

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 décrite 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.

I.2.3 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.