducatif, y a-t-il des changements profonds qui seraient souhaitables? Lesquels? Quels en sont les freins? Quelle action individuelle est-elle possible dans un tel sens?
 5. Peut-on considérer les étudiants en maîtrise comme une minorité active capable d'induire des changements majeurs dans le monde de l'éducation? Pourquoi?
- e) Le point sur les valeurs et le contexte.
1. Le public abitibien possède-t-il des caractéristiques propres qui l'influencent de manière directe et dont il importe de tenir compte dans le milieu éducatif?
 - 1.a Existe-t-il une inégalité d'accès à l'enseignement pour une série d'élèves?

-
2. Nous vivons une période de récession; on constate une détérioration de la situation sociale chez une partie de la population? Qu'est-ce que celle-ci peut espérer? Que peut-on envisager pour ceux qui sont en difficulté?
 3. Quels propos y-a-t-il lieu de tenir aux jeunes, par exemple, qui veulent décrocher du système scolaire?
 4. Quelle fonction le système éducatif remplit-il vis à vis des plus démunis? Quand on parle de fonction de liberté, d'égalité des chances est-ce fondé? Si oui ou non, pourquoi? Si non, que peut-on espérer comme " solution"?
 5. Les intervenants dans le secteur éducatif ont-ils un rôle social à jouer vis à vis des plus démunis et le peuvent-ils? Quel serait-il? Aisément?

40 ans. 35 ans au début de la maîtrise.

Rouyn.

18 ans dans le secteur éducatif.

Enseignant en français.

Un an après les études, mi-temps enseignant, mi-temps pédagogique. C'est la quatrième année suite à la maîtrise.

Recherche-action. Il y avait quelques théoriciens derrière mais la méthodologie, c'était la recherche-action. On était diplômé de Rimouski; il y avait une entente; je pense que ça a changé.

Pourquoi la maîtrise.

Au départ, c'était un peu pour accroître la scolarité. Ça donne plus de possibilité aussi niveau personnel, au niveau professionnel. Il y a le fait que j'avais le choix entre faire un certificat; compléter la scolarité maximale qu'on peut avoir, c'était 18, 19 ans de scolarité. Au départ, j'avais un bacc; j'avais déjà un certificat en animation et comme je trouvais que prendre un autre certificat, c'était pas assez valorisant puis, aussi gratifiant, c'est pour ça que j'ai opté pour la maîtrise. C'était le goût d'aller plus loin aussi pour apprendre l'éducation au niveau de la théorie, la pratique surtout. Je savais que la recherche-action, c'était appliqué directement aux problèmes qu'on rencontre sur le terrain. Ce qui m'intéressait dans ce type de maîtrise-là, c'était la seule qui nous était offerte; je pense que si j'avais eu le choix à Montréal entre autre, où à l'université, il y a deux, trois types de maîtrise différente, je crois que c'est celle que j'aurais choisie parce que ça convenait avec ce que j'avais l'intention de faire.

Le bilan.

Je trouve que c'est très positif. C'est une démarche surtout reliée à la résolution de problèmes, l'analyse des situations, les problématiques. C'est je pense après qu'on a acquis cette démarche, ça nous sert partout surtout dans le domaine du travail actuellement. On a identifié justement vers quoi s'orienter; on a une certaine souplesse aussi dans les décisions sur quoi on a ciblé. Je trouve que ça m'a apporté beaucoup. Beaucoup plus que d'avoir suivi d'autres cours dans un bacc, en psycho-pédagogie ou j'sais pas quoi. Pour ajouter à la formation que j'avais déjà au niveau du bacc et certificat, je trouve que ça pouvait pas être mieux dans le fond. Des fois, on se dit: on suit des cours à l'université, la formation qu'ils nous donnent, c'est peut-être pas... , on s'aperçoit après que... Je pense à des profs qui ont fait le cours de linguistique par exemple, analyse structurale, on a fait beaucoup de cours dans ce genre-là, on regarde qu'est-ce qu'on peut en faire en enseignement, il y a très peu d'utilisation. Depuis qu'on a eu ces cours-là, on regarde aujourd'hui les grammaires, c'est assez traditionnel. On voit pas tellement les applications. Peut-

être à long terme, il va y en avoir. C'est sûr, ça permet de comprendre les choses aussi les phénomènes de langue mais au niveau du concret, de l'enseignement, c'est peut-être pas toujours des cours qui étaient adaptés. On avait beaucoup de cours de littérature entre autres. Si on prend le nouveau roman, on se dit, on arrive dans l'enseignement, la littérature, il y en a de moins en moins. C'est pas nécessairement... Cette formation-là est toujours sur le plan personnel mais... C'est pour ça, au niveau de la maîtrise, je trouve que c'était plus adéquat; on pouvait effectuer des choix, choisir des cours. Même à l'intérieur d'un type de cours, on pouvait aller chercher une place. Il y avait beaucoup de cours qui étaient à deux, trois personnes ce qu'on pouvait pas se permettre au niveau d'un bacc ou ça prend 25, 30 personnes pour donner un cours. A l'intérieur de ce cours-là, chacun essaie de trouver quelque chose qui correspond à ses besoins mais pas nécessairement. Alors qu'au niveau de la maîtrise, je trouvais qu'on pouvait vraiment aller chercher ce dont avait besoin. S'il y avait deux autres personnes à côté qui en avaient aussi besoin, ils venaient ensemble. C'était des cours beaucoup plus sur mesure que dans d'autres programmes qui sont offerts à l'université.

