

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
CENTRE – URBANISATION CULTURE SOCIÉTÉ

**PRÉCARITÉ ET TRAVAIL ATYPIQUE: ÉVOLUTION DE LA RÉALITÉ DU
TRAVAIL DU PERSONNEL DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR**

**Réflexion sur le rôle d'agent d'interface suite à une expérience de stage dans les
milieux syndical et de l'éducation**

Par

Julien POIRIER

Essai présenté pour obtenir le grade de

Maître ès arts, M.A.

Maîtrise en pratiques de recherche et action publique

Août 2020

© Julien POIRIER, 2020

Cet essai intitulé

**PRÉCARITÉ ET TRAVAIL ATYPIQUE: ÉVOLUTION DE LA RÉALITÉ DU
TRAVAIL DU PERSONNEL DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR**

**Réflexion sur le rôle d'agent d'interface suite à une expérience de stage dans les
milieux syndical et de l'éducation**

et présenté par

Julien POIRIER

a été évalué par un jury composé de

M. Mircea VULTUR, directeur de recherche, Institut national de la recherche scientifique

Mme Maria Eugenia LONGO, codirectrice, Institut national de la recherche scientifique

M. Christian POIRIER, examinateur interne, Institut national de la recherche scientifique

Mme France BERNIER, examinatrice externe, Centrale des syndicats du Québec

à Pascale.

RÉSUMÉ

Avec la préoccupation grandissante de bâtir des ponts entre la recherche scientifique et les milieux de pratique, certaines formations universitaires visent de plus en plus à intégrer un nouvel ensemble de compétences en transfert et mobilisation des connaissances. On assiste conséquemment à l'apparition de professionnels et d'unités au sein des organisations se spécialisant dans l'arrimage entre la recherche et l'action publique : ce sont les *agents d'interface*. Le présent essai témoigne d'un parcours au sein de l'une de ces formations, la maîtrise en mobilisation des connaissances (3086) de l'Institut national de la recherche scientifique, au Québec. Le stage a été réalisé entre 2017 et 2018 au sein d'une centrale syndicale québécoise regroupant des fédérations de travailleurs des secteurs de l'éducation et de la santé. Les connaissances coconstruites dans le cadre de ce stage ainsi que les activités de diffusion, transfert et mobilisation des connaissances traitent du thème de l'évolution des statuts d'emploi du personnel de soutien de l'enseignement supérieur. Au travers du récit de cette expérience de stage sont abordés les thèmes des conditions à rassembler pour la conduite optimale de recherches collaboratives, les besoins des milieux de pratique en termes de connaissances et de mise en œuvre de leur (co)création, des compétences attendues de l'agent d'interface et de leur pertinence toute particulière dans les secteurs syndical et de l'éducation.

Mots-clés : travail atypique; précarité; agent d'interface; transfert et mobilisation des connaissances; syndicats; éducation

ABSTRACT

With the evergrowing concern for linking scientific knowledge with work and social practices, universities have adjusted their course offer in order to promote and include new skills through their programs. These include knowledge translation skills, thus contributing in consolidating the knowledge broker as a professional and knowledge translation as a new service made available inside and through organisations. This essay presents a graduate university student's internship experience in such a program : the professional master in knowledge translation of Institut national de la recherche scientifique (INRS) in Quebec. This experience took place in 2017-2018 in an education workers' federation located in Montreal, Quebec. Coconstructed knowledge in this internship and actions of knowledge diffusion, transfer and translation revolve around themes of precariousness and the emergence (and growth) of atypical forms of employment in the unionized setting of Quebec's higher education. Through this essay we explore good practices in knowledge translation, the needs and concerns of stakeholders in knowledge translation actions and the skills and responsibilities of the knowledge broker as a change agent in workers' unions and educational settings.

Keywords: atypical employment; precariousness; knowledge translation; knowledge broker; workers union; education

AVANT-PROPOS

Le présent essai a mis du temps à aboutir. Divers problèmes de santé et de circonstances ont entravé le cours attendu de sa progression. À sa réalisation, soulignons d’abord à très grands traits la contribution et le support de toute l’équipe de l’INRS ainsi que des proches de l’auteur, sans qui ce projet aurait pu ne jamais aboutir. Merci à eux mille fois – vous savez qui vous êtes et ce que je vous dois.

Ce délai n’est pas sans amener un certain lot de conséquences quant aux éléments de contexte. C’était sous un fond de mécontentement généralisé des acteurs du monde de l’éducation que le stage s’est déroulé, entre 2017 et 2018. Il est primordial de préciser qu’à la fin 2017 et au début 2018, le gouvernement québécois était constitué à majorité de députés du Parti libéral du Québec (PLQ), élus en 2014, sous le leadership du premier ministre Philippe Couillard. Rappelons que le Québec traversait alors une période de fortes compressions budgétaires, affectant sévèrement les activités du monde éducatif québécois – c’est la « politique de retour à l’équilibre budgétaire », ou « politique d’austérité », selon les allégeances. Gardons-nous du danger de sonner faux : si des réformes structurantes et importantes sont actuellement en cours en éducation au Québec¹ le discours officiel a bien changé depuis 2017. Or, si lors du stage nous préparions les (alors) lointaines renégociations des conventions collectives dans le secteur public, évidemment un dossier de première importance pour la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), nous rédigeons ces lignes bien plus tard, en 2020, alors qu’un blitz de négociation est en cours sur fond de mesures de confinement liées à la pandémie de Covid-19. Les circonstances étant particulières, les négociations sont présentement, paradoxalement, taxées d’être à la fois précipitées *et* mises sur la glace, dépendamment de l’interlocuteur. Bref, ce sont deux années qui séparent la conclusion du stage et la rédaction du présent essai, mais ces deux années ont profondément transformé le contexte social.

L’intérêt de l’auteur pour ces négociations relève de son intérêt pour la chose publique, mais aussi pour sa propre vie professionnelle. Ayant jonglé plusieurs emplois à temps plein et partiel ces

¹ Pensons par exemple au projet de loi 40 modifiant principalement la Loi sur l’instruction publique relativement à l’organisation et à la gouvernance scolaires, ou la refonte majeure du cours d’éthique et culture religieuse (ECR), ou encore plusieurs dispositions de la nouvelle Loi sur la laïcité de l’État de 2019, etc.

dernières années, cela fait bientôt deux ans que l’auteur travaille en tant que conseiller pédagogique, d’abord pour le compte d’un cégep, puis désormais pour une commission scolaire – bientôt, un *centre de services scolaires*. Ce faisant, depuis octobre, l’auteur est membre de la Fédération des professionnelles et professionnels de l’éducation (FPPE), fédération membre de la CSQ. Prenant désormais simultanément la chaise du membre et de stagiaire, l’auteur est enchanté de pouvoir commencer ici par la conclusion : en dépit des réserves de certains quant aux compétences développées dans le cadre de la maîtrise en pratiques de recherche et action publique (PRAP) / transfert et mobilisation des connaissances (3086), nous pouvons confirmer que d’un point de vue de développement personnel et professionnel, la maîtrise a rempli toutes ses promesses. Diplômé d’enseignement en 2015, puis de gestion de l’éducation en 2017, le stagiaire aspirait à diversifier son champ d’action professionnelle en intégrant une composante de recherche scientifique, en plus de s’améliorer comme enseignant en portant son attention à l’extérieur de la classe et de l’école. Le stagiaire éprouvait la conviction que développer les compétences de l’agent d’interface à l’INRS ferait de lui un meilleur enseignant et lui permettrait d’enrichir l’enseignement dans sa région. Il espérait aussi occuper un rôle de conseiller pédagogique, profession relativement déréglementée et pour laquelle il n’existe aucune voie d’accès clairement définie. Nous ferons plus loin le plaidoyer des raisons qui nous poussent à croire que la maîtrise PRAP est une voie tout indiquée et qui mériterait de capter davantage l’attention des milieux universitaires pour l’élaboration d’un cadre de formation pour conseillères et conseillers pédagogiques.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes impliquées de près ou de loin dans la réalisation de cette expérience de stage-essai. Si le parcours s'est avéré difficile par moments, cette expérience d'apprentissage n'en est que plus profondément enrichissante. Merci du fond du cœur.

D'abord, je remercie M. Vultur pour son soutien indéfectible tout au long des années. Je souhaite à tout étudiant de maîtrise ou de doctorat le même soutien auquel j'ai eu droit – cela change une vie. Votre accompagnement et votre confiance ont fait toute la différence. Merci à ma codirectrice Mme Maria Eugenia Longo pour ses conseils et son enseignement, pour les opportunités qu'elle m'a offertes, pour sa patience et pour la confiance qu'elle m'a témoignée, même dans les moments où je n'en étais pas entièrement digne. À toute l'équipe administrative de l'INRS aussi, qui m'a épaulé jusqu'au bout, qui m'a permis d'espérer et qui m'a rassuré que j'allais avoir ma chance. Remerciements chaleureux à Christian Poirier pour sa généreuse participation au jury de cet essai. À la belle équipe de professeurs qui m'a enseigné de 2016 à 2018, bien plus que de soutenir le développement de mes compétences, vous m'avez transmis votre passion pour les sciences sociales. Merci à toutes les personnes impliquées de près ou de loin dans ma formation – je pense souvent à vous et je garde un excellent souvenir de ces années de formation. Vous êtes extraordinaires et vous avez changé ma vie.

Merci à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour son accueil et tout particulièrement à Mme France Bernier, avec qui les entretiens chaleureux et généreux m'ont permis d'apprendre et de réfléchir, mieux comprendre l'écosystème syndical, le monde de l'éducation, la recherche dans les sciences sociales et l'action publique. Bien au-delà des objectifs du stage, c'est toute la société qu'elle m'a aidé à mieux comprendre. Elle me sert de modèle et je l'en remercie énormément. Sa force et sa chaleur humaine ont marqué mon parcours, probablement plus qu'elle ne le sait.

Remerciements chaleureux au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour l'aide financière attribuée dans le cadre du Programme de bourses d'études supérieures du Canada au niveau de la maîtrise. Cette aide a grandement facilité mon parcours tout au long de la maîtrise, et particulièrement au moment du stage. Je me considère très choyé d'avoir pu développer mes compétences dans ces conditions. Merci aussi à nouveau à M. Vultur qui m'a signalé l'opportunité

et m'a épaulé dans la démarche – en plus de m'avoir accueilli comme étudiant en offrant une bourse de spécialisation en sociologie de travail. Sans ce soutien financier et ces conditions d'études, il aurait été impossible pour moi de m'inscrire à la maîtrise et d'y cultiver passion et compétences. Mille fois merci!

Merci aux collègues étudiants-chercheurs que j'ai eu la chance de côtoyer pendant ces années à l'INRS. Par votre dynamisme et la sincérité dans la passion pour votre travail et les enjeux qui vous mobilisent, vous avez énergisé et inspiré mon parcours.

Merci à Philippe Chaubet qui a énormément contribué au fil des ans à ma formation personnelle et professionnelle et même, sans le savoir, à ma préparation pour cette maîtrise. J'ai connu en lui un mentor exceptionnel et, je pense pouvoir le dire, un ami pour la vie.

Enfin, merci à Pascale, qui m'a rattaché à tout, quand je n'étais plus accroché à rien. Si j'ai aujourd'hui le bonheur de partager cet essai, c'est grâce à ton soutien ces dernières années. Merci.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	iv
Abstract	v
Avant-propos	vi
Remerciements	viii
Liste des tableaux	xiii
Liste des figures	xiv
Liste des abréviations et des sigles	xv
Introduction	1
Chapitre 1 : DESCRIPTION DU STAGE	4
1.1 – Contexte de stage	4
1.1.1 – Genèse du projet, premiers contacts et négociation du mandat	5
1.1.2 - La Centrale des syndicats du Québec (CSQ)	6
1.1.3 - Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur (FPSES).....	8
1.1.4 – Premiers contacts et négociation du mandat.....	11
1.2 – Déroulement du stage	13
1.2.1 – Problématique	13
1.2.2 – Question et objectifs de recherche.....	18
1.2.3 – Cadre conceptuel et d'analyse	23
1.2.4 – Méthodologie de la recherche.....	32
1.2.5 – Résultats de la recherche	36
1.2.6 – Discussion.....	47
Chapitre 2 : BILAN CRITIQUE DU STAGE	55
2.1 – Activités de diffusion, transfert et mobilisation des connaissances réalisées dans le cadre du stage	55
2.1.1 – Les types de savoirs et le difficile mandat de l'interface entre recherche scientifique et pratiques sociales	55
2.1.2 – Les outils et les qualités de l'agent d'interface.....	64
2.2 – Bilan des retombées du stage	72

2.2.1 – Le plan de transfert et mobilisation des connaissances initial	73
2.2.2– Conseil fédéral 2017 de la FPSES-CSQ.....	76
2.2.3 – Première journée étudiante de mobilisation des savoirs de l'INRS, 2018.....	80
2.2.4 – Congrès de l'Acfas 2018	81
2.2.5 –Développement des compétences professionnelles et personnelles du stagiaire	84
2.2.6 – Réflexion concernant la préparation du stage	86
Chapitre 3 : RÉFLEXION SUR LE RÔLE ET LE TRAVAIL D'AGENT D'INTERFACE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION.....	89
3.1 – Formation initiale des maîtres et facultés des sciences de l'éducation.....	89
3.2 – L'enjeu des plans de classification.....	94
3.3 – L'agent d'interface comme enseignant	95
3.4 – L'agent d'interface comme conseiller pédagogique	97
3.5 – L'agent d'interface comme directeur d'établissement.....	99
3.6 – Les retombées de la recherche pour les élèves et les parents.....	102
3.7 – L'agent d'interface et l'avenir du travail en l'éducation.....	103
Conclusion	105
Bibliographie	107
Annexe 1 : Résumé des résultats préliminaires en appui à l'activité de transfert en milieu de pratique à l'occasion du Conseil fédéral de la FPSES-CSQ (26 octobre 2017, Montréal)	110
Annexe 2 : Support visuel en appui à l'activité de transfert en milieu de pratique tenue lors du Conseil fédéral de la FPSES-CSQ (26 octobre 2017, Montréal)	116
Annexe 3 : Programme de la première Journée de mobilisation des savoirs (JMS) (27 avril 2018, Montréal).....	119
Annexe 4 : Programme des communications libres se déroulant sous le thème 402 Économie, emploi et marchés lors du 86e Congrès de l'Acfas (7 au 9 mai 2018, Saguenay)	121
Annexe 5 : Support visuel en appui à la présentation du stage lors du 86 Congrès de l'Acfas (9 mai 2018, Saguenay)	124
Annexe 6 : Plan de classification du personnel professionnel des commissions scolaires francophones (2015) présentant les tâches et attributions typiques des conseillères et conseillers pédagogiques .	132
Annexe 7 : Plan de classification du personnel professionnel du collégial (2012) présentant les tâches et attributions typiques des conseillères et conseillers pédagogiques	134
Annexe 8 : Exemple d'offre d'emploi pour une conseillère ou un conseiller pédagogique au collégial : Cégep de la Gaspésie et des Îles, secteur de la formation continue (2020).....	138
Annexe 9 : Exemple d'offre d'emploi pour une conseillère ou un conseiller pédagogique en centre de formation professionnelle : CFP Paul-Gérin-Lajoie (2019).....	140

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Liste des fédérations, de l'association et du regroupement d'unités syndicales qui constituent les effectifs de la CSQ.....	8
Tableau 1.2 : Liste des syndicats fédérés à la FPSES.....	9
Tableau 1.3 : Liste des objectifs de recherche	22
Tableau 1.4 : Tableau combiné des nombres absolus pour les effectifs de la FPSES et des proportions en pourcentage (%) de travailleuses et travailleurs atypiques.....	36
Tableau 1.5 : Tableau combiné des proportions en pourcentage (%) de travailleuses et travailleurs atypiques selon divers regroupements par corps d'emploi ou ordres d'enseignement	37
Tableau 1.6 : Tableau présentant les proportions (%) de travailleuses et travailleurs atypiques pour chacun des syndicats de la FPSES individuellement, selon la période.....	39
Tableau 1.7 : Tableau présentant les effectifs en nombre absolus et les proportions (%) de travailleuses et travailleurs atypiques pour l'ensemble du personnel de soutien au collégial de la FPSES	41
Tableau 1.8 : Tableau présentant le total des effectifs et les proportions (%) de travailleuses et travailleurs atypiques pour l'ensemble du personnel de soutien des universités de la FPSES	42
Tableau 1.9 : Tableau présentant les effectifs totaux et les proportions (%) de travailleuses et travailleurs atypiques pour l'ensemble des syndicats d'interprètes.....	43
Tableau 1.10 : Tableau présentant les effectifs totaux et les proportions (%) des employés totaux de la FPSES selon le statut d'emploi et la période	44
Tableau 1.11 : Tableau présentant les effectifs totaux et les proportions (%) des employés totaux de la FPSES selon le complément au statut d'emploi et la période pour les trois réponses les plus populaires.....	46
Tableau 1.12 : Pourcentage (%) de l'emploi atypique pour les fédérations de la CSQ	48
Tableau 1.13 : Plan de transfert initial : types de destinataires, publics cibles et résumé des besoins	73

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 : Organigramme simplifié des entités constituantes de la CSQ et de leur représentation dans les différentes instances de coordination.....	8
Figure 1.2 : Les formes de travail typiques (traditionnelles) et leurs attributs	24
Figure 1.3 : Les formes de travail atypiques et leurs attributs.....	24
Figure 1.4 : Les continuums de sécurité d'emploi et de revenu caractérisant la précarité et son lien sans correspondance exacte avec le travail atypique et ses attributs	25
Figure 2.1 : Multiappartenance, courtage et objets-frontières	60
Figure 2.2 : Les types de rencontres frontières	61
Figure 2.3 : Les types de connexions fournies par la pratique.....	62
Figure 2.4 : Le continuum des pratiques de TMobC.....	67
Figure 2.5 : Le continuum des pratiques de recherche interactives	70
Figure 2.6 : Les stratégies de transfert selon l'étendue du rayonnement et l'intensité d'interaction.....	79
Figure 3.1 : La formation à l'enseignement, compétence 11.....	93
Figure 3.2 : La formation à la gestion d'un établissement scolaire, schéma des dix compétences professionnelles à développer.....	100

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

ACCPQ	Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec
Acfas	Association francophone pour le savoir
CC	Coconstruction des connaissances
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
CP	Conseiller pédagogique
CPNC	Comité patronal de négociation des collègues
CRSH	Conseil de recherche en sciences humaines du Canada
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
DEC	Diplôme d'études collégiales
DES	Diplôme d'études secondaires
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
ÉBP	Élève à besoins particuliers
ÉHDAA	Élève handicapé ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage
FGA	Formation générale des adultes
FP	Formation professionnelle
FPPE	Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation
FPSES	Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur
GUM	Système de gestion unifiée des membres
INRS	Institut national de la recherche scientifique
JMS	Journée de mobilisation des savoirs
JPM	Journées pédagogiques montréalaises
LAP	Loi sur l'administration publique
LIP	Loi sur l'instruction publique

PLQ	Parti libéral du Québec
PRAP	Pratiques de recherche et action publique
RA	Recherche-action
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RC	Recherche collaborative
RP	Recherche partenariale
SAE	Services aux entreprises
SGD	Système de gestion des données
TIC	Technologies de l'information et des communications
TMobC	Transfert et mobilisation des connaissances
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

La recherche scientifique, bien qu'elle jouisse généralement d'une opinion favorable au sein du grand public, essuie une critique récurrente : du haut de leur tour d'ivoire, les chercheurs et érudits n'arriveront-ils jamais à formuler des recommandations que nous puissions mobiliser sur le terrain, dans la *vraie* vie? Cette boutade revient régulièrement. Gens de métier comme chercheurs scientifiques l'ont souvent proférée – ou encaissée. Le diagnostic est sévère, mais pas définitif. Des alliages plus forts et mieux adaptés seraient une prescription logique. Mais comment s'y prendre? Sur cette question, la balle de la responsabilité s'échange des deux côtés du filet, entre chercheurs et praticiens. Entre « *les chercheurs sont déconnectés de la réalité!* » et « *les réponses sont là sous leurs yeux, qu'attendent-ils donc pour se les approprier?* », une voie prometteuse se développe ces dernières années, particulièrement en Amérique du Nord. On parle de plus en plus de transfert et mobilisation des connaissances, de courtage de connaissances, de *knowledge brokers* ou encore de *knowledge translators*. Les plus grands organismes subventionnaires canadiens accordent même au transfert des connaissances une valeur toujours croissante, allant jusqu'à évaluer les propositions de recherche selon leur potentiel de retombées concrètes à court et moyen terme. On s'attend alors des signataires de la demande de subvention qu'ils aient formulé un plan précis et convaincant pour s'assurer eux-mêmes de ces retombées, dans l'industrie, le commerce ou les services publics, de leur projet de recherche. On considère désormais le potentiel de transfert comme critère dans le classement des projets, rien de moins! Des services d'aide à la rédaction de ces sections particulières des demandes de subventions émergent au sein des organisations produisant de la recherche scientifique. Au sein des ministères ou d'organisations publiques et parapubliques en particulier, de nouveaux professionnels exercent à temps plein (et à rémunération conséquente) des fonctions de veille scientifique, stratégique, technologique. Leurs voisins de palier œuvrent à mettre à jour, auprès des équipes de travail, les procédés administratifs, les politiques publiques, les plans d'action concertés. Des équipes d'habiles communicateurs mettront à profit leurs talents pour la production et la mise en valeurs des produits de la recherche pour le compte d'organismes communautaires, de gouvernements municipaux, d'organisations internationales, etc. Cette préoccupation croissante pour connecter producteurs et utilisateurs de connaissances a débouché sur un champ de recherche et une profession en plein essor.

L'Institut national de la recherche scientifique (INRS) a pris la balle au bond assez tôt, en offrant l'un des plus vieux programmes pérennes formant des professionnels de l'interface entre recherche et action publique. Ces professionnels, des *agents d'interface*, complètent leur formation disciplinaire initiale ainsi que leurs compétences en recherche en sciences sociales acquises au premier cycle universitaire par des compétences souples, au carrefour entre la gestion de projets, la gestion de programmes, la conduite de la recherche selon les approches partenariales ainsi que les rouages de l'action publique. Ces professionnels sont bel et bien formés en professionnels : au terme de leurs cours de deuxième cycle, ils joignent des organisations partenaires dans le cadre d'un stage de production, diffusion, transfert et mobilisation des connaissances.

Formé comme enseignant d'éducation physique et à la santé au premier cycle, puis en gestion d'établissement scolaire au deuxième cycle, le stagiaire cherchait, au travers de développement professionnel des compétences de l'agent d'interface, les qualités qui faisaient défaut à ses formations antérieures. Motivé par la soif d'accroître sa compréhension, de développer une pensée plus systémique, plus réflexive, plus consciente des influences sociales et culturelles qui agissent sur l'école et la classe, le gymnase, l'atelier, le stagiaire s'enrôla dans la formation et en ressortit radicalement transformé : meilleur enseignant, meilleur conseiller pédagogique, meilleur gestionnaire scolaire, plus apte à exercer un meilleur leadership au sein de sa profession, de son secteur d'activité et, ultimement, de sa communauté. Le présent essai, par le récit de son expérience de stage, témoigne de cette transformation. Il est divisé en trois parties.

La première partie traite du processus de cette transformation qui débute avec la formation préstage prévue dans le cadre de la maîtrise, ainsi que des lectures et expériences de travail proposées par le comité de direction de l'étudiant-chercheur. L'étudiant-chercheur est alors initié aux sciences sociales et plonge dans les thèmes des relations de travail, de la sociologie du travail, de l'histoire du travail et des concepts de surqualification, de travail atypique, de précarité, etc. Ces deux thèmes en particulier seront au cœur du stage, alors que l'étudiant-chercheur devient stagiaire à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). Les données recueillies et analyses produites devaient permettre une mise à jour concernant les conditions d'emploi de l'effectif d'une fédération syndicale œuvrant dans le secteur de l'éducation. La première partie de l'essai décrira donc les conditions qui ont fait de cette expérience une occasion de réflexion et de développement pour toutes les personnes impliquées dans ce processus.

La seconde partie de l'essai explore le rôle de l'agent d'interface et les modalités de transfert et mobilisation des connaissances. Comme pratique émergente, la mobilisation reste à consolider, et nous proposons une mise en relation avec des travaux théoriques en provenance d'autres disciplines, comme le paradigme de la diffusion de Rogers (1962; 2003) ou la théorie des communautés de pratique de Wenger (1998; 2005). S'impose alors une réflexion critique portant sur les tenants et aboutissants du stage, à la lumière de ces apports théoriques, notamment en lien avec les activités de transfert et mobilisation des connaissances. Nous proposerons la thèse voulant que certaines des activités réalisées dans le cadre du stage s'avèrent plus proches de la diffusion des connaissances que d'une démarche de transfert ou de mobilisation.

La troisième partie de l'essai est de nature conclusive et fait un retour réflexif sur le programme de formation en lien avec le stage : *oui*, la maîtrise en pratiques de recherche et action publique (PRAP) / transfert et mobilisation des connaissances (TMobC) (programme 3086) et ses professeurs atteignent les buts ambitieux qu'ils se fixent. Et encore, nous plaidons le fait qu'ils les atteignent peut-être encore mieux qu'ils n'en sont conscients, à tout le moins quant à l'étendue des secteurs d'activités pouvant profiter des compétences développées. Nous expliquerons pourquoi, dans le monde de l'éducation au Québec, cette maîtrise demeure peut-être le secret le mieux gardé comme voie professionnalisante et qualifiante pour les fonctions de professionnels en éducation, notamment pour exercer la profession de conseiller pédagogique.

CHAPITRE 1 : DESCRIPTION DU STAGE

L'expérience de stage s'est avérée déterminante dans le développement des compétences de l'étudiant-chercheur. Ce premier chapitre développera les modalités de réalisation du stage, son contexte, les tâches du stagiaire, les résultats obtenus et les activités de transfert et mobilisation des connaissances tenues.

1.1 – Contexte de stage

Comme activité créditée faisant partie d'un programme de formation, certaines conditions liées au stage devaient être respectées. Tout d'abord, un cours de préparation au stage de 3 unités (45 heures) s'est déroulé au trimestre d'hiver 2017. Par le biais de séminaires portant sur l'avancement de la prise de contact, de la négociation du mandat de stage et de la mise en réflexion collective des étapes à suivre pour la préparation du stage, les étudiants-chercheurs aboutissent à la signature de trois documents :

- Offre de stage : un résumé, en 12 rubriques prédéterminées par les professeurs-chercheurs, de ce qui est prévu pour le stage;
- Le devis de stage : après un processus itératif (à chaque semaine) et collectif (toute la classe) portant sur la clarification de l'offre de stage, les douze rubriques sont validées au moyen d'un travail écrit et d'un exposé oral – pour lequel, d'ailleurs, les intervenants des milieux de stage furent conviés;
- L'entente de stage : le contrat de stage, en quelque sorte, qui stipule un échéancier, des objectifs, les rôles et responsabilités de chacun des intervenants ainsi que les signatures. Document essentiel quant à la gestion des assurances, des droits d'auteurs, de la propriété intellectuelle des données et des analyses, etc.

Ce processus de préparation a été complété en avril 2017. Les exigences de l'établissement quant aux modalités du stage prévoient l'équivalent de douze semaines de travail à temps plein², deux activités de transfert et mobilisation des connaissances (l'une dans le milieu de pratique qui accueille le stagiaire; l'autre au sein de la communauté scientifique) et la rédaction d'un essai. À la discrétion des organisations qui accueillent les stagiaires, les stages peuvent être rémunérés ou

² Huit semaines pour la présence en stage comme tel, puis quatre semaines pour la préparation des communications et activités de diffusion, transfert et mobilisation.

non. Le stage n'était pas rémunéré dans ce cas précis, mais l'étudiant jouissait d'une bourse d'études couvrant amplement ses dépenses et lui permettant de se concentrer sur ses activités de stage. C'est avec ces conditions en tête que le processus se mit en branle.

1.1.1 – Genèse du projet, premiers contacts et négociation du mandat

La première négociation quant au stage eut lieu bien avant le cours de préparation au stage. Une rencontre exploratoire avec le directeur de recherche de l'étudiant, M. Mircea Vultur, permit à l'étudiant-chercheur tout comme au directeur de faire connaissance dès le début de la formation. M. Vultur, fort d'une large expertise en sociologie du travail, possédait tout le bagage nécessaire pour orienter l'étudiant vers des enjeux proches de ses préoccupations, soit les facteurs sociaux agissant sur la réalité du travail des différents corps de métier en éducation. Pareillement, il a été conclu assez tôt après l'entrée en formation qu'une codirectrice épaulerait le travail de formation de l'étudiant-chercheur – Mme Maria-Eugenia Longo, elle aussi forte d'une vaste expérience internationale, formée en sociologie, avec un regard particulièrement affûté sur les thèmes de la jeunesse, du travail et de la précarité. Ce dernier, en particulier, a fortement coloré le stage et le développement des compétences du stagiaire.

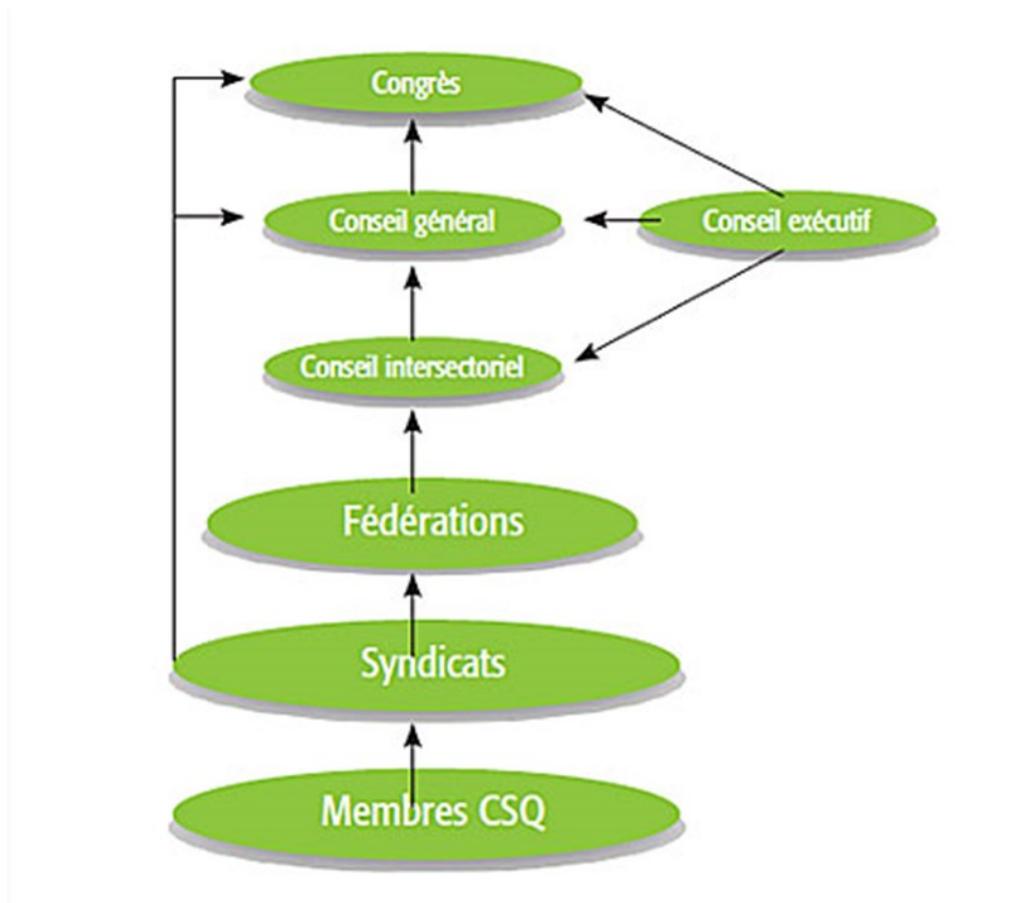
Au cours de la première année d'études, composée de plus ou moins dix cours (30 unités de deuxième cycle), le directeur et la codirectrice intégrèrent au cheminement de l'étudiant-chercheur des tâches d'assistantat en recherche visant le développement des compétences en recherche de l'étudiant en plus de l'avancement de leurs travaux. C'est au fil de cette première année que des échanges croissants permirent d'établir un plan de stage intéressant : se lier à des partenaires du milieu syndical pour étudier avec eux l'évolution de la réalité du travail du personnel en éducation. Le directeur a contacté M. Jacques Tondreau, directeur du service de l'action professionnelle et sociale à la CSQ. L'étudiant-chercheur prit alors contact avec M. Tondreau, ce qui mit en branle le processus de négociation du mandat de stage ainsi que les conditions de réalisation. Mais d'abord, quelques mots pour présenter les deux organisations qui furent, ultimement, les plus intimement impliquées dans le projet de recherche : la CSQ et la Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur (FPSSES).

1.1.2 - La Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

La Centrale des syndicats du Québec représente plus de 200 000 membres, dont environ 125 000 font partie du personnel du secteur de l'éducation. Ses membres sont issus de syndicats de travailleurs du personnel enseignant, professionnel et de soutien des commissions scolaires, des cégeps et des universités, du personnel œuvrant en garde éducative, des infirmières et du personnel du secteur de la santé et des services sociaux ainsi que des travailleuses et des travailleurs des communications, du communautaire, du loisir et du municipal (CSQ 2017). La CSQ rassemble dix fédérations qui regroupent 240 syndicats, selon les secteurs d'activité. Plus de 350 titres d'emplois sont représentés à la CSQ pour une représentation à 75% de femmes et à 30% de jeunes âgés de moins de 35 ans (CSQ 2017). Eu égard à la précarité, les femmes et les jeunes sont des personnes particulièrement touchées – nous y reviendrons. À ces dix fédérations s'ajoutent un regroupement d'unités syndicales et une association très active et plutôt inédite : l'Association des retraitées et retraités de l'éducation et des autres services publics du Québec (AREQ)(CSQ 2017). Les travailleurs représentés par la CSQ sont, pour la plupart, employés du secteur public ou parapublic. La CSQ se positionne aussi comme « lieu privilégié pour développer la nécessaire coopération entre les services sociaux et de santé, et les services d'éducation. La CSQ poursuit aussi son développement dans d'autres secteurs d'activité, notamment dans le secteur du loisir et de la culture ainsi que dans les communications » (CSQ 2017). Cette autodescription, rapportée du site web officiel de la CSQ, suggère une approche multidisciplinaire et solidaire par principe entre santé, éducation, services sociaux et secteur de la culture. La mission de la Centrale est de « promouvoir et défendre les intérêts économiques, professionnels et sociaux des membres qu'elle représente et s'exerce dans le respect des valeurs fondamentales d'égalité, de solidarité, de justice sociale, de liberté, de démocratie et de coopération » (CSQ 2017). En vue de la réalisation de sa mission, la CSQ privilégie cinq axes : (1) l'amélioration des conditions de vie des travailleurs et travailleuses; (2) la défense et l'élargissement des droits démocratiques ainsi que la généralisation des droits à la syndicalisation, la négociation et toute forme d'action syndicale; (3) la promotion et la défense des droits sociaux – éducation, santé, travail, conditions de vie; (4) la promotion et la défense des droits des femmes; (5) la défense, la reconnaissance et la promotion du respect de la diversité sexuelle (CSQ 2017). Les travaux menés dans le cadre du stage s'intégraient directement aux trois premiers axes et indirectement au quatrième.

La CSQ se présente ainsi comme une centrale syndicale « classique », reprenant les rôles qu'on attribue assez régulièrement aux organisations syndicales de cette ampleur. Sa dimension et son effectif lui permettent par ailleurs d'agir simultanément sur plusieurs niveaux d'analyse – *micro*, avec les services aux membres; *méso*, avec les services aux fédérations; *macro*, avec les négociations des conventions collectives auprès du Comité patronal de négociation des collègues (CPNC), les actions politiques et de promotion, etc. De plus, en digne héritière d'une riche tradition syndicale enseignante au Québec³, elle sert des secteurs de travail traditionnellement composés à majorité de femmes. C'est une marque distinctive de la CSQ et celle-ci teinte tout naturellement sa mission, comme le suggérait son quatrième axe d'intervention.

Le site de la CSQ offre une représentation de son organisation, qui sera utile à la compréhension des instances de coordination qui ont façonné l'expérience de stage de l'étudiant-chercheur :



³ Avec notamment la figure historique de Laure Gaudreault comme pionnière du syndicalisme enseignant au Québec et fondatrice de l'Association catholique des institutrices rurales en 1936, qui allait plus tard devenir la CSQ (CSQ 2017).

Figure 1.1 : Organigramme simplifié des entités constituantes de la CSQ et de leur représentation dans les différentes instances de coordination

Source : (CSQ 2017)

Ses fédérations représentent un éventail étendu de différents corps d'emploi :

Tableau 1.1 : Liste des fédérations, de l'association et du regroupement d'unités syndicales qui constituent les effectifs de la CSQ

Organisation	Acronyme
Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation	FPPE
Fédération des syndicats de l'enseignement	FSE
Fédération du personnel de soutien scolaire	FPSS
Fédération des enseignantes et enseignants de cégep	FEC
Fédération du personnel de l'enseignement privé	FPEP
Fédération du personnel professionnel des collèges	FPPC
Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur	FPSES
Fédération de la santé du Québec	FSQ
Fédération des intervenantes en petite enfance du Québec	FIPEQ
Fédération des syndicats de l'action collective	FSAC
Association des retraitées et retraités de l'éducation et des autres services publics du Québec⁴	AREQ
Regroupement d'unités syndicales de la CSQ	RUC

Source : (CSQ 2017). Présentation sous forme de tableau par l'auteur.

1.1.3 - Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur (FPSES)

⁴ Précisons qu'à elle seule, l'AREQ rassemble plus de 59 000 membres (AREQ, 2018).

La Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur (FPSES) représente des syndiquées et syndiqués œuvrant dans des collèges, des universités et des organismes qui dispensent des services éducatifs (FPSES s.d.). Elle a pour rôle de répondre aux besoins juridiques, techniques, politiques et organisationnels de ses syndicats membres. Par exemple, elle participe à établir les grandes orientations de l'enseignement supérieur au Québec et prend part aux discussions sur la Loi sur l'équité salariale, la Loi sur l'assurance-emploi ou le Code du travail. Elle est notamment active sur les questions de télétravail, des conditions de travail, des lettres d'entente et de la négociation des conventions collectives (FPSES s.d.).

Au Québec, l'expression « personnel de soutien » évoque une grande variété de rôles. Elle réfère couramment à tout employé non enseignant, non-cadre, et ce, qu'il s'agisse ou non de travailleuses et de travailleurs qui interagissent directement avec les élèves. Viennent à l'esprit les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée, les adjointes et adjoints administratifs, les interprètes et beaucoup d'autres encore. La FPSES se caractérise donc par cette étonnante variété de corps d'emploi et de réalité du travail en son propre sein. Quant à l'expression « enseignement supérieur », elle fait référence, au Québec, aux services éducatifs dispensés par les établissements collégiaux (cégeps, collèges privés, certains instituts, etc.) et universitaires. Précisons que la FPSES, qui rassemble 22 syndicats en 2020⁵, accueille aussi des syndicats de concepteurs de matériel didactique collégial. Quatorze syndicats sont formés de travailleuses et travailleurs du collégial, trois au niveau universitaire et cinq organismes de services, pour un total de 5574 membres, plus de 140 classes d'emploi et 70% de femmes – la même proportion que pour la totalité de la CSQ (FPSES s.d.).

Tableau 1.2 : Liste des syndicats fédérés à la FPSES

Syndicat	Acronyme	Identifiant CSQ
Syndicat du personnel de soutien du Collège Ahuntsic (CSQ) et du personnel des services alimentaires	SPSCA	E-02
Syndicat du personnel de soutien du Collège Bois-de-Boulogne	SPSCBB	E-09

⁵ C'est un de plus qu'au moment du stage, en 2017-2018.

