

### Tableau III L'action, le changement

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

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

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

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

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

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

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

## I.1 La vision des étudiants

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

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

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

---

<sup>1</sup> Moscovici S., Psychologie sociale, Puf fondamental, 1984.

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

## **I.2 La minorité active**

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

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

## II. La vision du changement

### II.1 Un large consensus

Le tempo d'un changement peut s'estimer de deux manières: soit sous forme brusque, le changement par rupture soit d'une façon progressive, le changement par transformations internes<sup>2</sup>. C'est sans conteste à ce deuxième processus que les étudiants font référence. Dans le milieu éducatif, la marche à suivre doit s'effectuer par évolutions lentes. L'exemple ci-joint illustre cette optique partagée par quasi tous les répondants.

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

---

<sup>2</sup> Durand J. P., Weil R., Sociologie contemporaine, Éditions Vigot, Paris, 1990.

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

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

*«Je pense que t'as des gens qui sont pas formés<sup>3</sup>; c'est peut-être des gens plus, comme disait ma mère, révolutionnaires entre guillemets. Je me classe dans la seconde catégorie ne serait-ce que mon bureau. Je change les meubles régulièrement de place. Il y a pas deux sessions que j'ai la même disposition, la même décoration. Ca fait partie de moi.»*

## II.2 Stratégies de changement et pouvoir

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

### II.2.1 Sans pouvoir

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

---

<sup>3</sup> Dans le contexte : Moulés dans la conformité.

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

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

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

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

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

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

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

## II.2.2 Le pouvoir et l'action

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

### a) L'optique pour induire des changements

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

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



## b) L'imposition du changement

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

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

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

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

### Étape 1

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

### Étape 2

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

### Étape 3

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

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

## II.2.3 La tentation du pouvoir

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

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

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

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

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

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

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

### III. La collaboration au changement

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

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

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

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

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

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

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

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

#### IV. L'action

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

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

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

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

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

*«C'est des changements qui se font tranquillement. Il y en a qui vont dire : OK, on a une évaluation des compositions d'écriture. Pourquoi je m'en ferais 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.»*

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

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



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

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

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

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

## **V. L'alternance théorie-pratique**

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

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

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

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

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

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

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

## **VI. L'enjeu des actions menées**

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

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

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

## VII. Conclusion

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>4</sup> Dictionnaire Robert.