Lacunes.

Ca fait quelques années. Moi, la principale difficulté, c'était au niveau des changements que j'ai dû effectuer; j'ai changé trois fois pas de problématique mais de problème à cerner, vers lesquels orienter les recherches plus précisément parce que j'avais changé carrément d'emploi, de niveau. C'était pas les mêmes paramètres qu'au début. A part ça, au niveau des cours, je trouvais que ça allait bien. On avait des rencontres entre autre avec les anciens étudiants que je trouvais intéressantes. J'étais dans la quatrième ou cinquième cohorte par rapport au début; on pouvait profiter des gens qui étaient passés avant nous autres. Et puis, je pense que ça leur avait permis aussi de figurer la démarche. Sinon, des points noirs, je me souviens pas trop.

Investissement-temps.

O.K. Ca, c'en est un. C'est très difficile de poursuivre une recherche, des cours, tout ça quand on est plongé carrément dans l'enseignement. On a quand même un avantage, les enseignants; on a deux mois où on peut vraiment travailler. Ca veut dire qu'on doit bloquer tous nos étés pour ça, bloquer aussi des périodes de temps, une semaine de relâche ou quelque chose du genre pour vraiment pouvoir centrer dans le sujet parce que c'est très difficile de faire des lectures et écrire des textes le soir en arrivant avec tout ce qu'on a dans la tête, la journée, les soucis, les choses qu'on a à travailler pour le lendemain. Ca, c'est peut-être la chose la plus difficile quand on arrive au niveau du rapport de recherche à la fin; là, il faut reprendre, reprendre. Là, on est fatigué; on laisse tomber; il y a des choses qu'on ne voit pas. Il y a plusieurs relectures qui sont nécessaires. Même, on va présenter

à un moment donné notre rapport, on s'aperçoit qu'il y a encore quelque chose à faire parce qu'on était vraiment centré sur certains éléments. Pour certains, c'est peut-être plus facile mais je sais qu'il y en a plusieurs qui ont quitté parce qu'ils pouvaient pas arriver. J'en connais qui ont réussi à faire plus rapidement aussi mais ils étaient pas dans l'enseignement au primaire ou secondaire. C'est pour ces profs là que c'est plus difficile. Il y avait des professeurs du Cégep qui ont plus de liberté ou un horaire plus flexible. Il y avait des gens aussi d'autres milieux, du ministère de l'éducation, des choses du genre. Moi, je trouvais qu'on avait pas des conditions facilitantes pour entreprendre ces études-là. Mais, c'est possible de le faire quand même. Des fois, ça prend plus de temps. Ça prend beaucoup d'énergie. Par exemple, on a la famille qui est là aussi; la famille, c'est quand même important. Il faut se permettre du repos aussi mais on est obligé tout le temps de gruger sur des loisirs, sur des vacances. C'est très impliquant. Des fois, on n'est pas toujours supportable; on devient d'une humeur plutôt déplaisante, là.

Poids familial.

C'est possible. On est obligé de se trouver un nouveau modèle d'organisation dans la famille. Ça implique que les enfants doivent être plus en plus autonomes. Par exemple, les enfants apprennent à faire à manger beaucoup plus. On est pris dans des lectures, dans un travail intense. Quitter pour aller préparer un repas? On va dire aux enfants: Préparez-vous quelque chose. On essaie aussi de préparer des choses d'avance mais comme ma femme travaille aussi, c'est les enfants qui doivent apprendre à se débrouiller; pour leurs études aussi, ils ont moins de soutien de notre part. Mais, de ce côté-là, mes enfants, ça a bien été. J'ai cette chance-là. Peut-être que les enfants qui en demandent plus, plus de soutien, peut-être que ça aurait été différent. C'est pour cela, on doit faire des ajustements.

Accueil des collègues.

Disons que pour plusieurs, c'est comme une suite aux études. J'ai pas l'impression qu'ils voient à moins de l'avoir vécu. Pour eux-autres, c'est comme quelqu'un qui complète; comme dans l'enseignement, ceux qui terminent leur bacc. Il y a certaines personnes qui nous voient quand on est embarqué dedans: Ça a l'air d'être beaucoup d'ouvrage. On est pas regardé comme un spécimen.

Soutien des collègues.

On se trouve à travailler assez tout seul. A un moment donné, les questions qu'on se pose dépasse un petit peu les questions qu'on se pose habituellement. On se retrouve à remettre en question bien des choses qui sont un petit peu en dehors du quotidien. Quand on commence à repenser à de grands objectifs, les orientations, les programmes, etc, je pense qu'on se retrouve un peu seul. Il y a toujours d'autres

personnes, comme des gens qui sont à la maîtrise avec nous autres, qui eux autres aussi brassent un peu les problématiques du milieu. Parce qu'il y a plusieurs éléments qui sont très reliés. Mais, au niveau des collègues de travail, je peux pas dire que c'est eux autres qui nous soutiennent le plus dans notre réflexion. On peut peut-être apporter plus qu'en retirer au niveau de l'avancement de la réflexion.

Soutien de l'organisation.