Champlain Regional College Lennoxville Support Staff Union	CRCLSSU	E-90
Syndicat du personnel de soutien de Dawson	SPSD	E-22
Syndicat du personnel de soutien du Collège Édouard-Montpetit	SPSCÉM	E-48
Syndicat du personnel de soutien du Cégep François-Xavier-Garneau	SPSCFXG	E-31
Syndicat du personnel de soutien du Cégep de Granby-Haute-Yamaska	SPSCGHY	E-35
Association du personnel de soutien administratif du Collège John Abbott	APSACJA	E-08
Syndicat des interprètes du Cégep de Ste-Foy	CICSF	E-29
Syndicat des éducatrices spécialisées du Cégep de Ste-Foy	SÉPCSF	E-95
Syndicat du personnel de soutien du Cégep de Sherbrooke	SPSCS	E-41
Association du personnel de soutien du Collège Vanier (CSQ)	APSCV	E-74
Syndicat du personnel de soutien du Cégep de Victoriaville (CSQ)	SPSCV	E-05
Syndicat des interprètes professionnels (Cégep Vieux Montréal)	SIP	E-91
Syndicat du personnel de soutien de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	SPSUQAT	E-89
Syndicat du personnel de soutien de l'Université du Québec en Outaouais (UQO)	SPSUQO	E-25
Association du personnel de l'École polytechnique	APEP	E-61
Syndicat du personnel du CEMEQ	SPCEMEQ	E-92
Syndicat des employé(e)s techniques et de soutien de Services documentaires multimédias inc. (SDM)	SETSSDM	E-14
Syndicat du personnel interprète du SIVET (CSQ)	SIPSIVET	E-93
Syndicat des interprètes professionnels du SRIEQ (CSQ)	SIPSRIEQ	E-94
Syndicat des interprètes professionnels du SRIL (CSQ)⁶		

⁶ Il s'agit ici du syndicat nouvellement arrivé comme membre de la FPSES et qui ne figurait pas dans les 21 syndicats qui constituaient la FPSES en 2017-2018. Ce syndicat n'est pas impliqué dans l'étude dont cet essai fait l'objet.

Source : (CSQ 2017). Tableau par l'auteur.

Dans l'intérêt du stage, il est à noter que cette fédération entretient des liens étroits avec la CSQ : « [la FPSES] joue un rôle essentiel à la CSQ avec l'intervention de ses affiliés à tous les paliers de la Centrale et la participation de ses représentantes et représentants aux instances de coordination. [...] Elle participe activement au monde de l'éducation en intervenant comme groupe autonome ou en collaboration avec la CSQ lorsque l'intérêt de ses membres est en cause » (FPSES s.d.). Notons aussi qu'elle partage ses bureaux et sa permanence avec ceux de la CSQ à Montréal, facilitant ainsi la concertation et la coordination tout au long du stage.

1.1.4 – Premiers contacts et négociation du mandat

Une première rencontre entre M. Tondreau et l'étudiant-chercheur eut lieu dans le cadre du Forum sur l'organisation du travail, organisé par la CSQ pour ses membres, qui s'est déroulé les 2 et 3 février 2017. Pour l'occasion, la CSQ recevait des délégués de syndicats membres, des membres de ses instances de coordination, des conseillers ainsi que des conférenciers, notamment Daniel Mercure, professeur titulaire au département de sociologie de l'Université Laval. Ces journées ont servi d'activité brise-glace pour l'étudiant-chercheur, qui n'avait jusqu'alors jamais participé à des activités syndicales fédérales ou nationales. Surtout, ce fut l'occasion d'une rencontre marquante avec celle qui allait devenir sa mentore durant le stage : Mme France Bernier, conseillère à la recherche à la CSQ. Elle-même organisatrice du Forum, elle avait préparé pour l'occasion de la documentation alignée sur les priorités ciblées par les membres de la CSQ : l'organisation du travail, la charge de travail et la précarité. Ainsi, le stage tombait à point : les objectifs d'enquête de l'étudiant-chercheur et de son comité de direction tournaient autour de ces enjeux-là, tout comme une partie de leur propre expertise respective. Une première condition de réussite, peut-être la plus importante, avait été atteinte. Les diverses parties prenantes entretenaient toutes un intérêt professionnel (et personnel, pour plusieurs, nous croyons) marqué pour les enjeux du Forum et les priorités des membres de la CSQ. Les trois priorités ayant été déterminées après moult enquêtes auprès des membres, il était logique que le service de l'action professionnelle et sociale de la CSQ, dont M. Tondreau était directeur et Mme Bernier conseillère sollicitée dans tous ses dossiers d'envergure, fût mobilisé à la recherche autour de ces axes. Des projets de recherche étant en cours, des rencontres et discussions subséquentes entre Mme Bernier et l'étudiant-chercheur

clarifièrent la direction à donner au stage. Le stage de recherche et de transfert et mobilisation des connaissances allait pouvoir s'arrimer directement dans le cœur d'un projet de recherche fraîchement débuté à la CSQ et visant à enquêter sur l'évolution des statuts d'emploi et des compléments au statut des travailleurs membres de syndicats d'une de ses fédérations – la FPSES. C'est assez fluidement et sans accrochages que la décision d'intégrer le stage et sa démarche à un projet de la CSQ déjà lancé (bien qu'embryonnaire à ce stade-ci) fut prise. Tous y trouvèrent satisfaction. D'une part, le stage allait permettre à l'étudiant-chercheur de remplir les exigences de son établissement et de son programme d'étude; ensuite, la CSQ pourrait potentiellement profiter de la présence d'un stagiaire pour remplir certaines tâches et en profiter pour vérifier le potentiel de recrutement du candidat. Enfin, le directeur et la codirectrice pouvaient se réjouir de la tournure prise par le projet, qui s'appuyait sur leur expertise et cadrait avec leurs programmes de recherche. Lors de l'été 2016, l'étudiant-chercheur put choisir un cours de lectures dirigées orienté vers les thèmes au centre de son stage : travail atypique, précarité, statut d'emploi, forme d'emploi, conventions collectives, disparités de traitement, évolution de la réalité du travail autant dans ses composantes objectives que subjectives, etc. Par un programme de lectures comprenant dix articles et deux livres et la rédaction d'un rapport de lecture détaillé, le comité de direction de l'étudiant s'assurait de le voir développer un cadre conceptuel et un cadre d'analyse aptes à l'outiller convenablement pour la recherche à mener⁷.

En ce qui a trait aux enjeux de propriété intellectuelle, de confidentialité et d'éthique de la recherche sous-jacents au stage, la CSQ et ses syndicats membres demeurent uniques propriétaires des données personnelles relatives aux caractéristiques des personnes employées faisant objet des analyses et celles-ci demeurent confidentielles. Le stagiaire fut autorisé à les consulter pour travailler à produire des tableaux et analyses et en communiquer les résultats. Il avait préalablement reçu la garantie qu'il pourrait rédiger son essai de maîtrise professionnelle avec les tableaux, pour autant que la confidentialité soit respectée. Cette liberté s'accompagne toutefois d'une responsabilité pour les propos et analyses communiquées et diffusées, qui n'engagent que lui et n'engagent en rien la CSQ, la FPSES, ses syndicats, ses membres, l'INRS ou son comité de direction. Aucun certificat d'éthique de la recherche (CÉR) ne s'est avéré nécessaire pour la

⁷ Rappelons qu'à ce stade-ci, l'étudiant-chercheur n'avait pas de formation disciplinaire de niveau universitaire en sociologie du travail. Cette préparation était de mise.

conduite de ce projet. Le stagiaire, dans une optique professionnelle, devait toutefois s'assurer de demeurer vigilant concernant les pratiques des organisations partenaires et devait s'assurer de respecter les manières de faire locales. Il s'agissait aussi de ne pas divulguer l'identité des personnes dont les statuts et compléments au statut faisaient l'objet d'une compilation en vue d'une analyse descriptive. Le stagiaire ne communiquait ou n'interagissait pas avec les travailleuses et travailleurs membres des syndicats et ne connaissait pas leur identité. Il travaillait avec des données compilées et chiffrées, déjà anonymisées.

1.2 – Déroulement du stage

Une fois lancé, le stage prit la forme d'un travail régulier s'intégrant aux opérations courantes du service de l'action professionnelle et sociale de la CSQ et s'est réalisé en mode présentiel, aux bureaux de la CSQ à Montréal. Si le stagiaire et sa mentore communiquaient régulièrement, il faut préciser qu'elle travaillait principalement à partir des bureaux de la CSQ à Québec et pilotait parallèlement d'autres dossiers de grande envergure⁸ pour la Centrale et ses partenaires.

1.2.1 – Problématique

À partir de 2014, le gouvernement du Québec adopte une politique de retour à l'équilibre budgétaire (ou « austérité ») qui diminue les ressources humaines disponibles dans les cégeps et universités. Les services sont conséquemment réduits, faute de fonds disponibles pour l'embauche du personnel et le paiement des heures nécessaires pour assurer les services, notamment auprès des élèves handicapés ou éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). Parallèlement à la baisse de ressources, les deux dernières décennies avaient été le théâtre de l'explosion, au Québec, de la proportion d'ÉHDAA. À environ un élève sur 10 en 2018 au collégial, et 6,3% des étudiants à l'université, la proportion a été multipliée par 10 en dix ans (Fortier 2018). Au primaire et au secondaire, ces élèves font typiquement l'objet d'un plan d'intervention individualisé, selon les besoins formulés entre parents, enseignant.es et directions d'établissement,

⁸ Le chantier de travail sur le numérique, à l'époque, représentait un dossier majeur en éducation et à la CSQ. On constate d'ailleurs l'importance de ces travaux aujourd'hui, en 2020, en période de confinement et avec la croissance du télétravail en éducation.

qu'ils aient ou non fait l'objet d'un diagnostic officiel émis par un médecin, psychologue ou psychoéducateur. Soutenue jusqu'à la fin du secondaire, la réussite de leurs projets d'études supérieures dépend en partie des mesures de soutien disponibles au cégep et à l'université. Avec des ressources moindres, les directions d'établissement se voient contraintes de couper dans les heures de services de soutien. Des choix déchirants doivent être approuvés dans l'allocation des ressources. Rappelons qu'en vertu de la Loi sur l'instruction publique (LIP) et en vue de la défense du droit à l'éducation et à l'égalité des chances, les ÉHDAA ont droit à des services d'appoint à même le système public québécois.

Or, l'augmentation de la proportion d'ÉHDAA dans les établissements scolaires primaires et secondaires et leur obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) signifie qu'à terme, à l'image de toute la population de finissants du secondaire, ces étudiants joignent de plus en plus les rangs des établissements de l'enseignement supérieur. L'écart de diplomation entre les différents groupes d'élèves, bien que toujours substantiel (8,5 points de pourcentage entre filles et garçons; 30,2 points de pourcentage entre étudiants réguliers et ÉHDAA en 2018) (MEES 2019), tend à diminuer. Proportionnellement, donc, à travers les années, les ÉHDAA sont de plus en plus représentés dans la composition des effectifs étudiants des cégeps, collèges, instituts et universités. Pour la cohorte 2011-2016, ils représentaient 36,4% à obtenir le DES en cinq années d'études et 56,2% à obtenir un DES après 7 années (MEES 2019). La Fédération des cégeps rapporte une croissance fulgurante des ÉHDAA dans ses établissements : de 5000 en 2010, ils sont passés à 12 000 en 2014 (Dion, 2017), puis 17 255 en 2016 (Fortier 2018). Entre la seule année scolaire 2015-2016 et 2016-2017, les ÉHDAA sont passés en nombre absolu de 13 910 à 17 255, une augmentation drastique de 24%. Une somme globale de 35,8 millions de dollars est accordée pour le soutien au EHDAA au collégial, alors que la Fédération des cégeps estime les besoins à 185 millions de dollars; un manque à gagner d'environ 150 millions de dollars pour assurer les services (Dion 2017). La Commission des droits de la personne et de la jeunesse sonnait l'alarme dès 2012, puis à nouveau en 2015⁹ sur la nécessité d'assurer les ressources nécessaires non seulement au primaire et au secondaire, mais aussi au niveau de l'enseignement supérieur (Fortier 2018).

⁹ Ces avis sont publics et disponibles aux adresses suivantes : http://www.cdpcj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf pour 2012, puis http://www.cdpcj.qc.ca/Publications/accommodement_handicap_collegial_suivi.pdf pour 2015 (consultés le 11 avril 2020).

Aux écarts quantitatifs observés en composition des groupes à l'enseignement supérieur correspondraient aussi des écarts qualitatifs. Les enseignant.es des collèges constateraient une diminution des acquis des finissants du secondaire, augmentant du même coup la nécessité d'une mise à niveau et le fardeau des services à pourvoir au collégial. C'est le constat tiré d'un mémoire de la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC) (Dion 2017). Les mesures d'aide au primaire et au secondaire seraient en partie victimes de leur propre succès : la réussite d'une plus vaste clientèle étudiante augmente l'hétérogénéité des élèves des cégeps et des universités quant à la variété de leurs parcours et de leurs acquis. Les acquis antérieurs s'avèrent même parfois carrément insuffisants, compliquant la tâche des enseignants au collégial (Dion 2017). Des chiffres de 2015 indiquent que seulement 36% des étudiants du collégial qui en sont à leur première inscription complètent leur programme et obtiennent leur diplôme dans les délais prévus – deux ans pour un programme préuniversitaire, trois ans pour un programme technique (Dion 2017). Même en comptant ceux qui terminent leur diplôme au terme de deux années supplémentaires, ils ne sont que 64% à diplômer (Dion, 2017). Ces proportions suggèrent qu'avant même la hausse fulgurante d'ÉHDAA au collégial et l'hétérogénéité de leurs profils et acquis antérieurs, la charge de travail était à la fois élevée et complexe.

Finalement, depuis les années 2010, dans les cégeps, les besoins en ressources humaines augmentent au moment même où les fonds disponibles pour les embaucher diminuent. Parallèlement, les contrôles de performance organisationnelle à court terme augmentent en vertu de la montée de la gestion axée sur les résultats (GAR) dans les services publics et gouvernementaux. Inspirée des milieux d'affaires, la GAR incite les organisations à expliciter leurs objectifs, en vertu desquels elles doivent formuler des cibles ambitieuses en guise de seuil de réussite – une manière de se pousser vers l'excellence et d'assurer imputabilité et transparence entre les attentes des citoyens et la gestion des établissements d'enseignement (MEES 2018). Introduite dans la Loi sur l'administration publique (LAP) en 2000 et les écoles n'y étant initialement pas assujetties, la GAR est introduite en éducation en 2002 via une modification à la Loi sur l'instruction publique (LIP) (MEES 2018). Un effet de la GAR a été la flexibilisation des organisations au moyen d'incitatifs à la performance et de bilans évaluatifs à courte échéance. Les pratiques de gestion en éducation adoptent ainsi graduellement une partie du *credo* du management des entreprises et passe d'une culture de l'évaluation selon le principe d'obligation de moyens pour tendre de plus en plus vers une évaluation selon le principe d'obligation de résultats.

La GAR se solidifie donc comme paradigme de gestion en éducation au Québec¹⁰ dans le contexte d'une hausse des effectifs étudiants HDAA, d'une baisse relative proportionnelle des ressources nécessaires à leur soutien en enseignement supérieur et au moment d'une hétérogénéisation et d'une complexification des tâches d'enseignement et d'accompagnement. Ces conditions se traduisent par une grande pression sur les effectifs et de profondes transformations de la réalité quotidienne du travail du personnel de soutien à l'enseignement supérieur. Cela s'observe quant à la charge de travail (en quantité comme en qualité), à la détresse psychologique vécue par les travailleuses et travailleurs des cégeps, portant même atteinte à la sécurité des emplois et à la régularité des revenus pour certains corps d'emplois. C'est qu'en éducation comme ailleurs, et en dépit du caractère majoritairement public et syndiqué des établissements, les forces de notre temps que sont la mondialisation, les avancées technologiques (les technologies de l'information et des communications (TIC), en particulier) et l'individualisation croissante des attentes et trajectoires de vie ont un effet profond.

Au terme d'une analyse à la fois vaste et fine, les sociologues français Luc Boltanski et Ève Chiapello constataient, en 1999¹¹ déjà, dans leur livre *Le nouvel esprit du capitalisme*, l'entrée des sociétés occidentales dans une nouvelle ère, depuis les années 1990. Faisant écho aux travaux de Max Weber et à la notion d'*éthos*, ils présentent ce qu'ils appellent le premier esprit du capitalisme (jusqu'à 1960, celui de la bourgeoisie, constitué principalement de petites entreprises moralement unies et justifiées par la métaphore familiale – le chef agit en bon père de famille), puis le second esprit (celui des directeurs et des cadres, dans des organisations stables, bureaucratiques, « scientifiques »), et enfin, depuis 1990, le troisième esprit, ce *nouvel* esprit du capitalisme, l'actuel, fondé sur un capitalisme mature et mondialisé (Boltanski et Chiapello [1999] 2011). Celui-ci se caractérise par la métaphore croissante de l'individu entrepreneur de lui-même, connecté à des réseaux collaboratifs souples et ponctuels, selon les nécessités fluides et fluctuantes. On entrerait, depuis les années 90, dans un nouveau paradigme économique, organisationnel et social de la connexion éphémère, mettant de l'avant une main-d'œuvre de plus en plus sujette aux aléas des besoins économiques fluctuants, c'est-à-dire de plus en plus disponible, remplaçable, à usage unique, contractée selon les besoins ponctuels, maintenant une attitude plus individualiste,

¹⁰ Comme ailleurs dans le monde, par ailleurs. Le Québec, en intégrant la GAR à ses principes de gestion en éducation, ne fait pas cavalier seul, mais rejoint plutôt un mouvement déjà bien lancé à l'international (MEES, 2018).

¹¹ Nous nous référons toutefois à la réédition de 2011 parue chez Gallimard.

atomisée et pacifiée. Mais alors, comment une telle société pourrait-elle se maintenir sur la durée? Les auteurs répondent en constatant que les rapports régulant le travail et son marché peuvent se justifier si on les présente sous leur beau jour, c'est-à-dire celui d'une plus grande liberté pour des individus apprenant à se considérer comme tous radicalement uniques, chacun sur sa trajectoire propre. Ce nouvel esprit consisterait surtout, sociologiquement, en l'émergence d'un nouveau rapport *moral* au travail, avec des piliers aussi robustes que l'efficacité, l'efficience, le progrès matériel, la satisfaction des besoins et l'exercice des libertés économiques et individuelles (Boltanski et Chiapello [1999] 2011). Les justifications sociales de ces états de fait – précarisation « normale » d'un grand nombre d'individus comparativement aux belles années du système fordiste des relations de travail, inégalités économiques et sociales¹² croissantes, relai du fardeau des risques et de l'insécurité économiques passant des entreprises aux individus, etc. – tournent autour d'une redéfinition du bien commun. Il faut pouvoir convaincre même les perdants et les exclus de la grande geste économique qu'ils sont les (uniques?) responsables de leur désenchantement. Le nouvel éthos peut justifier ce transfert des risques en retour d'une promesse d'une individualisation des carrières, l'éclatement des possibilités et le libre choix des aspirations personnelles et professionnelles. On accepte alors plus facilement cette « cité par projets » (Boltanski et Chiapello [1999] 2011), où l'on troque insécurité contre contrôle et responsabilité sur son travail, précarité contre autonomie, disponibilité contre engagement sincère dans son travail et en la mission de son entreprise. Le nouveau travailleur idéal de la cité par projets est actif, connecté, au cœur de l'action, polyvalent, présent, impliqué, disponible, réactif, proactif, capable de s'adapter, à l'aise avec le changement, bon communicateur, bon vendeur, présentable, tolérant, confiant, capable d'engager les autres dans de riches rapports de collaboration. Il est charismatique, charmant (mais pas trop), supporte facilement la pression et les échéances, demeure joignable en tout temps (Boltanski et Chiapello [1999] 2011).

Dans le contexte de la cité par projets, la GAR ajoute donc à la dérégulation (de plus en plus acceptée, voire valorisée) du travail, à celle du marché du travail, à l'érosion des protections sociales¹³ et aux critiques de l'action syndicale. En misant graduellement sur de nouvelles formes de travail atypiques assimilables au postfordisme (emplois temporaires, temps partiel, à contrat,

¹² On comprend intuitivement la première. On entend par la seconde, l'inégalité sociale, les inégalités quant aux opportunités des individus et collectivités au sein de la société.

¹³ Le discours et l'approche canadienne en la matière suivent davantage une approche « libérale », visant l'amélioration de l'employabilité des individus exclus du marché du travail ou participant avec moins de réussite au monde du travail.

saisonniers, agences de placement de personnel, sous-traitance, *ubérisation* économique, etc.) et sur une plus grande charge de travail pour les employés salariés, employés d'agence ou sous-traitants, l'objectif est de rendre les services publics plus performants. Un objectif tout à fait louable en éducation, où le secteur est considéré comme un service public de première importance et reste très largement subventionné par des fonds publics. Mais ces nouvelles circonstances sociales (nouvel éthos du travail), organisationnelles (GAR) et économiques (flexibilisation) exercent une pression croissante sur les travailleurs du personnel de soutien des établissements d'enseignement supérieur. Ils sont, avec les enseignant.es, ceux qui sont les plus directement et étroitement liés aux ÉHDAA, étant quotidiennement en contact avec eux. Les conséquences sont préoccupantes : stress, surcharge, absences, détresse psychologique, lésions professionnelles, précarité, etc.

1.2.2 – Question et objectifs de recherche

En tant qu'organisation dont une partie de la mission est politique, la FPSES prévoit faire pression auprès des décideurs et du public pour faire reconnaître le travail de ses membres, son importance pour l'éducation, pour la justice en éducation et pour le développement économique du Québec. En 2017, au moment de réaliser le stage, il s'agit aussi pour la FPSES et la CSQ de préparer le nécessaire en vue de la négociation du renouvellement des conventions collectives prévues pour 2020¹⁴. Si la réalité du travail dont témoigne le personnel de soutien de l'enseignement supérieur est aussi frappante, il devrait être possible d'en récolter des indices et des traces en vue de les présenter à la table de négociation. L'enjeu majeur, c'est celui de pouvoir présenter le problème et l'importance du déséquilibre avec suffisamment de force et de clarté pour convaincre, pour étoffer un plaidoyer juste et convaincant.

Pour appuyer ses revendications, la FPSES avait besoin d'un portrait fidèle de l'évolution dans le temps de la réalité du travail de ses membres, sous le prisme des préoccupations ciblées par la CSQ, celles présentées lors du Forum de 2017 : surcharge, précarité et organisation du travail. La FPSES s'est tournée vers sa centrale pour réclamer une assistance scientifique et technique en vue de la

¹⁴ Au moment d'écrire ces lignes, les négociations sont bel et bien en cours. La partie patronale, sur fond de mesures de confinement et d'urgence nationale suite à la pandémie de Covid-19, avait laissé entendre son désir d'un dénouement rapide de ces négociations, incitant à un *blitz* de négociation. Aucune entente n'a été conclue en date de mai 2020.

production d'un état des lieux sur la situation de ses membres. En réponse, la CSQ mobilisa ses équipes de recherche pour répondre à ce mandat. Il s'agit d'une occasion pour la CSQ de réaffirmer sa place de leader auprès de ses fédérations et de remplir sa mission de service aux fédérations¹⁵. Des échanges ont abouti en décembre 2016 sur une proposition de projet de recherche mené conjointement par la Fédération et la Centrale. Il tombe à point : le projet est piloté par la conseillère à la recherche au service de l'action professionnelle et sociale de la CSQ, la mentore du stagiaire, Mme Bernier. C'est au cœur de ce projet que s'inscrira le stage de l'étudiant-chercheur. Le projet :

« [s]’inscrit dans la nécessité de documenter les conditions dans lesquelles le personnel de soutien est appelé à exercer son travail. Lorsque nous parlons de conditions, nous référons aux éléments suivants : le ou les postes de travail requis pour accomplir leurs fonctions, les tâches demandées ainsi que les modèles de gestion développés par le collègue. Il a pour objectif particulier de documenter la réalité du travail du personnel de soutien dans la perspective d’identifier et de préciser les demandes syndicales en vue de la prochaine ronde de négociations en 2020. » (CSQ 2016, 2)

C'est aussi en réponse à une inquiétude exprimée par la FPSES que le projet de recherche a été élaboré. Les témoignages de surcharge de travail, en plus des absences de longue durée pour maladies ou lésions professionnelles, attribuent une part importante des responsabilités à « une logique financière au détriment de la qualité des services [...] une perte de sens au travail, doublée d'un manque de reconnaissance » (CSQ 2016). Ainsi, pour documenter la réalité du travail du personnel de soutien collégial, les chercheurs s'engagent à produire un portrait de l'évolution des effectifs, des absences pour maladies et autres congés auxquels les employés ont recours, des tâches demandées, des conditions d'exercice et de travail – puis en situant ce travail des employés de soutien comme socle au sein du spectre plus large de l'organisation du travail de ces cégeps.

Les questions et objectifs de recherche du projet conjoint FPSES-CSQ commandent une méthodologie vaste et en deux temps. Le devis du projet FPSES-CSQ est mixte et séquentiel (quantitatif d'abord, qualitatif ensuite). La première partie consiste en la compilation et l'analyse descriptive de données de nature factuelle et administrative. L'intérêt de s'y pencher réside dans l'analyse de l'évolution des chiffres dans le temps. Les données s'inscrivant ainsi dans la durée,

¹⁵ Il n'est pas anodin de la souligner. Nous sommes alors, en 2017, en période de maraudage au Québec. Des fédérations syndicales de grande envergure réfléchissent collectivement à leur avenir et remettent en question leur affiliation à leur centrale. Certaines envisagent aussi l'autonomie. Les services centraux offerts aux organisations fédérales, et dans le respect d'une approche partenariale, sont donc politiquement importants, à notre avis.

elles doivent répondre à certains critères validant l'analyse : d'une part, le dispositif de collecte doit idéalement être le même, pour chacune des collectes et auprès des mêmes organisations, à intervalles réguliers pour toutes; ensuite, les catégories utilisées pour le classement des données doivent correspondre pour tous les syndicats membres; enfin, le format des données doit permettre la mise en commun. Le choix de source pour les données pour le premier volet de la recherche s'est conséquemment arrêté sur les informations disponibles dans le système de gestion des données des membres (SGD) pour les années allant de 2001 à 2015, et sur le (nouveau) système de gestion unifié des membres (GUM) pour l'année 2016 et celles à venir¹⁶. Quatre années ont été ciblées pour vérifier l'évolution des statuts d'emploi et des compléments au statut des effectifs : 2005, 2008, 2010, 2014. Elles font suite à un renouvellement des conventions collectives et ont été choisies pour cette raison. Le projet couvrant en entier les effectifs de tous les syndicats de la FPSES et les analyses se tournant exclusivement sur ces mêmes effectifs, la partie quantitative de la recherche étudie donc une population plutôt qu'un échantillon. Les analyses toucheront donc spécifiquement cette population et ne pourront être généralisées à tout le personnel de soutien au Québec. Le livrable de la deuxième phase, la partie qualitative, ultérieure à l'analyse descriptive des effectifs de la première partie, doit prendre la forme de deux monographies, chacune réalisée dans un cégep volontaire. Celles-ci feront suite à un éventail de méthodes de collectes de données qualitatives, comprenant des entretiens de recherche semi-dirigés menés auprès d'un échantillon raisonné de personnes clés, ciblées pour leur complémentarité de rôles et fonctions (CSQ 2016). À ces entrevues pourraient s'ajouter une recherche documentaire et des possibilités de parcours commentés et d'observation participante.

Cette recherche ayant pour but d'agir sur la situation et de la transformer, on peut dire qu'elle est de type recherche-action. Le modèle d'action développé par la conseillère à la recherche se veut aussi reproductible et pérenne. En s'engageant dans les deux premières monographies, en plus des livrables qui sont directement utilisables, le *processus* lui-même reste dans la mémoire de la FPSES et pourra être remobilisé par tous les syndicats membres de la FPSES qui seraient intéressés à reproduire la même procédure pour documenter plus spécifiquement le travail de ses propres

¹⁶ La convention collective de 2016 prévoyait cette nouvelle clause. L'employeur est alors tenu, en vertu de la convention collective, de fournir les informations d'emploi à la FPSES-CSQ. Celles-ci incluent les données pertinentes pour la première phase du projet de recherche : le statut d'emploi et le complément au statut.

travailleurs¹⁷ (CSQ 2016). La démarche est pensée pour fonctionner en boucle double – d’une part, documenter la réalité des travailleurs pour éclairer le diagnostic de la situation et agir en conséquence; d’autre part, pour promouvoir la démarche effectuée auprès des syndicats eux-mêmes et les supporter, voire autonomiser, quant à l’autodocumentation. En plus de viser une action collective plus juste et éclairée, cette recherche propose donc aux organisations l’apprentissage d’un outil de plus, une nouvelle corde à leur arc. Elle a donc une certaine qualité de recherche-formation.

C’est dans ce cadre (idéal) que s’inscrit le stage de l’étudiant-chercheur. En raison de sa durée plus courte, le stage ne pouvait malheureusement pas incorporer tous les éléments du projet de la FPSES-CSQ. Il a été entendu qu’une contribution intéressante au projet FPSES-CSQ, dans le cadre du stage de la maîtrise PRAP, serait de contribuer à la recherche selon son stade de progression à la date de début du stage. Il s’est avéré que, dans notre cas, il s’agissait de la première phase, celle de la compilation et de l’analyse des données quantitatives.

La question de recherche ciblée pour le stage PRAP de l’étudiant-chercheur était la suivante : eu égard à la précarité, quelle est l’évolution de la réalité du travail du personnel de soutien de l’enseignement supérieur de la FPSES-CSQ? Le choix de parler d’évolution implique une nécessaire comparaison dans le temps. Pour le stagiaire, travailler sur une population aussi spécifique que les travailleurs syndiqués du personnel de soutien de l’enseignement supérieur membre de la FPSES-CSQ comportait promesses et risques. D’une part, cela posait le problème de l’étendue et de la généralisation limitée des retombées. De l’autre côté, décrire la situation au travail d’une population aussi spécifique permettait à cette population de s’outiller directement et concrètement pour faire valoir ses intérêts et ceux des étudiants collégiaux et universitaires auprès desquels elle travaille. Le potentiel d’action publique peut alors s’évaluer à la fois comme circonscrit (relativement peu vaste), mais tout de même relativement profond (pour cette petite population, les retombées de la recherche avaient le potentiel d’être déterminantes, surtout pour la négociation de la prochaine convention collective et de l’amélioration des conditions de travail).

Le projet de stage PRAP s’inscrit dans le projet de recherche plus large de la FPSES-CSQ. L’objectif de ce dernier est de « [d]ocumenter la réalité de travail du personnel de soutien pour

¹⁷ Il avait été décidé lors du Congrès précédent de la CSQ que la recherche-action devait être privilégiée dans la mesure du possible. Ce projet de recherche s’inscrit donc dans le prolongement de cette orientation.

identifier et préciser les demandes syndicales en vue de la prochaine ronde de négociations en 2020 » (CSQ 2016, 2). La recherche est ouvertement instrumentale et appliquée : on sait pourquoi on y travaille et ce qu'on fera des connaissances ainsi produites. Compte tenu du fait que les deux projets sont différents, ils ont leurs objectifs propres (quoique, évidemment, intégrés et complémentaires) :

Tableau 1.3 : Liste des objectifs de recherche

Objectifs de recherche – projet FPSES-CSQ	Objectifs de recherche – projet de stage PRAP
1. Établir le portrait de l'évolution des effectifs;	1. Dresser un portrait des statuts d'emplois et compléments au statut du personnel de soutien de l'enseignement supérieur membre de la FPSES entre 2005 et 2016.
2. Compiler les données sur les absences maladie et autres congés utilisés (différé, pour études, réduction du temps de travail, sans solde, etc.);	2. Décrire l'évolution de la proportion de travailleurs atypiques entre 2005 et 2016.
3. Documenter le travail qu'est appelé à effectuer le personnel dans le modèle d'organisation du cégep.	

Source : (CSQ 2016) (colonne de gauche); auteur (colonne de droite).

Par ailleurs, comme il s'agissait d'une recherche menée dans le cadre d'un programme de formation, donc à vocation pédagogique pour le développement des compétences du stagiaire, nous nous permettons de partager une troisième gamme d'objectifs, soit les objectifs de formation et de développement de compétences pour le stagiaire. Comme activité créditée par son établissement, l'expérience de stage possède un caractère intégrateur. L'étudiant-chercheur devait démontrer au travers du stage, des activités de transfert des connaissances et de la rédaction de l'essai qu'il avait développé les savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'agent d'interface. C'était l'occasion pour lui de tout intégrer. S'ajoutaient à cela deux opportunités à saisir. Le stagiaire n'avait jusqu'alors jamais œuvré dans une organisation syndicale. Cette expérience, mentorée par une spécialiste de la recherche et de la mobilisation des connaissances, était donc tout indiquée pour développer une meilleure compréhension de la gestion, de la production et de l'utilisation des connaissances dans une organisation de grande envergure et à grand rayonnement. De plus, comme organisation à vocation politique et militante, la CSQ offre un contexte propice à réfléchir sur la possibilité ou

non d'une recherche véritablement « neutre ». La gestion des opérations de recherche et de mobilisation des connaissances pouvait aussi être observée *in vivo, in situ*. Surtout, l'étudiant-chercheur avait, par le passé, participé à de nombreuses recherches en sciences de l'éducation et avait pu communiquer les résultats lors de divers colloques et congrès. Toutefois, chaque fois, il s'agissait de collecte, traitement et analyse de données *qualitatives*. Ce fut donc une première expérience avec la conduite d'une recherche portant sur des données quantitatives et l'occasion d'en apprendre les rouages de ces projets.

1.2.3 – Cadre conceptuel et d'analyse

Les deux concepts qui forment le cœur de cette recherche sont le *travail atypique*, surtout en tant que concept opératoire, et la *précarité*, plutôt en tant que concept analytique. Bien que ces deux phénomènes (et concepts) soient assez intimement liés, il importe de ne pas les confondre. Nous retenons principalement, mais pas exclusivement, les définitions de ces concepts provenant des travaux de France Bernier et de la CSQ.

La **précarité** est une réalité qui figure au cœur des priorités de la CSQ. Il s'agit d'un état de vulnérabilité des travailleurs caractérisé par l'*instabilité d'emploi* et l'*irrégularité des revenus*, qui engendre un sentiment d'incertitude face à l'avenir (Bernier 2008). La personne dont l'état est précaire souffre d'un faible degré de sécurité d'emploi, un faible degré de régulation légale de l'emploi et un faible degré de contrôle sur les procédés de travail (Vosko 2006), souvent caractérisé – quoique pas toujours – par de mauvaises conditions de travail, un emploi instable et une faible rémunération. La précarité « renvoie à ce qui est incertain, fragile, éphémère et également non volontaire ; nous pourrions ajouter "et dont le niveau est insuffisant pour permettre de subvenir aux besoins du travailleur et des personnes dont il a la charge" » (Bernier 2008, 6).

Il fut important, en préparation du stage et lors de la présentation des résultats aux collègues de la FPSES, de clarifier l'importante distinction entre les travailleurs en situation de travail atypique et les travailleurs en situation de précarité. Nous reprenons ici l'excellent travail réalisé par France Bernier et son équipe, à la CSQ, qui présentent d'abord le travail typique, puis le travail atypique et son lien avec la précarité :

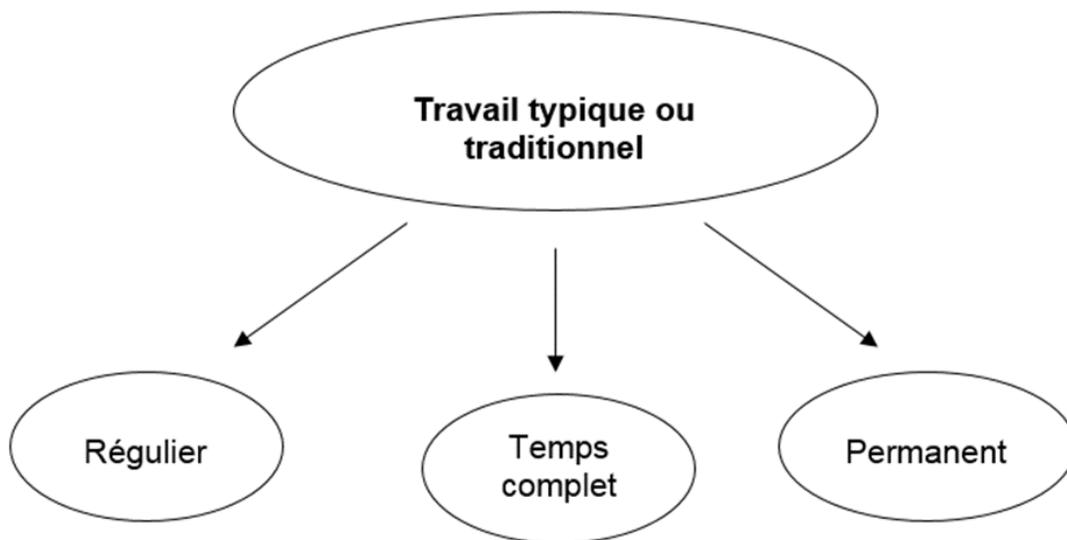


Figure 1.2 : Les formes de travail typiques (traditionnelles) et leurs attributs

Source : (Bernier 2008, 5)

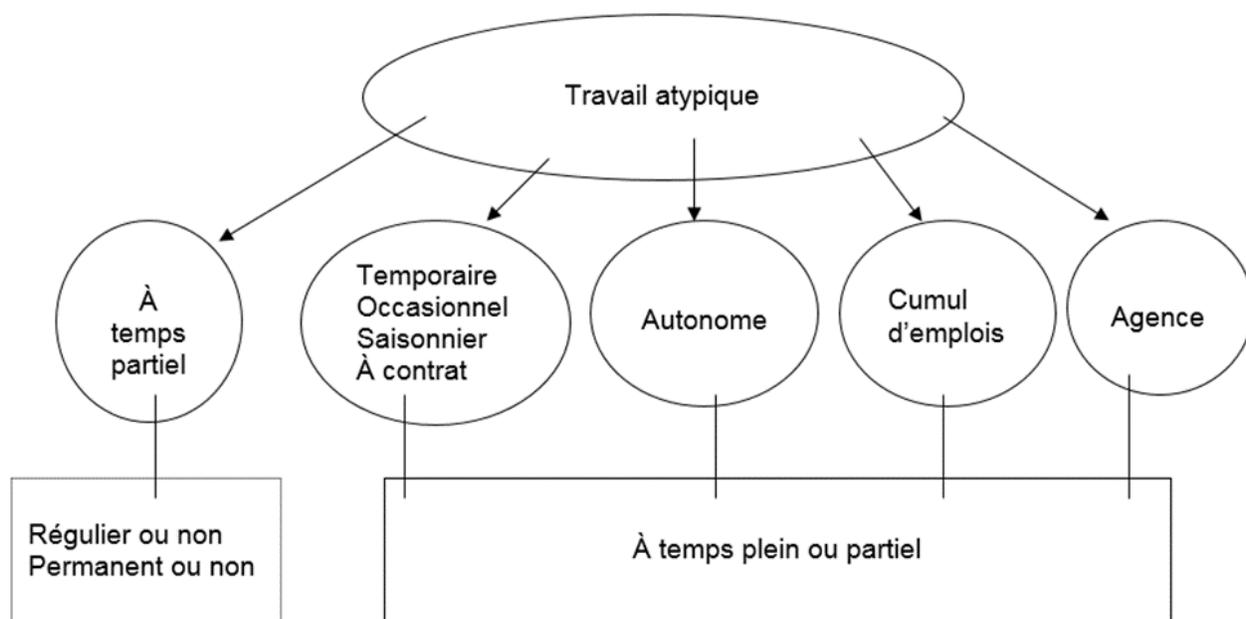


Figure 1.3 : Les formes de travail atypiques et leurs attributs

Source : (Bernier 2008, 6)

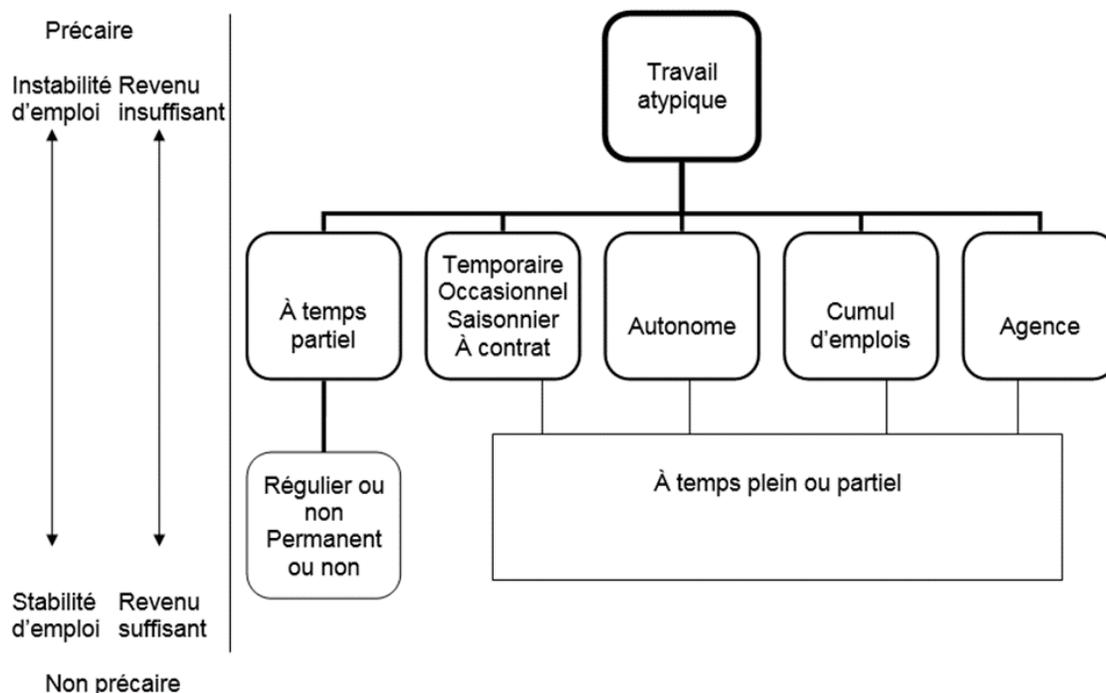


Figure 1.4 : Les continuums de sécurité d'emploi et de revenu caractérisant la précarité

Source : (Bernier 2008, 8)

Les recherches portant sur la précarité de l'emploi ont débuté à la CSQ vers la fin des années 1980 et les débuts des années 1990. Les chercheurs constatent alors l'écllosion de ce type de travail, qui touche alors – comme aujourd'hui – davantage les femmes et les jeunes. Les décennies qui suivent voient s'institutionnaliser la précarité à force que se transforme de plus en plus substantiellement le marché du travail. La mondialisation, le développement des technologies, l'individualisation des parcours ont permis aux employeurs de flexibiliser les formes d'emploi, de délocaliser la production pour s'offrir une main-d'œuvre moins dispendieuse à l'international, etc. Ces nouvelles formes d'emploi ont eu pour effet de flexibiliser et fluidifier le marché du travail, avec pour conséquence une moins grande stabilité d'emploi et de revenu pour les travailleurs, provoquant une plus grande incertitude. Cette incertitude s'accompagne de diverses formes de pression et de vulnérabilité : peu de recours, crainte de se syndiquer, crainte de porter plainte en cas de préjudice, protection légale moindre, recours au travail autonome, cumul d'emplois à contrat ou à temps partiel, etc. La plus grande productivité et l'idée voulant qu'il s'agisse d'une nouvelle exigence sociale de la part des travailleurs eux-mêmes a servi de justifier et d'institutionnaliser progressivement la précarité d'emploi (Bernier 2008).

