

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.

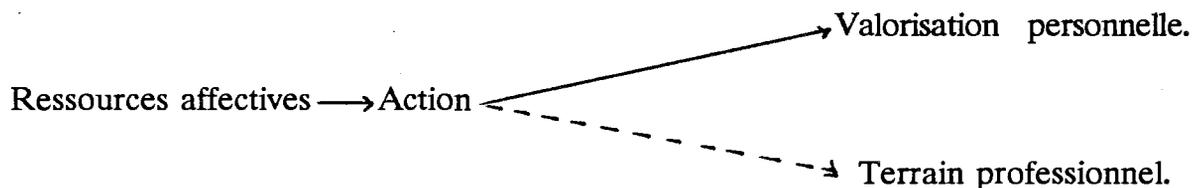
Que cela soit tel n'empêche nullement l'existence de préoccupations professionnelles chez les anciens étudiants à propos de leur propre public. Ils viennent en maîtrise chercher des armes pour affronter leur terrain de façon plus performante. Assez naturellement pour des professionnels de l'éducation, 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'appropriier 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 figoler 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 développés. 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 feedbacks. 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. Ça 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.

Ça 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.