Elle paie les frais des inscriptions; les cours sont tous payés; il n'y a pas de problème. C'est à peu près le seul soutien qu'on reçoit; c'est encouragé les études au niveau de la maîtrise, du bacc. Tout ce qui est formation est encouragé. Puis, actuellement, que je sache, il n'y a personne qui a été coupé dans le remboursement de ses frais universitaires. Moi, j'ai eu droit à un congé sans solde. Actuellement, quand on veut un congé comme celui-là, il faut le demander longtemps à l'avance, faire des arrangements. Il y en a qui font une année sabbatique. Pendant quatre ans, ils reçoivent leur salaire en pourcentage. Moi, quand je l'ai faite, je pense que c'était pas commencé cette formule-là sauf qu'à un moment donné, j'ai eu besoin de deux mois pour finaliser mes rapports et mes patrons ont accepté de me libérer. A mes frais par exemple, mais, au moins ils ont permis ça.

Collaboration à la recherche.

Oui; pas de problème. Les personnes que j'avais à rencontrer ont toujours eu une bonne collaboration. Ca dépend peut-être à quel domaine, on touche. Moi, c'était vraiment au niveau de la recherche en évaluation. Tout le monde était un petit peu à la recherche aussi parce que le ministère allait produire de nouveaux programmes. Puis, il y avait du matériel qui avait été produit. Mais, l'évaluation, c'est une grosse préoccupation de tout le monde dans le milieu. Donc, en discuter avec les personnes concernées, eux-autres aussi, ils étaient intéressés. Peut-être que si j'avais été dans un autre domaine, au niveau je ne sais pas, de l'administration, si j'avais touché à des choses que j'avais pas affaire, peut-être que ça aurait été différent. Le sujet se prêtait bien.

Construire des projets.

Quand on termine avec notre rapport, on est un peu déçu parce qu'on n'est pas allé aussi loin qu'on voulait. Parce qu'on s'imagine pouvoir en faire beaucoup. Avec le temps, on est limité. Par contre, moi, je sais que suite à la recherche que j'ai faite, j'ai pu poursuivre dans cette recherche-là dans le milieu de travail. Ca m'a sûrement pas nui pour obtenir le poste de professionnel et continuer à travailler justement au niveau de l'évaluation et tout ce que est relié. Parce que l'évaluation, ça englobe un paquet de choses. Entre autre, ça nous permet d'évaluer les objectifs mais aussi d'évaluer les moyens d'intervenir.

Tremplin professionnel.

Ca m'a sûrement pas nui; ça, je peux dire. Ceux qui postulaient le même poste, il y avait plusieurs personnes; à ma connaissance, il y avait aucun qui avait une maîtrise. Il y en a qui avait des compétences dans différents domaines. Avec la nature du travail, c'était adéquat comme formation. Quelqu'un qui veut jouer un rôle professionnel, il doit avoir une certaine démarche, être capable de fonctionner; sinon, c'est le débordement.

Innovateur.

Oui; je comparais avec ce qu'on avait au bacc; au certificat d'animation, c'était un peu différent. Si je fais juste seulement comparer au niveau bacc, c'est plus enrichissant parce qu'on peut avoir notre cheminement; on peut vraiment y aller avec notre cheminement. Au niveau du bacc, on nous impose à chaque étape, à chaque session un certain nombre d'options. Ici, on embarque plus facilement; c'est plus motivant aussi parce qu'il y a un lien entre chaque cours. C'est peut-être impossible au niveau d'un bacc. Au niveau des autres maîtrises, j'en entend parler un peu par d'autres personnes. Entre autre, il y a des maîtrises où on me disait, c'est un directeur qui faisait un doctorat par exemple; puis, ceux qui faisaient leur maîtrise, c'était un peu comme des techniciens qui prenaient chacun une partie de la recherche, puis qui y allaient mais toujours dirigés dans un sens, le sens du chercheur principal. C'est pour ça que je trouvais que la formule était bonne. C'était la seule qu'on avait mais je trouvais ça intéressant.

Interactions.

Chaque personne qui est là à la maîtrise y va avec son bagage. Elle doit nécessairement trouver quelque chose relié à son vécu étant donné que tout le monde est un peu éparpillé à plusieurs endroits. Je pense qu'ils l'offrent maintenant à ceux qui ne sont pas nécessairement en éducation, qui sont un peu dans le social. Tout ça, ça amène, comme nous on était une dizaine au départ, ça amène des points de vue. Ça permet des échanges; ça permet aussi d'être ouvert aux problèmes de la communauté. Normalement, la recherche-action doit retourner dans le milieu. Donc, la personne en fait profiter aussi. C'est la vocation de l'université, toujours axée vers le développement dans le milieu. Je pense que c'est une des façons de faire de travailler au niveau des maîtrises en éducation. Il y a sans doute d'autres projets. On parlait tantôt à la radio des projets en ingénierie. Il y a eu des gens qui ont fait des choses directement applicables dans le milieu minier.

Au niveau personnel. Interactions.