Le cadre légal entourant les relations de travail au Québec étant orienté vers deux statuts – employé ou travailleur autonome – il prévoit tout un régime de droits et responsabilités des diverses parties prenantes (travailleurs autonomes, employés, employeurs, gouvernement, tribunaux, etc.) autour du modèle (dépassé?) de la *relation standard d'emploi*, ou du travail *typique*. La flexibilité du travail ouvre de plus en plus la voie à des relations de travail non plus linéaires (à deux parties), mais triangulaires, c'est-à-dire qu'un intermédiaire (une agence de placement de personnel temporaire, par exemple) vient compliquer les rôles, responsabilités, droits et libertés de chacun (Bernier 2010). Au moment d'écrire ces lignes, le cadre législatif des relations de travail triangulaires n'a pas été clairement mis à jour et on assiste toujours à l'essor de pratiques de sous-traitance, sous-contrats, agences de location de personnel, etc.

Sachant par ailleurs que la précarité est l'une des grandes familles de facteurs augmentant le taux de décrochage chez les enseignants débutants¹⁸, le monde syndical y a porté attention. Son action tournait le plus souvent « entre deux positions : soit 1) s'opposer au recours aux formes d'emploi précaire, ou tout au moins en limiter l'ampleur, soit 2) s'efforcer de réduire les différences de statut entre les travailleuses et travailleurs stables et précaires afin de maintenir une unité d'action. » (Bernier 2008).

La notion de précarité gagne aussi à être analysée sous une perspective macrosociologique et macroéconomique pour un éclairage plus fin. L'économiste britannique Guy Standing, dans son ouvrage de 2011 *The Precariat : The New Dangerous Class* (Le Précarier : La nouvelle classe dangereuse – traduction libre), dresse un portrait pragmatique¹⁹ de l'origine et des effets de la précarité. Il cible le phénomène de mondialisation, qui marque l'arrivée massive de travailleurs asiatiques dans le marché internationalisé du travail, comme force amenant une forte pression généralisée, à la baisse, sur les salaires, partout dans le monde, incluant en Occident. Il entrevoit une société mondialisée au sein de laquelle les classes sociales auraient évolué depuis les analyses

¹⁸ Gingras et Mukamurera, 2008; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013.

¹⁹ Au sens de la philosophie américaine du terme. La maxime pragmatiste va comme suit : « Considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet. ». (James [1903] 2010). L'approche pragmatique pourrait être décrite comme une théorie instrumentale de la connaissance. Comme « théorie de la vérité » (ce qu'elle n'est pas vraiment), on comprend comment une telle définition a pu faire scandale, mais « comme méthode rigoureuse pour rendre les idées claires » (practicalisme) (James [1903] 2010), cette approche a beaucoup à apporter au champ des sciences sociales. Ainsi, concevoir le phénomène (et/ou le concept) de la précarité selon le spectre de ses causes et de ses effets tend à clarifier de quoi il est fait et comment il se manifeste, ce qui demeure autrement assez flou. Avec Standing, 2011, nous prenons cette avenue.

des économistes classiques ou marxistes des débuts de l'industrialisation. Une minuscule classe ploutocrate, oligarque, élite, avec un vaste pouvoir d'action et une concentration croissante de la richesse mondiale trônerait au sommet. Sous cette classe, un salariat existerait toujours, avec une certaine sécurité d'emploi, mais cette classe serait sur le déclin en plus de représenter des travailleurs plus âgés et dans des secteurs économiques historiquement plus marqués par la relation standard d'emploi. Ce « vieux salariat » s'inquiéterait par ailleurs pour l'avenir de ses enfants et petits-enfants, à la vue de l'effritement graduel des protections et sécurités. L'idée d'un prolétariat devant développer une conscience de classe n'a plus trop la cote, selon Standing : en dessous de la classe salariale, il envisage désormais une classe massive de milliards de travailleurs précaires. Cette classe, en référence à la notion de prolétariat, il l'appelle le *précariat*, d'où le nom de son ouvrage. Ce précariat se caractériserait principalement par une « insécurité existentielle », touchant plusieurs des sphères de la vie de ses membres involontaires. La personne faisant partie du précariat serait privée d'un « récit professionnel » (traduction libre – « *occupational narrative* »), ne « devenant » ou « n'étant » pas quelqu'un ou quelque chose de clair, établi et reconnu (Standing 2011). Cette classe, éduquée et scolarisée, n'en est pas moins contrainte d'exercer du travail souffrant et peu reconnu, en plus de n'en pas retirer de bénéfices à la hauteur de la valeur produite. Ils sont typiquement à une erreur près de se retrouver à la rue, surendettés et recevant très peu la faveur ou la clémence de l'opinion publique. Le précariat serait aussi fortement composé de jeunes, de femmes et de personnes immigrantes, souvent contraintes d'accepter des conditions de travail et d'existence difficiles. Enfin, le précariat se définit, pour Standing (2011), partiellement par un manque de contrôle sur son travail.

Qu'est-ce qui rend le précariat si dangereux? Pour Standing, une vie de petits boulots et d'insécurité en temps de croissance économique engendre un sentiment d'aliénation au travail et dans la société, le sentiment d'être un atome qui doit se battre seul pour sa survie. On constaterait une diminution de la solidarité au travail et même au sein des réseaux traditionnels familiaux et de proches, où tous ne sont plus nécessairement en mesure d'aider leurs proches²⁰. Le travail deviendrait plus instrumental (pour vivre), plus opportuniste (on prend ce qui passe, ce qu'on peut saisir) et précaire (qui maintient le travail dans un état d'insécurité, d'incertitude). De plus en plus de travailleurs

²⁰ En Chine, c'est carrément une loi qui a dû être approuvée pour obliger les enfants à prendre soin de leurs parents. Survient l'émergence du phénomène « 4-2-1 », qui veut qu'un travailleur se doive de supporter ses deux parents et ses quatre grands-parents, au moment même où l'argent se fait plus rare qu'avant et que moins d'enfants sont présents pour s'occuper des générations précédentes, plus populeuses (vieillesse de la population) (Standing 2011).

surqualifiés prendraient des rôles intermédiaires, pour lesquels leurs compétences dépassent ce qu'on pourrait attendre sur le marché du travail. Cette sous-enchère de la valeur des diplômes engendrerait d'ailleurs une nouvelle catégorie de travailleurs que Standing nomme les *proficians* (« proficiens » – traduction libre), néologisme construit des mots « professionnel » et « technicien », travailleurs les plus compétents et émotionnellement aptes au monde précaire, qui vont d'un contrat de travail au suivant selon les aléas et les opportunités, acceptant sans trop d'angoisse un changement de classement et d'identité professionnelle à chaque fois. Ces conditions stimuleraient la création et la consolidation du « *precaritised mind* », ou de « l'esprit précarisé » (traduction libre et directe, mais à laquelle nous préférons encore l'expression « d'habitus précaire », à notre avis plus proche de l'idée de Standing) (Standing 2011). Le travailleur précaire adopterait une approche adaptée à un monde de court terme, multitâches, d'infobésité²¹, technologique, hyperstimulant, duquel il n'est que très peu en contrôle. Le travail s'aliénise : on est de moins en moins en contrôle et on se reconnaît de moins en moins dans le travail produit, en plus d'une perte de relations de confiance, puisque dans un monde d'ultracompetition, on a intérêt à dissimuler certaines informations avantageuses, mentir, changer d'emploi²², ne plus aider autrui si l'on croit que ça pourrait nous nuire, etc. S'en suivrait un sentiment généralisé et constant de stress et d'insécurité, gonflé de mécontentement, d'anomie, d'anxiété et d'aliénation (Standing, 2011), alimentant la peur. Standing attribuait dès le début de la dernière décennie la montée en puissance et la normalisation des discours et régimes populistes et démagogues à cette peur issue de la société du marché, exacerbée par la peur ressentie par les masses précaires insécurisées (Standing 2011).

Le **travail atypique**, quant à lui, correspond à un concept opératoire plus facile à utiliser dans le cadre de notre recherche et qui s'avérera un indicateur parlant au moment de l'analyse de la précarité à la FPSES. Le travail atypique est caractérisé par des formes d'emploi flexibles et, le plus souvent, qui requièrent un investissement moindre de l'employeur en termes d'engagement ou de reconnaissance. Nous pouvons considérer le travail atypique comme se situant à l'opposé de la relation d'emploi standard qui était propre au système fordiste, donc à l'opposé du travail considéré typique. On entend par emploi typique, ou standard, un « emploi régulier, à temps

²¹ Autre néologisme, composé des termes information et obésité, qui fait référence à la vague d'information et au sentiment d'en être submergé, de ne plus être certain de ce qui est pertinent (ou vrai).

²² Ce que Cousin (2006) appelle l'émergence d'une « logique de défection », en contradiction de la « logique de loyauté » qui caractérisait la relation standard d'emploi dans le modèle fordiste de production.

complet, qui implique une relation de travail subordonnée de durée indéterminée, impliquant donc une certaine permanence pour le compte d'un même employeur et dans son entreprise. » (Bernier 2008, 4). Cette relation d'emploi standard, comme institution sociale, a servi de socle régulateur dans la gestion des relations industrielles pendant plusieurs décennies au cours du XXe siècle. Autour d'elle s'est construit tout un appareil social et légal, suivant les interactions entre travailleurs, organisations syndicales, employeurs et états. Mais les changements sociaux, technologiques et culturels transforment profondément la relation d'emploi standard, qui traverse en ce moment une trajectoire qui pourrait faire d'elle, à court terme même, non plus la norme en relations de travail, mais l'exception. À l'opposé, le travail atypique est un emploi qui ne combinerait pas les trois critères suivants : régulier, temps plein, permanent. Il se caractérise par des emplois à temps partiel, occasionnels, saisonniers, à contrat temporaires renouvelables ou pas, non permanent, non régulier, par projets, par cumul d'emplois ou de contrats, via des agences de placement de personnel ou des plateformes numériques, à la pige, comme sous-contractant ou encore d'autres formes hybrides (Bernier 2008).

Attention : un emploi à temps complet n'est pas considéré typique ou standard s'il est à durée déterminée ou de nature irrégulière. À l'inverse, un emploi régulier, même permanent, s'il est à temps partiel, n'est donc pas un emploi considéré comme typique – et ce, même si l'employée ou l'employé y trouve son compte, ne vit pas d'insécurité de revenu ou d'emploi. De plus en plus de travailleuses et travailleurs à temps partiel ne le font d'ailleurs pas de manière volontaire (Bernier 2008), et même celles et ceux qui déclarent le faire volontairement, une étude de leurs motivations démontre que les raisons pour cette préférence ne peuvent complètement être assimilables à un libre choix véritable. Qu'est-ce qui motive leur préférence pour le travail à temps partiel? On voit par exemple que beaucoup de répondantes déclarant une préférence pour un travail flexible et à temps partiel préfèrent ces types d'emploi, car cela leur donne le temps et la flexibilité nécessaires pour s'occuper de leurs enfants ou pour consacrer ce temps au travail ménager (Vosko 2006). En éducation, des enseignants ou professionnels décident régulièrement d'alléger leur horaire à quatre jours par semaine, certaines semaines, et prennent des congés de toutes sortes²³ pour, en fait, seulement être en mesure de compléter leurs préparations ou leurs corrections (Bernier 2008). Ces

²³ Des congés partiels sans traitement, des congés de maladie, des congés sans solde, etc.

congés, certes, sont « volontaires », mais pourquoi les employé.es les souhaitent-ils?²⁴ C'est alors la charge de travail liée à l'emploi qui devrait faire l'objet d'une enquête et d'une potentielle remise en question.

Au contraire d'une idée répandue au Québec, les travailleuses et travailleurs syndiqués ne sont pas entièrement immunisés contre le travail atypique ou la précarité: 20% des travailleuses et travailleurs composant l'effectif de la CSQ étaient considérés précaires en 1985-1986. En 2007, vingt ans plus tard, ils étaient plus de 50%, une augmentation très importante de trente points de pourcentage (Bernier 2008). La précarité toucherait particulièrement les femmes et les jeunes, qui sont surreprésentés chez les travailleurs atypiques, et ce, même à l'intérieur des conventions collectives, notamment en raison des disparités de traitement (Bernier 2008; Bernier 2010). Les disparités de traitement consistent en des formes différenciées de traitement en fonction des formes d'emploi, à même les effectifs syndiqués. Par exemple, un travailleur syndiqué à temps partiel dont l'ancienneté ne serait pas reconnue, temps pour temps, au même titre qu'un travailleur régulier. Les disparités de traitement touchent une variété de facteurs, notamment la reconnaissance de l'ancienneté, les congés payés, les avantages sociaux, la disparité salariale, les heures supplémentaires, etc. (Bernier 2010). Les femmes et les jeunes travaillant proportionnellement davantage à temps partiel, ils sont davantage touchés. Consciente de cet enjeu ainsi que celui du renouveau syndical, la CSQ a mandaté, en 2012, une Commission spéciale pour le renouveau syndical et soulignait au Forum de 2017 l'importance d'ouvrir un chantier en matière de précarité pour améliorer ses propres services auprès des jeunes.

La relation entre travail atypique et précarité, bien que forte, n'est pas automatique. Aussi le terme s'emploie-t-il parfois de manière trop large et englobante. D'une part, on parle peu de précarité dans le monde anglo-saxon et le concept demeure surtout applicable et utilisé en Europe et particulièrement en France. Le terme demeure aussi polysémique : certains parlent d'une « déstabilisation générale de la société » (Castel 1995, cité dans Vultur 2010, 3), pour d'autres il s'agit de diverses formes d'instabilité ou d'inégalité de traitement. Beaucoup de ses paramètres sont d'un ordre plus subjectif, si bien qu'il sera par définition difficile d'unifier le concept. De plus, en France ou dans d'autres pays, la différence de sécurité est très importante entre les employés

²⁴ Si je m'absente une journée pour corriger ou planifier, il s'agit finalement d'être rémunéré à 80% pour mon seul et même emploi, que je ne peux remplir dans les délais prescrits – autrement dit, travailler 5 jours, être payé pour 4.

selon leur statut (comme les CDI²⁵ en France, comparativement aux CDD²⁶), le concept y a davantage de sens que dans des pays où ces écarts de sécurité sont moins marqués (Vultur 2010). Tous ne se reconnaissent pas nécessairement dans le concept de précarité non plus : même en étant en situation objectivement précaire, on n'est pas toujours subjectivement précaire. On n'en souffre pas nécessairement, si bien que tous n'intègrent pas le concept et n'éprouvent pas la détresse relative liée aux situations de précarité. Vultur (2010) peut alors tout à fait évoquer un « concept fantôme », étudié et considéré très différemment d'un contexte à un autre.

On peut par exemple combiner des emplois à temps partiel sans être en situation de précarité, ou même vivre un certain degré de précarité en dépit d'exercer un emploi typique. De manière opératoire, nous identifions, à l'instar de Bernier et de la CSQ (2008) la précarité selon deux axes : stabilité/instabilité d'emploi et revenus suffisants/insuffisants. Par exemple, une personne jouissant d'un grand patrimoine pourrait décider d'occuper par choix, sans contrainte à sa sécurité ou stabilité financière, un emploi à temps partiel qui l'intéresse – elle ne serait alors pas considérée comme en situation précaire. À l'inverse, si cumuler deux ou plus d'emplois permet d'assurer une sécurité de revenus, la stabilité de ces emplois n'est pas assurée. Cette personne pourrait être considérée précaire sous l'axe de la stabilité et de la sécurité d'emploi. La précarité est donc un phénomène situationnel très fluide et complexe, on y entre et on y sort selon les situations et circonstances de la vie. C'est aussi un concept qui dépasse largement le cadre de la relation de travail, qu'elle soit standard ou atypique. Pour toutes sortes de raisons, on peut être contraint d'accepter des emplois dangereux au niveau de la santé ou de la sécurité, un ou des emplois qui dégradent l'état physique²⁷ ou mental²⁸ des travailleurs, etc. De plus, le fait d'être immigrant est un facteur précarisant de multiples manières. Le fait de ne pas jouir d'un réseau de contacts dans le pays d'accueil pour promouvoir des opportunités, la non-reconnaissance des diplômes et compétences développées à l'étranger, la barrière de la langue (ou le temps et les cours consacrés à son apprentissage), la discrimination, le fait de devoir soutenir d'autres membres de la famille à domicile comme à l'étranger sont autant de facteurs précarisants (Vosko 2006).

²⁵ Contrat à durée indéterminée.

²⁶ Contrat à durée déterminée.

²⁷ Pensons à plusieurs métiers de la construction qui usent le corps prématurément ou provoquent des blessures, accidents, voire la mort.

²⁸ Pensons au travail sur des quarts de nuit, notamment, pour lesquels les cycles biologiques du corps ne sont pas adaptés.

Le risque de perdre son emploi, les revenus insuffisants obtenus par le travail et le manque de contrôle et d'autonomie par rapport aux tâches de son travail correspondent à trois axes de la précarité. Le degré de protection réglementaire importe aussi, qu'il s'agisse de protections assurées par voies légales ou syndicales ou autres (Bernier 2008). Certains attributs des personnes peuvent par ailleurs exacerber chez elles l'état de précarité, par exemple la position sociale (« *social location* »)²⁹, la nationalité, le fait de faire ou partie ou non d'une minorité visible, le fait d'être un parent monoparental, un statut irrégulier dans le pays où l'on travaille – ou, plus directement, le fait d'être une femme ou le fait d'être jeune (Vosko 2006; Bernier 2008).

1.2.4 – Méthodologie de la recherche

La méthodologie de recherche est mixte. Le volet quantitatif représente la tâche principale du stagiaire dans le cadre du stage. Des données sont mises à la disposition de la CSQ par l'entremise des syndicats de la FPSES et archivées dans le SGD. Depuis 2016, les employeurs doivent aussi eux-mêmes faire parvenir aux syndicats les données sur les travailleurs – corps d'emploi, classement, ancienneté, statut d'emploi, complément au statut, etc. – et celles-ci sont mises en commun dans le nouveau système GUM de la CSQ, incluant les données d'identification des employés (titre du poste, genre, âge, années à l'emploi, etc.) qui serviront à croiser, plus tard, avec des variables en lien avec la réalité du travail. Une fois les fiches d'identification mises à la disposition du SGD, la technicienne en recherche sociale de la CSQ les a compilées sous forme de tableaux Excel et transmises au stagiaire et à la conseillère à la recherche. Le mandat du stagiaire consistait à obtenir et compiler les feuilles de données Excel pour procéder à une mise en commun dans un seul document qui serait remis aux délégués syndicaux lors du Conseil fédéral de la FPSES à l'automne 2017. Le logiciel Excel a été utilisé pour la compilation et l'organisation subséquente des données et les logiciels Word et PowerPoint pour la présentation. Ce sont les données du SGD et du GUM qui ont servi à l'analyse.

²⁹ Nous pourrions, grossièrement, mais avantageusement, assimiler cette notion de Vosko à celle des quatre capitaux de Bourdieu (1979) et sa théorie de l'espace social. Moins l'on jouit d'un fort capital symbolique, social, culturel ou économique, moins cette combinaison est socialement envisagée comme forte au sein de notre collectivité, plus on risque d'être en situation de travail précaire.

La compilation des données pour chacun des syndicats rendue disponible, il a aussi été possible de produire des sous-tableaux de résultats supplémentaires, en regroupant les syndicats selon diverses caractéristiques homogénéisantes, comme le niveau d'enseignement ou les corps d'emploi. Au sein d'une fédération qui en comporte beaucoup, il était intéressant de constater les différences de statut et de forme d'emploi selon qu'on travaille comme interprète, par exemple, en éducation spécialisée ou encore en conception de matériel didactique.

Bien que l'étudiant-chercheur n'y ait joué qu'un rôle accessoire, la deuxième phase mérite d'être abordée pour confirmer le caractère mixte du projet. Ce volet qualitatif devait comprendre une analyse documentaire des trois dernières versions de la convention collective qui lie la FPSES au CPNC. La version actuelle a été adoptée le 21 juin 2016³⁰. Il s'agissait de retracer l'évolution d'une variété d'indicateurs qui s'y trouvent en lien avec les formes de travail atypiques et leur éventuelle influence sur la précarité d'emploi et de revenus, comme les liens d'emploi, statuts d'emploi ou normes d'emploi. Une autre part de ce travail documentaire visait à vérifier l'existence, à l'intérieur des conventions collectives de disparités de traitement entre travailleurs au sein d'une même entente.³¹ Le logiciel NVivo Pro 11 allait servir pour l'analyse de ces documents. Cette phase devait aboutir à la production de deux monographies, construites conjointement avec deux cégeps volontaires.

Il existe toutefois deux contraintes importantes pour l'analyse des données, qui reviennent dans plusieurs tableaux et dont nous expliquerons les répercussions (et les solutions envisagées pour y pallier) plus loin. D'abord, considérer le syndicat comme unité d'analyse est un exercice à faire avec une extrême précaution interprétative, tous les syndicats n'ayant pas du tout le même nombre total de travailleuses et travailleurs et vivant des réalités d'emploi très différentes. Opérer les regroupements de syndicats selon un critère de similitude (ordre d'enseignement, nature des tâches, corps d'emploi, etc.) comporte les mêmes risques – bien que l'information soit intéressante et, de toute façon, réclamée par les partenaires. Néanmoins, la plus grande source de préoccupation provient de la fiabilité des données elles-mêmes. Certaines fiches de données ont été compilées et

³⁰ C'est toujours la plus récente entente au moment d'écrire ces lignes, mais les négociations sont actuellement en cours, en 2020, pour un renouvellement.

³¹ Pensons, notamment, mais pas uniquement, aux « clauses orphelins », aux différences d'avantages sociaux selon que l'on travaille à temps plein ou partiel, ou encore à la valeur différente d'ancienneté accordée pour un même nombre d'heures travaillées selon qu'elles l'étaient à temps plein ou à temps partiel, les protections légales, le droit d'accès ou non aux griefs, etc. (Vosko 2006; Bernier 2010)

considérées en dépit du fait qu'elles étaient entièrement identiques à la soumission précédente. Par exemple, pour un syndicat qui soumettait une fiche pour 100 employés en 2008, il arrivait que nous retrouvions exactement les mêmes données de statut et de complément au statut pour 2010 et parfois même pour 2014. Plutôt que d'exclure ces syndicats de l'analyse, nous avons fait le choix de considérer les données quand même, mais celles-ci ont donc un effet stabilisateur sur la variance des sous-groupes étudiés. Nous avons donc de bonnes raisons de croire que les variations de la proportion de travailleuses et travailleurs atypiques est réellement plus grande que ce que nos données décrivent. Nous sommes néanmoins conscients que cette manière de faire a surtout un potentiel de diminution de la tendance vers le travail atypique, ce qui offre une description plutôt optimiste ou conservatrice de nos effectifs.

La définition d'une travailleuse ou d'un travailleur typique que nous avons retenue est celle d'un travailleur régulier, permanent, à temps plein – ce qui était autrefois le modèle de la relation standard et celui sur lequel s'appuie l'appareil légal du travail et une grande partie des conventions collectives. Ainsi, dans la classification et l'organisation des données, nous ne retenons que les « typiques » (répondant par l'affirmative aux critères énoncés ci-haut), considérant la proportion de travailleurs atypique comme son revers, donc la proportion restante, celle qui ne répondait pas aux critères. Il s'agit donc d'une définition opératoire construite sur une dichotomie éliminatoire : un travailleur sera soit considéré typique ou atypique, il doit être l'un ou l'autre, et ne pas être considéré typique mène à être considéré atypique. Rappelons toutefois qu'on ne parle pas si simplement et directement de précarité, où il est davantage question d'un spectre sur les axes de stabilité/sécurité d'emploi et de revenu.

La plupart des fiches comportaient aussi quelques travailleuses et travailleurs pour lesquels les données pour le statut ou le complément au statut étaient inconnues. Dans le cas où le statut (régulier permanent ou pas) ou le complément au statut (temps plein ou partiel, sur appel, surnuméraire, à la pige, etc.) était soumis comme donnée inconnue dans les fichiers, les travailleurs pour qui la donnée disponible les classait comme atypiques étaient automatiquement comptabilisés (1) dans le nombre total d'employés ainsi que (2) dans le nombre total d'employés atypiques. L'information disponible les plaçait logiquement et automatiquement au sein des effectifs atypiques. À l'inverse, les travailleuses et travailleurs pour qui la donnée présente indiquait soit « temps plein » ou « régulier permanent », mais pour qui l'autre donnée était inconnue, on ne pouvait déduire logiquement et avec certitude s'il s'agissait de travailleurs typiques ou atypiques.

Ceux-là n'étaient (1) pas comptabilisés dans le nombre total des travailleurs et (2) non considérés pour les analyses. Bien entendu, les « doubles inconnus », ces travailleurs dont les données étaient inconnues autant pour le statut que pour le complément au statut, étaient exclus des effectifs totaux et des analyses subséquentes.

Il est difficile d'évaluer avec certitude l'effet de ces choix sur les proportions de travailleurs typiques et atypiques. Mentionnons néanmoins que les données définies comme « inconnues » demeuraient relativement rares, quoique très variables, proportionnellement, d'un syndicat à un autre. L'expérience du milieu de l'éducation nous force toutefois à croire que si une personne est identifiée comme inconnue pour le statut ou le complément au statut, c'est qu'il s'agit le plus souvent d'un employé ne jouissant pas de la relation standard d'emploi et donc d'un employé atypique. Notre raisonnement est le suivant. Les employés réguliers, permanents et à temps plein *le savent*, la plupart du temps, et que si une situation est suffisamment complexe pour que l'on doute de son statut ou de son complément au statut, c'est qu'il s'agit probablement d'une forme atypique d'emploi. Autrement dit, si on hésite suffisamment pour classer un travailleur comme « inconnu », c'est qu'il est *probablement* un travailleur atypique en vertu du statut ou du complément au statut.

Il a peu été question d'ontologie ou d'épistémologie durant l'élaboration du devis de recherche. Il ne s'agissait pas nécessairement de questions ou d'enjeux qui retenaient l'attention des différents partenaires impliqués, si bien qu'elles ont pris peu de place dans l'élaboration du projet. Le projet lui-même est de nature mixte et séquentielle (QN-QL). L'épistémologie sous-jacente est de type pragmatiste, la conception de l'objet d'analyse (précarité) se rapportant à la somme de ses effets dans la vie des personnes. La première phase, quantitative et semi-longitudinale, est de type descriptif. Traitant d'une population plutôt que d'un échantillon, et l'approche se voulant principalement exploratoire, nous n'avons pas cru utile à ce stade-ci de la recherche de mobiliser des mesures de dispersion ou de tendances centrales, voire des tests statistiques. Ce qui attirait l'attention des parties prenantes, à ce stade de la recherche, c'était plutôt l'évolution dans le temps de la seule variable de la proportion (%) de travailleuses et travailleurs atypiques, présentée dans un cadre épuré pour les délégués syndicaux. Cette variable devait toutefois plus tard être mise en relation avec des variables indépendantes telles que le sexe, ou l'âge des travailleuses et travailleurs, mais cette étape n'a pas été complétée dans le cadre de ce stage. L'approche pour cette recherche est inductive. Nous avons travaillé avec des variables catégorielles nominales –

« typique » ou « atypique », en vertu du statut (régulier permanent, non permanent, salarié-élève, etc.) et complément au statut (temps plein/partiel, sur appel, etc.).

1.2.5 – Résultats de la recherche

Les tableaux suivants décrivent la proportion en pourcentage (%) de travailleurs atypiques selon diverses combinaisons – syndicats uniques, catégories de métiers, etc.

Tableau 1.4 : Tableau combiné des nombres absolus pour les effectifs de la FPSES et des proportions en pourcentage (%) de travailleuses et travailleurs atypiques³²

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb) / Effectifs totaux (nb)	1476 / 2853	2083 / 3457	1779 / 2871 (2072 / 3388)*	1458 / 2429 (2252 / 3652)*
Atypiques (%)	51,74	60,25	61,96 (61,16)*	60,02 (61,66)*

Source : (FPSES-CSQ 2017). Données compilées par l'auteur. Données provenant des fiches « bilans d'utilisation du personnel », « listes d'information pour le personnel de soutien », « listes 4-1.01 » ou « *lists of support staff employees* » produites par les établissements pour les périodes ci-présentées.

Pour les données en lien avec l'effectif total de la FPSES, un premier constat étonne. Les données recueillies suggèrent une hausse rapide (trois années) et importante (8,5 points de pourcentage) de la proportion de travailleurs atypiques entre 2005 et 2008. Alors que les effectifs totaux augmentaient de 21% entre 2005 et 2008, la proportion de travailleurs atypiques augmentait de 41% pour la même période – une croissance presque deux fois plus rapide. Par la suite, pour 2010 et 2014, une fois que l'on contrôle pour les feuilles de données identiques soumises par certaines organisations, on constate une relative stabilisation de la proportion d'atypiques entre 60% et 61%. Cette proportion a certainement de quoi étonner le grand public, où le stéréotype de l'emploi salarié

³² Les éléments signalés par une étoile (*) indiquent la présence de données répétées (identiques) d'une compilation de données à l'autre. Ceux étoilés en double (**) sont à interpréter avec grande prudence en raison de fluctuations importantes et surprenantes entre les données des différentes années. Les données semblent suspectes et nécessitent une enquête approfondie.

et stable reste attaché à l'idée des emplois syndiqués, surtout dans la fonction publique. C'est finalement dire que plus de six personnes sur dix membres de la FPSES ne travaillent pas selon le modèle de la relation standard d'emploi. Se pose donc la question de ce qui peut désormais être considéré typique ou non dans les emplois de personnel de soutien à l'enseignement supérieur. Les données suggèrent que pour le personnel de soutien de l'enseignement supérieur de la FPSES, c'est l'emploi atypique qui est devenu typique – ou, plus justement, majoritaire.

Mais qu'a-t-il bien pu se passer, entre 2005 et 2008? Une petite enquête menée auprès des délégués syndicaux des membres de la FPSES a amené un certain éclairage : pour la collecte de 2008, une nouvelle instruction demandait d'inclure les salariés-élèves des établissements, eux aussi membres des syndicats, mais qui n'étaient pas systématiquement intégrés au SGD pour tous les syndicats auparavant. Les effectifs atypiques ont ainsi été gonflés par cette nouvelle méthode de collecte et d'identification des membres. Celle-ci est néanmoins la bienvenue, ces travailleuses et travailleurs étudiants cotisant à leur syndicat et étant assujettis aux conditions prévues dans les conventions collectives – quand bien même y aurait-il des disparités de traitement, ce qui n'avait pas encore été étudié au moment de l'enquête et de la rédaction de cet essai. Au fait, ce n'est pas tant leur inclusion à partir de 2008 qui surprend que leur absence dans les collectes précédentes. Ces salariés-élèves sont particulièrement représentés dans les établissements qui accueillent des centres d'activité sportive – c'est-à-dire presque tous les établissements où travaillent les membres de la FPSES, à l'exception des créateurs de matériel didactique.

Tableau 1.5 : Tableau combiné des proportions en pourcentage (%) de travailleuses et travailleurs atypiques selon divers regroupements par corps d'emploi ou ordres d'enseignement

Regroupement de syndicats	2005	2008	2010	2014
FPSES (21 syndicats)	51,74	60,25	61,96 (61,16)*	60,02 (61,66)*
Personnel de soutien au collégial (dix syndicats – E02, E05, E09, E22, E31, E35, E41, E48, E74, E90)	54,77	63,66	67,76 (65,52%)*	65,24 (65,63%)*

Personnel de soutien universitaire (trois syndicats – E25, E61, E89)	41,58	47,84	44,52	49,13
Interprètes (quatre syndicats – E29, E91, E93, E94)	66,67 ³³	80,19	78,74	77,89
Personnel de soutien administratif (un syndicat, APSACJA, E08)	18,42	12,82	17,65	19,26
Services documentaires multimédias (un syndicat, E-14, SETSSDM)	40,91	24,39	13,89	7,69
Matériel didactique (un syndicat, SPCÉMEQ, E-92)	0	0	6,67*	6,67*
Éducatrices spécialisées (un syndicat, SÉPCSF, E-95)	<i>n/a</i>	66,67	83,33	80

Source : (FPSES-CSQ 2017). Données compilées par l'auteur. Données provenant des fiches « bilans d'utilisation du personnel », « listes d'information pour le personnel de soutien », « listes 4-1.01 » ou « *lists of support staff employees* » produites par les établissements pour les périodes ci-présentées.

La FPSES est composée de tous les types d'employés de soutien de l'enseignement supérieur. Les données ci-haut suggèrent que ce groupe hétérogène de travailleuses et travailleurs rassemble aussi des conditions d'emploi fort différentes – en tout cas, quant au statut d'emploi et au complément au statut. Non seulement les proportions de travailleuses et travailleurs diffèrent-elles fortement d'un corps d'emploi à un autre, ou entre collèges et universités, mais même l'évolution (autant dans sa taille que dans sa direction) varie. On constate par exemple une très faible proportion de travailleurs atypiques en production de matériel didactique, dans les services documentaires multimédias ou dans le syndicat composé spécifiquement de personnel administratif. Le cas particulier du syndicat des services documentaires attire l'attention en ceci que la proportion de travailleurs atypique *diminue* (rapidement et fortement d'ailleurs) entre 2005 et 2014, passant de 40,91% à 7,69%, une diminution de plus de 33 points de pourcentage en dix ans. Au contraire, tous les autres regroupements de syndicats constataient, sur la même période, une augmentation (pas toujours constante) de leur proportion de travailleurs atypiques. L'augmentation se chiffre à

³³ Ce chiffre exclut E-94, qui n'a pas de données en 2005. E-94 étant fortement composé de travailleurs atypiques, cela explique la différence marquée entre 2005 et les autres cohortes. Autrement, les chiffres sont assez stables pour tous les syndicats pendant les quatre compilations.

environ 10 points de pourcentage pour la FPSES dans l'ensemble, les syndicats collégiaux et les syndicats d'interprètes. La proportion reste relativement stable pour CÉMEQ et le personnel de soutien administratif. Les syndicats universitaires s'en tirent un peu mieux que leurs homologues collégiaux, avec une augmentation de 8 points de pourcentage entre 2005 et 2014 et une proportion de travailleurs atypiques se situant tout juste sous la barre des 50% - au contraire des syndicats collégiaux, regroupant de loin la plus forte portion de membres de la FPSES, où cette proportion s'élève à 65%.

Ces données suggèrent un mouvement général croissant du travail atypique dans la vie des membres de la FPSES, mais dont l'ampleur et l'évolution diffèrent fortement selon le corps d'emploi en particulier. Par exemple, ils sont près de quatre travailleurs sur cinq, au sein des syndicats d'interprètes, en relation de travail atypique.³⁴

Tableau 1.6 : Tableau présentant les proportions (%) de travailleuses et travailleurs atypiques pour chacun des syndicats de la FPSES individuellement, selon la période

Syndicats locaux	2005	2008	2010	2014
E-02	66,34	75,71	77,32*	77,32*
E-05 ³⁵	19,48**	75,23**	98,81**	77,45**
E-08	18,42	12,82	17,65	19,26
E-09	67,01	79,11	82,65	81,99
E-14	40,91	24,39	13,89	7,69
E-22	22,22	24,08	23,31	31,87
E-25	31,64	37,64	38,89	50,76

³⁴ Ces travailleurs, en particulier, sont très représentés dans le statut d'emploi atypique et dans le complément au statut. La plupart travaillent sur appel et à temps partiel.

³⁵ Importantes et improbables fluctuations dans les données. Possibilité d'un problème de données soumises. À interpréter avec grande prudence. La collecte de l'année 2010, en particulier, avec 82 travailleurs atypiques sur 83, semble suspecte, une fois comparée avec les autres soumissions de fiches de données.

E-29 ³⁶	30	28,57	14,29	12,5
E-31	45,5	45,37	19,84	25,71
E-35	52,56	39,66	33,85*	33,85*
E-41	51,11	69,45*	69,45*	69,45*
E-48	70,05	66,79	69,06	73,44
E-61	24,76	33,06	33,04	32,73
E-74	17,29	39,34*	39,34*	39,34*
E-89	70,09	74,45	75,86	58,71
E-90	33,33	21,74*	21,74*	21,74*
E-91	64,86	64,91	65	67,92
E-92 ³⁷	0	0	6,67*	6,67*
E-93	81,81	83,07	80	84,06
E-94	n/a	93,59	93,75	88,33
E-95 ³⁸	n/a	66,67	83,33	80

Source : (FPSES-CSQ 2017). Données compilées par l'auteur. Données provenant des fiches « bilans d'utilisation du personnel », « listes d'information pour le personnel de soutien », « listes 4-1.01 » ou « *lists of support staff employees* » produites par les établissements pour les périodes ci-présentées.

Les données propres à chaque syndicat indiquent bien que si une augmentation globale de l'emploi atypique est visible pour l'ensemble de la FPSES, la réalité est très différente d'un syndicat à un autre. La majorité des syndicats (14 sur 21, soit les deux tiers) voient leurs effectifs typiques diminuer au profit du travail atypique. Mais les écarts entre la première et la dernière année de collecte indiquent que chaque syndicat vit une réalité qui lui est propre. Par exemple, des syndicats affichent des augmentations de vingt points de pourcentage et plus, alors que d'autres en affichent de beaucoup plus modestes, à trois points de pourcentage. Par ailleurs, le tiers des syndicats

³⁶ Faible nombre total de répondants. Selon les années : 10, 7, 7, 8. À interpréter avec grande prudence.

³⁷ Faible nombre total de répondants. Selon les années : 5, 11, 15, 15. À interpréter avec grande prudence.

³⁸ Faible nombre total de répondants. Selon les années : n/a, 3, 6, 5. À interpréter avec grande prudence.

membres ont vu leurs effectifs atypiques diminuer, parfois de 20, voire 30 points de pourcentage (E-35 et E-14, respectivement).

Tableau 1.7 : Tableau présentant les effectifs en nombre absolus et les proportions (%) de travailleuses et travailleurs atypiques pour l'ensemble³⁹ du personnel de soutien au collégial de la FPSES

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb) / Effectifs totaux (nb)	1201 / 2193	1680 / 2639	1389 / 2050 (1682 / 2567)*	1051 / 1611 (1850 / 2819)*
Atypiques (%)	54,77	63,66	67,76 (65,52%)*	65,24 (65,63%)*

Source : (FPSES-CSQ 2017). Données compilées par l'auteur. Données provenant des fiches « bilans d'utilisation du personnel », « listes d'information pour le personnel de soutien », « listes 4-1.01 » ou « *lists of support staff employees* » produites par les établissements pour les périodes ci-présentées.

Les syndicats de personnel de soutien des collèges représentent la part la plus importante des effectifs totaux de la FPSES ainsi que la plus vaste palette de corps d'emploi. L'étude des nombres absolus amène un éclairage supplémentaire. L'augmentation de 40% du total de travailleurs atypiques entre 2005 et 2008 fait contraste à la hausse de 20,3% pour l'effectif total. Pour 446 nouveaux travailleurs considérés, ils étaient 479 nouveaux travailleurs atypiques. La diminution des effectifs déclarés pour 2010 et 2014 révèle une certaine tendance à l'*atypisation* du travail pour l'ensemble de ces syndicats. Entre 2008 et 2010, les données soumises pour ces syndicats indiquent une diminution de 589 travailleurs, mais une diminution de 291 travailleurs atypiques. C'est ainsi dire que la proportion de travailleurs atypiques a augmenté continuellement entre 2005 et 2010 dans les cégeps, alors même que les effectifs augmentaient initialement (jusqu'à 2008) et diminuaient ensuite (entre 2008 et 2010). Notons que contrairement au regroupement de syndicats universitaires, le regroupement collégial se compose d'une proportion plus grande de salariés-élèves, ce qui pourrait expliquer en partie l'écart entre cégeps et universités.

³⁹ Dix syndicats sont considérés : E02, E05, E09, E22, E31, E35, E41, E48, E74, E90

Ce constat suggère que les fluctuations de personnel au collégial semblent être liées à une certaine flexibilisation de l'emploi. Diverses manières existent pour ce faire, toutes ayant un degré de liberté, de facilité et d'acceptabilité différent. Pensons par exemple à l'abolition d'un poste après la retraite d'une travailleuse ou d'un travailleur, ou encore, après la retraite, du remplacement du poste par un nouveau contrat de travail annuel (habituellement renouvelable à chaque année), permettant parfois une quasi perpétuelle probation de certaines travailleuses ou travailleurs. Dans d'autres cas, une limite de reconductions existe à cette manœuvre, allant habituellement de deux à cinq, selon les corps d'emploi. Précisons aussi que si un poste peut devenir permanent dans l'organisation, l'employé qui l'occupe ne l'est pas toujours automatiquement. Des méthodes comme celles-ci pourraient contribuer à la hausse observée de la proportion de travailleurs atypiques dans les syndicats collégiaux alors que les effectifs diminuent. Pour ce qui est de l'augmentation de la proportion d'atypiques lors de l'augmentation des effectifs, pensons à la pratique courante de création de nouveaux postes, mais via des contrats à durée déterminée d'environ un an. Ainsi, toute fluctuation de personnel pourrait être une occasion d'*atypiser* le travail en vue de le flexibiliser et de transférer la prise de risque de l'établissement vers ses travailleurs (devant les aléas de la fréquentation, de la popularité des programmes, de la demande de services d'appoint ou de soutien, etc.).

Tableau 1.8 : Tableau présentant le total des effectifs et les proportions (%) de travailleuses et travailleurs atypiques pour l'ensemble⁴⁰ du personnel de soutien des universités de la FPSES

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb) / Effectifs totaux (nb)	158 / 380	210 / 439	195 / 438	227 / 462
Atypiques (%)	41,58	47,84	44,52	49,13

Source : (FPSES-CSQ 2017). Données compilées par l'auteur. Données provenant des fiches « bilans d'utilisation du personnel », « listes d'information pour le personnel de soutien », « listes 4-1.01 » ou « *lists of support staff employees* » produites par les établissements pour les périodes ci-présentées.

⁴⁰ Trois syndicats sont considérés : E25, E61, E89

La proportion de travailleurs atypiques au sein du regroupement des trois syndicats de personnel universitaire de la FPSES n'a pas évolué de manière drastique ou unidirectionnelle durant la période allant de 2005 à 2014. Après une hausse de six points de pourcentage entre 2005 et 2008, la proportion diminue de trois points de pourcentage en 2010 pour remonter de quatre points et demi de pourcentage en 2014. Globalement, toutefois, et en dépit des variations alternées d'une collecte à la suivante, la proportion n'en est pas moins plus grande de presque huit points de pourcentage entre 2005 et 2014. La proportion de travailleurs atypiques reste donc moindre chez le personnel de soutien universitaire que pour le regroupement des syndicats collégiaux. Bien qu'augmentant comme pour le collégial, l'évolution de la proportion de personnel atypique semble moins rapide à l'universitaire – 7,5 contre 10,5 points de pourcentage.

Fait assez étonnant pour les syndicats universitaires, notamment pour E61 et E89, les travailleurs subventionnés⁴¹ sont de loin les plus représentés chez les travailleuses et travailleurs atypiques. Ceux-ci travailleraient toutefois tous à temps plein pour E61, la répartition étant plus équilibrée pour E89. Notons aussi qu'à l'inverse des syndicats collégiaux, les trois syndicats universitaires retenus pour fin de ce regroupement ne soumettent aucune donnée de salarié-élèves.⁴² Les données pour ces syndicats universitaires voient aussi apparaître la catégorie « à l'essai / en probation » à partir de l'année de collecte 2008. Celle-ci prend ensuite graduellement en importance pour les trois syndicats. On ne croise pas cette catégorie de réponses chez les autres syndicats ou regroupements, ce qui laisse croire à un statut qui serait particulier au monde universitaire.

Tableau 1.9 : Tableau présentant les effectifs totaux et les proportions (%) de travailleuses et travailleurs atypiques pour l'ensemble⁴³ des syndicats d'interprètes

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb) / Effectifs totaux (nb)	78 / 117	166 / 207	163 / 207	148 / 190

⁴¹ De par l'incertitude liée au renouvellement de ces subventions, les travailleurs subventionnés étaient qualifiés de travailleurs atypiques sur la base du statut d'emploi.

⁴² Les étudiants travailleurs de nombreuses universités forment assez souvent leurs propres syndicats, ce qui est plus rare au collégial. L'auteur a lui-même longtemps été membre du SÉTUE à l'UQAM.

⁴³ Quatre syndicats sont considérés : E29, E91, E93, E94

Atypiques (%)	66,67**	80,19	78,74	77,89
----------------------	---------	-------	-------	-------

Source : (FPSES-CSQ 2017). Données compilées par l'auteur. Données provenant des fiches « bilans d'utilisation du personnel », « listes d'information pour le personnel de soutien », « listes 4-1.01 » ou « *lists of support staff employees* » produites par les établissements pour les périodes ci-présentées.

La FPSES accueille des syndicats d'interprètes qui se caractérisent par du travail sur appel, rendant une forte majorité des travailleuses et travailleurs de ce groupe atypiques quant au statut d'emploi. D'ailleurs, la proportion de 2005 est à prendre avec un grain de sel : un syndicat en particulier, E94, n'avait toujours pas joint la FPSES en 2005, ses 90 membres travaillant très majoritairement dans une relation d'emploi non standard (94% en 2008 et en 2010; 88% en 2014). La hausse constatée pour 2008 n'est donc pas autant une variation des effectifs vers plus de travail atypique, mais plutôt l'ajout d'un nouveau syndicat membre dont les travailleuses et travailleurs membres étaient très peu nombreux à jouir des avantages de la relation standard d'emploi. Entre eux, ces quatre syndicats affichent aussi une grande homogénéité, suggérant que la réalité du travail est similaire pour tous les interprètes qui œuvrent dans le réseau.

Tableau 1.10 : Tableau présentant les effectifs totaux et les proportions (%) des employés totaux de la FPSES selon le statut d'emploi et la période

Statut	2005	2008	2010	2014
Régulière ou régulier permanent	1520 (52,85%)	1490 (42,88%)	1427 (41,74%)	1506 (40,92%)
Temp., occasionnel(le) ou surnuméraire	506 (17,59%)	811 (23,34%)	809 (23,66%)	689 (18,72%)
Salariée-élève ou salarié-élève	511 (17,77%)	644 (18,53%)	706 (20,65%)	920 (25%)
Remplaçante ou remplaçant	187 (6,5%)	284 (8,17%)	238 (6,96%)	276 (7,5%)
Personne salariée, subventionnée	66 (2,29%)	74 (2,13%)	57 (1,67%)	74 (2,01%)

Pigiste - Liste de rappel	0 (0%)	78 (2,24%)	76 (2,22%)	55 (1,5%)
Régulière ou régulier non-permanent	23 (0,8%)	24 (0,7%)	30 (0,9%)	62 (1,7%)
Saisonnier(ère) ou mise à pied temp.	10 (0,3%)	41 (1,2%)	38 (1,1%)	37 (1%)
A l'essai ou en probation	2 (0,1%)	11 (0,3%)	8 (0,2%)	33 (0,9%)
Total FPSES (nb)	2876	3475	3419	3680

Source : (FPSES-CSQ 2017). Données compilées par l'auteur. Données provenant des fiches « bilans d'utilisation du personnel », « listes d'information pour le personnel de soutien », « listes 4-1.01 » ou « *lists of support staff employees* » produites par les établissements pour les périodes ci-présentées.

L'étude des statuts d'emploi de la FPSES permet de vérifier la proportion d'employés qui peuvent être considérés comme travailleuses et travailleurs atypiques en vertu de ce critère. Entre 2005 et 2008, une forte diminution des travailleurs réguliers permanents (10 points de pourcentage) est observée, qui fait tomber la proportion de travailleurs typiques loin sous la barre des 50%, à 42,88%. En 2014, cette proportion baissait encore jusqu'à 40,92%, une diminution de 12 points de pourcentage en une décennie. En vertu seulement du statut d'emploi, sans même avoir à vérifier le complément au statut, on peut en déduire que le modèle classique de la relation standard d'emploi ne représente plus la réalité de la majorité des travailleuses et travailleurs syndiqués de la FPSES. Le terme de « typique » devient même quant à lui quelque peu trompeur ; paradoxalement, il est désormais plus typique d'être un employé atypique, chez le personnel de soutien de l'enseignement supérieur.

De quoi est faite cette nouvelle relation d'emploi pour ces travailleurs atypiques? L'augmentation croissante de la proportion de salariés-élèves explique en bonne partie la baisse du travail régulier et permanent. Ce travail de salarié-élève se caractérise assez souvent par du travail limité en heures

hebdomadaires ou trimestrielles⁴⁴ et est surtout dépendant du statut d'étudiant. Par exemple, une personne qui ne pourrait plus être étudiante devra aussi renoncer à son emploi de salariée-élève. Entre 2005 et 2014, les données signalent une hausse constante de la proportion de salariés-élèves au sein des syndicats de la FPSES, passant de 17,77% en 2005 pour atteindre 25% en 2014 – plus de sept points de pourcentage.

Si les salariés-élèves expliquent à eux seuls une grande proportion de la variance dans les proportions de travailleurs typiques / atypiques en vertu du statut d'emploi, d'où proviennent les autres changements? Cinq points de pourcentage, tous à la hausse, sont équilibrés entre plus de six différents statuts d'emploi, qui augmentent tous légèrement, allant d'un point et demi de pourcentage à un demi-point de pourcentage : (1) les travailleurs temporaires ou surnuméraires, (2) les travailleuses et travailleurs à la pige, (3) les réguliers non permanents, (4) les travailleurs à l'essai ou en probation et, enfin, (5) les travailleuses et travailleurs saisonniers. Seules les personnes salariées subventionnées enregistrent une proportion stable tout au long de la décennie, se maintenant toujours tout près de 2% des effectifs totaux de la FPSES. Ultimement, plus de la moitié (51,22%) des travailleuses et travailleurs de la FPSES travaillent soit comme remplaçant.es, salarié.es-élèves ou occasionnels-surnuméraires.

Tableau 1.11 : Tableau présentant les effectifs totaux et les proportions (%) des employés totaux de la FPSES selon le complément au statut d'emploi et la période pour les trois réponses les plus populaires

Complément au statut	2005	2008	2010	2014
Temps plein	1606 (55,8%)	1705 (49,1%)	1619 (47,4%)	1774 (48,2%)

⁴⁴ Habituellement, les établissements et syndicats visent une limite égale ou proche des recommandations ministérielles pour assurer la santé et la réussite des étudiant.es. Cette limite est plus ou moins consensuellement placée à 15 heures par semaine. Au moment de la signature des contrats de travail, les élèves s'engagent à respecter cette limite – l'établissement pourrait avoir besoin d'une dérogation pour assigner plus de contrats de travail à un.e étudiant.e dont la charge dépasse déjà une moyenne de 15 heures par semaine sur la durée du trimestre.

Temps partiel	434 (15,1%)	869 (25%)	989 (28,9%)	965 (26,3%)
Sur appel	718 (25%)	744 (21,4%)	683 (20%)	764 (20,8%)

Source : (FPSES-CSQ 2017). Données compilées par l'auteur. Données provenant des fiches « bilans d'utilisation du personnel », « listes d'information pour le personnel de soutien », « listes 4-1.01 » ou « *lists of support staff employees* » produites par les établissements pour les périodes ci-présentées.

La proportion de travailleuses et travailleurs à temps plein a diminué de plus de 7,5 points de pourcentage entre 2005 et 2014, ce qui a contribué à augmenter la proportion de travailleurs considérés comme atypiques à la FPSES. Malgré la relative stabilité des effectifs de travailleurs sur appel, on a vu leur proportion diminuer de 4,2 points de pourcentage en dix ans, à force que les effectifs de la FPSES augmentaient. Rappelons que le travail sur appel est surtout l'affaire des syndicats d'interprètes et de certains syndicats d'éducatrices et éducateurs spécialisés.

Ces diminutions relatives dans le travail sur appel et le travail à temps plein correspondent à la hausse de 11,2 points de pourcentage observée pour la proportion de travailleuses et travailleurs qui œuvrent à temps partiel entre 2005 et 2014. Les quelque 4,7 points de pourcentage absents du tableau correspondent aux travailleuses et travailleurs dont le statut était connu, mais le complément était soumis comme « inconnu ».

1.2.6 – Discussion

Les données présentées dans les tableaux de la section précédente suggèrent une atypisation croissante des statuts et formes d'emploi des travailleuses et travailleurs de la FPSES. La diminution de l'emploi à temps plein et la diminution de l'emploi régulier permanent en sont responsables. Ces données devraient pouvoir servir de support à la réflexion tant pour la CSQ que pour la FPSES, ses syndicats membres et les travailleurs eux-mêmes. Ces données récentes peuvent être mises en relief au moyen de données antérieures, récoltées et analysées par la CSQ et notamment via le travail de France Bernier en 2008.

C'est principalement à la fin des années 1980 que la précarité devient un enjeu de recherche et d'action à la CSQ et où recherches et rapports sont entamés. En 1985-1986, 17,2% des membres

avaient un statut d'emploi précaire – mais certains secteurs d'emplois comptaient jusqu'à 70% d'employés précaires (professionnels des universités, chargés de cours, affaires sociales, etc.). (Bernier 2008). Un enseignant sur quatre avait un statut précaire en 1988 (suppléance occasionnelle, à la leçon, contrat à temps partiel, taux horaire, etc.), ce qui contrevient avec l'idée que le travail précaire soit marginal, notamment en enseignement, dans les années 1980 (Bernier 2008). 75% des travailleuses et travailleurs de moins de 30 ans étaient en statut atypique en 1987-1988 et les femmes, qui formaient alors 66,4% du personnel enseignant des commissions scolaires, représentaient 71% des effectifs en situation de travail atypique (Bernier 2008).

La stabilisation, entre 2008 et 2014, d'environ six employés sur dix considérés comme étant en relation d'emploi atypique, constitue un étonnant revirement de ce qui doit désormais être entendu comme typique et atypique. On constate qu'au sein même des employés de soutien de l'enseignement supérieur, syndiqués et fédérés, et évoluant dans le secteur public, la relation standard d'emploi ne décrit plus correctement la réalité du travail que de 40% des travailleuses et travailleurs. Ces données proposent donc que l'idée répandue voulant que les conditions d'emploi soient très strictement régulières (temps plein, régulier, permanent) s'avère fausse quant au travail des employés de soutien de l'enseignement supérieur. Il serait intéressant et pertinent de vérifier si d'autres fédérations de la CSQ vivent une réalité semblable ou si c'est surtout l'affaire d'une seule fédération.

Un tableau de données de 2012 concernant l'emploi atypique à la CSQ a été réalisé par France Bernier en janvier 2017, en collaboration avec Mélanie Renaud et Pierre-Antoine Harvey. On constate qu'en effet, les chiffres de la FPSES indiquent la plus forte atypisation du travail au sein des fédérations de la CSQ, mais que la tendance s'observe partout :

Tableau 1.12 : Pourcentage (%) de l'emploi atypique pour les fédérations⁴⁵ de la CSQ

	Fin des années 1980	2007	2012⁴⁶
CSQ	20,2%	46,1%	Non disponible

⁴⁵ Certaines fédérations sont manquantes. Les auteurs du tableau ont dû travailler avec les données des fédérations qui étaient déjà membre de la CSQ dans les années 1980.

⁴⁶ Les données entre parenthèses proviennent du Conseil du trésor.

FPSES	23,8%	63%	58,1%	(69,9%)
FPSS	29,3%	57,3%	53%	(53%)
FSE	28,4%	48,9%	50,3%	(46,5%)
FPPE	29%	33%	23,4%	(26,9%)
FPFC	19,8%	32,7%	29%	(41,3%)
FEC	23%	41,4%	55%	(50,6%)
FSQ	59,4%	61%	62,2%	(54,3%)
FPEP	16,9%	16,6%	Non disponible	

Source : (Bernier 2017)

Les auteurs de ce tableau ont maintenu les catégories de 2007 pour leurs propres statistiques de 2012. Entre parenthèses, pour 2012, nous retrouvons les données issues des analyses du Conseil du trésor – à cet effet, il est intéressant de remarquer les différences importantes, dans certains cas, comme celui de la FPSES avec 11,8 points de pourcentage. Précisons que les données de la FPSES pour 2012 incluent à la fois les données pour les syndicats des établissements collégiaux et universitaires, alors que seuls les collégiaux étaient membres dans les années 1980. Environ 20% des effectifs totaux de la CSQ occupaient un emploi atypique en 1985-1986, la même proportion étant de 23,8% à la FPSES. En 2007, ils étaient désormais environ 50% des effectifs de la CSQ à travailler dans des emplois à statut atypique, dont 63% pour les effectifs de la FPSES, selon des données de l'époque (Bernier 2008). Les données de notre recherche suggèrent que, sur ce point, les conditions ne se sont pas améliorées durant la dernière décennie. Le personnel de soutien des écoles primaires et secondaires du Québec est particulièrement touché par les vagues de flexibilisation depuis la fin des années 1970, avec un taux de 77% d'emploi atypique. La stabilisation autour de 60% d'emplois atypiques pour le personnel de soutien de l'enseignement supérieur signifie néanmoins une hausse remarquable de 35 à 40 points de pourcentage depuis le début des recherches à la CSQ.

Un constat alarmant de la CSQ, émis en 2008, est celui voulant qu'une proportion croissante de travailleuses et travailleurs âgés entre 35 et 44 ans vivent des situations d'emploi atypique. Alors que dans les années 1980, la précarité était en très grande partie l'affaire des plus jeunes collègues,

et bien que ce soit bel et bien encore le cas, la précarité tend à se manifester désormais plus longtemps dans la vie des travailleuses et travailleurs de la CSQ. On n'est plus seulement précaire jeune, mais jusqu'à un âge avancé (Bernier 2008). Par exemple, à la FSE, en 2007, ils étaient 36,1% entre 35 et 44 ans, 30,9% entre 45 et 54 ans et 31% de 55 ans et plus à occuper un emploi atypique; vers la fin des années 1980, ils étaient respectivement 13,3%, 11,4% et 27,2% – des hausses de 23, 29 et 4 points de pourcentage en trente ans (Bernier 2008). Les données de notre recherche corroborent la tendance observée quant aux proportions absolues, mais une vérification de nos résultats selon la variable de l'âge mériterait d'être explorée pour confirmer ou non la tendance voulant que l'emploi atypique et l'insécurité potentielle qui l'accompagne soient encore une réalité en croissance même chez les travailleuses et travailleurs plus âgés, qui accumulent expérience et ancienneté dans leur organisation.

Ces données encouragent aussi une réflexion plus globale quant aux effets de la précarisation croissante de l'emploi. Standing évoquait, en 2011, l'incapacité (volontaire ou non) des états et de leurs cadres légaux à limiter ou contrôler la flexibilisation du travail. Selon Standing, dans une économie mondialisée, Fonds monétaire international et Banque mondiale encouragent les entreprises à s'installer là où la protection des emplois est plus faible, garantissant la flexibilité nécessaire pour encaisser et résister aux pressions et risques liés aux affaires internationales. Cela aurait pour effet de provoquer une surenchère de déprotection des emplois dans les pays les plus en manque d'investissements, souvent des pays déjà moins développés et où les protections sociales sont déjà très sommaires et plutôt assurées par les institutions traditionnelles, comme la famille (Standing 2011). Les technologies numériques provoquent aussi une plus grande volatilité du monde du travail. Elles agissent comme force flexibilisatrice des relations industrielles, les cadres légaux ayant été rédigés, pour plusieurs états, *avant* l'accroissement des possibilités qui accompagnent l'émergence de ces technologies.⁴⁷

Standing (2011) décrit aussi plusieurs effets sociaux de la précarité. D'abord, elle décourage et retarde le déménagement de la maison familiale, le mariage et la décision d'avoir des enfants. Dans le contexte québécois, ou même celui de la FPSES-CSQ plus précisément, sachant que la précarité

⁴⁷ À ce propos, lors du stage de 2017, France Bernier et d'autres collègues à la CSQ et autres partenaires du marché du travail mettaient au point un grand chantier sur le numérique et ses impacts sur le travail et les conditions d'emploi à la CSQ. Un rapport est paru en mai 2018, suite à cette enquête. On peut consulter la documentation ici : <https://www.lacsq.org/dossiers/education/numerique/>.

touche de plus en plus de membres plus âgés des effectifs, la précarité repousse ainsi toujours plus loin la décision d'acheter un logement, déménager, s'engager avec un.e partenaire, avoir des enfants.

Pour les femmes en Occident, le fait qu'elles travaillent beaucoup dans le secteur tertiaire et que celui-ci soit particulièrement touché par la flexibilisation des statuts et formes de travail les rend particulièrement vulnérables à la précarité. Vosko (2006) précisait à cet effet que l'entrée massive des femmes sur le marché du travail durant la période de l'après-guerre n'avait pas pour autant provoqué une diminution proportionnelle du temps de travail familial et ménager. Ainsi, bien qu'elles occupent une proportion similaire à celle des hommes sur le marché du travail, elles sont plus souvent enclines (forcées?) de demander des horaires allégés, « préférer » des emplois à temps partiel ou cumuler des emplois flexibles. Or, bien qu'il puisse s'agir d'un choix, ce choix semble fortement contraint, socialement, par le fait qu'elles effectuent encore, à ce jour, le « triple-fardeau » (*triple burden*) de la journée de travail rémunérée, des tâches de travail ménager et des soins aux enfants (Standing 2011). Bien que, dans les ménages mixtes, les hommes partagent de plus en plus les tâches familiales et ménagères, que leur temps d'implication à cet effet augmente – et que la proportion de pères au foyer ait fortement augmenté depuis les années 1980 – il faudrait, au Québec, au rythme actuel des changements, encore trente années avant que les hommes n'en fassent autant que les femmes sur ce plan⁴⁸ (Savoir Média 2019).

Pour les hommes occidentaux, socialement, le modèle de l'homme pourvoyeur qui ramène du pain sur la table serait aussi mis à mal au sein du précaire. Si culturellement, Standing (2011) constate que le modèle persiste, la possibilité *réelle*, elle, d'incarner ce rôle, diminue, entraînant des souffrances quant aux attentes envers soi-même et sa vie, et un fort sentiment de déséquilibre identitaire. D'ailleurs, les effectifs universitaires se composent de plus en plus de femmes, Standing évoquant, en 2011, deux tiers de femmes contre un tiers d'hommes dans les universités britanniques. Il prévoit qu'elles seront graduellement plus qualifiées, leur travail mieux rémunéré⁴⁹ que celui des hommes et potentiellement plus présentes et compétentes pour des positions

⁴⁸ Et encore, si les heures passées auprès des enfants ont augmenté durant les dernières décennies, une large proportion de ces heures sont passées *aussi* avec la mère, en même temps, *ensemble*, ce qui n'a donc pas libéré les mères de ces heures de travail ménager et de soins. La présence paternelle demeure d'ailleurs toujours associée davantage avec des tâches d'interactions ludiques en plus grande proportion.

⁴⁹ On parle bien ici des revenus du *travail*. Cela n'exclut pas les larges écarts quant au patrimoine accumulé et aux richesses historiques, générationnelles, au capital en général.

importantes dans les entreprises et organisations. L'inversion du rôle de pourvoyeur serait en marche, non sans conséquences sociales, notamment pour les hommes et des institutions comme la famille. Plus de ménages mixtes auraient alors intérêt, financièrement, à voir l'homme rester à la maison pour s'occuper des enfants naissants lors de congés parentaux, consolidant l'inversion des rôles (Standing 2011). De plus, aux États-Unis, les emplois dans le secteur manufacturier étant durement touchés par les récessions et les délocalisations, la précarisation de ce secteur s'accélère beaucoup aux dépens des hommes, notamment des hommes noirs. C'est aussi dans ce pays que Standing constate le plus fort « piège de la précarité » (*precarity trap*), où la formation universitaire très dispendieuse laisse les jeunes lourdement endettés et forcés d'accepter différents boulots pour espérer rembourser leur prêt universitaire, alors même que les emplois qualifiés n'ont pas crû à la même vitesse que les emplois stables, sécurisés et bien rémunérés⁵⁰.

Dans l'éventualité où des niveaux importants de précarité ou de vulnérabilité seraient constatés, il n'est pas exclu que l'informalité du travail augmente, même parmi les pays développés. Même s'il s'agit, comme le concept de précarité, d'une notion assez peu unanime pour décrire un phénomène pourtant bien réel, l'informalité du travail pourrait découler d'écart croissants entre la capacité de régulation des états et les besoins des populations. L'emploi informel est difficile à définir, mais fait grosso modo référence à une « facilité d'entrée dans le secteur, la séparation minimale entre capital et travail, la faible productivité, le faible investissement en capital, l'utilisation d'une main-d'œuvre intensive et la faible division du travail » (Souza et Torkman 1995, cité dans Longo et Busso 2019, 53). Le secteur informel serait « composé de l'excédent de main-d'œuvre disponible compte tenu de l'incapacité du secteur formel de l'économie à l'absorber. [...] Ceci implique que, face à une détérioration de l'économie, le secteur informel serait rapidement développé, absorbant la force de travail exclue des emplois réguliers » (Longo et Busso 2019, 54). Dans une perspective structuraliste, l'économie informelle « n'est pas une caractéristique individuelle, mais un processus social caractérisé par l'absence de régulation des institutions sociales et des relations salariales ouvertes » (Castells et Portes 1989, cité dans Longo et Busso 2019, 55). Sans transformations profondes des moyens de protection des travailleurs, par l'état ou par les organisations syndicales, l'augmentation de la flexibilisation du travail et l'augmentation correspondante du travail atypique – et de la précarité correspondante – pourraient donc aboutir sur la montée de l'informalité du

⁵⁰ En plus de la promotion parfois abusive, voire mensongère de certains établissements universitaires américains, dont Standing (2011) n'hésite pas à qualifier le comportement publicitaire comme frauduleux.

travail. L'informalité serait d'ailleurs un résultat direct de l'incapacité des états à formaliser les relations de travail et donc à protéger les travailleurs. Elle a des conséquences importantes sur la vie des personnes, les privant parfois de droits, de ressources et d'autonomie dans le développement et dans les parcours des individus (Longo et Busso, 2019, 67). Sachant qu'on passe de plus en plus d'années de sa vie à travailler dans des emplois atypiques et potentiellement précaires et que les travailleuses et travailleurs du secteur informel gagnent en moyenne 35% à 40% moins que les travailleurs du secteur formel (Longo et Busso, 2019), le développement progressif du *precaritised mind* pourrait s'accompagner d'une plus grande normalisation de la pauvreté même dans les pays développés. Ces expériences ont le potentiel de modifier ce que les jeunes espèrent de l'avenir. Or, les futurs possibles que les personnes imaginent, comme leur histoire passée, agissent sur le présent des parcours des jeunes (Longo 2016, 55).

Les risques de déséquilibres sociaux liés à la précarité sont grands. Même les travailleuses et travailleurs syndiqués sont nombreux à occuper des emplois atypiques. Ce constat soulève une inquiétude. Comment ajuster le tir et remédier à une situation dont la trajectoire pourrait s'avérer désastreuse pour les plus démunis? Cette question se trouve encore au centre des questionnements des syndicats et a fait l'objet des analyses de la part de chercheurs (Bernier 2011; Vultur et Bernier, 2013). Les syndicats, en plus de multiplier les activités rassembleuses comme les congrès et colloques, s'attaquent aussi de front pour limiter au minimum les disparités de traitement au sein de ses membres (Bernier 2011). En limitant les clauses qui vont au désavantage des employés moins anciens, les syndicats peuvent améliorer la conciliation travail-famille des jeunes et des femmes, par exemple – mais cela pourrait se faire au détriment de travailleurs plus anciens et remettre en question le principe d'ancienneté. En revanche, pour le moment, ces accommodements se font sur la base de la bonne volonté des anciens; cela maintient techniquement les travailleurs moins anciens dans une certaine dépendance (Bernier 2011). Remédier à cette situation pourrait stimuler un regain d'intérêt des jeunes pour les organisations syndicales. En éducation en particulier, les enseignants et les employés de soutien sont régulièrement contraints d'accepter les tâches les plus difficiles en vertu du principe d'ancienneté qui donne le choix prioritaire aux employés plus anciens, contribuant du même coup à amplifier la complexité et la charge du travail au moment où, en début de carrière, leurs compétences ne sont pas nécessairement les plus développées. Les écarts entre travailleurs temporaires et permanents, en particulier, créent des malaises intergénérationnels, les plus anciens profitant des emplois permanents, souvent moins

nombreux et inaccessibles pour les jeunes (Bernier 2011). En revoyant et ajustant certaines méthodes de leur fonctionnement, ou en convainquant la population de ses bien-fondés, les organisations syndicales gagneraient à changer l'image que s'en font les jeunes, pérenniser ses principes constituants et convaincre une plus grande partie de la population à rejoindre ou former des organisations syndicales pour sécuriser davantage les emplois, les revenus et la santé d'encore plus de travailleuses et travailleurs.

CHAPITRE 2 : BILAN CRITIQUE DU STAGE

L'expérience de stage était, à sa manière, assez grisante. Du point de vue du stagiaire, il se passait beaucoup de choses. Il y avait – et il y a toujours – beaucoup à apprendre sur la gouvernance des organisations syndicales et sur ses traditions de production, utilisation et mobilisation des connaissances. Après coup, le stagiaire sait désormais qu'il était sérieusement en proie au biais de Dunning-Kruger : il était trop ignorant pour même concevoir tout ce qu'il ne savait pas.

Le stage a été une occasion de rattrapage disciplinaire et méthodologique (sociologie, anthropologie, administration publique, situation concrète des cégeps québécois, financement des cégeps, situation concrète de l'étude de la précarité à la CSQ, etc.). Le stagiaire a beaucoup lu de documentation et consulté ses nouveaux collègues pour leur poser des questions sur le financement des cégeps et sur l'histoire des recherches portant sur la précarité. Il découvrit que la CSQ avait déjà beaucoup contribué en la matière. Retour réflexif sur l'expérience.

2.1 – Activités de diffusion, transfert et mobilisation des connaissances réalisées dans le cadre du stage

Avant d'élaborer sur ce qu'était le plan de transfert initial et ce qui s'est avéré, un rappel est de mise. Qu'entend-on donc, par pratiques de transfert et de mobilisation des connaissances (TMobC)? Après avoir répondu à cette question, nous nous penchons par la suite sur ce qui a été réalisé et répondrons à la question : « Au fait, était-il même question de transfert et de mobilisation des connaissances dans le cadre de ce stage de recherche-transfert? » Nous répondrons par l'affirmative, en émettant cependant quelque réserve.

2.1.1 – Les types de savoirs et le difficile mandat de l'interface entre recherche scientifique et pratiques sociales

Tout organisme, toute personne, toute organisation mobilisent des savoirs et connaissances dans son action. Il existe diverses manières de développer et d'utiliser des connaissances. D'abord, une

personne qui interagit avec son environnement reçoit en permanence et instantanément des rétroactions sur son action : j'agis de manière X, il se produit l'effet Y. Les savoirs expérimentiels des individus procèdent plus ou moins de cette manière, par induction⁵¹, par le rapport causal entre les causes et les effets et sa signification sous le prisme des représentations culturelles héritées de l'histoire. Ces savoirs expérimentiels sont souvent qualifiés de « tacites », ou « implicites », en ceci qu'ils ne sont pas « formalisés », ou « explicites », comme le seraient des savoirs déduits d'expériences en laboratoires ou faisant suite à des collectes et analyses scientifiquement conduites. Les savoirs expérimentiels nous échappent parfois; ils sont évasifs, ne se laissent pas cerner facilement, sont rarement communiqués autrement que dans la communication directe d'une personne à une autre, et ne sont souvent archivés nulle part ailleurs que dans la mémoire et les schèmes d'action des personnes qui les ont pratiqués plus ou moins longtemps. Au contraire, les savoirs *formalisés* sont différemment produits, archivés et mobilisés. Les savoirs scientifiques sont de cette nature : on prépare des devis scientifiques avec l'intention claire d'obtenir des réponses à nos questions. Les conditions de production sont contrôlées (devis, laboratoires), les conclusions sont anticipées (hypothèses), on sait quoi penser de ce qu'on a observé (analyse, cadre théorique), puis on publie des articles dans des revues et on communique dans des congrès aux collègues de la communauté scientifique. Cette quasi-fracture entre savoirs expérimentiels, tacites, implicites, et savoirs formels, scientifiques, explicites, peut aussi s'appliquer (grossièrement, mais quand même) à une autre dichotomie, celle entre induction et déduction – et encore une autre, celle entre savoirs professionnels, fortement contextualisés, et savoirs théorisés, généraux.

Le problème principal qu'attaque l'agent d'interface est celui de l'isolement et des faibles retombées « concrètes » des savoirs scientifiques, formalisés, dans l'univers de la pratique, composée de savoirs tacites. Il se produit dans les instituts, centres de recherche, universités, collèges, entreprises, hôpitaux, des tonnes de travaux menant à des connaissances importantes dont pourraient bénéficier les praticiens, les citoyens, le grand public, les décideurs, etc. Ces connaissances se communiquent dans les revues scientifiques et professionnelles, mais peu de personnes lisent ces revues – et celles qui les lisent sont souvent les mêmes à chaque édition de la revue. La science évolue en groupes et réseaux internationaux, unis par ces communications et

⁵¹ Nous sommes conscients du débat entourant cette question et ne relayons que ce qui semble être la position la plus répandue sur le sujet. Karl Popper (1972, 2009) répondrait que l'induction n'existe carrément pas, qu'on a toujours une théorie et que celle-ci est toujours mise à l'épreuve, dans nos interactions avec le monde qui nous entoure.

revues, qui présentent l'avancement de leur champ, leur discipline. Mais les milieux de pratiques et d'action, eux? Lorsqu'on évoque les milieux de pratique, on fait référence aux organisations publiques, privées, gouvernementales, communautaires ou autres qui administrent des services, produisent des marchandises, gouvernent des collectivités, etc. Ce sont les lieux où les personnes vivent, travaillent, décident, se divertissent, (se) gouvernent, s'entraident, etc. Les personnes qui participent à ces milieux de pratique, ces milieux d'action, elles développent des savoirs tacites et expérientiels tous les jours, grâce à l'action, la rétroaction et les occasions de réflexion. L'expérience et les interactions les font évoluer, nourrissent l'amélioration de leur capacité d'agir. Elles s'adaptent ainsi aux circonstances dynamiques, changeantes – ce qui n'est pas toujours simple avec des savoirs explicites, formels, scientifiques. Mais intégrer les savoirs scientifiques, même s'ils sont en partie « artificiellement » découverts et décontextualisés, pourrait permettre l'émergence de nouvelles idées et de nouvelles pratiques novatrices. Il y a beaucoup à gagner pour tout le monde à mieux lier les milieux scientifiques aux milieux de pratique et vice versa.

C'est ici que *l'agent d'interface* intervient. Son objectif est de gérer la production et l'utilisation de savoirs et connaissances de telle manière que l'expérience unique des milieux de pratique puisse être mise en valeur dans la communauté scientifique en même temps que les connaissances générales issues des communautés scientifiques sont mobilisées dans les contextes de pratique. Cette tâche est pour le moins complexe, les processus de socialisation et d'institutionnalisation humains favorisant une progression douce et lente du changement. Le besoin de sécurité et de compréhension (de sens) des situations, pour les humains, engendre un besoin correspondant d'ordre et une aversion combinée d'une résistance au changement. Au fur et à mesure que se développent des communautés autour des diverses pratiques sociales, alimentant elles-mêmes des processus de production de savoirs qui leur sont propres, se développent aussi des collectivités et des identités (Wenger 2005). Au travers des interactions humaines qui émergent organiquement des pratiques, la participation des acteurs implique une négociation continue du sens des expériences, qui se trouve dans la relation de l'individu à ce – et ceux – qui l'entourent.