Oui; il y a une partie qui est une recherche vraiment personnelle mais il y a une partie où on doit aller voir la faisabilité. Par exemple, l'évaluation, c'est bien beau mais dans le concret, c'est quoi? Est-ce qu'il y a des moyens? Par exemple, on monte des bulletins descriptifs assez développé. Dans le milieu, est-ce que c'est possible d'appliquer ça? Donc, on va aller voir certaines personnes; on essaie; on voit; on reçoit des feed-back. On s'aperçoit qu'on en a mis trop. C'est une tâche énorme; c'est pas réaliste. Il y a toujours ça qu'il faut vérifier. Ca peut être beau sur papier mais réalisable, c'est autre chose. C'est un peu comme des fois le ministère envoyait des choses. Il faut faire ça. Mais il y avait beaucoup de réactions, de résistances parce que les gens essaient, emploient une nouvelle méthode. Un an après, ils leur donnent une méthode différente pour entre autre apprendre à lire. C'est difficile; c'est pas expérimenté d'avance. Mieux vaut aller un peu à tâtons mais au moins, c'est des projets dans certains milieux qui vont faire avancer le restant. On n'arrive pas à la fin avec quelque chose de complètement débranché.

Professionnel haute gamme.

Au départ, elle a des conditions d'admission. Moi, quand je suis rentré à la maîtrise, les conditions d'admission étaient assez sévères. Je me souviens plus la note que ça prenait; avoir obtenu une telle note au bacc Ensuite, ils pouvaient se permettre de sélectionner parmi je pense une vingtaine de personnes qui demandaient leur admission au départ en leur disant: on en choisit dix. Donc, ils peuvent sélectionner la crème parmi les postulants. Donc, nécessairement, ça devrait produire... C'est toujours perçu comme ça. C'est comme le doctorat aussi. Ceux qui vont au doctorat... Bon! Si l'université produit tant de diplômés, les honneurs retombent sur elle. La maîtrise, c'est la même chose. Je pense que s'ils n'en retiraient pas profit, si ça ne donnait pas une belle image, je pense qu'il y aurait des reproches chaque année. Il y a eu même des années où il y a eu deux cohortes. Je pense que les cours d'université, c'est pas mauvais. Je verrais vraiment pas l'université du Québec sans maîtrise, sans programme de maîtrise.

Modèle transposable.

Ca a un lien direct avec le travail ce qu'on apprend là. C'est surtout au niveau de la démarche. On apprend l'approche systémique; à partir de là, on peut analyser bien des choses; on peut s'acharner sur un autre sujet; je trouve que c'est approprié.

Action, changement.

C'est certain qu'il y a des changements mineurs et des changements majeurs. Des changements majeurs, ça prend beaucoup de temps. Il y a des attitudes qui doivent changer.

Attitudes fondamentales à changer.

Tout est relié. En outre, au départ, il y a des conceptions de l'apprentissage. Ensuite, on a aussi des programmes qui sont aussi basés sur certaines théories, certaines visions. Entre autre, le nouveau programme de français repose sur une conception de l'apprentissage qui est plus active, qui demande de travailler au niveau des processus d'induction. Alors que l'enseignement traditionnel est beaucoup plus sécurisant. On arrive avec un cahier d'exercices par exemple. Voici; donnez la bonne réponse. On revient sur la bonne réponse; alors qu'avec les nouveaux programmes, l'approche est beaucoup plus basée sur la communication, tout ce qui va avec ça; ça implique énormément de changements qui fait que moi, je travaille avec les professeurs; il y en a qui ne sont pas capables de modifier des choses là dedans parce que c'est trop impliquant. On peut pas demander par exemple de changer sa façon d'évaluer en dressant le portrait des élèves selon des critères bien précis, bien détaillés et tout ça. La personne au départ va avoir une tâche énorme parce qu'il faut s'appropriier tous les éléments. On peut pas faire ça sans changer aussi nécessairement les méthodes d'enseignement. Donc, au lieu de prendre les cahiers, il faut pouvoir dire, prendre au niveau de l'écriture par exemple, faire écrire beaucoup plus les élèves et puis, après qu'ils ont écrit, faut changer nos méthodes. C'est plus le temps de barrer en rouge toutes les erreurs, dire à l'élève: Voici ton résultat. Ça implique que là l'élève doit être suivi tout le temps; l'évaluation doit se faire tout le temps et corriger les éléments les plus faibles. Donc, ça demande une organisation.

Les profs sont-ils prêts à suivre tes idées?

T'as une résistance naturelle qui est normale aussi. C'est des changements qui se font tranquillement. Il y en a qui vont dire: OK, on a une évaluation des compositions d'écriture. Pourquoi je m'en ferais une compliquée alors que j'en ai une simple. Là, on peut essayer de regarder, faire un petit pas. On avance progressivement. Il y en a qui veulent aller beaucoup plus vite; ça, c'est sûr mais il y en a plus qui sont sur leurs gardes, qu'il faut convaincre, qu'il faut amener progressivement à voir les avantages. Entre autre à le faire. Si c'est juste l'aspect négatif qui domine, la personne qui dit: J'vais pas me taper tout l'ouvrage supplémentaire pour faire avancer. C'est assez difficile de ce côté-là surtout si on pense au phénomène actuel. Dans l'enseignement, il y a l'âge; ça joue énormément parce que c'est peut-être plus facile pour quelqu'un qui sort de l'université d'entrer

tout de suite là-dedans. Il y a pas de corrections à faire. Normalement, c'est à lui à bâtir ses façons de procéder en classe, ses méthodes. C'est peut-être plus facile mais, il y a pas beaucoup de jeunes professeurs qui rentrent dans le système. Donc, c'est un peu ça aussi; il y en a qui sont prêts de leur retraite; dans deux, trois ans. Est-ce qu'on essaie vraiment de changer tout ça. On se dit qu'il y a pas grande chance qu'on en arrive à bout.