La participation, c'est l'action et la connexion : c'est la personne en entier qui se mobilise au travers de ses pratiques. Une partie de soi-même est perçue par autrui au sein de nos communautés de pratique, qui sous-entendent une reconnaissance mutuelle des acteurs impliqués, au moins partiellement. Une partie de soi est reconnue par autrui et vice-versa – ce qui fait de nos relations

au sein de communautés de pratique des déterminants de notre identité, qui est à la fois individuelle et sociale.

Les affaires humaines se cristallisant et s'institutionnalisant au sein des groupes, au fur et à mesure des interactions, des mots, outils, rôles, symboles abstraits se réifient et forment un répertoire partagé, transporté par ses artefacts – expressions, documents, styles, discours, concepts, etc. (Wenger 2005). Les milieux de pratique combinent un tel répertoire, incluant entreprise commune négociée, sens, interprétations, rythmes, imputabilité mutuelle, engagement mutuel, maintien des liens, faire des choses ensemble, reconnaissance, etc. (Wenger 2005). On travaille collectivement et individuellement fort différemment selon notre pratique (professionnelle, citoyenne, autre) et nous développons des appartenances, interprétations et identités fort différentes aussi. L'agent d'interface tient donc ici sa première injonction : il est question de travailler avec des humains, au sein de communautés de pratique, donc au niveau des *personnes* et des contextes qui les mobilisent, émotionnellement. L'agent d'interface travaille avec ce que les personnes prennent à cœur. Cela exige un certain tact de sa part.

Entre pratiques scientifiques et pratiques syndicales, par exemple, les communautés entretiennent des attentes, des rythmes, des buts fort différents, laissant à la production et à l'utilisation des connaissances des rôles et une importance qui diffèrent. Après tout, « une communauté de pratique représente un régime de compétences négocié localement » (Wenger 2005, 152) et répond au « besoin de coordonner des perspectives » (Wenger 2005, 92). Techniquement, « les communautés de pratiques peuvent être considérées comme des histoires partagées d'apprentissage » (Wenger 2005, 97). Les frontières des communautés de pratique sont donc fluides et dynamiques, à la fois fermées (forces stabilisatrices) et ouvertes (forces innovatrices). L'agent d'interface, pour porter son message et agir au sein des communautés de pratiques et des savoirs et compétences qui les composent, doit passer par une période et de comportement de périphéricité et prendre le temps de développer une certaine légitimité au sein de l'organisation (Wenger 2005). C'est particulièrement vrai (et particulièrement plus long) lorsque l'agent d'interface collabore avec des organisations dont les groupes qui la composent entretiennent une culture à forte dimension collectiviste⁵² (Hofstede, Hofstede et Minkov 2010).

⁵² Suivant le modèle des six dimensions culturelles de Hofstede, Hofstede et Minkov. Les cultures collectivistes, à l'opposé des cultures à forte dimension individualiste, se représentent leur identité comme rattachée plus fortement et plus directement à celle du groupe. Des exemples de cultures collectivistes issus de leurs travaux incluent plusieurs

Dans *Le Sens pratique*, Pierre Bourdieu rappelle que face à nos processus de socialisation, nous sommes à la fois « esprits » et « automates » (Bourdieu 1980, 82). Bien que l'histoire et les conditions sociales agissent sur les coutumes culturelles que nous intégrons, individuellement et collectivement, nous ne sommes pas qu'automates : nous avons encore l'imagination, la réflexivité, et les individus transforment aussi les pratiques, ce n'est pas une affaire unidirectionnelle. La *praxis*, cette « intériorisation de l'extériorité » (Bourdieu 1980, 76) est tributaire de certains conditionnements hérités de l'histoire et des interactions. « La coutume fait nos preuves les plus crues. Elle incline l'automate, qui entraîne l'esprit sans qu'il y pense » (Bourdieu 1980, 82). Les pratiques, donc, nous prennent, et forgent nos *habitus*, faisant ainsi l'histoire qui va agir sur la suite – mais toujours avec l'esprit, sans déterminisme. Mais les personnes n'ont jamais qu'une seule appartenance, sont toutes plutôt en situation de multiappartenance. Nous manifestons tous de multiples pratiques et joignons implicitement ou explicitement, consciemment ou inconsciemment les communautés correspondantes, selon divers niveaux d'attachement, comme il y a divers niveaux de participation et de non-participation (Wenger 2005). La figure 2.1 présente un noyau de perspectives de multiappartenance pour une personne qui serait impliquée dans trois communautés de pratique. Ce noyau est le résultat de la négociation du sens des choses et des pratiques, suite à une participation sociale et un contact avec un univers de réifications propres à chaque communauté de pratique :

pays d'Amérique latine et d'Asie, à l'opposé de pays comme les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie ou le Canada. Précisons qu'à l'intérieur du Canada, les auteurs placent le Québec comme légèrement plus collectiviste que le reste du Canada (Hofstede, Hofstede et Minkov 2010, 95-97).

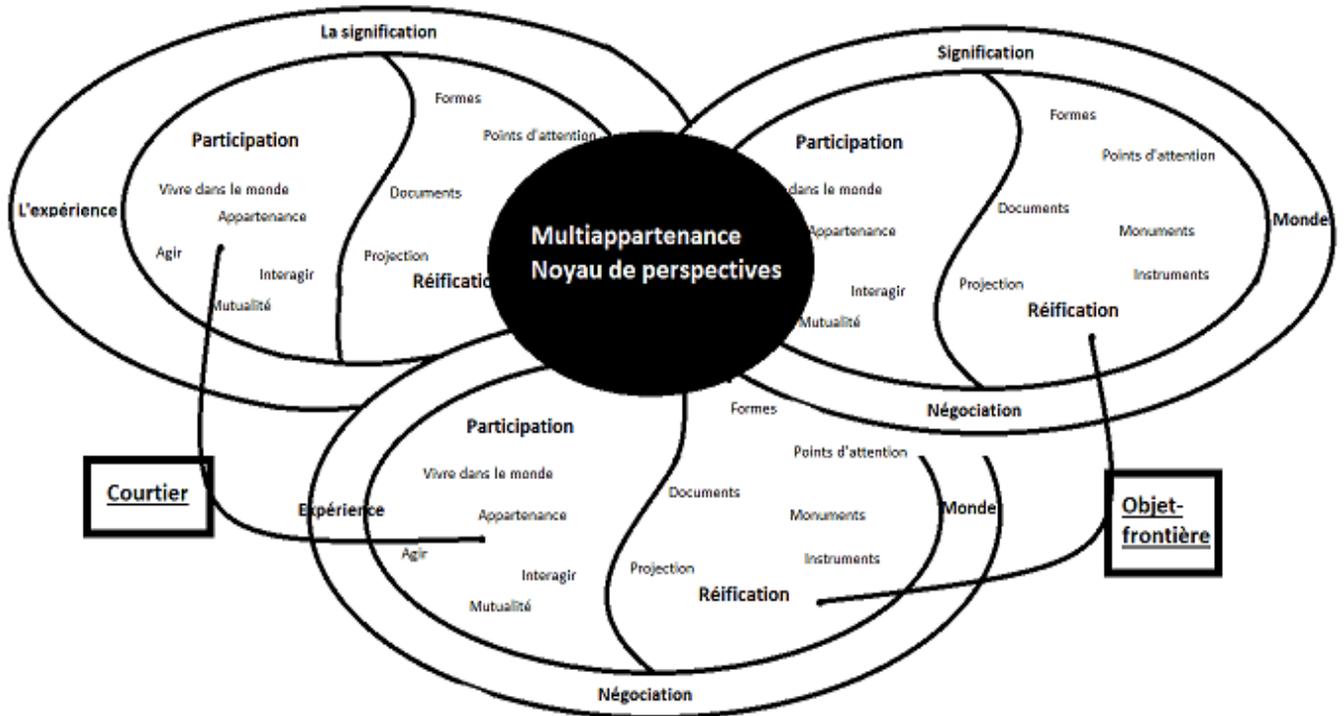


Figure 2.1 : Multiappartenance, courtage et objets-frontières

Source : (Wenger 2005, 117)

Entre ces communautés de pratiques, qui agissent toutes simultanément sur notre noyau de perspectives, les frontières peuvent être plus ou moins perméables. Entre elles, l'individu peut agir comme *courtier* entre participants de deux communautés de pratiques. Il agit alors au niveau de la participation sociale en tant que contributrice aux pratiques et à l'apprentissage. Ou encore, un *objet-frontière* peut être introduit comme connecteur et objet de médiation entre deux univers subjectifs, deux communautés ayant leur répertoire propre, deux univers réifiés plus ou moins figés. L'objet-frontière « a la fonction de coordonner les perspectives de plusieurs éléments afin d'atteindre un but » (Wenger 2005, 118). Le courtier, quant à lui, est une personne qui, grâce à ses relations, son réseau, ses contacts et son capital⁵³, agit comme force de transfert d'une communauté à une autre. Pour Wenger (2005), être un bon courtier entre communautés implique plusieurs qualités, comme la légitimité dans les yeux du partenaire, l'ouverture à autrui et ses perspectives, un goût pour les bonnes relations, un bon sens politique, une capacité à se faire accepter. Le courtier

⁵³ Social, symbolique, culturel, économique. Nous l'entendons ici très globalement, selon la conception de Bourdieu (1979).

« appartient à la fois aux deux pratiques et à aucune » (Wenger 2005, 122). Pour Wenger, le travail de courtage :

« est complexe. Il met en jeu des processus de traduction, de coordination et d'alignement des perspectives. Il exige un minimum de légitimité pour pouvoir influencer le développement d'une pratique, mobiliser l'attention et se préoccuper d'intérêts divergents. Il vise à favoriser l'apprentissage et les échanges entre les pratiques. À cette fin, il procure un lien de participation, non à cause de l'absence de réification, mais à cause de la mise en service de l'expérience de multiappartenance des courtiers et les possibilités de négociation inhérentes à la participation. » (Wenger 2005, 121).

Pour ce faire, le courtier fait face à des risques :

« Le déracinement est un facteur de risque lié au courtage. Le focus d'une communauté de pratique sur son propre projet peut l'entraîner à dresser des frontières étanches qui ne laissent aucune place au sens négocié, ce qui est au cœur même des pratiques, de la compétence. Cela rend très difficile la reconnaissance ou l'évaluation de la valeur du courtage. [...] Les courtiers doivent aussi éviter deux tendances opposées : devenir des membres à part entière ou être rejetés comme des intrus. En effet, leur contribution repose essentiellement sur le fait d'être ni l'un ni l'autre. Le courtage exige la capacité de gérer habilement la coexistence de l'appartenance et de la non-appartenance tout en laissant suffisamment de distance pour être en mesure d'apporter un point de vue différent, mais aussi assez de légitimité pour pouvoir être écouté » (Wenger 2005, 122).

Wenger identifie trois types de rencontres-frontières entre communautés :

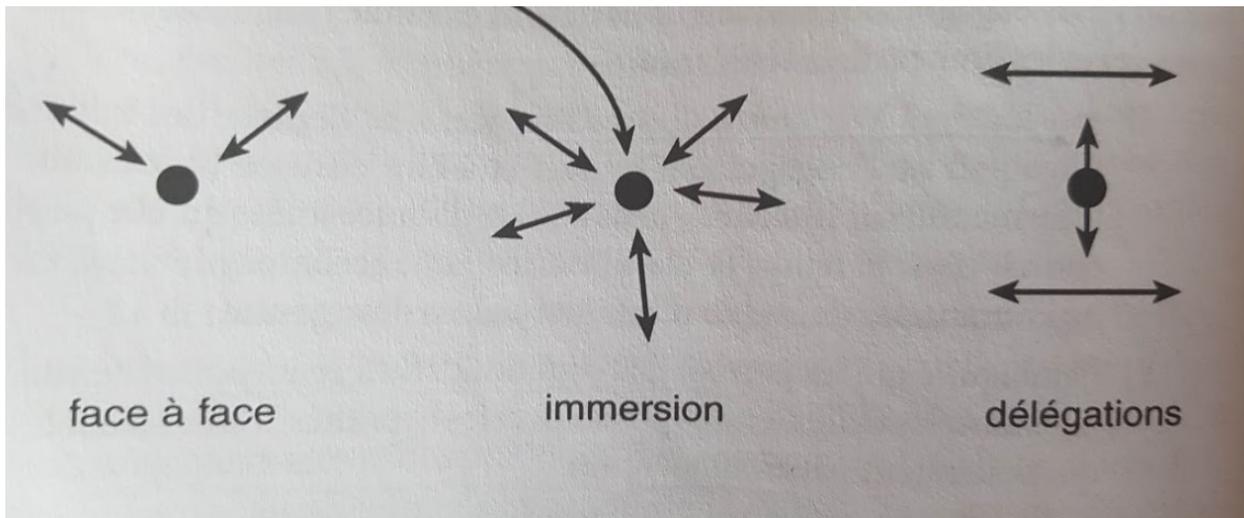


Figure 2.2 : Les types de rencontres frontières

Source : (Wenger 2005, 124)

Les connexions par face à face sont les moins engageantes et les plus privées pour chaque participant, qui n'engagent que leur relation frontière. Le fait de n'être que deux interlocuteurs a l'avantage de favoriser une certaine sincérité et de facilité d'échange. En revanche, pour Wenger (2005), ces relations sont limitées en potentiel, en raison de la partialité affirmée des deux interlocuteurs, représentants de leur propre communauté de pratique. L'immersion pallie à cette difficulté. Elle permet à une personne de visiter une autre pratique et d'y constater les manières dont les participants s'engagent mutuellement. L'immersion demande cependant de contenir son lien d'appartenance pour se montrer plus sensible et réceptif à la communauté visitée. Elle crée toutefois une pratique déséquilibrée, pouvant aller jusqu'au sens unique, la pratique hôte étant moins clairement en contact avec la pratique du visiteur (Wenger, 2005). Les délégations, elles, permettent une négociation de sens simultanée et bidirectionnelle, avec du lien créé dans les deux sens. La délégation offre une meilleure transparence et permet aux pratiques hôtes et visiteuses de produire du sens conjoint sur leurs pratiques, mais aussi sur le processus de négociation lui-même – un apprentissage en double boucle, en sens de Schön (1983).

Ces rencontres frontières institutionnalisent des connexions, que Wenger décline en trois types :

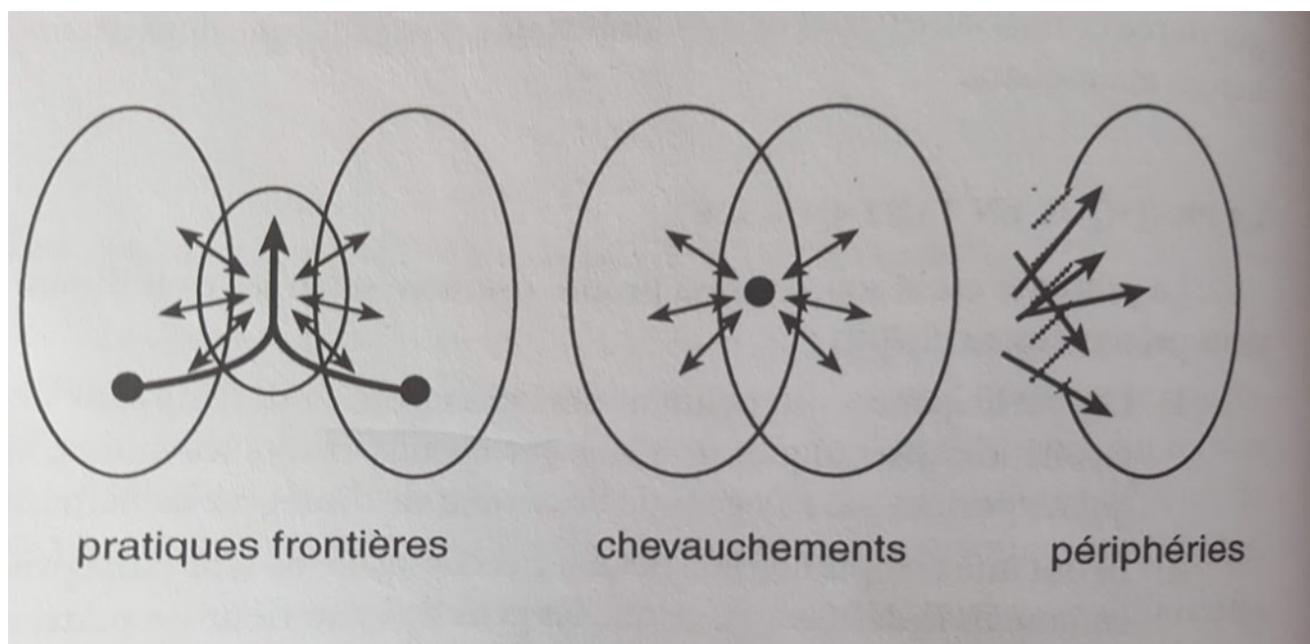


Figure 2.3 : Les types de connexions fournies par la pratique

Source : (Wenger 2005, 126)

La pratique frontière découle principalement de rencontres frontières par délégations qui se sont institutionnalisées. En découle un lieu social apte à négocier ses frontières en continu, à gérer les conflits et à réconcilier les perspectives. Les équipes de travail dans les organisations sont de cet ordre, particulièrement celles qui mettent de l'avant des corps d'emploi différents ou des rôles complémentaires. Elle permet de conjuguer les compétences. La pratique frontière « qui en résulte est une forme de courtage collectif » (Wenger, 2005, 126). Les courtiers travaillent de manière moins isolée en pratique frontière, mais si le groupe part sur une lancée et devient complètement autonome, une nouvelle pratique (et sa communauté correspondante) émerge, plutôt qu'une pratique réellement frontière. Ils risquent alors d'isoler les pratiques qu'elles sont censées unifier (Wenger 2005). En comparaison, les connexions par chevauchements incluent souvent des collaborations entre spécialistes pour gérer une même tâche, régler un problème commun, sans toutefois que les communautés de pratiques s'unissent pour former un nouveau tout organique. Pensons, par exemple, à des agents de service à la clientèle et des techniciens. On peut les faire travailler isolément dans des services distincts, ou les faire travailler ensemble à proximité (physique ou numérique). Leur chevauchement permet une perspective plus complète sur chaque situation présentée par les clients qui contactent les agents sur service à la clientèle. Quant à la périphérie, elle s'applique notamment au cas des novices dans une entreprise : la communauté de pratique prévoit des espaces d'entrée, dans lesquels on s'intègre via divers degrés de participation. Il s'agit d'avoir un pied en dedans et un pied en dehors, démontrer un niveau de conformité graduel et habituellement volontaire d'intégration des rôles et valeurs de la communauté de pratique.

On conçoit dès lors un peu mieux de quelle interface l'on se fait agent : par les pratiques frontières, les chevauchements et l'inclusion graduelle et périphériques aux communautés de praticiens scientifiques et de telle autre pratique (sociale, professionnelle ou autre), l'agent d'interface a le mandat de créer un pont bidirectionnel entre les deux. Son action, intentionnelle et professionnelle, mesurée et équilibrée, doit servir de courroie entre deux mondes, et ce, pour le bénéfice des deux. Cela suppose des interactions de sa part. Qu'il s'agisse de face à face, d'immersion ou de délégation, son action doit stimuler la rencontre des deux milieux, développer graduellement une confiance mutuelle, en passant tout d'abord par une compréhension mutuelle et une reconnaissance mutuelle, et débouchant ultimement vers une entreprise commune, nourrie, à force d'interactions, par un engagement réciproque et un répertoire partagé. Le travail de l'agent d'interface en est donc un d'une extrême diplomatie, d'une délicatesse dans les interactions et d'un tact qui doit

continuellement être développé. Et encore, en dépit des meilleures qualités, il se pourrait qu'un excellent agent d'interface ne soit pas toujours la bonne personne pour un mandat particulier. Tout est affaire de contexte et de parties prenantes. Dans le cas du stage, les relations FPSES-CSQ étant déjà solidement établies, il s'agissait surtout de pratiques de chevauchement, recherche et action syndicale étant déjà des pratiques relativement consolidées pour les deux organisations.

Le stagiaire, lui, arrive plutôt en relation de périphérie à la CSQ : en tant que nouveau, son intégration à la communauté de pratique devait prendre du temps, des interactions, de la familiarité, un développement de ses propres compétences pour cultiver une certaine légitimité. Il travaillait aussi en immersion. Toutefois, les équipes de travail du service de l'action professionnelle étaient nettement interdisciplinaires et fonctionnaient, elles, par chevauchements, avec des représentants de communautés de pratiques variées et complémentaires rassemblées autour de problèmes communs. Des élues côtoyaient des économistes, sociologues, experts des relations publiques et de la communication, etc. Un cas de pratique frontière notable est celui de l'interaction entre la FPSES et la CSQ, qui fonctionne, elle, plutôt sous le mode de la délégation – ce qui est nettement souhaitable, selon nous, pour assurer une rencontre plus profonde et fertile, à long terme. Nous explorons plus loin un exemple d'une telle rencontre en pratique frontière entre les deux organisations.

2.1.2 – Les outils et les qualités de l'agent d'interface

Plus concrètement, le travail de l'agent d'interface consiste à assister dans la transformation de la recherche en action et vice versa, dans un mouvement ouvert, fluide et bidirectionnel. Comment s'y prendre? D'abord, en développant des devis de recherche qui font la part belle, dès le début, aux futurs utilisateurs de la recherche. L'agent d'interface s'assure que chercheurs et praticiens ne travaillent pas en vase clos. Les rapports de recherche qui résultent de relations en silos finissent régulièrement tablettés, oubliés, perçus comme impraticables, trop loin de la réalité du terrain, trop décontextualisés et exigeant un trop grand compromis ou une transformation trop brusque des manières de faire. Bref, des rapports insensibles aux contextes dynamiques des praticiens et des communautés de pratiques mènent à des retombées faibles et des savoirs peu mobilisés en dépit des grands investissements en temps, argent et énergie consentis. Ainsi, la première responsabilité – et, donc, la première qualité – de l'agent d'interface est d'être à l'écoute, sincèrement à l'écoute.

Il doit côtoyer les personnes, sur la durée, s'ouvrir sincèrement à leurs récits et visions du monde, comprendre l'univers culturel et symbolique dans lequel leur pratique s'inscrit. Cela exigera de lui une grande diplomatie, une certaine sagacité, une grande finesse dans l'exercice de son jugement. D'ailleurs, pour entrer en relation, encore faudra-t-il que l'agent d'interface soit bel et bien la bonne personne : il doit *déjà* jouir d'un minimum de crédibilité aux yeux des deux communautés qu'il lie.

Probablement plus que quiconque, le chercheur américain Everett Rogers, avec son ouvrage *Diffusion of Innovations* publié pour la première fois en 1962, a contribué à formaliser le paradigme de la diffusion des innovations, transversal à plusieurs disciplines universitaires et professionnelles. Il évoque le rôle capital des agents de changement (« *change agents* »), ou ceux qu'il surnomme les « lieurs » (« *linkers* »). Ce qu'il décrit correspond en grande partie aux responsabilités de l'agent d'interface. Il présente une séquence d'action typique au travers de laquelle les agents de changements peuvent exercer leur influence⁵⁴ (Rogers [1962] 2003, 369-370) :

1. Développer un besoin de changement;
2. Établir une relation d'échange d'information (confiance);
3. Diagnostiquer (ensemble) le problème;
4. Créer une intention de changement (stratégies, politiques, etc.);
5. Transformer l'intention en action concrète (plans d'action);
6. Stabiliser l'adoption et éviter l'épuisement (rapports d'étape, gestionnaire de communauté, etc.);
7. Que le changement, une fois implanté, s'auto-entretienne et se pérennise (« *Achieve a terminal relationship* »).

Rogers identifie des facteurs de succès pour que cette démarche fonctionne – que nous interprétons comme des qualités nécessaires à l'agent d'interface. D'abord, il y a l'effort. Il faut que la communication soit active, respectueuse et régulière. Vient ensuite le concept problématique de « l'orientation client », signifiant que l'agent d'interface doit s'allier aux intérêts et besoins des destinataires (utilisateurs finaux) des connaissances à produire. Or, c'est un exercice toujours très délicat lorsque l'on se lie avec deux (ou plus) communautés, qui ont des aspirations, valeurs, rythmes différents. Ensuite, la compatibilité importe. Au-delà de celle de l'agent d'interface lui-même avec ses milieux d'interaction, il s'agit que les besoins (et solutions envisagées) par les milieux scientifiques et d'action soient compatibles avec leurs cultures organisationnelles respectives. Les exigences scientifiques en termes de temps sont souvent difficiles à concilier avec

⁵⁴ Nos ajouts maison, entre parenthèses.

les aspirations des milieux d'action, qui aspirent à obtenir rapidement les services nécessaires. Les attentes de rigueur des revues scientifiques et des procédures parfois longues telles que l'obtention d'un certificat d'éthique de la recherche peuvent irriter certains milieux de pratique, qui souhaitent agir plus rapidement. Rogers suggère aussi que l'agent d'interface soit empathique, ce qui va de soi compte tenu de la nature de son travail, mais aussi qu'il sache s'adjoindre l'empathie des autres, c'est-à-dire qu'il soit suffisamment à l'image du milieu dans lequel il s'introduit pour que ses interlocuteurs se reconnaissent (au moins minimalement) en lui (Rogers 2003). Il s'agit donc qu'il ait développé suffisamment d'expérience, de schèmes et de codes culturels⁵⁵ pour être authentiquement lui-même, authentiquement à l'aise et authentiquement reconnu comme « similaire à nous », tout en même temps. Les qualités personnelles de l'agent d'interface volent la vedette, pour Rogers. Rien ne vaut toutes les compétences du monde si la personne elle-même ne peut être acceptée, qu'on ne puisse se résoudre à l'apprécier, aimer le contact avec elle. Il importe finalement de savoir mobiliser les leaders d'opinions⁵⁶ proches de ces organisations, pour que leur influence sur le groupe s'oriente en faveur de cette nouvelle collaboration et que circule sous un œil positif la nouvelle de cette collaboration neuve (Rogers 2003).

Bien que relativement jeunes comme champ professionnel et discipline de recherche, le transfert et la mobilisation des connaissances jouissent de certains outils théoriques qui peuvent aider l'agent d'interface à mieux se situer et orienter son action. Ces outils sont essentiels à la modélisation et la compréhension de son action pour lui-même et pour ses partenaires. Le premier outil théorique consiste en un continuum de pratiques de transfert qui vont de la plus divisée (science d'un côté, action de l'autre) à la plus *interactionnelle* (milieux de science et d'action produisent et utilisent ensemble les savoirs). Nous retenons pour le continuum et pour les définitions ce qui nous a été enseigné en 2016 par la professeure Carole Lévesque, de l'INRS, figure emblématique des pratiques de recherche interactionnelles :

⁵⁵ Et ceux qui sont propres aux communautés de pratique qu'il lie, dans la mesure du possible.

⁵⁶ Donc, savoir les reconnaître et les influencer, communiquer, collaborer avec eux.

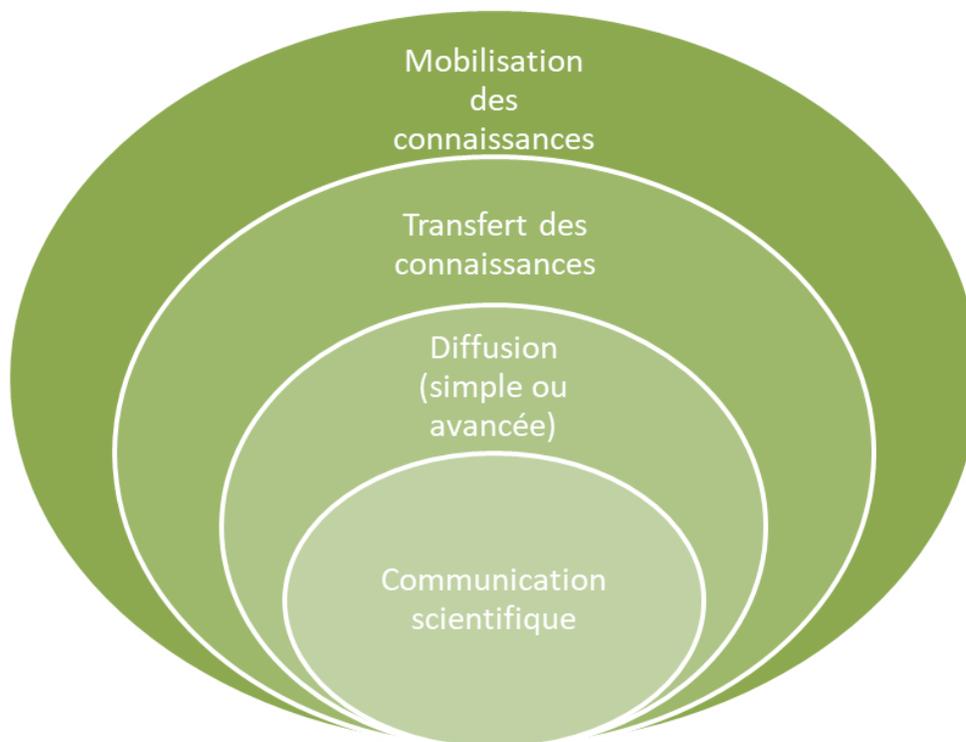


Figure 2.4 : Le continuum des pratiques de TMobC

Source : Produite par l'auteur suite à l'enseignement de Carole Lévesque, notes du cours PRA8153, automne 2016, présentation 1 (Orientations), diapositive 11.

Ce continuum sert de base théorique pour la production collective d'un outil essentiel au travail de l'agent d'interface, le plan de transfert et mobilisation des connaissances. Les meilleurs plans de transfert et mobilisation des connaissances misent sur ces quatre modalités du continuum de pratiques en TMobC. Recourir à la mobilisation des connaissances, par exemple, sous-entend que l'on misera *aussi* sur des produits et livrables à chacune des trois étapes précédentes. La communication scientifique « vise à rejoindre la communauté scientifique par des publications ou des conférences, faisant état de travaux de recherche, et mettant principalement en valeur les apports théoriques, empiriques, méthodologiques et épistémologiques de la recherche » (Lévesque 2016, 7). La diffusion des connaissances « vise l'accès, la circulation et la valorisation de l'information scientifique à l'extérieur du milieu universitaire » (Lévesque 2016, 8). Carole Lévesque divise la diffusion des connaissances en diffusion simple, qui vise un public anonyme au travers d'articles spécialisés, conférences publiques, webinaires, fiches d'information, etc., et la diffusion avancée, « qui est le fait d'un collectif de personnes, se concentre directement sur un ou

des publics particuliers et donne lieu à la conception de nouveaux produits de connaissance⁵⁷ ou à des manifestations publiques à grand déploiement⁵⁸ (Lévesque 2016, 8). La diffusion profite beaucoup du développement des TIC, beaucoup de produits de diffusion passant désormais par le multimédia et le Web. Le transfert des connaissances, lui :

« vis[e] l'utilisation et l'appropriation de l'information scientifique et des contributions issues de la recherche. Cette démarche oblige une interaction directe avec un ou plusieurs partenaires et donne lieu, par exemple, à des ateliers d'apprentissage (sessions de formation ad hoc) ou à divers exercices d'échanges réels ou virtuels, le cas échéant (cafés du savoir, learning lab, living lab, etc.). La démarche de transfert vise l'acquisition de savoirs, de compétences ou de nouvelles habiletés de la part de différents types d'acteurs (praticiens, intervenants, leaders), requiert la production d'une gamme d'outils de soutien adaptés au contexte de transfert (cahiers de formation, récits de pratique, guides pédagogiques, brochures) et nécessite la mise au point de techniques d'animation et d'interaction adaptés au contexte » (Lévesque 2016, 9).

On comprend qu'entre la diffusion (même avancée) et le transfert, il y a une grande marche à franchir. Enfin, la mobilisation des connaissances :

« vis[e] une contribution directe à la définition de nouveaux programmes, services ou politiques publics. Cette démarche est nécessairement conjointe et requiert la combinaison de plusieurs types de connaissances : scientifiques, autochtones, tacites, expérientiels, etc. Elle permet par exemple de produire des cadres de référence, des recueils de pratiques, des dossiers de connaissances stratégiques en appui à des plans d'action, plans d'aménagement ou stratégies de développement locales ou régionales élaborés par les instances autochtones ou gouvernementales le cas échéant. » (Lévesque 2016, 10)

L'agent d'interface, pour maximiser l'appropriation des connaissances (et de la démarche qui les formalise), travaille donc dans un souci de communication ciblée de l'information, de diffusion à l'extérieur de sa propre communauté de pratique, d'interaction humaine entre ces communautés, d'adaptation des produits de connaissances selon les exigences du contexte des communautés. La tâche n'est pas mince. L'agent d'interface peut s'assurer efficacité et efficience en planifiant son action au moyen d'un plan de transfert et mobilisation des connaissances. Celui-ci permet de négocier et de planifier – conjointement, avec les partenaires producteurs et utilisateurs, il va sans

⁵⁷ Par exemple, des « *chronologies annotées, synthèses de connaissances, banques de données, répertoires, cartographies, veilles documentaires, docu-web* », etc. (Lévesque 2016, 8)

⁵⁸ Par exemple, des « *expositions, performances artistiques ou théâtrales* », etc. (Lévesque 2016, 8)

dire – le devis de recherche et ses exigences particulières, notamment en ce qui a trait aux échéanciers, aux objectifs de recherche, aux responsabilités de chacun et à l’allocation des ressources. En impliquant dès le départ les publics cibles (utilisateurs potentiels des connaissances) du projet de recherche, l’agent d’interface s’assure d’un meilleur arrimage, garantissant des retombées plus conscientes du contexte. Il évite le piège des silos et de la non-appropriation des résultats de la recherche par les communautés de pratique.

L’agent d’interface veut s’éloigner des pratiques de recherche en vase clos, avec les producteurs de connaissances d’un côté (scientifiques) et les « consommateurs » de connaissances de l’autre (praticiens, décideurs, monde associatif, citoyens, etc.). Ce modèle de recherche est communément appelé « mode 0 » et se veut plutôt unidisciplinaire, unidirectionnel, avec une emphase sur la science. Le « mode 1 », quant à lui, suppose un certain niveau de multidisciplinarité et de coopération, la connaissance étant envisagée pour sa valeur instrumentale. On veut que ça serve, on sait ce qu’on cherche, on a un plan. On peut même faire mieux, en privilégiant la recherche de « mode 2 », où le projet est géré conjointement, les objectifs de recherche et processus sont négociés entre partenaires, un respect mutuel des domaines de savoirs existe (expérientiels valorisés à même hauteur que scientifiques) et on travaille en transdisciplinarité, parfois même en combinant différentes approches épistémologiques (Regeer et Bunders 2009). Le mode 2 suppose une certaine horizontalité, le moins d’écarts de pouvoir possible entre coproducteurs de connaissances. Les retombées permettront alors de développer toutes les communautés de pratiques participantes et les univers symboliques qui les composent. Les retombées sont plus profondes.

L’agent d’interface agit donc en coordonnateur. Il planifie la démarche, le suivi en continu et le maintien de bonnes relations selon un continuum à quatre stades d’approches en recherche :

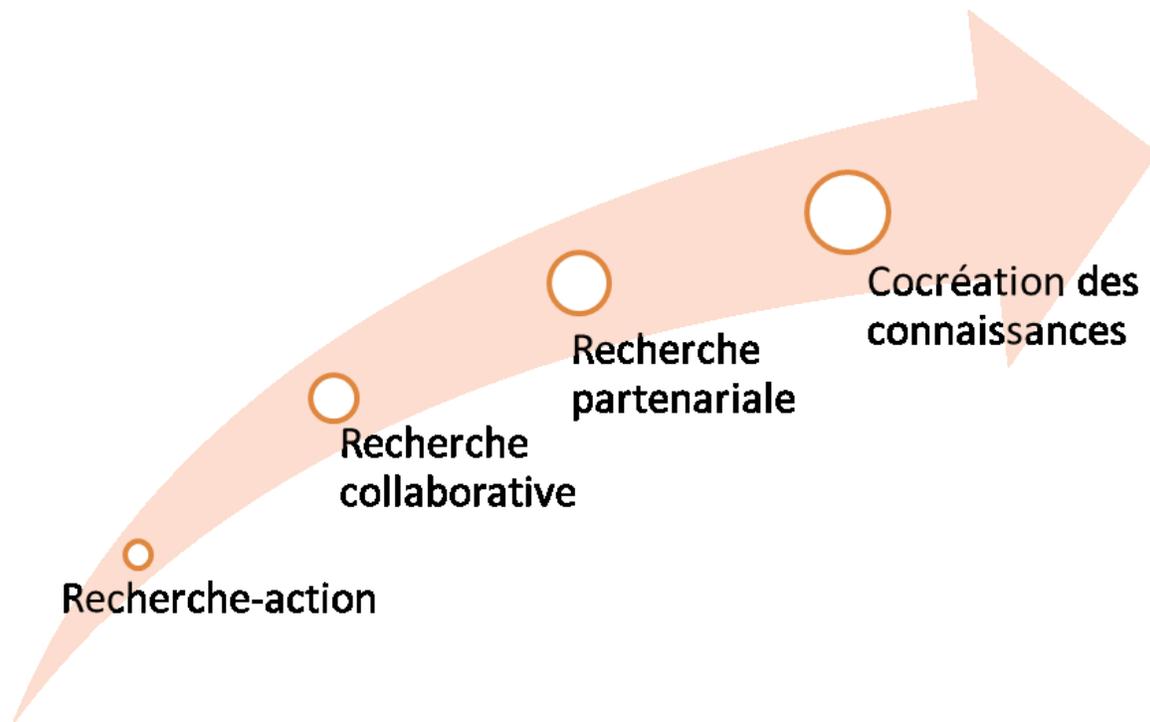


Figure 2.5 : Le continuum des pratiques de recherche interactives

Source : Produite par l'auteur, mais suite à l'enseignement de Lévesque à l'automne 2016, dans le cadre du cours PRA8101.

La recherche-action (RA) représente la première étape du spectre des pratiques de recherche collaboratives. Elle suppose que des chercheurs interagissent avec des milieux d'action, qu'ils fédèrent ensemble leurs objectifs (au moins minimalement) pour permettre une collecte de données terrain de la part des chercheurs. Les résultats de la recherche permettent d'évaluer si une action menée dans le milieu a les effets escomptés ou s'il vaut mieux ajuster encore le tir. La RA sert à accompagner les communautés ou les organisations dans leurs projets à elles, avec le soutien de chercheurs, chacun ayant des intérêts propres et relativement séparés, mais chacun ayant intérêt à travailler avec l'autre pour l'avancement de sa propre situation. La recherche collaborative (RC) vise davantage l'amélioration de pratiques professionnelles. Elle répond à l'appel de praticiens ou de professionnels qui souhaiteraient transformer leur pratique, améliorer les effets de leur travail, etc. Les chercheurs aident alors les praticiens des milieux d'action à mieux remplir la mission qu'ils se sont donnée. La RC suppose un degré d'interaction plus grand qu'en RA : il ne s'agit plus d'étudier des situations terrain et de faire état de ce qu'on y constate pour mieux ajuster, mais bien d'interagir, de former, de coacher des travailleurs, des professionnels dont la pratique sera transformée. Les recherches-formations, qui consistent à mobiliser directement les résultats d'une

recherche comme contenu de formation, sont de cet ordre. Celles-ci, menées dans le respect mutuel entre chercheurs et praticiens, permettent pour les uns comme pour les autres de se former à partir de la situation authentique étudiée, donc de se rendre plus compétent dans son action. La recherche partenariale (RP) englobe la RA et la RC en ceci qu'elle est « terrain » et à forte composante interactionnelle, mais elle va plus loin encore. Ce qui fait le partenariat, en RP, c'est que les diverses parties prenantes – milieu scientifique et milieu(x) de pratique – contribuent non seulement aux opérations et entretiennent des contacts fréquents et réguliers et des relations de confiance, elles vont jusqu'à négocier ensemble les objectifs de recherche et les conditions de conduite du projet. La RP implique donc des relations effectivement partenariales, des contacts réguliers (voire constants) et une renégociation en continu des paramètres du projet. En RP, le projet n'existe pas encore, au moment où les parties prenantes se rencontrent pour la première fois. Elles vont concevoir ensemble la recherche, ses orientations, ses objectifs. Enfin, la coconstruction des connaissances (CC) amène la RP encore plus loin. Le partenariat n'est plus seulement opératoire et négocié horizontalement. Les utilisateurs prévus des connaissances qui seront produites prennent eux-mêmes des rôles de coproducteurs. Épistémologies, démarches, respect de la diversité des savoirs et transdisciplinarité sont à leur maximum en coconstruction. Elles finissent souvent par dépasser le seul projet de recherche initial et deviennent des collaborations durables. Ce qui prenait initialement la forme de pratiques frontières et de courtage devient souvent un pont fort, permanent, bidirectionnel. L'agent d'interface doit privilégier la bonne approche interactive selon le contexte, avec toujours l'ambition d'aller le plus loin sur le spectre, jusqu'à la coconstruction le plus souvent possible. Cela lui assure une plus grande efficacité dans le transfert et la mobilisation. Les mondes scientifiques et de pratique s'accrochent ainsi plus durablement, avec des retombées plus importantes, innovantes, foisonnantes, adaptées.

L'agent d'interface a aussi conscience d'un autre outil théorique, qu'il doit tenter de positionner à l'avantage de ses partenaires : l'itinéraire du savoir (Lévesque 2016). Lévesque décline le concept en trois types de direction : linéaire, dynamique et relationnelle. La perspective *linéaire* est celle de la circulation de la connaissance d'un producteur (scientifique, la plupart du temps) vers des utilisateurs potentiels, mais non ciblés, un public intéressé, mais que le chercheur ne connaît pas, etc. Il n'y a pas de public ciblé comme tel, le processus demeure relativement anonyme. Au contraire, la relation *dynamique* engage le chercheur à réfléchir à son public, à le considérer dans sa diffusion et son transfert de connaissances. Le chercheur considère le destinataire et prend les

moyens pour que l'information se rende jusqu'à lui. Les produits de diffusion sont aussi adaptés à ces destinataires auxquels on a pensé, si bien que l'on croit qu'ils adopteront et mobiliseront davantage les connaissances. Enfin, la direction *relationnelle* contient les deux autres, mais les dépasse. Il s'agit d'une formule convergente, partenariale et réflexive. On établit « des correspondances entre les résultats de recherche et les besoins des partenaires », on « conçoit conjointement les nouveaux outils de connaissances et les dispositifs d'appropriation », on en profite pour « coproduire/coconstruire la connaissance et mettre au jour de nouveaux résultats de recherche, de nouvelles approches »⁵⁹ (Lévesque 2016). L'accent est mis sur la relation et la négociation-coproduction pas seulement des résultats de recherche, mais du processus qui les a construites.

En résumé, autant que possible, l'agent d'interface bien formé doit connaître les types de gouvernance et la culture organisationnelle des organisations avec lesquelles il travaille. À son meilleur, l'agent d'interface tend donc vers une diversification des produits de communications, cultive des pratiques et démarches qui harmonisent les préoccupations des milieux scientifiques et d'action publique et garde toujours à l'esprit les destinataires. Il privilégie les modes 1 et 2 de gestion des projets de recherche, plutôt que le mode 0, et privilégie un itinéraire des savoirs selon une approche relationnelle ou dynamique, en évitant la direction linéaire. Tout cela, il le fait pour assurer une meilleure appropriation des savoirs par les milieux de l'action publique, voire une mobilisation des connaissances produite menant à des politiques et stratégies – donc, à une réelle innovation sociale. C'est au moyen d'un plan de TMobC que l'agent d'interface planifie les grandes lignes de son action professionnelle.

2.2 – Bilan des retombées du stage

Pour le stagiaire, beaucoup d'apprentissages ont été réalisés au travers de cette expérience, parsemée de surprises. D'abord, il retiendra l'importance de préparer adéquatement son plan de transfert et de mobilisation des connaissances et de choisir des contextes qui se prêtent davantage au transfert et à la mobilisation des connaissances, plutôt qu'à la diffusion.

⁵⁹ Lévesque, Carole. Automne 2016. Notes du cours PRA8153, présentation 3, diapositives 24 à 30.

2.2.1 – Le plan de transfert et mobilisation des connaissances initial

Le tableau ci-bas présente ce qu’était le plan de transfert initial, en partie présenté dans le devis de stage. Le côté imprévisible et évolutif des méthodes de recherche partenariales a eu raison de ce plan, comme c’est parfois le cas, mais nous croyons qu’il est intéressant de voir comment la situation a évolué avec le temps. Les modèles enseignés dans les cours de la maîtrise PRAP proposent de déterminer d’abord les besoins des destinataires et d’identifier les publics cibles selon leur ordre d’importance en vue des retombées de la recherche :

Tableau 1.13 : Plan de transfert initial : types de destinataires, publics cibles et résumé des besoins

Destinataires prioritaires	Destinataires importants	Destinataires secondaires
<p>Comité exécutif de la FPSES</p> <p>Connaissances du statut et de la forme d’emploi de ses membres, permettant de confirmer ou d’infirmier les priorités de négociation pour le renouvellement des conventions collectives de 2020.</p>	<p>Services de l’action professionnelle et sociale de la CSQ</p> <p>Information permettant de commencer une mise à jour d’un chantier qui a été désigné comme prioritaire (le dernier rapport date de 2007).</p>	<p>Délégués syndicaux des syndicats locaux</p> <p>Les informations produites permettront de communiquer aux membres de l’information nouvelle sur leurs emplois, assurer la liaison et le dynamisme du syndicat local.</p>
<p>Conseil fédéral de la FPSES</p> <p>État des lieux permettant de mieux décider des priorités pour les années à venir, mieux orienter les chantiers à ouvrir, etc.</p>	<p>Instances de coordination de la CSQ – conseil exécutif et conseil général, notamment.</p> <p>Information permettra d’assurer le soutien aux fédérations, fidéliser et satisfaire les membres. Développement de pistes d’action.</p>	<p>Travailleurs membres des syndicats locaux</p> <p>Permet de se situer par rapport aux enjeux professionnels liés à l’emploi.</p>

Source : Auteur.

Il était aussi prévu que le stage débouche sur certains produits de communication, diffusion, TMobC. D’abord, pour ce qui est de la fonction de communication dans le milieu scientifique, des communications libres dans des colloques devaient avoir lieu et elles ont effectivement eu lieu. Nous verrons plus loin pourquoi nous croyons qu’il s’agissait, en fait, plutôt d’activités de diffusion

simple et avancée et que la fonction de communication a plutôt été négligée dans le cadre de ce stage. L'idée flottait dans l'air aussi, au moment de commencer le stage, de rédiger un article pour le magazine de la CSQ, ce qui ne s'est toutefois pas concrétisé. Dans le milieu d'action, la communication devait prendre la forme d'un sommaire exécutif remis aux délégués syndicaux lors du conseil fédéral de l'automne 2017, événement qui allait permettre une séance d'environ une heure trente de présentation et réflexion collective portant sur cet enjeu et sur la direction à donner pour la suite du projet de recherche avec les rétroactions des destinataires principaux. Plutôt qu'un réel sommaire exécutif, c'est un document de soutien à la présentation qui a été produit, comportant surtout une copie des tableaux présentés ci-haut, dans la section «Résultats». Un support visuel allait aussi être présenté aux délégués, en appui à la présentation du stagiaire. Ces instruments devaient servir pour les fonctions de communication et de diffusion des connaissances.

Le *transfert* des connaissances, au sens de Lévesque (2016), n'était pas une fonction clairement abordée dans le cadre du stage, puisque nous ne prévoyions pas vraiment d'accompagnement systématique dans le changement de *pratiques* citoyennes, syndicales ou professionnelles. C'est plutôt du côté de la *mobilisation* des connaissances que les retombées s'envisageaient. Les connaissances produites dans le cadre de ce projet devaient fournir de la documentation à jour pour éclairer la direction et les priorités d'action de la CSQ et de la FPSES. Alimentant les futures réflexions des conseils, du Congrès et des Forums, ces connaissances promettaient d'orienter l'action, la gestion des priorités et les plans de communication de la CSQ avec le public et avec le gouvernement. Mais surtout, la fonction prioritaire des connaissances produites était celle du support à la renégociation des conventions collectives de 2020. Les destinataires du projet étaient donc aussi en même temps ses parties prenantes. Nous étions plus proches de la diffusion et de la mobilisation et orientés vers la négociation et le choix des priorités et chantiers sociaux à ouvrir pour mieux servir les membres de la Fédération et de la Centrale.

À court terme, l'impact souhaité des mesures incluses dans le cadre du stage n'était même pas encore de l'ordre de l'action publique, autant que simplement de mieux orienter la suite du projet, mieux y réfléchir. En fait, le cœur du projet FPSES-CSQ n'était pas sa phase 1 quantitative, mais bien sa phase 2 qualitative, devant aboutir à la production des monographies. L'étudiant-chercheur savait qu'il n'y participerait pas directement, que son travail contribuerait, au mieux, à mettre la table pour cette seconde phase – ce qui d'ailleurs le satisfaisait amplement. À court terme, il s'agissait donc de faire réfléchir, collectivement, à l'importance du projet, créer un certain

momentum autour de cette recherche et clarifier les procédures et dispositifs nécessaires pour la bonne conduite du projet. Cette étape nous apparaît comme réussie.

Les délégués syndicaux présents lors du conseil fédéral ont nourri la réflexion avec leurs points de vue issus du terrain et nous avons tous convenu de l'importance d'ajuster le tir dans nos soumissions de fiches de données, pour que le nouveau système GUM soit nourri d'excellentes données – valides, fidèles, fiables. À moyen terme, la recherche et ses produits devaient alimenter la réflexion sur les chantiers prioritaires de la CSQ (précarité, surcharge, organisation du travail), tout en permettant l'ajustement des priorités et plans d'action, au besoin. À moyen terme, il s'agissait aussi bien entendu d'obtenir un portrait bien documenté de la réalité du travail pour négocier le renouvellement des conventions collectives en toute connaissance de cause. Il s'agissait d'une certaine manière de donner des armes à la partie syndicale.

Les impacts escomptés à long terme tenaient en revanche peu de place dans nos discussions. Il semblait implicite que les forces sociales, politiques et technologiques qui flexibilisaient le cadre régulateur des relations de travail n'allaient pas s'estomper de sitôt. Nous discutons peu des retombées à long terme, mais le stagiaire croit qu'il y en avait. Elles étaient probablement de l'ordre du renouveau du mouvement syndical, de son adaptation aux nouvelles réalités du travail et de l'amélioration de l'image publique des mouvements syndicaux et politiques. Notamment auprès des jeunes, qui adoptent et intègrent beaucoup de « valeurs managériales » ces dernières années (Mercurio et Vultur 2014), mettant quelque peu – mais pas complètement – à mal l'importance de l'action syndicale et sa capacité à se renouveler, à faire en sorte que les travailleurs s'y identifient. Mieux décrire et agir sur les nouvelles réalités du travail, on suppose, augmenterait le potentiel d'identification et le potentiel rassembleur des organisations syndicales.

Précisons qu'à tort, le stagiaire n'avait pas prévu d'indicateurs de progrès ou d'indicateurs de performance clairs pour cette recherche. Cela représente un angle mort pour ce stage, mais un apprentissage-clé pour lui pour ses futurs plans de transfert. De tels indicateurs ne devraient toutefois pas se faire aux dépens du processus de transfert en soi, par exemple en provoquant une ambiance pouvant être perçue comme trop managériale. Pour prévenir ce risque, l'agent d'interface peut inclure des indicateurs qualitatifs, appréciables via une grille d'évaluation à échelle descriptive et un glossaire communément conçu.

Notons enfin que les objectifs de recherche ayant été négociés entre la CSQ et la FPSES, nous pourrions parler dans le cas de ce projet de recherche partenariale, voire de coconstruction des connaissances. La conseillère à la recherche en charge du projet, très légitime et respectée par les collègues des cégeps affiliés à la FPSES, mettait beaucoup l'importance d'écouter les milieux et de coproduire, avec eux, le portrait de leur réalité du travail. Il nous semble que le devis prévoyait une démarche de type 2, selon une approche ouverte, voire relationnelle de la recherche. Les utilisateurs principaux et destinataires œuvraient aussi comme coproducteurs et cogestionnaires du projet.

2.2.2– Conseil fédéral 2017 de la FPSES-CSQ

La première activité de transfert a été tenue lors du Conseil fédéral 2017 de la FPSES. L'événement se tenait à Montréal du 25 au 27 octobre 2017 et notre intervention se déroulait l'avant-midi de la deuxième journée. La compilation des fiches de données par la technicienne en information avait été complétée dans les semaines précédentes et la vérification de l'évolution des effectifs était bien entamée. Les analyses, en revanche, n'en étaient alors qu'à leur début, ce qui s'est avéré une bonne chose, ultimement. En effet, certaines leçons tirées de cette journée de travail auront alimenté la réflexion pour la suite de tout le projet de recherche et sur la contribution des diverses parties prenantes.

Après une brève présentation des résultats de la recherche (dans l'esprit de ce qui a été présenté ci-haut), la discussion subséquente s'est avérée riche. D'une part, une certaine excitation était palpable dans la pièce par rapport au projet de recherche. Bien qu'il en était alors qu'à ses balbutiements et que le gros de l'affaire allait venir plus tard, les délégués syndicaux présents semblaient rassurés de constater l'avancement du projet et la direction qu'il allait prendre. Convaincus par leur expérience quotidienne de la dégradation des conditions de travail et d'emploi, il était probablement rassurant de voir que leur centrale avançait selon le plan, dans une initiative qui devait faire la lumière, « officiellement », sur leur situation. L'intérêt des retombées, pour eux, touchait évidemment la renégociation de la convention collective prévue en 2020, mais il se dégageait de cette rencontre une sorte de satisfaction supplémentaire sur le plan humain, sur le plan de la confiance.

Les réactions des délégués syndicaux de la FPSES se sont avérées très édifiantes, puisque c'est de leur réalité qu'il était question. Les tableaux soulevant certaines questions, des informations importantes à l'enquête ont été ajoutées. D'abord, les centres d'activité physique emploient majoritairement des salariés-élèves, si bien qu'une fois que ceux-ci sont comptabilisés dans les effectifs, de suite la proportion change drastiquement – et ils ont été ajoutés en majorité en 2008, ce qui explique le si grand bond entre 2005 et 2008. Sans cette intervention des délégués, le stagiaire aurait eu du mal à le réaliser. Aussi les délégués ont-ils soulevé que leurs préoccupations principales, celles de leurs membres, relevaient surtout de l'augmentation du travail à temps partiel (avérée dans les données) et des employés remplaçants ou à contrat. Les membres du syndicat E-08 ont aussi mentionné qu'en dépit du nom officiel de leur syndicat, ils pourraient être inclus dans le regroupement de personnel de soutien au collégial, étant composés de travailleurs de plusieurs corps d'emploi, plutôt que de former une catégorie à part de travailleurs du soutien exclusivement administratif. Le syndicat E-22 semblait étonné de constater des données « boostées » entre 2010 et 2014 (augmentation de 8,5 points de pourcentage pour leur syndicat). Même constat pour E-25, qui déplore plutôt une hausse de 12 points de pourcentage pour cette même période.

Il ressortait de cette rencontre un certain consensus à l'effet que les changements à leur réalité du travail sont plus vastes et plus profonds à partir de 2014 et de l'élection du gouvernement libéral de Philippe Couillard, qui faisait alors du retour à l'équilibre budgétaire l'un de ses principaux projets pour le Québec. Aussi beaucoup mentionnaient qu'à partir de l'année scolaire 2015-2016, des changements assez sévères avaient été vécus, qu'ils ont appelé le « *krach* » de 2015, informellement. Les données du MEES corroborent leur impression et les médias ont publié des articles sur la question. Leur prédiction était qu'en continuant la compilation des données d'emploi, on constaterait une accélération de l'évolution vers encore plus d'emplois atypiques. Le temps nous le dira.

En dépit de l'analyse seulement partielle réalisée, les délégués syndicaux étaient satisfaits de cette rencontre et étaient enthousiasmés à poursuivre – heureux aussi, à notre avis, qu'on prenne soin de leur fournir des documents papiers avec les tableaux ainsi qu'une présentation/discussion en personne, humaine, collective. Ils ont ainsi une meilleure capacité de transmettre l'information aux membres de chacun des syndicats locaux. De plus, bien que le volet quantitatif du projet prévoyait une analyse plus approfondie de l'emploi atypique à la FPSES, notamment en croisant ces données avec les informations d'identification du personnel (âge, sexe, années d'ancienneté, années

d'expérience, etc.), les délégués syndicaux semblaient prioriser le lancement de la deuxième phase du projet (qualitative) et la poursuite de l'enquête sur l'évolution de l'emploi atypique et de la précarité. Nous soupçonnons que pour des organisations ouvertement inclusives et solidaires, la décomposition de ces proportions selon les informations personnelles des membres n'était pas de la même importance que la description du quotidien vécu du personnel de soutien de l'enseignement supérieur.

Ultimement, la grande leçon tirée de cette journée quant à la présentation de l'avancement de la recherche et aux discussions subséquentes, c'était que les syndicats se devaient de régler la situation de la qualité des données soumises dans les fiches d'identification et les fiches d'utilisation du personnel des services. Il était décevant pour certains d'entre eux de constater que certaines fiches identiques avaient été soumises. Moins les données soumises sont fiables, moins les analyses le sont et moins l'on est costaud à la table de négociation. La mise sur pied du nouveau GUM l'année précédente, en 2016, représentait donc l'occasion pour eux de faire d'une pierre, deux coups : l'enjeu de la soumission de ces fiches n'était plus désormais une procédure administrative superflue, mais bien une opération critique dans le succès de cette recherche. Sa pertinence était claire et l'appropriation du GUM allait être accélérée par cette motivation renouvelée. FPSES et CSQ semblaient donc ravies, à la pause, de sortir avec un engouement renouvelé pour le nouveau système et paraissaient enclins à s'approprier système et procédure.

Ces retombées ont été rendues possibles par le niveau d'interactions entre FPSES et CSQ :

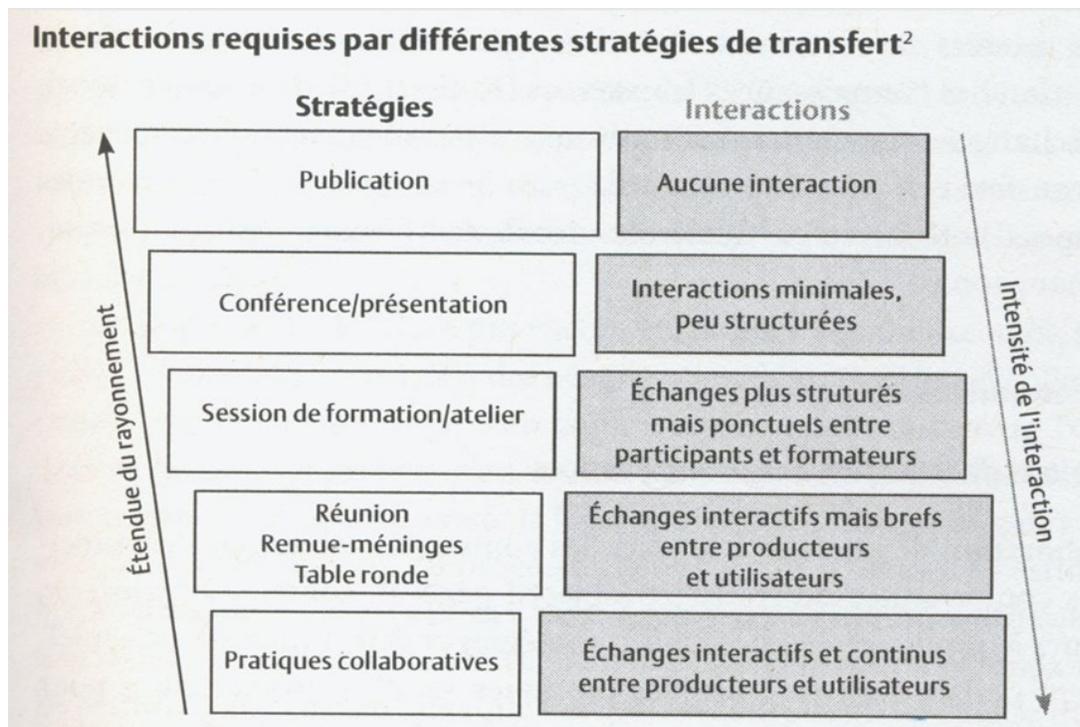


Figure 2.6 : Les stratégies de transfert selon l'étendue du rayonnement et l'intensité d'interaction

Source : (Dagenais et Robert 2012, 39)

Les procédés habituels de concertation entre instances de coordination, à la CSQ, proposent un extraordinaire terreau pour l'agent d'interface. Puisqu'il s'agit d'une fédération d'organisations ayant toutes leurs enjeux propres à soulever, la délibération, la communication, la transparence et les processus démocratiques sont déjà très bien institutionnalisés et implantés à la CSQ. Les occasions de rencontre sont non seulement possibles, elles sont planifiées, institutionnalisées, régulières, anticipées. La question n'est donc jamais de savoir *si* on trouvera l'occasion de rassembler toutes les parties prenantes d'une recherche, mais bien de décider *quand*. Dans le cadre du stage, le conseil fédéral de la FPSES représentait donc la parfaite occasion pour mener des activités de l'ordre du deuxième niveau présenté dans la figure ci-haut, celui des réunions, remue-méninges et tables rondes – trois qualificatifs qui collent bien à ce qui s'est passé durant l'activité de transfert en milieu de pratique, pourvu que l'on ajoute l'aspect plus classique de la présentation pré-discussion.

Par rapport à la figure de Dagenais et Robert (2012), l'agent d'interface qui œuvrerait régulièrement en contexte syndical devrait viser les étages les plus bas de la figure. L'étendue du

rayonnement n'est pas l'enjeu le plus important à ce stade-ci de production-utilisation des connaissances, surtout pas au détriment des interactions. L'activité de *transfert* en était bien une, selon nous. Producteurs et utilisateurs, futurs coproducteurs, étaient rassemblés pour discuter de l'avancement de l'une des phases du projet dont les objectifs et méthodes avaient été collectivement déterminés.

Toutefois, et nous le déplorons, ces échanges étaient brefs, dans le cadre du stage. Le stagiaire n'a pas entretenu solidement et régulièrement de relations étroites avec les collègues de la FPSES, en dépit des nombreuses semaines du stage. Les vacances estivales ont joué un rôle. Il s'agissait du moment propice pour que le stagiaire entame son stage, ayant d'autres responsabilités en parallèle de la maîtrise, mais jamais le meilleur moment pour les rencontres, dans le monde de l'éducation. Il est toutefois rassurant de savoir que la mentore du stagiaire, elle, entretenait effectivement des échanges interactifs et continus avec les partenaires. Le stagiaire en prend bien note pour l'avenir et pour ses projets futurs.

2.2.3 – Première journée étudiante de mobilisation des savoirs de l'INRS, 2018

Le 27 avril 2018 se déroulait la toute première édition de la Journée étudiante de mobilisation des savoirs de l'INRS (JMS). L'initiative provenait de trois étudiantes de la maîtrise professionnelle en pratiques de recherche et action publique. L'étudiant-chercheur était ravi d'accepter leur invitation. Cette édition inaugurale⁶⁰ de la JMS avait une saveur locale, avec des présentations de deux finissants en l'étudiant-chercheur et son collègue Emanuele Lucia en avant-midi et un panel de diplômés de la maîtrise en pratiques de recherche et action publique en après-midi. Nous formions collectivement une petite communauté de personnes très engagées dans le transfert et la mobilisation des connaissances, des gens pour qui les méthodes de recherches collaboratives tiennent une place importante. Carole Lévesque, qui a enseigné les cours de mobilisation des savoirs pour la plupart des diplômés et finissants en présence, donnait aussi une inspirante conférence d'ouverture en compagnie de la directrice (et partenaire de longue date) du Centre d'amitié autochtone de Val-D'Or, Edith Cloutier. Ensemble, elles ont puisé dans leur expérience

⁶⁰ Nous joignons, à l'annexe 3, la programmation de la JMS de 2018.

pour livrer un message fort sur l'effet transformateur des méthodes de recherche partenariales et la cocréation des savoirs, message qui résonne toujours aujourd'hui.

Le stagiaire y présentait sommairement les résultats de la recherche menée à la CSQ, en mettant plutôt l'emphase sur l'expérience de stage comme telle, ainsi que ses vertus de formation. Plus longue que les présentations habituelles (45 minutes, plutôt que les 15 à 20 habituellement allouées lors de colloques ou congrès scientifiques), la présentation a notamment permis de répondre à beaucoup de questions des participant.es concernant les relations avec les partenaires, le développement des projets, les enjeux de financement, la question de l'objectivité dans une organisation politique, etc. Les réponses à ces questions forment le corps des parties 1 et 2 du présent essai.

Cette activité pourrait être considérée comme de la diffusion avancée. Au-delà de la communication scientifique, elle engageait d'évidentes interactions sociales, mais pas sur la durée et pas non plus par l'entremise d'une démarche fréquente et régulière. Les personnes présentes étant des personnes ciblées et invitées, il ne s'agissait donc pas d'une communication scientifique ou de diffusion simple à grande étendue, lancée dans le grand public sans discerner, sans s'adresser spécifiquement à un public cible. Au contraire, le public était ciblé et circonscrit. La présentation avait été conçue, par ailleurs, pour alimenter la discussion avec les nouveaux étudiants de la maîtrise PRAP. Les activités de réseautage ont confirmé à l'étudiant que la présentation avait eu l'effet recherché : deux nouvelles étudiantes du programme se sont entretenues avec lui et des rencontres subséquentes d'aide au cheminement ont eu lieu avec les deux durant l'année suivante.

Ce qui est particulier de cette expérience, c'est que le sujet qui rassemblait les personnes présentes n'était pas tant la précarité ou le travail atypique en éducation, mais plutôt le récit d'expérience. C'était fort différent lors de la seconde activité de transfert en milieu scientifique, au Congrès de l'Acfas 2018.

2.2.4 – Congrès de l'Acfas 2018

Du 7 au 11 mai 2018 se tenait à Saguenay, à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), le 86^e Congrès de l'Acfas. Congrès incontournable pour beaucoup d'équipes de chercheurs de la francophonie, et tout particulièrement du Québec, dans tous les champs scientifiques, le congrès

annuel de l’Acfas jouit d’une grande envergure, d’une longue tradition et d’un certain rayonnement auprès du public, avec des activités ouvertes au grand public et la diffusion d’émissions sur place, toute la semaine, sur les ondes de Radio-Canada. Le stagiaire présentait tout d’abord, le mardi 8 mai, en avant-midi, une communication libre sous le thème 504 – formation des maîtres. Celle-ci n’était toutefois pas en lien avec le stage de l’INRS et présentait un travail réalisé au sein d’une autre équipe de recherche au sein d’un autre réseau d’établissements universitaires. Le mercredi 9 mai 2018, l’étudiant-chercheur présentait brièvement le projet de recherche et quelques analyses issues du travail réalisé tout au long du stage. Toutefois, l’essentiel de la courte présentation (20 minutes, incluant les questions) et surtout des questions et réponses avec le public tournait cette fois davantage autour du thème du travail atypique, de la précarité et des disparités de traitement.

Nous notons deux problèmes en particulier avec cette activité de transfert. Tout d’abord, il ne s’en agissait tout simplement pas. Il serait plus adéquat de voir cette activité comme de la communication scientifique ou diffusion simple, plutôt que du transfert. Il y avait certes des interactions humaines directes, mais aussi conviviales soient-elles, une séance de communications orales libres, même en personne et en direct, ne représente pas du transfert. Le thème de la séance était aussi très général (« 402 – Économie, emploi et marché »). Nos communications étaient toutes intéressantes, j’en garde de bons souvenirs. En revanche, peu d’entre elles auront eu un réel effet profond sur les activités de recherche ou d’action publique des autres personnes présentes – ou, en tout cas, l’effet ne pouvait être que faible. Une vingtaine de personnes ont assisté à la présentation, la plupart des professeurs ou doctorants œuvrant dans toutes sortes de filières de l’économie – effort-client en tourisme, tourisme de plein air, évaluation coûts-efficacité en santé publique, ainsi qu’une étude des représentations des gestionnaires de la santé et des services sociaux québécois⁶¹. Nous avons tous bien peu en commun, finalement, sinon une certaine curiosité respectueuse.

Le deuxième problème de cette activité découle du premier. Le caractère très hétérogène et la forme protocolaire de l’événement en font un événement purement scientifique, qui tourne par définition autour de la communication et de la diffusion d’abord. Le stagiaire avait donc dès le départ ciblé un cadre qui ne se prêtait que très peu au transfert des connaissances tel que défini par sa professeure Carole Lévesque. Il n’a plus revu aucune des personnes présentes ce jour-là dans ses

⁶¹ Superbe présentation celle-ci par ailleurs, préparée par deux chercheurs de l’Université Laval. Nous avons eu de bons échanges pendant les pauses et au dîner concernant nos recherches respectives. Mais nous n’avons pas gardé contact par la suite, signe qu’on est loin du transfert ou de la mobilisation des connaissances.

travaux ultérieurs, n'a pas suivi ou porté plus d'attention à leurs travaux et n'a pas non plus tenté de les contacter.⁶² Rien n'indique qu'il en ait été différent pour les autres participants ce jour-là non plus.

À l'Acfas, le placement de la communication scientifique était adéquat, comme les autres communicateurs par ailleurs, mais nous avions entre nous peu en commun. Une communication scientifique par article, par exemple, aurait joui d'une grande étendue d'auditoire. Beaucoup de personnes y auraient eu accès, même si peu de personnes lisent la majorité des articles scientifiques – ce sont habituellement les mêmes personnes, œuvrant dans le même champ disciplinaire. Le paradoxe de la communication à l'Acfas était que nous n'étions pas vraiment entre destinataires, les uns et les autres étant probablement intéressés par les sujets des autres présentateurs, sans former le véritable public cible d'aucuns. Ainsi, nous ne touchions ni à la possibilité d'un large public, ni à celle d'interactions riches et directes avec un public cible. Il s'agissait donc, à notre avis, d'une diffusion simple, mais étrangement, à courte portée.

La JMS proposait un meilleur cadre. D'abord, étaient rassemblées pour l'événement des personnes qui avaient un intérêt spécifique pour le transfert et la mobilisation des connaissances. Le stagiaire était lui-même à la fois destinataire et public cible des connaissances partagées autant qu'il avait la certitude de s'adresser au bon auditoire. Le temps alloué permettait de bons échanges questions-réponses à la fin de la brève présentation. De plus, les organisatrices ne cachaient pas leur volonté d'en faire une occasion de réseautage entre personnes impliquées dans le transfert et la mobilisation des connaissances, ces rendez-vous étant plutôt rares par ailleurs. Cette activité représente de la diffusion avancée, à notre avis, en raison du public cible bien identifié, de l'interaction directe avec ce public, sans toutefois qu'il ne s'agisse de transfert.

Ces activités se sont plus ou moins présentées par elles-mêmes au stagiaire. Déjà, une communication orale était prévue à Chicoutimi dans le cadre du congrès de l'Acfas; pourquoi ne pas profiter du déplacement pour présenter aussi dans le cadre de la maîtrise? Pour les JMS, une organisatrice a directement contacté le stagiaire, qui était ravi d'accepter l'invitation. Cela explique aussi la volonté de réaliser deux activités de diffusion scientifiques plutôt qu'une seule. D'ailleurs

⁶² À l'exception de Patrick Daigle, qui était déjà mon collègue à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et qui était par pur hasard placé sous le même thème que moi, la même journée. M. Daigle cosignait d'ailleurs la communication scientifique que je prononçais la veille, au nom de mon autre équipe de recherche à l'UQAM.

à ce stade-ci de sa carrière, le stagiaire ayant à prendre de l'expérience et découvrir le milieu, il était tout à fait envisageable et avantageux de participer à ces deux événements et à en tirer des rétroactions⁶³.

Il aurait été intéressant de produire une communication écrite destinée à une revue savante, mais nous ne croyons pas qu'à ce stade-ci, les données et analyses auraient été suffisantes en qualité et en quantités pour intéresser les comités de révision. La propriété des données aurait aussi été un enjeu. De plus, des produits et solutions supplémentaires auraient pu être envisagés, plus proches du transfert et de la mobilisation des connaissances, dans des formules plus interactionnelles, voire même régulières. Tout un éventail de produits et démarches de TMobC existe, au-delà des communications orales et écrites.

2.2.5 –Développement des compétences professionnelles et personnelles du stagiaire

Cette expérience a permis au stagiaire de briser la glace quant aux méthodes de recherche quantitatives. Il y a toujours énormément à apprendre pour lui sur ce plan. D'une part, l'expérience lui a fait prendre conscience de l'ampleur des savoirs à acquérir et des compétences à développer pour la suite de son parcours. Pourtant à l'aise avec les principes de la recherche quantitative et exposé au premier cycle universitaire aux tests statistiques, le stagiaire aurait pu en profiter pour aller beaucoup plus loin dans sa proposition d'analyse.

Le stage lui a aussi permis de prendre conscience de son besoin d'approfondir ses connaissances en ontologie, épistémologie, approches et types de recherche, surtout en méthodes quantitatives – donc en méthodologie, voire en philosophie de la recherche et des sciences. Si l'étudiant-chercheur devait poursuivre au doctorat, il sait désormais qu'il devra demander de participer à des cours et séminaires traitant spécifiquement de méthodes quantitatives et idéalement de contribuer à des projets de recherche qui les mettent à l'avant-plan.

⁶³ Cette année-là, à l'Acfas, des spécialistes de communication scientifique étaient présents pour presque tous les colloques, symposiums et communications libres. Ils remettaient des cartes aux présentateurs pendant les pauses pour les aider à s'améliorer la prochaine fois. L'étudiant-chercheur a gardé les siennes... et s'est procuré un paquet complet auprès des bénévoles. Nous les en remercions chaleureusement!

La contribution de la conseillère à la recherche, Mme Bernier, était absolument névralgique et a même aidé le stagiaire à être lui-même un meilleur mentor, à son tour, auprès des stagiaires de premier cycle en recherche qu'il supervisait dans un autre établissement. Sa générosité sincère et son authenticité dans ses rapports avec les personnes, tout en préservant le plus grand professionnalisme, ont fait d'elle le parfait exemple de l'agente d'interface accomplie. En Mme Bernier, le stagiaire a eu la chance de voir à l'œuvre une pensée et une approche expertes, quelqu'un qui maîtrise toute la palette des compétences de l'agent d'interface : légitimité dans les sphères scientifiques et pratiques, compétences relationnelles, communicationnelles, méthodologiques et en coordination et gestion de projets.

Une autre leçon que le stagiaire retient est celle de prévoir des indicateurs plus clairs, plus précis, plus spécifiques et mieux formulés dans son plan de transfert et mobilisation des connaissances, surtout quant à l'axe du temps et des critères de suivi et de progression. Cela permettra évidemment une meilleure gestion des projets de recherche, transfert et mobilisation des connaissances, surtout dans les projets qui impliquent beaucoup de partenaires. Dans le cadre de ce stage, le stagiaire croyait tenir un plan de transfert assez bien ficelé. Il s'est avéré que des ajustements importants pouvaient être apportés à la phase de préparation, avant le stage. Faute de tels indicateurs clairs, précis et réalistes dans le temps, le stagiaire n'avait pas les meilleurs repères qu'un véritable professionnel de l'interface expérimenté doit avoir lors de ses interactions. L'expérience de stage a permis au stagiaire d'en prendre conscience, lui permettant d'apporter les ajustements nécessaires à ses méthodes pour ses futures expériences professionnelles.

Une autre retombée de la recherche et des activités de TMobC a été le fait que le stagiaire était toujours présent après le Conseil fédéral de la FPSES pour recevoir les nouvelles fiches (format PDF) et transférer les données dans un gabarit Excel permettant un meilleur archivage et des analyses plus rapides des données. Le stagiaire a ainsi pu entamer la tâche de transfert des données vers le fichier de transfert pour six établissements collégiaux⁶⁴. Cette tâche apparaissait comme hors stage et lui a permis de contribuer à la suite du projet, communiquer avec d'autres collègues de la CSQ (informatique, surtout) et voir la trajectoire qu'allait prendre la suite du projet.

⁶⁴ Bois-de-Boulogne, Dawson, Édouard-Montpetit, Granby-Haute-Yamaska, Sherbrooke, Victoriaville. Le transfert n'était pas complété en entier par le stagiaire au moment où le stage a pris fin.

2.2.6 – Réflexion concernant la préparation du stage

Le stage, les communications scientifiques et l'essai concluent cette longue démarche qu'est la maîtrise et forment un ensemble d'activités à fort potentiel intégrateur. La préparation au stage est donc capitale, et, rétrospectivement, nous sommes d'avis que l'INRS prépare très bien ses étudiants-chercheurs pour qu'ils vivent des stages réussis et consolident par le fait même les apprentissages réalisés dans le cadre de toute la maîtrise. Le cours de préparation au stage (3 cr.) représente une étape cruciale, au cours de laquelle l'étudiant est appelé à réfléchir à sa démarche avec beaucoup d'attention. Les activités de production de l'offre de stage et du devis de stage forment un morceau majeur. Le fait de mener un processus itératif, semaine après semaine, avec sa professeure⁶⁵ et ses collègues étudiants, portant à chaque fois sur une ou quelques rubriques à prévoir, en font la préparation idéale. Pour l'édition 2016-2017 du cours, la professeure avait d'ailleurs misé sur l'apport de multiples personnes diplômées ou conférencières, venues partager leur expérience de stage à la PRAP ou leur expérience comme professionnel.le en TMobC. Nous recommandons fortement de maintenir ces crédits de préparation au stage, ils sont parmi les plus riches de toute la formation. Ce cours stimule la réflexion de l'étudiant-chercheur au moment même où il se professionnalise réellement en tant qu'agent d'interface. C'est une formule qui permet de chercher et trouver ses repères, commencer à se forger en tant qu'agent d'interface.

N'oublions toutefois pas que la préparation au stage n'est pas l'affaire d'un seul cours. Tous les cours contribuent à leur manière à la formation de l'étudiant-chercheur et à sa capacité à mieux travailler comme agent d'interface. Trois d'entre eux se sont avérés marquants pour le stagiaire : PRA8140 – Nouvelles régulations économiques et juridiques (3 cr.), PRA8153 – Mobilisation et transfert des connaissances (3 cr.) et PRA8130 – Action publique (3 cr.)⁶⁶. Le premier a permis au stagiaire de s'ouvrir à un tout nouveau champ de connaissances avec lequel il n'était pas familier et lui a fourni l'étayage disciplinaire dont il avait besoin pour mettre en relation l'action syndicale dans le cadre plus large de la société mondialisée. Un coup de cœur, pour la préparation au stage, a été la séance où nous recevions Jean Bernier en compétence de conférencier, venu raconter

⁶⁵ Pour la cohorte 2016-2017, Myriam Simard était la professeure de l'étudiant-chercheur.