Découragement?

C'est pas une inertie; c'est un progrès lent. Si on prend les individus, il y en a qui sont plus avancés; d'autres moins. Si on regarde ensemble, on se dit: Ça semble aller quand même bien dans le bon sens. Il y a des soubresauts là. Quand on a fait un travail de recherche-action, on voit quand même les autres aspects. On les étudie pas tous. On sait que l'environnement est là; le milieu social est là. On sait quand même; on devient, on apprend l'humilité; je pense. Le petit bout que je fais dans tout ça, c'est pas grand chose mais je dois faire mon petit bout de chemin. Puis, les autres font leur petit bout aussi. Tout ça ensemble, on peut voir que ça progresse. Faut pas se décourager. Il faut le prendre de façon réaliste. Je pense quand on voit ça dans un ensemble... On prend un problème; puis, on en prend un autre.

Autodidacte.

Il y a des changements qui sont demandés par mes patrons, le ministère. Le ministère nous dit: Développez dans ce sens-là. Développez l'évaluation formative. C'est pas acquis encore par tout le monde. C'est quoi l'évaluation formative et comment la réaliser; puis, comment intervenir au niveau de la lecture. Cette année, on met l'accent sur la lecture. On essaie de voir un peu plus comment aider à développer des stratégies de lecture. On n'a pas vraiment eu la formation. On est obligé d'aller voir des gens; puis de voir comment on peut vraiment intervenir de façon efficace parce que là on dit: La lecture, c'est très bon; à force de lire, il va devenir bon. On répète; on répète. C'est vrai que c'est pas mauvais non plus parce que c'est vrai que ceux qui lisent beaucoup comprennent d'avantage. Par contre, il y a des moyens d'aider ceux qui auront beau lire, lire, lire, ils comprendront pas parce qu'il leur manque les mécanismes de base. Ces mécanismes-là, on n'est pas toujours très avancé au niveau de la recherche. Pour revenir au début, selon mes patrons, les directeurs, il y a des dossiers qui deviennent plus importants. Là, je parle de lecture. C'est peut-être plus la table régionale des conseillers pédagogiques que nous, on avait besoin de développer de ce côté-là. On n'est quand même pas tout seul. Puis, on a une première cette année. On fait des épreuves régionales. Avant, chacun faisait ses examens. Ca, ça nous aide à avancer dans ce dossier. Il y a des dossiers qui sont toujours là; l'évaluation est toujours là. Il y en a d'autres qui nous arrivent. On va avoir l'échec scolaire. Qu'est-ce qu'on fait avec l'échec scolaire?

L'échec scolaire, il pourrait y avoir plus de réussite. Il y a tout un ensemble de mesures qui devraient être mises en place. Puis, ça comporte déjà plusieurs éléments qu'on essaie de travailler, des changements qu'on essaie d'emmener déjà. Il y en a d'autres aussi au niveau des structures, au niveau des médias.

Minorité active.

Les personnes avec qui je suis, je suis avec trois personnes qui sont justement sur un projet très innovateur: la transdisciplinarité. Je me dis que si ces gens-là s'embarquent dans la maîtrise tant mieux. Ça va être un élément qui va faire progresser beaucoup plus rapidement ce dossier. On devrait pouvoir y arriver. C'est quand même quelque chose unique en province de pouvoir intégrer des matières dans un tout cohérent sans compartimenter. Je pense que ces personnes-là sont des éléments clé dans le système d'éducation parce que ces gens-là sont déjà ouverts au changement. C'est déjà beaucoup. Parce que quelqu'un qui dit: J'veux plus rien changer; j'attends. C'est pas ces personnes-là qui vont encore s'inscrire à la maîtrise; c'est ceux qui ont le goût d'aller plus loin. Si ces gens-là vont en maîtrise, on a un projet qui est relié à ça. Qu'est-ce qui dit que l'année prochaine, ils seront pas dans une autre école, à un autre niveau, dans une autre matière même. Mais, je suis certain que ces personnes-là vont continuer leur démarche. C'est le système d'éducation qui en profite. Ça contamine un petit peu l'entourage. Les gens que je connais qui vont à la maîtrise sont des éléments habituellement assez impliqués et qui continuent après à s'impliquer auprès des collègues.

Public abitibien.

On dit souvent en Abitibi, c'est pas tout à fait pareil à Montréal. Au départ, il y a moins d'allophones. Ça donne un milieu un petit peu différent. C'est aussi beaucoup plus ce qui est transmis par les parents. Si on regarde la façon d'agir des gens, je suis certain que les élèves qu'on a ici, c'est pas tout à fait la même chose qu'on retrouve dans les grands centres ou même dans d'autres régions.

Modèle des parents en Abitibi.

C'est peut-être une certaine interprétation. Moi, ce que je vois des parents, c'est peut-être qu'ils sont peut-être plus disponibles au départ. Peut-être par le fait qu'ils ont pas le métro à prendre; ils ont peut-être plus de temps à consacrer, à aider les enfants dans leurs travaux, à être là au moins. Dire: Ça va bien ton affaire? Qu'est-ce que tu fais? C'est pas tous les parents, c'est sûr. J'ai vu des parents; on les appelle; puis, ça dérange. Mon garçon est tanné de l'école. Puis, bon, j'peux rien faire. Mais ça, c'est quelques cas. Je dirais que c'est moins que 10 % de la population certainement. Il y a des gens qui viennent de certains coins, de certains rangs. Pour eux, la valeur de l'école, c'est rien.