⁶⁶ Il est possible de consulter la fiche du programme et les résumés des cours sur la page de l'INRS-UCS, à l'adresse suivante : <http://www.ucs.inrs.ca/static/prog/UCS-INRS-MaitriseMobilisationTransfertConnaissances.html>.

l'histoire du rapport Bernier (2003)⁶⁷, de sa signification, de ses impacts. Pour le stagiaire, qui n'est pas formé en sciences sociales au premier cycle, ce cours apportait beaucoup. Le second cours a permis de mettre en action ce qui avait été appris et développé concernant les pratiques de recherche interactives (que nous avons explorées dans le cadre du PRA8101 – Savoirs en action, politiques et pratiques de recherche). La réflexion collective, entre étudiants, professeure et partenaires, renforçait la compréhension des différentes étapes menant à l'élaboration d'un plan de TMobC. L'expérience de se rendre à Wendake et d'épauler le Regroupement des centres d'amitié autochtones s'est avérée un moment fort du cours et de toute la maîtrise. Enfin, le troisième cours essentiel pour augmenter la valeur intégratrice du stage est celui portant sur l'action publique. Il représentait un passage obligé pour le stagiaire, qui n'avait jusque-là que peu d'expérience en la matière et une piètre compréhension des mécanismes de gouvernance publique⁶⁸ en général. Nous en avons beaucoup appris aussi concernant les groupes d'intérêt et leur valeur pour la démocratie, l'encadrement des groupes d'intérêt, les générations de groupes d'intérêt – en retenant que les syndicats sont parmi les plus anciens –, les mouvements sociaux⁶⁹, tables de concertations, plans d'action sectoriels, etc.

L'offre de cours de l'INRS, dans le cadre de la maîtrise PRAP, s'avère, à notre avis, tout à fait à la hauteur de nos attentes. Elle les a même bien largement dépassées. Le stage est bel et bien l'occasion d'intégrer toute une panoplie de savoirs, savoir-faire et savoir-être, confirmant le caractère *professionnel* de la maîtrise. Nous serions d'ailleurs tout à fait à l'aise de suggérer cette maîtrise non seulement aux personnes intéressées par l'interface entre recherche et action publique, mais même à certains professionnels de l'éducation. Les conseillers pédagogiques (CP), qui traversent actuellement une ère de professionnalisation et de consolidation de leurs fonctions, pourraient même gagner beaucoup à adopter un curriculum comme celui de la maîtrise PRAP. Il en sera question dans le prochain chapitre.

⁶⁷ Ce rapport sert d'ailleurs d'ancrage important aux travaux réalisés par France Bernier et ses collègues de la CSQ en 2008, sur lesquels cet essai s'appuie théoriquement.

⁶⁸ À l'exception notable de ceux liés au monde de l'éducation. Mais ce cours ratisait beaucoup plus large et permettait une découverte bien plus vaste des domaines de l'action publique et des dispositifs de l'action publique.

⁶⁹ Avec notamment la présence du professeur Christian Poirier en qualité de conférencier pour nous en parler.

CHAPITRE 3 : RÉFLEXION SUR LE RÔLE ET LE TRAVAIL D'AGENT D'INTERFACE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION

Comme expérience phare d'apprentissage et de développement de compétences, le stage a marqué un tournant dans le projet professionnel du stagiaire. Fort d'une formation initiale en enseignement de l'éducation physique et à la santé combinée à la réalisation d'un DESS en gestion de l'éducation, ce parcours promettait une orientation professionnelle axée sur le travail d'enseignant et, à terme, le leadership éducatif en écoles primaires ou secondaires. En joignant la maîtrise en pratiques de recherche et action publique, l'ambition initiale de l'étudiant-chercheur était de pouvoir élargir sa compréhension des rouages sociaux et politiques qui influencent le monde de l'éducation tout en élargissant son champ d'action professionnel. Surtout, il s'agissait de développer plus clairement des compétences en recherche, entamées au premier cycle universitaire, et en faire profiter le monde scolaire québécois.

L'étudiant-chercheur n'imaginait pas encore clairement à quel point les compétences de l'agent d'interface sont importantes et recherchées au sein des établissements d'enseignement. Nous défendrons dans cette prochaine partie la thèse voulant que les diplômés de premier cycle en enseignement ont tout intérêt, pour leur(s) pratique(s) professionnelle(s), leur plan de carrière et l'amélioration des services éducatifs partout au Québec, à considérer la maîtrise en pratiques de recherche et action publique / transfert et mobilisation des connaissances (3086).

3.1 – Formation initiale des maîtres et facultés des sciences de l'éducation

C'est relativement récemment qu'a été popularisé le concept de pédagogie fondée sur les données probantes en éducation. Les comparaisons entre les secteurs de l'éducation et de la santé, notamment celles portant sur l'exercice des professions d'enseignant ou de médecin, bien que simplistes et parfois maladroites, s'avèrent parlantes. Il est typiquement attendu des médecins en formation de prendre de l'expérience et d'explorer des cas cliniques, mais aussi d'être à la fine pointe des connaissances (scientifiques) dans leur domaine de spécialisation. Le secteur de la santé

demeure année après année le plus financé par le Conseil de recherche canadien et au Fonds de recherche québécois, une tendance qui s'observe ailleurs dans le monde aussi. La recherche, et les pratiques médicales ou de soins qui s'appuient sur les études réalisées partout dans le monde, au sein de la communauté des chercheurs des sciences de la santé, sont déjà mises en valeur par voie des actes professionnels. La « *evidence-based medicine* » représente un paradigme dominant en santé depuis plusieurs décennies déjà. Épistémologiquement, on reconnaît dans l'exercice de la médecine des connaissances dites empiriques, cliniques ou professionnelles, construites au fil des expériences professionnelles. D'autres, dites scientifiques, s'appuient sur les expériences menées en laboratoire, des essais contrôlés randomisés, ou encore tout autre devis de recherche. On assiste à peu près à la même approche en sciences infirmières, en physiothérapie, dans les techniques du domaine de la santé, etc. Le jugement du médecin, par exemple, est *professionnel*, en ceci qu'il est alimenté à la fois par son expérience clinique, contextualisée et intégrant une certaine intelligence de situation, mais il se doit aussi d'être scientifique. On peut affirmer que la tradition, en médecine, évolue au rythme du développement et des innovations issues de recherches et de cas cliniques, avec une ouverture d'esprit pour chacune. Une pratique qui fonctionne provoque les effets souhaités; au contraire, si elle ne fonctionne pas, ou pas aussi bien qu'une autre procédure, on a le devoir d'abandonner la première pour se concentrer sur la seconde. Action et réflexion sur les pratiques forment une boucle. On documente les effets et on ajuste nos pratiques.

Au contraire, en enseignement, au Québec (comme ailleurs), on opère bien différemment. Il existe en éducation une tradition voulant que le jugement professionnel soit presque exclusivement appuyé par l'expérience empirique, l'expérience professionnelle et rien d'autre. Les exigences de favoriser des pratiques qui ont les effets recherchés (bonne gestion des apprentissages, bonne gestion des comportements) ne sont pas aussi strictes qu'en santé. Les facultés de sciences de l'éducation existent depuis longtemps et on y emploie professeurs, agent.es de recherche et assistant.es produisant de la recherche et formant les futurs enseignants. Ces recherches, toutefois, n'ont que très rarement le retentissement et les retombées pratiques qu'on observe dans le secteur de la santé. Non que les enseignants ne s'y intéressent pas, au contraire : 88,1% lisent des articles signés par des chercheurs dans des revues professionnelles et 53,8% lisent des articles en provenance de revues savantes (Karsenti et Savoie-Zajc 2011, 306). D'ailleurs, pour Karsenti et Savoie-Zajc, « le problème ne réside pas tant dans la constitution d'une base de connaissances que dans sa faible diffusion auprès des intéressés que sont les acteurs de l'éducation » (2011, 304).

Pour eux, les chercheurs « ont la responsabilité de s'engager dans des recherches socialement pertinentes qui explorent, entre autres, des problèmes liés à la pratique » (2011, 305) et de « diffuser leurs résultats non seulement auprès des communautés scientifiques, mais également auprès de communautés de praticiens, sous une forme appropriée et permettant d'engager le dialogue véritable entre ces deux communautés » (2011, 305). Ils vont jusqu'à faire la promotion d'une formation à la recherche plus poussée en formation initiale des maîtres et en formation continue pour stimuler l'engagement en recherche et l'institutionnalisation de « l'enseignant-chercheur », suivant un courant américain (Karsenti et Savoie-Zajc 2011). Après tout, la professionnalisation de l'enseignement devrait coïncider avec la disponibilité d'une base de récits de pratique et de savoirs scientifiques, en appui à la réflexion sur la pratique.

Pourtant, on entend très rarement dire d'une administration scolaire qu'elle s'attend de ses formateurs à ce qu'ils mobilisent des savoirs scientifiques, issus de la recherche, ou qu'ils cultivent dans l'établissement une culture de recherche ou de pratiques basées sur les données probantes. Plutôt que de s'appuyer sur des résultats scientifiques, on a tôt fait en éducation, pour honorer la nature dynamique et hétérogène des contextes de pratique, de se saisir du paradigme du *praticien réflexif*, développé en grande partie par les travaux de Schön dans les années 1980⁷⁰. Le référentiel des douze compétences des enseignants au Québec, sur lesquels la plupart des formations initiales des maîtres⁷¹ sont calquées dans les universités québécoises, fait d'ailleurs du développement de l'analyse réflexive de sa pratique un élément majeur du référentiel⁷². Mais on fait peu de cas des résultats de la recherche scientifique.

Pourquoi ne pas miser davantage sur les données issues de la recherche? Les causes sont complexes. Elles touchent certainement des raisons méthodologiques, la qualité des devis de recherche étant très souvent plus basse en éducation que dans d'autres secteurs (Gauthier, Bissonnette et Richard 2013). Les contextes de pratique de l'enseignement sont aussi très variables,

⁷⁰ Notamment son ouvrage de 1983, *The Reflective Practitioner*. Beaucoup de travaux importants sur ce thème ont été réalisés aussi avec son collègue Chris Argyris au Massachusetts Institute of Technology (MIT).

⁷¹ Expression qu'on donne à la formation initiale des futurs enseignants au Québec. Avec la fin des écoles normales, cette formation est dispensée par les universités par l'entremise de leurs facultés des sciences de l'éducation. Au terme d'une formation disciplinaire et pédagogique de quatre ans, ainsi que de quatre stages, les diplômés sont automatiquement éligibles à l'obtention du brevet d'enseignement, leur octroyant (à vie) le droit d'enseigner.

⁷² Il s'agit de la onzième compétence, dont l'énoncé va comme suit : « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » (MEQ 2001, 157). Une des composantes de la compétence commande la réflexion sur sa pratique et le réinvestissement des résultats de sa réflexion dans l'action.

avec des classes hétérogènes, contextes sociaux très différents, cultures variées interagissant au sein d'une même école et d'une même classe, difficile comparaison entre établissements ou systèmes éducatifs, etc. On entend régulièrement au sein des équipes pédagogiques la remarque voulant que : « *Ouais, c'est bien beau, mais ça ne s'applique pas à moi et à ma classe, ça ne correspond pas à ma réalité.* » Le métier d'enseignant serait donc presque exclusivement l'affaire des expériences professionnelles de terrain. Les recherches auraient très peu à apporter à l'amélioration des curriculums, des processus organisationnels et des stratégies pédagogiques déployées en classe. Nous ne sommes pas de cet avis et proposons même que certains éléments de la tradition d'interface entre recherche et action publique soient très bénéfiques en éducation. Nous pensons plus concrètement à une bien meilleure implantation d'une culture et de procédés de vérification de l'*effet* des stratégies pédagogiques sur l'apprentissage des élèves⁷³ ainsi qu'à des modèles intégrés d'enseignement qui ont fait leurs preuves⁷⁴.

Pourtant le référentiel des douze compétences des enseignants au Québec prévoit le développement d'une attitude d'engagement dans son développement professionnel, prenant plusieurs formes. Un extrait du référentiel résume la compétence ainsi :

⁷³ On parle généralement « d'enseignement efficace », suivant les résultats de Visible Learning, les travaux de John Hattie et son équipe (2008, 2012)

⁷⁴ Viennent en tête le modèle de l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette, Richard 2013), ou des modèles de différenciation pédagogique comme le *Response to intervention*.

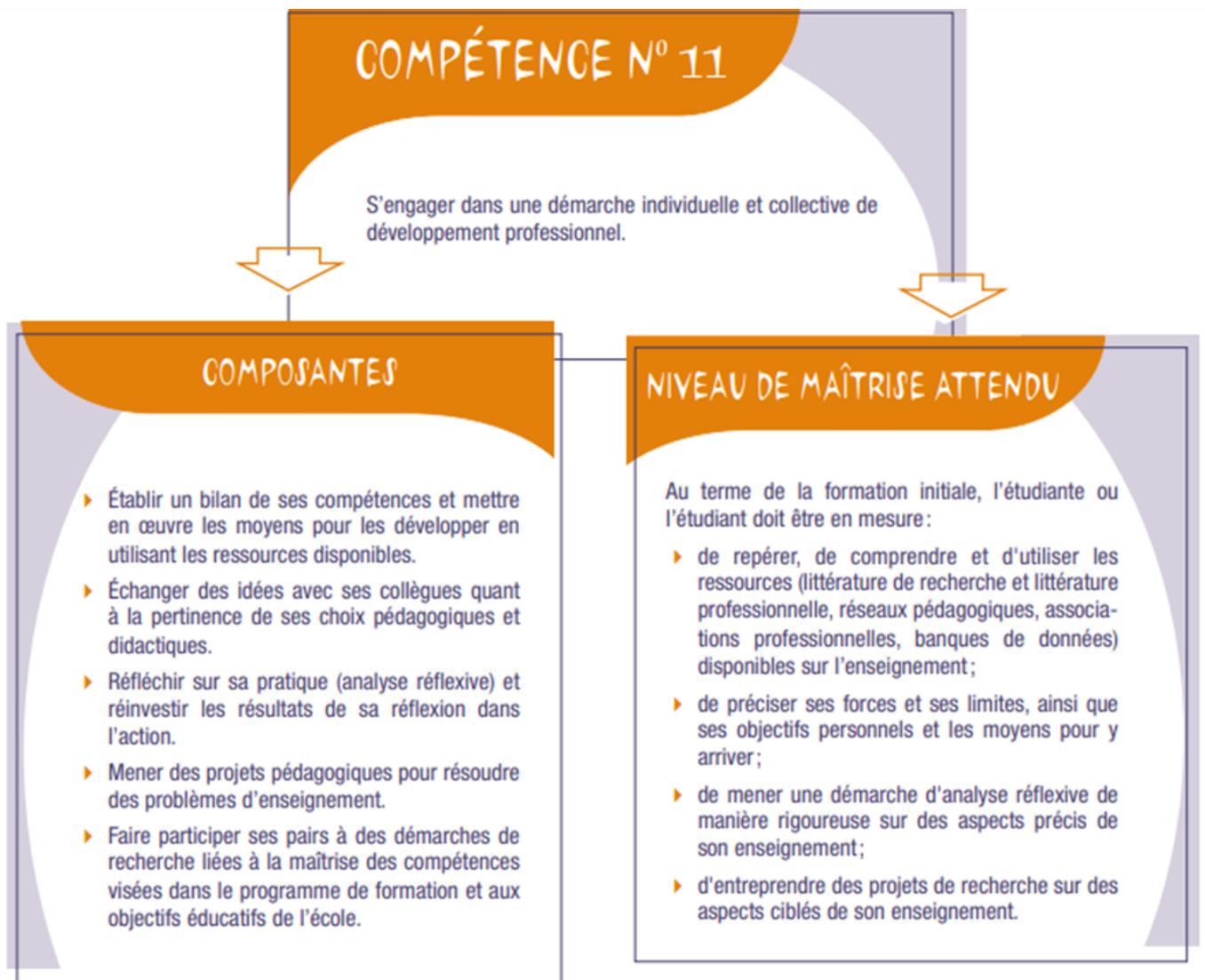


Figure 3.1 : La formation à l'enseignement, compétence 11

Source : (MEQ 2001)

Les facultés des sciences de l'éducation, à tort comme à raison, doivent régulièrement essayer les mêmes critiques. D'abord, les étudiants qui fréquentent ces facultés (autrement dit, les futurs enseignants) considèrent souvent ces formations préparatoires à l'enseignement comme peu efficaces, ne les préparant pas convenablement à l'exercice de la profession. Ce décalage entre préparation à l'enseignement et enseignement autonome serait d'ailleurs déterminant dans la décision de demeurer ou non dans la profession, expliquant du même coup en partie le fort taux de décrochage enseignant (Karsenti, Collin et Dumouchel 2013). De plus, on questionne les facultés de sciences de l'éducation pour leur tendance à s'accrocher au passage de modes pédagogiques

alors même que leur impact sur l'apprentissage des élèves s'avère faible, inefficace, voire même néfaste. Pourtant, les cinquante dernières années, en particulier, nous en ont appris beaucoup sur les personnes, leur apprentissage, leur psychologie, et même sur les processus d'instruction, de socialisation et de qualification⁷⁵. Plusieurs champs contribuent régulièrement aux sciences de l'apprentissage, comme les neurosciences, sciences cognitives, biologie humaine, psychologie cognitive, psychologie sociale, sociologie et bien d'autres. Avec les avancées dans ces champs, comment se fait-il qu'on ne mise pas davantage sur les recherches menées en éducation pour réfléchir à notre pratique, individuelle comme collective, en enseignement?

Nous croyons que des travaux ambitieux ont été publiés ces dernières années en éducation et le transfert de ces connaissances de la recherche à l'action aurait un fort potentiel de transformation de la société québécoise et des vies de tout un chacun. Si l'agent d'interface a déjà sa place dans autant de contextes, pourquoi pas en éducation, où des gains substantiels sont envisageables? Nous affirmons que les compétences et l'agir professionnel de l'agent d'interface ont le potentiel de transformer l'éducation au Québec.

3.2 – L'enjeu des plans de classification

À qui revient la responsabilité de contribuer au transfert et à la mobilisation des connaissances en éducation? On peut dire sans trop se compromettre qu'il s'agit, au Québec, plutôt d'une responsabilité partagée entre divers acteurs de l'éducation. Le secteur de l'éducation en est un qui jouit d'une longue tradition de travail syndiqué au Québec – la CSQ en est d'ailleurs probablement l'exemple par excellence. Les plans de classification précisent les tâches normalement associées avec chacun des corps d'emploi convenus par les conventions collectives. Or, il n'existe pas, à notre connaissance, de plans de classifications qui incluent spécifiquement le titre d'agent d'interface. Toutefois, cela ne revient pas à dire que les rôles et fonctions associés avec le travail d'interface entre recherche scientifique et pratiques enseignantes ne soient pas présents du tout dans les écoles.

⁷⁵ Nous les évoquons, car officiellement, la mission de l'école québécoise se décline en ces trois fonctions sociales majeures : « Instruire, socialiser, qualifier. »

On imagine malheureusement assez mal la création d'un nouveau titre d'agent d'interface qui serait inclus dans les plans de classification. À court terme, il serait étonnant que des gestionnaires scolaires fassent pression pour réclamer l'arrivée d'un nouveau type de professionnel, qui œuvrerait à l'intersection entre les savoirs scientifiques formalisés et les savoirs expérientiels liés aux services éducatifs. Une étude rapide des plans de classification permet de cibler quels types d'employés des commissions scolaires et autres établissements scolaires pourraient assumer ces rôles et fonctions. C'est qu'il existe déjà, au sein des commissions scolaires et des établissements, des professionnels qui occupent des fonctions trop proches de celles des agents d'interface pour ne pas que ces rôles et fonctions leur incombent. Nous évoquons ici le titre très éclaté et hétéroclite de conseillère ou conseiller pédagogique⁷⁶.

Nous croyons qu'ils pourraient assumer la majeure partie des tâches d'interface en éducation et d'agir comme courroies de transmission, stimulateurs des milieux, porteurs de projets et personnes-ressources pour entretenir des partenariats avec chercheurs des universités et autres producteurs de connaissance. En revanche, certaines responsabilités pourraient être partagées avec d'autres acteurs clés qui sont présents dans toutes les écoles : les enseignant.es et les directions d'établissement. Nous explorerons le rôle de l'interface entre recherche et action publique pour ces trois catégories de travailleurs.

3.3 – L'agent d'interface comme enseignant

John Hattie, professeur à l'Université de Melbourne reconnu internationalement pour ses méga-analyses de méta-analyses portant sur plus de 256 facteurs d'influence sur la réussite éducative, affirmait qu'il était important et urgent de promouvoir une culture d'analyse réflexive des stratégies éducatives employées dans les écoles. Il encourageait les enseignants à joindre le pas : « connais ton impact! » (Hattie [2008, 2012] 2017, XVI) écrit-il, dans la deuxième édition de sa célèbre étude *Visible Learning*. En rendant l'apprentissage *visible*, autrement dit en mesurant les effets des stratégies éducatives qu'ils emploient, les enseignants se créeraient, pour eux-mêmes et au bénéfice de leurs étudiants, un portrait des pratiques efficaces et de celles à améliorer, voire à abandonner

⁷⁶ Pour consultation, nous joignons, en annexes 6 et 7, des extraits de plans de classifications pour les conseillers pédagogiques des commissions scolaires (primaire, secondaire) et ceux des collèges, respectivement.

au profit d'autres. Ses études, sous devis quantitatifs, probablement les plus complètes jamais réalisées en éducation, combinaient près de 900 méta-analyses, 60 000 recherches et 240 millions d'élèves de partout dans le monde (Hattie 2017). Il s'en dégage plusieurs constats pédagogiques forts. Avec Visible Learning s'est développée et renforcée l'idée d'une *evidence-based education*, une éducation fondée sur des stratégies d'enseignement appuyées sur des données probantes.

On y découvre entre autres que toutes les stratégies pédagogiques ne se valent pas, que certaines requièrent beaucoup d'effort pour peu d'effets sur l'apprentissage (problème d'efficience), et que d'autres sont carrément à proscrire. Se renforce après la publication initiale de Visible Learning, un modèle d'enseignement considéré comme « efficace », en ceci qu'il combine plusieurs stratégies d'enseignement éprouvées en un modèle intégré qui, lui, aurait démontré son efficacité: c'est l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard 2013). On découvre notamment que les stratégies de l'enseignement explicite sont plus efficaces auprès de *tous* les groupes sociaux et groupes d'apprenants, notamment les plus démunis et à risque – et surtout les EHDAA, dont il était question plus tôt. Promouvoir l'enseignement explicite pourrait ainsi améliorer les services éducatifs, la persévérance des élèves comme des enseignants et enrichir la vie des Québécois. Former, dès la formation initiale des maîtres, des enseignants adeptes de l'enseignement explicite serait une manière de remédier à la prétendue piètre qualité de la formation donnée dans les facultés des sciences de l'éducation et la dépendance à des modes et des courants qui n'ont pas fait leurs preuves. Il s'agirait d'une importante retombée pour la recherche en éducation. En revanche, gardons-nous bien d'appliquer aveuglément les stratégies d'enseignement promues par Visible Learning : les profils d'apprenants, la profession enseignante, la gouvernance scolaire et la société en général évoluent constamment. L'efficacité des stratégies employées évoluera, elle aussi.

Autrement dit, on tolère quotidiennement, en éducation, ce qui serait intolérable dans le domaine de la santé, alors que nous avons les outils pour assurer une plus grande efficacité et une plus grande efficience dans nos classes. Il ne doit pas nécessairement en être ainsi. Il y aurait par ailleurs dans la pédagogie basée sur les données probantes le potentiel d'une meilleure reconnaissance sociale de la profession enseignante, qui pourrait plus facilement être considérée comme une profession en constante amélioration de ses pratiques. On réfléchit d'ailleurs bien mieux à nos pratiques enseignantes à travers les rétroactions d'autres professionnels et de chercheurs de tous les pays du monde qu'en silo : même la pratique réflexive n'a de sens que via l'accès à d'autres perspectives.

3.4 – L’agent d’interface comme conseiller pédagogique

Qui sont ces CP et que font-ils réellement? La réponse peut s’avérer très différente selon le contexte. En effet, les CP, bien que nous les retrouvions, de nom, partout dans le monde scolaire, exercent des fonctions très différentes selon qu’ils œuvrent au secteur jeunes, à la formation générale des adultes (FGA), en formation professionnelle (FP), en formation technique au collégial, en formation continue, à la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), ou encore au sein des services aux entreprises (SAE) des commissions scolaires ou collèges. En qualité de *professionnels*, on s’attend d’eux qu’ils déploient une réflexion juste et éclairée sur des niveaux d’organisation variés, allant de l’accompagnement direct des enseignants un à un à la gestion de projets d’innovation éducative au sein de l’établissement, en passant par l’organisation et la prestation d’ateliers de formation auprès du personnel des écoles lors des journées pédagogiques⁷⁷. Les emplois de conseillers pédagogiques sont accessibles à toute une panoplie de parcours professionnels variés, ce titre d’emploi demeurant toujours, en 2020, plutôt dérégulé. Pas de parcours typique de formation ou d’expérience pour l’accès aux emplois, pas d’ordre professionnel régulant le droit de pratique, peu de formations universitaires spécifiques menant à la profession – et encore, celles-ci demeurent peu fréquentées et pas du tout obligatoires.

Pourquoi les conseillers pédagogiques sont-ils les travailleurs idéaux pour assurer la majorité des services d’interface? D’abord, parce qu’ils opèrent sur plusieurs niveaux de l’organisation. Accompagnement individuel, démarches de groupes, initiatives panscolaires, voire interétablissements au sein d’une commission scolaire ou même régionales⁷⁸. Ils sont aussi expérimentés dans la gestion de projet et l’implantation de mesures novatrices. Ils sont en quelque sorte des vecteurs d’innovation au sein des établissements qui les emploient et conseillent autant les enseignants que les directions d’établissement. N’étant les patrons de personne, mais bien les *conseillers* de chacun, on s’attend d’eux qu’ils stimulent le milieu, évaluent les pratiques, amènent

⁷⁷ En plus des annexes 6 et 7 qui présentent des extraits de plans de classification pour ces professionnels, les annexes 8 et 9 présentent deux exemples d’offres d’emploi pour des conseillers pédagogiques – les deux, en fait, ont été acceptées par l’étudiant-chercheur dans le passé. L’une offre un emploi au collégial, l’autre en commission scolaire; l’une offre un contrat d’un an, l’autre un poste régulier. Notez bien l’étendue de la description de tâches et la diversité des parcours de formation acceptables pour l’accès (encore plutôt dérégulé) à ces emplois.

⁷⁸ On peut penser, par exemple, aux Journées pédagogiques montérégiennes (JPM), organisées par les conseillères et conseillers pédagogiques en provenance de toutes les commissions scolaires de la Montérégie.

des propositions de leur cru, nous alimentent quand on les consulte. On sollicite leur aide pour la prise en main des nouvelles technologies par les équipes d'enseignants et on s'attend à ce qu'ils développent des partenariats. Finalement, de par leur position stratégique dans les organigrammes de leurs établissements – au cœur de tout, contraignants pour personne – les CP pourraient bien être les mieux situés pour prendre en charge rôles et fonctions de l'agent d'interface.

Prenons quelques exemples. L'élaboration d'un plan de transfert et mobilisation des connaissances pourrait tout à fait être une tâche de CP. Celui-ci pourrait faire suite à des enquêtes internes par questionnaires menées auprès du personnel de l'établissement, enseignant comme non-enseignant, sur les besoins de connaissances et d'outils de concertation. Comme « chercheur à l'interne », le CP peut enquêter aussi qualitativement, en visitant des classes, par exemple – une tâche de CP assez classique, avec laquelle tout le personnel est plutôt familier. Une enquête sur les besoins de connaissances, d'innovation, de communication pourrait être menée par un CP.

Un certain mouvement de professionnalisation de la conseillanc e pédagogique est par ailleurs en cours. En 2019 a été publié le rapport faisant suite à une recherche collaborative appréciative menée entre 2015 et 2018 par plusieurs partenaires, notamment l'Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ) et l'Université de Sherbrooke. Ces travaux ont débouché sur un tout premier Référentiel de l'agir compétent en conseillanc e pédagogique en soutien à la réussite aux élèves. La vaste enquête a permis de cibler, entre autres, des exigences professionnelles transversales à toutes les situations que sont l'agir éthique, la communication et l'intelligence de situation (Guillemette, Vachon et Guertin 2019). Le but de la démarche est tout à fait transparent. Les comités impliqués dans cette recherche affirment que le but était de renforcer l'identité professionnelle, circonscrire la profession, orienter le développement professionnel, valoriser la profession et faciliter l'insertion professionnelle (Guillemette, Vachon et Guertin 2019). On y évoque des « situations professionnelles emblématiques » qui décrivent le travail des CP : conseiller, former, accompagner, innover. Une telle description des situations qui définissent la profession, consolidée au terme d'une recherche entre un grand nombre d'associations clés dans le domaine de la conseillanc e suggère le développement à venir d'un cadre réglementaire plus costaud autour de la profession.

Si cela devait s'avérer, nous proposons que l'Université de Sherbrooke, les autres universités québécoises et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) s'inspirent de

la maîtrise professionnelle en pratiques de recherche et action publique / transfert et mobilisation des connaissances (3086). Les professeurs de l'INRS impliqués dans le programme en savent beaucoup sur la formation d'experts du conseil, de la formation, de l'accompagnement et de l'innovation, en contextes d'intervention sociale.

3.5 – L'agent d'interface comme directeur d'établissement

Le ministère de l'Éducation du Québec a rendu disponible, en 2008, un nouveau document formalisant la formation à la gestion d'un établissement scolaire. Comme cela avait été le cas sept ans plus tôt avec la production du référentiel des compétences des enseignants, cet exercice a mené à la transformation des exigences préparatoires à l'entrée dans la profession de gestionnaire scolaire. Sauf mesures exceptionnelles, on exige désormais des directrices et directeurs d'établissement qu'ils complètent une formation d'au moins trente crédits de deuxième cycle universitaire. Cette formation est souvent suivie en même temps qu'arrive la première entrée en fonction, généralement comme direction adjointe d'établissement⁷⁹. Certains candidats préfèrent compléter une maîtrise en administration scolaire, mais le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation, formation de trente crédits au deuxième cycle et spécialisée en gestion d'établissements scolaires primaires et secondaires, peut être considéré comme la formation normale de base menant à l'emploi de cadre scolaire. Le document de 2008 confirme les dix compétences à développer pour les futurs gestionnaires scolaires. Le schéma suivant, tiré du document, les regroupe en quatre sections :

⁷⁹ Il est souvent exigé qu'avant cette première entrée en fonction, un minimum de six crédits soit déjà complété dans le DESS.

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISES POUR LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

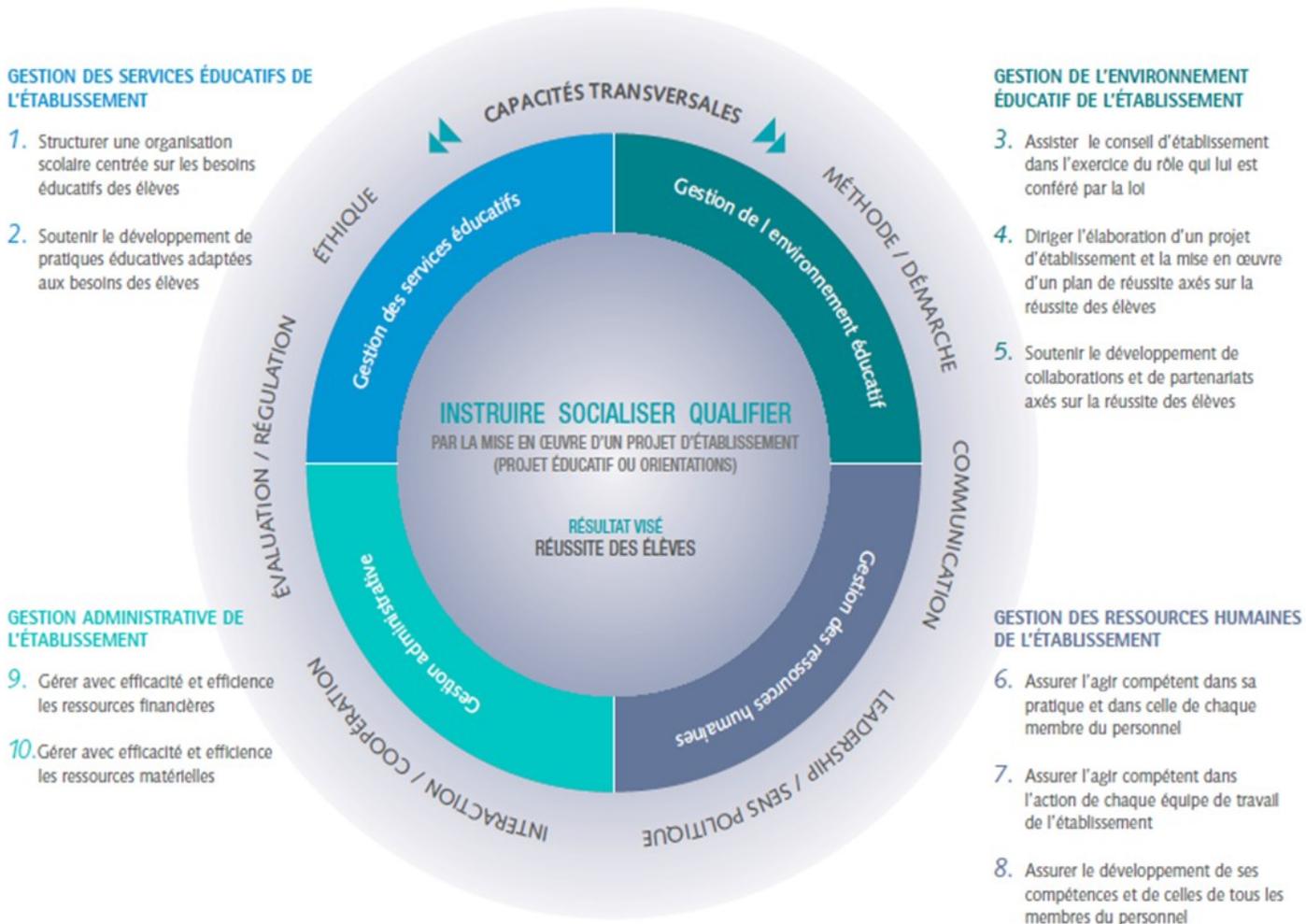


Figure 3.2 : La formation à la gestion d'un établissement scolaire, schéma des dix compétences professionnelles à développer

Source : (MELS 2008, 32)

Des associations assez nettes peuvent être dressées entre les attentes que le Ministère pose sur ses cadres scolaires et les fonctions et rôles des agents d'interface. Surtout les compétences 1 et 2, portant sur la gestion des services éducatifs, et 5, 6, 7 et 8, portant sur la gestion des ressources humaines. Il est aussi attendu des directions d'établissement qu'elles prennent « appui sur une démarche cognitive rigoureuse leur permettant d'assurer le transfert pertinent des savoirs formalisés et expérientiels dans la conduite de l'ensemble des situations qu'elles rencontrent. » (MELS 2008, 30). On exige aussi des directions d'établissement qu'elles « [D]éveloppe[nt] les capacités de réflexivité et de transfert » (MELS 2008, 53), en incitant le candidat à la direction « à

expliciter ses représentations, ses façons de faire et ses processus », la « réflexion sur ses propres pratiques favorise le transfert, la transformation et l'évolution des façons de faire et d'agir. » (MELS 2008, 53) On recommande en outre d'organiser des activités qui permettent une mise à distance et l'analyse des pratiques professionnelles. Pour réaliser ces tâches, on voit mal comment une direction d'établissement pourrait se passer de diffusion, transfert et mobilisation des connaissances au sein non pas de la commission scolaire, mais même carrément de son établissement.

Dans le contexte particulier du *New Public Management* et de la gestion axée sur les résultats en éducation, avec des appareils cohérents de reddition de comptes entre les niveaux d'action⁸⁰ permettant de tester et de suivre les effets des mesures adoptées localement sur la réussite des élèves, il est légitime de se demander comment le gestionnaire d'établissement scolaire pourrait se passer des retombées des recherches menées dans le monde scientifique. Assurer l'agir compétent, en particulier, relève d'une analyse fine et pointue du milieu, tributaire d'une forte expérience. Toutefois, l'analyse des effets des pratiques enseignants ou des pratiques professionnelles du personnel de soutien représente un exercice peu crédible et peu concluant, s'il est pratiqué à l'aveuglette. Il y aurait donc énormément à gagner, selon nous, dans les pratiques de gestion d'établissement, à intégrer les réflexes de l'agent d'interface – veille scientifique, technologique, stratégique; partenariats avec des instituts, universités et groupes de recherche pour mener des recherches-actions, recherches collaboratives, cultiver des habitudes réflexives et évaluatives dans les opérations normales de l'établissement, etc. En intégrant une approche d'interface et en prenant sur soi-même une partie des rôles et fonctions des agents d'interfaces, les directions d'établissement pourraient agir comme pivots pour la mise sur pied de pratiques orientées sur les résultats de recherches scientifiques.

⁸⁰ En éducation, chaque établissement met au point un projet éducatif, qui énonce les valeurs, orientations, vision de l'établissement. S'ajoute au projet éducatif un plan d'action annuel, qui comprend les mesures que l'établissement entreprendra pour concrétiser sa mission et respecter les instructions en provenance du Ministère et de la commission scolaire. Ce projet éducatif et son plan d'action font l'objet d'un Plan d'engagement vers la réussite (PEVR), soit une entente entre la commission scolaire et l'établissement. On parlait jusqu'à tout récemment d'une « convention de gestion et de réussite éducative », pour nommer cette entente. Enfin, entre la commission scolaire et le ministère de l'Éducation, une convention de partenariat est entendue qui doit respecter les exigences du Ministère.

3.6 – Les retombées de la recherche pour les élèves et les parents

La mission de l'école québécoise est la réussite de l'élève. En tant qu'acteur essentiel de l'école, l'élève peut aussi être considéré comme le principal bénéficiaire des services éducatifs – même si les bénéfices s'étendent bien au-delà de l'individu scolarisé. Les initiatives de TMobC recèlent un fort potentiel d'amélioration de l'expérience scolaire et de ses produits pour l'élève. Les dispositifs de gouvernance originaux et l'emploi de stratégies d'enseignement adaptées sont des exemples. Les établissements qui s'engagent dans l'interface entre recherche et action et qui assimilent collectivement dans leur fonctionnement les fonctions de l'agent d'interface sont susceptibles d'activer un potentiel rarement actualisé : celui d'impliquer les élèves dans des projets d'innovation portant sur leur propre milieu de vie, pas seulement à l'échelle de leur classe, mais à l'échelle de l'établissement. Une expérience de prise en charge enrichissante sur plusieurs plans pour des élèves qui jouissent rarement d'une voix forte dans les décisions de leur école, notamment au primaire et au secondaire. À titre d'exemple, le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) mise beaucoup sur cette implication de toutes les parties prenantes dans le fonctionnement et les décisions de l'école, élèves inclus, et les schèmes, représentations et habitudes développées apparaissent comme prometteuses.

À l'école, une certaine tradition de partenariat s'est installée (et accélérée) ces dernières années dans le système scolaire québécois. Ils forment un groupe d'acteurs incontournables de l'éducation et exercent leur voix autant auprès de l'enseignant de leur enfant qu'au sein de comités de parents très impliqués et de conseils d'établissement composés de plusieurs parents. La réussite de leurs enfants les touchant personnellement, leur mobilisation dans le réseau est traditionnellement assez grande et leur implication se fait remarquer. Les compétences 9 et 10 du référentiel des compétences des enseignants exigent d'ailleurs de savoir tisser et faciliter les partenariats avec l'équipe-école et avec la communauté. De solides habitudes de courtage des connaissances, de coconstruction dans le cadre de recherches ou d'initiatives de TMobC impliquant les parents dans des pratiques frontières offriraient un fort potentiel de mobilisation des connaissances pour des retombées accrues. Les compétences de l'agent d'interface pour promouvoir, lancer et piloter des projets partenariaux concertés seraient doublement efficaces en mobilisant les parents, compte tenu de l'énergie déjà disponible auprès des parents et des comités auxquels ils participent.