Discours des jeunes vis à vis de l'école.

Encore une fois, j'ai pas de proportions exactes mais la majorité des enfants voient l'intérêt d'aller à l'école. Puis, ils trouvent pas nécessairement ça intéressant surtout au secondaire. Au primaire, ils ont vécu ça peut-être agréable mais je pense qu'en tous cas, l'école a encore de la valeur.

40 % des jeunes ne terminent pas leur secondaire V.

Actuellement, on va dire que c'est à cause du désintérêt qu'il y a. C'est relié à ça mais d'après moi, il y a plusieurs... Il y a eu dernièrement des colloques; j'ai pas pu assister au dernier mais on peut identifier d'autres facteurs comme par exemple le fait qu'un élève va échouer au primaire; le jeune qui va doubler au primaire, il est presque assuré qu'il terminera pas son secondaire III. Il y a beaucoup d'échecs. Un enfant va vivre, je ne sais pas combien, je pense un échec dans une matière quelconque; je pense que ça rentre beaucoup en ligne de compte. Par contre, on ne peut pas baisser non plus les exigences. Je regarde le haut taux d'échecs en mathématiques; c'est affreux. En français aussi bien sûr, il y a des taux d'échecs. On les voit plus rendu en cinquième secondaire. C'est là qu'on voit que les élèves n'atteignent pas les objectifs qu'on se fixait surtout au niveau de la production écrite. Ça veut dire qu'aux autres niveaux, ils étaient pas atteints non plus, nécessairement. Il y a peut-être eu une permissivité là. Il y a, c'est certain, le phénomène, comment dirais-je ça, les médias. Tout ce qui est véhiculé autour, comme la langue française. Là, on sent un intérêt un peu plus pour rehausser cette qualité-là. Mais avant ça, il y a eu une grosse baisse. Les médias n'aident pas non plus parce qu'on regarde certaines émissions. Moi, je regarde pas souvent la télévision mais la qualité de la langue... Même, ils sont en train de détruire certains éléments de la langue avec la publicité. Cette publicité-là qui est répétitive, qui rentre là insidieusement.

Parallèle entre un modèle culturel et un refus de l'école.

C'est relié justement. Ils vont regarder la télévision par exemple. Les modèles qu'ils ont là. Tout est merveilleux; tout marche bien; les gros sont toujours; c'est facile. Tout le monde vit dans des grandes maisons; c'est rare qu'on voit des petites maisons avec des gens ordinaires. Donc, la vie paraît très facile. Il y a la musique; on se laisse aller; ça finit là. Un jour, l'école, ils vont peut-être s'en apercevoir... Il y en a qui s'en aperçoivent quand ils arrivent sur le marché du travail; que bon, que ce serait le temps de revenir. Il y en a plusieurs qui reviennent justement à l'éducation des adultes. Le phénomène va croissant. On regarde à Rouyn, dans la région. De plus en plus de gens reviennent aux études parce qu'ils ont pris conscience que c'est pas comme à la télévision. Il y a peut-être l'image qui est là.

Inégalités d'accès.

Qui seraient reliées au milieu familial, peut-être. Pas directement par exemple. Il y en a qui ne peuvent s'adapter: des jeunes qui viennent du huitième rang dans l'fond du bois. Qui, par exemple, n'ont pas les mêmes valeurs que les autres qu'on a. Peut-être que pour eux autres, il y a un rejet qui se fait. Le rejet se fait, la plupart du temps, par les pairs, par les collègues. On voit ces enfants-là tout seul dans le coin. Pourquoi? Ils partagent pas les valeurs du travail; les valeurs qui sont reliées à l'école. C'est certain que si leurs valeurs à eux autres, c'est d'être au plus vite, avoir de l'argent, faire de la musique automatiquement ils ont des comportements qui sont rejetés. Ils ont des problèmes; il y en a qui vont traîner ça jusque l'âge de quitter.

Rôle de l'école vis à vis de ces enfants du huitième rang.

C'est à l'école que c'est imparti l'accueil. Entre autre, quand ils arrivent au secondaire. Quand t'arrives au secondaire, l'école doit mettre des structures en place pour aider chacun. Même celui qui vient du fin fond d'un rang, qui a connu juste la petite école. Il arrive dans une grande école; il faut qu'il y ait des choses qui soient mises en place. Moi, je me souviens entre autre une année; ils avaient fermé la petite école du secondaire à X; j'enseignais à cette école-là. Ils arrivent en ville; c'était la fête; plus personne faisait rien; personne emmenait ses travaux à la maison. Ils avaient complètement décroché. Là, ça demande une structure un petit peu plus spéciale pour; mais, c'est très difficile. Au départ, c'est un groupe qui s'est dit: Nous, on travaille pas. On est fier de notre petit village là. On se reconnaît au fait qu'on vient de notre village parce que nous autres on ramène jamais rien dans l'autobus; des choses du genre. C'est très particulier mais c'est ça. L'école doit mettre en place une structure d'aide: soit des rencontres avec les élèves de façon individuelle ou un petit peu plus collective. Il y a toutes sortes de services qui sont là: les services sociaux.

Moyens pour rencontrer le système de valeurs de ces élèves.

Probablement. Pas pour tous. Il y a des élèves que je qualifierais d'irrécupérables. Mais, on pourrait par contre en récupérer beaucoup plus qu'on ne le fait actuellement. On pourrait; ça dépend de quelles façons. On essaie différentes structures. On a dit l'intégration; bon OK. L'intégration qui est développée, même l'intégration des enfants handicapés, ça favorise. Sauf qu'on s'aperçoit que les mesures en place, comme l'intégration des enfants handicapés, c'est pas encore rendu très loin. Tout le monde le sait que l'intégration, il y a rien de plus bénéfique que d'être pris dans un petit monde où ils sont avec des gens comme nous autres. C'est comme au secondaire; on avait des classes allégées un moment donné. Et puis même, il y avait le secondaire court. Donc, là, c'est peut-être un peu comme les

ramasser tous ensemble. Le professeur qui est là avec eux autres, il s'arrache les cheveux parce que c'est tous des gens qui ont la motivation très faible. Alors que si on envoie deux, trois dans les classes régulières parmi les autres, ça paraît moins. Puis, ils vont voir que les autres travaillent. Donc, ils travaillent plus normalement quand ils sont intégrés mais c'est pas toujours facile. J'ai vu des classes où ils ont intégrés une douzaine de cas; c'était des troubles de comportements. Mais à douze sur trente, ils renversent la dynamique du groupe. Là, c'est vrai que c'est les autres qui sont drainés dans le mauvais sens; il y a une dévalorisation, une baisse. C'est pour ça qu'il existe des moyens, des structures pour amener ces élèves-là qui ont quand même certaines valeurs, qui sont noyés là. Quand on parle de l'amour, de l'amitié, je pense que c'est des valeurs que tout jeune ou à peu près possède. Ça leur permet de développer quelque chose qu'ils vivent pas à la maison nécessairement. Peut-être de découvrir l'école; ça peut être un élément pour eux autres. Le jeune qui dans le huitième rang, je sais pas où, il peut avoir envie à un moment donné de faire autre chose que ses parents, ses oncles font. De dire: Bien écoute, le B.S., ça me tente plus. Ça me tente pas d'être là-dessus. Je veux faire une carrière en électronique, met-on. Bon, c'est sûr que cet élève-là, il est pas favorisé au départ par son milieu mais il y en a, je suis certain, qui réussissent à s'en sortir comme ça; puis, ils vont se développer.

En fin secondaire, discours à un élève qui veut décrocher.

C'est pas facile parce que si le jeune veut travailler. On a beaucoup de jeunes qui travaillent entre quatre et cinq. Ailleurs, c'est encore plus développé qu'ici mais, je pense qu'il y a la moitié des élèves qui travaillent en dehors des heures de cours. Ils travaillent le soir, les fins de semaine. Il y en a qui travaillent, qui se couchent très tard. Il y en a même qui travaillent autant. Le régulier devient un hobby; je sais pas trop. Ils passent plus de temps là. Ça, c'est un autre problème. Mais l'enfant, il voit toutes les choses, je te disais tantôt, dans les médias. Il veut avoir de l'argent. Puis la raison d'avoir de l'argent, c'est d'aller travailler. La priorité, c'est d'avoir de l'argent. Si le lendemain, il y a un examen, bein, j'ai pas le temps d'étudier. Il va faillir son examen; puis, il se sentira pas si mal à l'aise. La priorité, c'est d'avoir l'argent; puis d'avoir l'auto. Aujourd'hui, les jeunes, c'est l'auto à seize ans.

Discours à ces jeunes qui vont se brûler.

Qu'est-ce qu'on peut dire. Je sais pas. On peut parler en bon père de famille comme on dit. Est-ce que tu te rends compte là des éléments qui sont là? Pour tes parents, tes professeurs, c'est la même chose. Le professeur a peut-être moins de temps étant donné le nombre mais, des fois, c'est bon qu'il s'assoie, qu'il regarde avec les jeunes de quoi il fonctionne plus. Qu'est-ce qui a qui fonctionne plus? Qu'est-ce qui a qui marche pas? Si tu travailles et que tu fais des études, qu'est-ce que tu lâches? Tu lâches l'école ou tu lâches le travail? Il peut pas trancher. Donc, je

pense que la seule chose, c'est d'essayer de voir, de se rendre compte. Je suis certain que le jeune, il va avoir un choix très difficile. Choisir entre perdre son salaire. Dire: Écoute, je le sais; faut que je consacre tant d'heures à ces études personnelles. Par contre, si je fais ça, je n'aurais pas ma fin de semaine; je pourrai pas aller fêter avec mes chums; je pourrais pas avoir une auto à un moment donné. Je pense que pour les jeunes, c'est pas facile. Surtout s'ils ont pas beaucoup de réussite puisque c'est pas toujours signifiant, clair ce qu'ils font là. J'sais pas: les mathématiques. Bon, à quoi ça va me servir? Ils savent pas trop là. Le français, c'est la même chose. Est-ce qu'ils vont avoir besoin? Est-ce qu'ils vont lire des textes littéraires quand ils vont sur le marché du travail? Peut-être pas. Par contre, si on leur donne juste à écrire des lettres, il va leur manquer un petit quelque chose, une culture qui doit transparaître. On peut pas leur demander d'écrire juste des curriculum vitae, des demandes d'emploi. Donc, c'est pas facile. Ça fait partie d'un problème qui appartient pas seulement aux professeurs. Bien souvent, on leur met sous le dos. Comme là, je lisais dans la Presse, les trois dernières éditions, c'est toujours les professeurs de français même s'ils disent: Bein, la société et tout ça. Ça revient quand même encore. Dans l'fond, ils enseignent pas. Il faudrait qu'ils leur donnent des dictées. On fait notre part, je pense, les professeurs.

Systeme éducatif. Fonction d'égalité des chances.

Oui, j'pense qu'avec le mouvement syndical surtout les dernières années. Le ministère aussi s'entendait sur la démocratisation, l'accès. Il y en a qui vont remettre en question cet aspect-là à cause des coûts d'achat des livres en début d'année. Mais il reste quand même que ça... comme à Montréal. Donner à manger aux enfants qui mangent pas. J'pense qu'il y a des efforts qui se font pour donner des chances à ces jeunes-là de réussir. J'pense qu'il y a eu beaucoup de fait au niveau de l'égalité d'accès contrairement au collège classique. Rendu au niveau du Cégep, de l'université, j'suis pas certain qu'il existe pas encore une certaine.... J'sais; je lisais un article l'autre jour; j'sais pas c'est quoi dans le cas des nouvelles. Ça a l'air d'être quelque chose qui dérange énormément les étudiants.

Rôle social.

Oui; il y en a un. Mais ce qui arrive, c'est... On peut pas. Je me rappelle d'une discussion qui avait eu avec le ministre X. Toutes les années qu'il disait lui qu'il était enseignant. Qui disait lui que les personnes les moins impliquées au niveau social, c'était les enseignants. Que c'était eux qu'on rencontrait pas dans les associations de bénévolat ou des choses du genre. Bon, là, est-ce qu'il y a des statistiques sur ça, je sais pas. Mais, je pense que les professeurs pourraient être plus impliqués au niveau social dans les coopératives, des choses du genre. Il y en a comme ici. Il y a une coopérative alimentaire juste à côté. La moitié de ça, c'était des enseignants. Ils sont membres. Ils ne sont plus actifs comme ils l'étaient: aller

le soir, une fin de semaine, donner du temps pour la communauté. Ca, ça en a perdu beaucoup; c'est pas seulement dans le domaine enseignant. Aujourd'hui, la plupart vont se faire payer plutôt que d'aller du temps comme ça. Mais aussi le fait que l'enseignant a une tâche qui est pas facile. Quand il arrive à la maison, moi je parle surtout des enseignants de français; moi, j'sais ce que c'est; arriver à la maison avec 130 copies à cinq, six pages. Bon, par lequel je commence? Je commence par les mettre de côté; je les regarderai demain parce qu'aujourd'hui, j'en peux plus. Comment corriger une composition? Il y a tellement de dimensions. Quand on se met à lire puis, que les lignes sautent; là, ça marche plus. Donc, tu vas être obligé bien souvent de corriger les fins de semaine. Tu te dis: Bon. Samedi matin, je m'arrange pour être en forme. Je m'en envoie 30, 40 en ligne. C'est pas facile dans ce sens-là d'évaluer. Les conditions idéales pour évaluer, faudrait toujours être au repos. Celui qui est corrigé au début, il a peut-être plus de chance d'être mieux évalué que celui qui est à la fin. A la fin, rendu au quarantième: L'histoire; il me semble que j'en ai vu plusieurs qui ressemblait à ça. Je comprends que les enseignants soient moins impliqués au niveau social, dans le genre-là. Ils sont déjà beaucoup à réagir auprès de l'élève. Moi, je pense que c'est déjà beaucoup parce qu'il y a une responsabilité de plus en plus qui incombe à l'enseignant pour préparer ces jeunes-là à vivre dans la société. Il y a des parents, je lisais un article, un parent qui disait: Laissez nous ça à nous autres le rôle social. Occupez-vous à l'école de leur donner les apprentissages. Nous autres, on va s'occuper de développer les valeurs, tout ça, en fonction de notre société. C'est pas tous les parents qui préfèrent ça. Des parents sont à la course; ici, peut-être moins qu'au centre mais, c'est un problème. De plus en plus, on demande au prof de pas seulement être quelqu'un qui diffuse l'information. Il a un rôle à jouer au niveau du développement de la personne aussi. Les méthodes de travail, ça demande beaucoup d'apprendre à un jeune qui est pas structuré; au départ qui est pas structuré à la maison. Pour lui, on rentre dans sa chambre, il y a rien. Il y en a, c'est comme ça. On dit: Écoute, t'as un travail à faire. Faut aussi en plus de la matière qu'on enseigne essayer de développer chez cet enfant-là une façon d'aborder les choses pour qu'il puisse réussir. Il y a bien des rôles à jouer dans le fond. Si on regarde la tâche d'enseignant, moi, je trouve que le grand public en général est plutôt méchant. Parce que je pense qu'il faut l'avoir vécu pour dire: Écoute là, ils s'plaignent pas le ventre plein. Ils sont bien payé. C'est pas vrai qu'ils sont bien payé pour ça. La majorité des professeurs surtout du primaire et du secondaire, écoute bien, je suis tanné là.

Maîtrise; nombre.

Au moins une cohorte par année. Au moins 150, 180. Donc, 90 finissants.