3.7 – L’agent d’interface et l’avenir du travail en l’éducation

La mise à l’échelle (*scaling*) des services éducatifs n’est pas comparable – du moins, pour le moment – à celle d’autres industries qui ont vu, avec la mondialisation notamment, la compétition internationale augmenter en même temps que la disponibilité des marchés. Mais la mondialisation, couplée des avancées des technologies de l’information et de la flexibilisation croissante des conditions d’emploi, de travail et de régulation, pourrait bouleverser à son tour le monde de l’éducation. L’enseignement en ligne, à distance et hybride prend en popularité, certaines des universités les plus fréquentées au monde opérant partiellement ou entièrement en ligne alors que des établissements prestigieux mettent en ligne une offre de plus en plus pérenne et bonifiée. L’anglais, comme *lingua franca*, et les TIC pourraient propulser la croissance et la consolidation d’un marché international (et partiellement délocalisé) de la formation (même qualifiante, menant à des diplômes officiels). Universités et collèges pourraient alors être appelés à compétitionner sur un marché international pour la fréquentation étudiante, une tendance d’ailleurs déjà relativement bien lancée au Québec, notamment par le biais des services de formation continue, de reconnaissance des acquis et compétences et des services aux entreprises des commissions scolaires, cégeps et facultés universitaires⁸¹. Le développement imminent d’un nouveau réseau 5G décuplera les possibilités d’interactions, en solidifiant l’offre d’infrastructure réseau capable de soutenir des échanges nombreux, constants et lourds. L’internet des objets, les capteurs biométriques, l’intelligence artificielle couplés aux mégadonnées capables d’orienter l’apprentissage et la décision, ou encore les avancées de la réalité virtuelle portent en elles un fort potentiel d’autoguidage et d’individualisation de l’apprentissage, de développement de tuteurs

⁸¹ Le secteur de la formation continue est autofinancé, au Québec. Les organisations créent une offre de formation sur mesure, qu’elles mettent en marché auprès des entreprises et autres organisations. Les enseignants de ces formations sont engagés sur des contrats ponctuels d’enseignement pour la durée de la formation uniquement. Le secteur de la formation continue est en plein essor et sert souvent, au Québec, de moyen de renflouer les coffres pour les organisations qui obtiennent les contrats de service. D’aucuns comprennent rapidement qu’il s’agit d’une certaine libéralisation, privatisation des services éducatifs québécois – mais, pour l’instant, plutôt limitée à ce secteur. D’ailleurs, la formation continue est certainement l’un des secteurs de l’éducation les plus clairement atypiques du monde de l’éducation au Québec.

numériques intelligents, de rétroactions et d'immersion pour les futurs apprenants. L'école, comme toutes les institutions, traversera de grandes périodes de bouleversements dans les années à venir.

Ces changements perturberont à coup sûr l'écosystème de travail dans le secteur de l'enseignement. Une demande sociale croissante pour de tels produits apparaît au moins possible, sinon prévisible. Il appert que les compétences des agents d'interface seront fortement recherchées et sollicitées pour le développement et l'entretien de ces éventuels nouveaux écosystèmes de formation. À court terme, l'innovation sociale et pédagogique sera très recherchée par les organisations pour développer les solutions nécessaires aux changements sociaux. En leur capacité de gestionnaires du changement au sein des organisations, les CP, enseignants et directions d'établissement en auront lourd à porter sur leurs épaules pour assurer que les enseignants, tuteurs, assistants et personnels de soutien – en présentiel comme en virtuel – soient à la hauteur de la tâche pour leur organisation. Nous croyons donc que la maîtrise professionnelle en pratiques de recherche et action publique, ou en transfert et mobilisation des connaissances, est une avenue prometteuse pour la formation des effectifs dont l'éducation québécoise aura besoin ces prochaines décennies. Quant aux fédérations et centrales syndicales, il y a fort à parier qu'elles seront fort occupées elles-mêmes à mettre à jour et développer des dispositifs nouveaux pour la meilleure représentation des travailleuses et travailleurs de l'éducation : nous proposons qu'elles développent et profitent elles aussi de ces compétences et de ces professionnels.

CONCLUSION

L'expérience de stage a été une occasion rêvée (et saisie) d'explorer de nouvelles fonctions dans de nouveaux environnements. Bien que plusieurs aspects du stage ne se soient pas déroulés comme prévu, c'est peut-être justement dans ces surprises et interpellations que réside la plus grande richesse de cette expérience. Du stage aura finalement émergé une étude de cas intéressante pour la réflexion sur les mandats, sur les conditions de réalisation, sur les arrimages optimaux à mettre en place pour la conduite de projets de recherche partenariaux où producteurs et utilisateurs de connaissances interagissent de concert et en continu. Un bilan de stage plus ou moins convaincant sur le plan des livrables n'en demeure pas moins – et probablement plus, même – un bilan de *stage* très enrichissant sur le plan des apprentissages. De cela nous sommes convaincus.

Cette réflexion, alliée à l'expérience du stagiaire dans le milieu de l'éducation et de la recherche ces dernières années, ne permet pas de prédire une montée de la reconnaissance spécifique de la profession d'agent d'interface. En revanche, si peu d'organisations recrutent des personnes dont le travail consiste exclusivement au transfert et à la mobilisation des connaissances, les compétences de l'agent d'interface forment une partie du capital de compétences nécessaires à l'exercice optimal de plusieurs professions. En éducation, c'est le cas très clairement pour les conseillers pédagogiques, dont les tâches très variables en fonction du milieu laissent néanmoins entrevoir (1) un mouvement de professionnalisation en cours, et (2) une part non négligeable des familles de situations professionnelles vécues par les CP qui se résolvent par la manifestation de compétences développées dans le cadre de la maîtrise PRAP. Comme formations complémentaires à une formation disciplinaire (et professionnalisante) préalable, les programmes offerts par l'INRS en mobilisation des connaissances ont beaucoup à apporter à celles et ceux qui les suivent. Pour l'instant, c'est un secret bien gardé. Mais avec le temps, une mise en valeur augmentée de ces formations engendrerait, selon nous, un enrichissement pour toutes les collectivités qui accueilleraient ces diplômés.

Comme leader dans le domaine, l'offre de cours de l'INRS pour la maîtrise a été habilement conçue pour travailler au développement des compétences visées : cours portant sur la méthodologie de la recherche, sur la diffusion, le transfert et la mobilisation des connaissances, sur l'action publique, sur la gestion de projet en recherche collaborative et sur la mise à jour disciplinaire en lien social

ou champs culturels. À titre de leader du domaine, l'INRS pourrait-il envisager la production (concertée et partenariale, bien entendu) d'un ouvrage référentiel des compétences pour le métier d'agent d'interface? Je n'insisterais pas là-dessus à court terme nécessairement. Mais à long terme, et en vue d'une pleine légitimation du champ professionnel, il y a peut-être là matière à réflexion.

Pour des organisations solidement établies, telles que les centrales syndicales, il n'y a pas de doute que de tels outils référentiels pourraient être mis à profit. Entériner comme objectif du stage le développement d'un ensemble explicitement formulé de compétences professionnelles, même vaste et souple, orienterait les stages autant pour les stagiaires que pour les équipes d'encadrement des milieux d'accueil. La communauté scientifique et les communautés universitaires et collégiales sauraient elles aussi plus clairement quoi attendre de ses agents d'interface. Pour les diplômés, connaître explicitement l'arsenal des compétences développées permet une plus grande mise en valeur de l'agir professionnel, dans le monde universitaire comme dans l'industrie et le monde du travail – où, par ailleurs, de plus en plus de diplômés des études supérieures sont appelés à œuvrer.

De cette expérience, l'étudiant-chercheur croit avoir grandement évolué depuis 2016. Ces dernières années ont été profondément transformatrices. La maîtrise en transfert et mobilisation des connaissances (ou en pratiques de recherche et action publique) a été une occasion d'ouvrir ses horizons, accroître son esprit et le former à de nouvelles disciplines, de nouveaux champs de compétences, de nouvelles approches pour mieux travailler en partenariat. Nous l'affirmons enfin sans réserve : en dépit de ses cibles ambitieuses, la maîtrise a rempli toutes ses promesses.

BIBLIOGRAPHIE

- AREQ (Association des retraitées et retraités de l'éducation et des autres services publics du Québec). 2018. *Mission et historique*. Consulté le 11 avril 2020. <https://areq.lacsq.org/a-propos/mission-et-historique/>.
- Bernier, France. 2008. *La précarité à la CSQ : la face cachée des transformations du marché du travail et des conditions de travail. État des lieux de la précarité et du travail à la CSQ*. Rapport de recherche, CSQ, A0809-CG-024.
- Bernier, Jean. 2007. « Les mutations dans les formes d'emploi et leurs conséquences sur les jeunes » In *Les jeunes et le travail*, sous la direction de Sylvain Bourdon et Mircea Vultur, 247-258. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bernier Jean. 2011. « Les jeunes et les syndicats au Québec : une analyse des disparités de traitement dans les conventions collectives. » In *Perspectives internationales sur le travail des jeunes*, sous la dir. de Mircea Vultur et Daniel Mercure, 253-269. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boltanski, Luc et Ève Chiapello. [1999] 2011. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Cousin, Olivier. 2006. « Le sens du travail dans un contexte de dérégulation : le cas des cadres d'entreprise. » *Recherches sociologiques et anthropologiques* 37 (2) : 141-163. <https://journals.openedition.org/rso/577>.
- CSQ (Centrale des syndicats du Québec). 2016. *Projet de recherche – FPSES : Les conditions d'exercice et de travail du personnel de soutien de l'enseignement collégial*. Québec : CSQ. Projet de recherche approuvé entre FPSES et CSQ.
- CSQ (Centrale des syndicats du Québec). 2017. *La CSQ*. Consulté le 6 avril 2020 de <https://www.lacsq.org/la-csq/>.
- Dagenais, Christian et Émilie Robert. 2012. *Le transfert des connaissances dans le domaine social*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dion, Mathieu. 2017. « Bond de 24% du nombre d'élèves en difficulté au Québec. » *Radio-Canada*, 4 mai. <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/321817/interculturalisme-2011-detournement-d-inquietude-a-montreal>.
- FPSES (Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur). s.d. *Des gens de cœur au soutien de l'éducation : Profil*. Consulté le 11 avril 2020. <https://fpses.lacsq.org/la-federation/profil/>.
- Fortier, Marc. 2018. « Le nombre d'étudiants souffrant de déficience bondit dans les établissements postsecondaires. » *Le Devoir*. 7 mars. Consulté le 11 avril 2020. <https://www.ledevoir.com/societe/education/522005/enseignement-superieur-explosion-du-nombre-d-etudiants-en-difficulte>

- Gauthier, Clermont, Steve Bissonnette et Mario Richard. 2013. *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Gouvernement du Québec. 2018. *Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation. Mise en contexte*. Consulté le 12 avril 2020. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_1_GAR_MiseEnContexte_Edition.pdf.
- Guillemette, Suzanne, Isabelle Vachon et Donald Guertin. 2019. *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Montréal : JFD Éditions. file:///C:/Users/e869007455/Downloads/agir_compotent_CP_2e-ed.pdf
- Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede et Michael Minkov. 2010. *Cultures and Organizations : Software of the Mind : Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, 3e ed. New York : McGraw Hill.
- Hattie, John. [2008, 2012] 2017. *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- James, William. [1907] 2010. *Le pragmatisme*. Paris : Flammarion.
- Karsenti, Thierry, Simon Collin et Gabriel Dumouchel. 2013. « Le décrochage enseignant : état des connaissances. » *International Review of Education* 59 (5) 549-568.
- Karsenti, Thierry et Lorrain Savoie-Zajc, dir. 2011. *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^e éd. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Longo, Maria Eugenia et Marianna Busso. 2019. « L'informalité du travail : genèse, réalité, processus. » In *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*, sous la dir. de Daniel Mercure et Mircea Vultur, 51-78. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Longo, Maria Eugenia. 2016. « Les parcours de vie des jeunes comme des processus. » *Les cahiers dynamiques* 67 (1) : 48-57.
- MEES (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec). 2019. *Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire*. Consulté le 12 avril 2020. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-diplomation-et-de-qualification-par-cohorte-de-nouveaux-inscrits-au-secondaire/>.
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). 2008. *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Consulté le 12 avril 2020. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf.
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). 2001. *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Consulté le 12 avril 2020. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

- Mercure, Daniel et Mircea Vultur. 2010. *La signification du travail : nouveau modèle productif et éthos du travail au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Popper, Karl. [1972] 2009. *La connaissance objective*. Paris : Flammarion.
- Regeer Barbara J. et Joske F.G. Bunders. 2009. *Knowledge co-creation: interaction between science and society: a transdisciplinary approach to complex societal issues*. La Haye: VU University Amsterdam, Athena Institute. Rapport de recherche du RMNO. https://science.vu.nl/en/Images/Bunders_Regeer_%282009%29_Knowledge_Co-Creation1_tcm296-355212.pdf
- Rogers, Everett M. [1962] 2003. *Diffusion of innovations*, 5th ed. New York : Free Press.
- Savoir Média. 2019. « 50 ans d'avancées des femmes. » *La famille*. Consulté le 11 avril 2020. <https://savoir.media/50-ans-davancees-des-femmes/clip/la-famille>.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.
- Standing, Guy. 2011. *The Precariat : The New Dangerous Class*. London : Bloomsbury Academic.
- Vosko, Leah F. 2006. *Precarious employment : Understanding Labour Market Insecurity in Canada*. McGill-Queen's University Press, Montréal.
- Vultur, Mircea. 2007. « La structuration de l'insertion professionnelle des jeunes par les modes de recrutement des entreprises », In *Les jeunes et le travail*, sous la dir. de Sylvain Bourdon et Mircea Vultur. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Vultur Mircea. 2010. « La précarité : un « concept fantôme » dans la réalité mouvante du monde du travail. » *SociologieS* [En ligne], Débats, La précarité, mis en ligne le 27 septembre 2010.
- Vultur, Mircea. 2019. «Le concept de précarité : quelle adéquation aux transformations actuelles du monde du travail?», In *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*, sous la dir. de Daniel Mercure et Mircea Vultur, 29-50. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Vultur, Mircea et Jean Bernier. 2013. « Inégalités structurelles et inégalités fractales dans le contexte postfordiste du marché du travail. » *Interventions économiques* (47) : 1-17.
- Wenger, Étienne. 2005. *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

**ANNEXE 1 : RÉSUMÉ DES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES EN
APPUI À L'ACTIVITÉ DE TRANSFERT EN MILIEU DE
PRATIQUE À L'OCCASION DU CONSEIL FÉDÉRAL DE LA
FPSES-CSQ (26 OCTOBRE 2017, MONTRÉAL)**



Centrale des syndicats
du Québec

Évolution des effectifs à la FPSES-CSQ (2005 à 2014): le cas des travailleuses et travailleurs atypiques

Julien Poirier, candidat à la maîtrise en pratiques de recherche et action publique (INRS-UCS), stagiaire à la recherche (CSQ).

France Bernier, conseillère à la recherche CSQ

Conseil fédéral de la FPSES-CSQ – 25 au 27 octobre 2017

TABLEAU COMBINÉ¹ – Évolution du pourcentage de travailleurs atypiques (FPSES):

Corps d'emploi	2005	2008	2010	2014
FPSES (21 syndicats)	51,74	60,25	61,96 (61,16)*	60,02 (61,66)*
Personnel de soutien au collégial (10 syndicats – E02, E05, E09, E22, E31, E35, E41, E48, E74, E90)	54,77	63,66	67,76 (65,52%)*	65,24 (65,63%)*
Personnel de soutien universitaire (3 syndicats – E25, E61, E89)	41,58	47,84	44,52	49,13
Interprètes (4 syndicats – E29, E91, E93, E94)	66,67 ²	80,19	78,74	77,89
Personnel de soutien administratif, (1 syndicat, APSACJA, E08)	18,42	12,82	17,65	19,26
Services documentaires multimedia (1 syndicat, E-14, SETSSDM)	40,91	24,39	13,89	7,69
Matériel didactique (1 syndicat, CÉMEQ, E-92)	0	0	6,67*	6,67*
Éducatrices spécialisées (1 syndicat, SÉPCSF, E-95)	<i>n/a</i>	66,67	83,33	80

¹ Les éléments signalés par une étoile (*) indiquent la présence de données répétées (identiques) d'une compilation de données à l'autre. Ceux étoilés en double (**) sont à interpréter avec grande prudence en raison de fluctuations importantes qui nécessitent une enquête approfondie.

² Ce chiffre exclut E-94, qui n'a pas de données en 2005. E-94 étant fortement composé de travailleurs atypiques, cela explique la différence marquée entre 2005 et les autres cohortes. Autrement, les chiffres sont assez stables pour tous les syndicats pendant les quatre compilations.

Syndicats locaux	2005	2008	2010	2014
E-02	66,34	75,71	77,32*	77,32*
E-05³	19,48**	75,23**	98,81**	77,45**
E-08	18,42	12,82	17,65	19,26
E-09	67,01	79,11	82,65	81,99
E-14	40,91	24,39	13,89	7,69
E-22	22,22	24,08	23,31	31,87
E-25	31,64	37,64	38,89	50,76
E-29⁴	30	28,57	14,29	12,5
E-31	45,5	45,37	19,84	25,71
E-35	52,56	39,66	33,85*	33,85*
E-41	51,11	69,45*	69,45*	69,45*
E-48	70,05	66,79	69,06	73,44
E-61	24,76	33,06	33,04	32,73
E-74	17,29	39,34*	39,34*	39,34*
E-89	70,09	74,45	75,86	58,71
E-90	33,33	21,74*	21,74*	21,74*
E-91	64,86	64,91	65	67,92
E-92⁵	0	0	6,67*	6,67*
E-93	81,81	83,07	80	84,06
E-94	n/a	93,59	93,75	88,33
E-95⁶	n/a	66,67	83,33	80

³ Importantes et improbables fluctuations dans les données. Possibilité d'un problème de compilation.

⁴ Faible nombre total de répondants: 10, 7, 7, 8

⁵ Faible nombre total de répondants: 5, 11, 15, 15

⁶ Faible nombre total de répondants: n/a, 3, 6, 5

Total des effectifs FPSES-CSQ (21 syndicats FPSES) :

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	1476/2853	2083/3457	1779/2871 (2072/3388)*	1458/2429 (2252/3652)*
Atypiques (%)	51,74	60,25	61,96 (61,16)*	60,02 (61,66)*

Personnel de soutien au collégial (E02, E05, E09, E22, E31, E35, E41, E48, E74, E90) :

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	1201/2193	1680/2639	1389/2050 (1682/2567)*	1051/1611 (1850/2819)*
Atypiques (%)	54,77	63,66	67,76 (65,52%)*	65,24 (65,63%)*

Personnel de soutien universitaire (E25, E61, E89) :

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	158/380	210/439	195/438	227/462
Atypiques (%)	41,58	47,84	44,52	49,13

Interprètes (E29, E91, E93, E94) :

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	78/117	166/207	163/207	148/190
Atypiques (%)	66,67**	80,19	78,74	77,89

FPSES-Statuts*

Statut	2005	2008	2010	2014
Régulière ou régulier permanent	1520 (52,85%)	1490 (42,88%)	1427 (41,74%)	1506 (40,92%)
Temp., occasionnel(le) ou surnuméraire	506 (17,59%)	811 (23,34%)	809 (23,66%)	689 (18,72%)
Salariée-élève ou salarié-élève	511 (17,77%)	644 (18,53%)	706 (20,65%)	920 (25%)
Remplaçante ou remplaçant	187 (6,5%)	284 (8,17%)	238 (6,96%)	276 (7,5%)
Personne salariée, subventionnée	66 (2,29%)	74 (2,13%)	57 (1,67%)	74 (2,01%)
Pigiste - Liste de rappel	0	78 (2,24%)	76 (2,22%)	55 (1,5%)
Régulière ou régulier NON permanent	23 (0,8%)	24 (0,7%)	30 (0,9%)	62 (1,7%)
Saisonnier(ère) ou mise à pied temp.	10 (0,3%)	41 (1,2%)	38 (1,1%)	37 (1%)
A l'essai ou en probation	2 (0,1%)	11 (0,3%)	8 (0,2%)	33 (0,9%)
Total	2876	3475	3419	3680

FPSES-Compléments au statut*

Complément au statut	2005	2008	2010	2014
Temps plein	1606 (55,8%)	1705 (49,1%)	1619 (47,4%)	1774 (48,2%)
Temps partiel	434 (15,1%)	869 (25%)	989 (28,9%)	965 (26,3%)
Sur appel	718 (25%)	744 (21,4%)	683 (20%)	764 (20,8%)

**ANNEXE 2 : SUPPORT VISUEL EN APPUI À L'ACTIVITÉ DE
TRANSFERT EN MILIEU DE PRATIQUE TENUE LORS DU
CONSEIL FÉDÉRAL DE LA FPSES-CSQ (26 OCTOBRE 2017,
MONTRÉAL)**

Evolution des effectifs à la FPSES-CSQ (2005 à 2014): le cas des travailleuses et travailleurs atypiques

Julien Poirier, candidat à la maîtrise en pratiques de recherche et action publique (INRS-UCS)
France Bernier, conseillère à la recherche (CSQ)

Conseil fédéral de la FPSES – 25 au 27 octobre 2017

1

- Collecte des données (GUM, compilation, analyses)
 - 2005, 2008, 2010, 2014
- Travailleuse ou travailleur typique:
 - 1) Régulier
 - 2) Permanent
 - 3) Temps plein

2

FPSES-CSQ

- Tous les syndicats

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	1476/2853	2083/3457	1779/2871 (2072/3388)	1458/2429 (2252/3652)
Atypiques (%)	51,74	60,25	61,96 (61,16)	60,02 (61,66)

3

FPSES-CSQ (statut)

Statut	2004	2008	2010	2014
Régulière ou régulier permanent	1520 (52,85%)	1490 (42,88%)	1427 (41,74%)	1506 (40,92%)
Temp., occasionnel(le) ou surnuméraire	506 (17,59%)	811 (23,34%)	809 (23,66%)	689 (18,72%)
Saliariée-élève ou salarié-ève	511 (17,77%)	644 (18,53%)	706 (20,65%)	920 (25%)
Remplaçante ou remplaçant	187 (6,5%)	284 (8,17%)	238 (6,96%)	276 (7,5%)

4

FPSES-CSQ (complément au statut)

Complément au statut	2005	2008	2010	2014
Temps plein	1606 (55,8%)	1705 (49,1%)	1619 (47,4%)	1774 (48,2%)
Temps partiel	434 (15,1%)	869 (25%)	989 (28,9%)	965 (26,3%)
Sur appel	718 (25%)	744 (21,4%)	683 (20%)	764 (20,8%)

5

Personnel de soutien au collégial

- 10 syndicats (E02, E05, E09, E22, E31, E35, E41, E48, E74, E90)

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	1201/2193	1680/2639	1389/2050 (1682/2567)	1051/1611 (1850/2819)
Atypiques (%)	54,77	63,66	67,76 (65,52%)	65,24 (65,63%)

6

Personnel de soutien universitaire

- Trois syndicats (E25, E61, E89)

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	158/380	210/439	195/438	227/462
Atypiques (%)	41,58	47,84	44,52	49,13

7

Syndicats d'interprètes

- Quatre syndicats (E29, E91, E93, E94)

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	78/117	166/207	163/207	148/190
Atypiques (%)	66,67	80,19	78,74	77,89

8

En résumé

- 1) Augmentation du travail atypique entre 2005 et 2008
 - (-) temps plein ET régulier/permanent;
 - (+) temporaires, salariés-élèves ET remplaçants;
 - Puis stabilisation (environ 6/10)
- 2) Fluctuations de personnel touche d'abord les travailleuses et travailleurs atypiques
- 3) Hétérogénéité selon regroupement

9

- Prudence:
 - Définition (attention aux comparaisons)
 - Données répétées + à vérifier dans certains cas
 - (ex: compléments au statut tous identiques pour un même statut);
 - Changements dans les statuts d'une collecte à la suivante
- Suite:
 - Devis mixte séquentiel → phase qualitative
 - Rencontrer les travailleuses et travailleurs → réalité du travail

10

Merci beaucoup!

Questions, commentaires:
julien.poirier@ucs.inrs.ca

11

**ANNEXE 3 : PROGRAMME DE LA PREMIÈRE JOURNÉE DE
MOBILISATION DES SAVOIRS (JMS) (27 AVRIL 2018,
MONTRÉAL)**

JOURNÉE DE MOBILISATION DES SAVOIRS

27 avril 2018 // INRS-UCS

salle 2109/ 385, rue Sherbrooke est, Montréal, H2X 1E3

Renseignement et inscription: <https://www.facebook.com/events/68722771668205/>

9:00 - 9:20 ACCUEIL ET MOT DE BIENVENUE

Hélène Belleau, professeure et directrice du Centre UCS de l'INRS

9:20 - 10:20 CONFÉRENCE D'OUVERTURE

Edith Cloutier, directrice du Centre d'amitié autochtone de Val d'Or

Carole Lévesque, professeure au Centre UCS de l'INRS

10:20 - 10:30 PAUSE

CONFÉRENCES ÉTUDIANTES

10:30 - 11:15 **Julien Poirier**, candidat à la maîtrise, UCS-INRS

« Travailler comme personnel de soutien en enseignement supérieur au Québec: un enjeu syndical »

11:15 - 12:00 **Emanuele Lucia**, candidat à la maîtrise, UCS-INRS

« La communauté anglophone du Bas-Saint-Laurent à travers les yeux des jeunes »

12:00 - 13:15 DINER (COMPRIS AVEC INSCRIPTION)

13:15 - 15:45 PANEL ET ATELIERS

« VISAGES DE LA MOBILISATION »
(Panel des diplômés)

Valerie Guilmain, Ministère de la culture et des communications

Stéphane Labbé, consultant et chargé de cours

Anne-Marie Turcotte, candidate au doctorat

Michael Sam Tion, agent de recherche

SUIVI DE

« ATELIER DE DISCUSSION COLLECTIVE:
PARTAGE D'EXPÉRIENCES ET
RÉFLEXIONS SUR LA MOBILISATION »

OU

« MOBILISER LES CONNAISSANCES
AVEC WIKIPÉDIA : ENJEUX DES
PROJETS PARTENARIAUX »

(Atelier pratique)

Nathalie Casemajor, professeure adjointe au Centre UCS de l'INRS

15:45 - 16:00 PAUSE

16:00 - 17:00 AFFICHES SCIENTIFIQUES ET ESPACE PARTENAIRES

17:00 - 19:00 5 À 7 RÉSEAUTAGE



**ANNEXE 4 : PROGRAMME DES COMMUNICATIONS LIBRES
SE DÉROULANT SOUS LE THÈME 402 ÉCONOMIE, EMPLOI
ET MARCHÉS LORS DU 86E CONGRÈS DE L'ACFAS (7 AU 9
MAI 2018, SAGUENAY)**

402 - Économie, emploi et marchés

Du lundi 7 au mercredi 9 mai 2018

Les trois sessions proposées permettront d'explorer quelques éléments du vaste champ de l'économie, de l'emploi et du marché.

« Modèles économiques : nouvelles réalités et perspectives » se penchera sur des modèles micro et macro-économiques qui tiennent compte de certaines réalités sociales ou innovations technologiques. Macroéconomie écologique, fonds des... [Lire la suite](#) »

Domaine

Section 400 - Sciences sociales

[Page Facebook](#)

[AcfasScSociales](#)

[Ajouter à mon horaire](#)

Responsables

[Marc-Urbain PROULX](#)

UQAC - Université du Québec à Chicoutimi

Mercredi 9 mai 2018

Avant-midi

09 h 00 à 11 h 30



Communications orales

Les communications durent 15 minutes chacune. Au cours de la session, il y aura une pause et une période de questions. Les présidents de sessions pourront revoir l'ordre des communications avant la session.

Modèle économique : nouvelles réalités et perspectives

Présidence/Animation : Augustin Ependa (UQAT - Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue)

Batiment : UQAC Local : P1-5120

- 1 **Étude coût-efficacité d'un programme de gestion de l'obésité en clinique de médecine familiale au Québec**
[Christian Kouakou](#) (UdeS - Université de Sherbrooke), Marie-France Langlois (Université de Sherbrooke), Jean-Patrice Baillargeon (Université de Sherbrooke), Christine Brown (Université de Sherbrooke), Thomas G. Poder (UETMIS et Centre de Recherche du CHUS, CIUSSS de l'Estrie - CHUS)
- 2 **Téléadaptation pour les personnes ayant eu un accident vasculaire cérébral et de retour à domicile sans réadaptation intensive : une étude économique exploratoire**
[Lucien Pehotaha Coulibaly](#) (UdeS - Université de Sherbrooke), Michel Tousignant (Université de Sherbrooke), Thomas Poder (Centre de recherche-Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke)
- 3 **Comment expliquer l'évolution du désir de représentation collective des gestionnaires du secteur de la santé et des services sociaux québécois?**
[François Bolduc](#) (Université Laval), Jean-Noël Grenier (Université Laval)

- 4 **Précarité et travail atypique chez des syndiqués du personnel de soutien à l'enseignement supérieur au Québec : réflexion sur l'évolution des effectifs et des conditions de travail**
[Julien POIRIER](#) (CFP Paul-Gérin-Lajoie - CSTL), Mircea Vultur (INRS), Maria-Eugenia Longo (INRS), France Bernier (CSQ)
- 5 **Le plein air au Québec : un impact important pour la société et les citoyens**
[Patrick Dajgle](#) (UQAM - Université du Québec à Montréal), Marc-Antoine Vachon (UQAM), Claude Péroquin (UQAM)
- 6 **Exploration du concept d'effort-client en tourisme : les stratégies intégrées (« seamless ») en opposition à la promotion des attributs positifs des attraits et destinations**
[Marc-Antoine VACHON](#) (UQAM - Université du Québec à Montréal), Paul Arseneault (UQAM)

11 h 00 à 13 h 30



Communications par affiches

[Consultez la liste complète](#) des communications libres par affiche qui seront présentées au même moment. Une seule grande session regroupe les affiches de tous les domaines de recherche.

Session d'affiches

Batiment : UQAC Local : Gymnase 12

- 1 **Réforme des aides alimentaires états-uniennes : la résilience des États dans l'utilisation de l'interaction Heat and Eat**
[Frederick Clerson Guicherd](#) (University of Arkansas), Glory Okpiaifo (University of Arkansas), Alvaro Durand-Morat (University of Arkansas)
- 2 **Analyse thématique de la littérature en démographie : cas d'utilisation de la plateforme Pacte**
[Pierre André Ménard](#) (CRIM), Dominic Gagnon (Université de Montréal)
- 3 **Au delà de la distinction? De la hiérarchisation sociale aux variations individuelles**
[Ronan Goualc'h](#) (Université Laval)

**ANNEXE 5 : SUPPORT VISUEL EN APPUI À LA
PRÉSENTATION DU STAGE LORS DU 86 CONGRÈS DE
L'ACFAS (9 MAI 2018, SAGUENAY)**

Précarité et travail atypique chez des syndiqués du personnel de soutien à l'enseignement supérieur au Québec : évolution des effectifs

86^e Congrès de l'ACFAS, Chicoutimi – 9 MAI 2018

Julien Poirier, candidat à la maîtrise, pratiques de recherche et action publique, INRS
France Bernier, conseillère à la recherche, CSQ
Mircea Vultur, professeur, INRS
Maria-Eugenia Longo, professeure, INRS

1

Plan de présentation

- Contexte
- Problématique
- Cadre conceptuel
- Méthodologie
- Résultats
- Discussion
- Conclusion

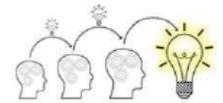
2

Contexte

3

- Maîtrise PRAP (INRS)
- Stage de 8 semaines
 - 45 crédits = 27 + 18
 - Sociologie du travail
 - En milieu de pratique

INRS
UNIVERSITÉ DE RECHERCHE



MOBILISATION
DES CONNAISSANCES

4

- « Les conditions d'exercice et de travail du personnel de soutien de l'enseignement supérieur »



5

Quels besoins en termes de production, transfert, mobilisation des connaissances pour la FPSES?

6



CSQ

- 12 fédérations, 240 syndicats;
- 200 000 syndiqués, 130 000 en enseignement;
- 350 titres d'emploi
- 75% femmes

FPSES
FÉDÉRATION DU PERSONNEL DE SOUTIEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CSQ)

- 22 syndicats locaux
 - Interprètes, soutien administratif, aides pédagogiques, éducatrices spécialisées, etc.

7

Problématique

8



9



- ▶ Surcharge
- ▶ Précarité
- ▶ Absences – court/long terme
 - ▶ Lésions professionnelles
 - ▶ Stress, détresse, épuisement professionnel, dépression
 - ▶ [...]

10

Contexte organisationnel

- ❖ **FPSES:**
NÉGOS (2020):
Besoin d'un portrait rigoureux de la situation.
- ❖ **CSQ:**
Commission spéciale sur le renouveau syndical
 - ❖ « *Ouvrir un chantier en matière d'Org.T* »
Congrès 2015
 - ❖ 3.13: « *Intensifier la R-A en matière d'Org.T* »

11



12

Projet CSQ

Projet Stage

Phase 1: Établir le portrait de l'évolution des effectifs;

Phase 2: Documenter le travail qu'est appelé à effectuer le personnel dans le modèle d'organisation du cégep.

Dresser le portrait de l'évolution des effectifs eu égard au statut et au complément au statut depuis 2005

13

Cadre conceptuel

14

Précarité (Vosko, 2006)

- ▶ → *limited social benefits and statutory entitlements;*
- ▶ → *job insecurity,*
- ▶ → *low wages*
- ▶ → *high risk of ill-health.*

1) *employment status* (salarié, autonome)
 2) *form of employment* (temporaire/permanent; temps plein/partiel).

15

Travail atypique (Vosko, 2006)

- ▶ Relation standard d'emploi
 - 1) Régulier
 - 2) Temps plein
 - 3) Permanent
- ▶ Degré de certitudes (sécurité d'emploi, de revenu, d'avantages sociaux, etc.)
- ▶ Degré de régulation (lois)
- ▶ Contrôle des travailleurs sur les procédés de travail
- ▶ Ensemble des gains (« income package »)

16

~~Job strain~~ VS Employment strain (Lewchuk, 2003; Vosko, Zukewicz et Cranford, 2003)

- ▶ ~~Stress au travail~~ VS stress d'emploi (?)
- ▶ On incorpore dans cette définition:
 - ▶ 1) le contrôle de l'individu sur son travail (horaire, endroit, etc.);
 - ▶ 2) l'effort requis pour se maintenir en emploi;
 - ▶ 3) le support social;
 - ▶ 4) les revenus globaux.

17

Méthodologie

18

- ▶ Méthodologie mixte
 - MAIS quantitative, ici (stage)
 - Statistiques descriptives (Fortin et Gagnon, 2016)
- ▶ Devis concomitant quan-QUAL (Creswell et al., 2003)
- ▶ Recherche exploratoire
- ▶ Approche collaborative, partenariale

19

- INSTRUMENTATION**
- ❖ Liste des personnes salariées fournie par l'employeur
 - ❖ (article 4-1.01 de la convention collective)
 - ❖ Système « gestion unifiée des membres » (GUM)
 - ❖ 2005, 2008, 2010, 2014

20

Résultats (provisoires)

21

FPSES-CSQ

▶ Tous les syndicats

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	1476/2853	2083/3457	1779/2871 (2072/3388)	1458/2429 (2252/3652)
Atypiques (%)	51,74	60,25	61,96 (61,16)	60,02 (61,66)

22

FPSES-CSQ (statut)

Statut	2004	2008	2010	2014
Régulière ou régulier permanent	1520 (52,85%)	1490 (42,88%)	1427 (41,74%)	1506 (40,92%)
Temp., occasionnel(le) ou surnuméraire	506 (17,59%)	811 (23,34%)	809 (23,66%)	689 (18,72%)
Salariée-élève ou salarié-élève	511 (17,77%)	644 (18,53%)	706 (20,65%)	920 (25%)
Remplaçante ou remplaçant	187 (6,5%)	284 (8,17%)	238 (6,96%)	276 (7,5%)

23

FPSES-CSQ (complément au statut)

Complément au statut	2005	2008	2010	2014
Temps plein	1606 (55,8%)	1705 (49,1%)	1619 (47,4%)	1774 (48,2%)
Temps partiel	434 (15,1%)	869 (25%)	989 (28,9%)	965 (26,3%)
Sur appel	718 (25%)	744 (21,4%)	683 (20%)	764 (20,8%)

24

- ▶ **Diminution** de la proportion de travailleuses et travailleurs typiques entre 2005 et 2008

- **Importante** (8,5 points de pourcentage)
- **et rapide** (3 ans)
- Puis, stabilisation (6 personnes sur 10);

- ▶ Augmentation (10 points de pourcentage) du **temps partiel**

- ▶ Atypiques sont surtout 1) temporaires; 2) salariés-élèves; 3) remplaçants

25

Personnel de soutien au collégial

- ▶ 10 syndicats (E02, E05, E09, E22, E31, E35, E41, E48, E74, E90)

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	1201/2193	1680/2639	1389/2050 (1682/2567)	1051/1611 (1850/2819)
Atypiques (%)	54,77	63,66	67,76 (65,52%)	65,24 (65,63%)

26

Personnel de soutien (universitaire)

- ▶ Trois syndicats (E25, E61, E89)

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	158/380	210/439	195/438	227/462
Atypiques (%)	41,58	47,84	44,52	49,13

27

Syndicats d'interprètes

- ▶ Quatre syndicats (E29, E91, E93, E94)

	2005	2008	2010	2014
Atypiques (nb)	78/117	166/207	163/207	148/190
Atypiques (%)	66,67	80,19	78,74	77,89

28

- ▶ Noyau dur de travailleuses-eurs typiques relativement stable?

- Fluctuations (positives et négatives) affectent davantage les proportions d'atypiques?

- ▶ Présence croissante de salariés-élèves

- ▶ Hétérogénéité d'un milieu à l'autre,
 - Et d'un métier à l'autre

29

Discussion

30



31

Conseil fédéral FPSES, 25 octobre 2017

- ▶ Rencontre avec les délégués des syndicats locaux
- ▶ Présentation + table ronde (échanges)



32

Qualité des données...?

- ▶ Beaucoup de « Inconnus »:
 - Double-inconnus
 - Temps plein, statut inconnu;
 - Régulier permanent, complément au statut inconnu
- ▶ Occurrences de **données répétées** d'une collecte à l'autre (GUM...)

33

- ▶ Changements dans les statuts d'une cohorte à la suivante pour un même syndicat;
- ▶ Pas de données pour 2005 pour E94 et E95;
- ▶ Étudiant-chercheur

34

Conclusion

35

- ▶ Préparation de la phase 2 – qualitative
 - Monographies
- ▶ Engouement pour le projet
 - Cégeps volontaires pour études terrain
 - Créé un « buzz »



36

Renforts

- ▶ Sensibilité aux données du « nouveau GUM »
- ▶ Réception rapide des nouvelles données
- ▶ Implication de nouvelles ressources

- ▶ Ça se poursuit! ☺ (été 2018)

37

Merci beaucoup à tous!

julien.poirier@ucs.inrs.ca



38

**ANNEXE 6 : PLAN DE CLASSIFICATION DU PERSONNEL
PROFESSIONNEL DES COMMISSIONS SCOLAIRES
FRANCOPHONES (2015) PRÉSENTANT LES TÂCHES ET
ATTRIBUTIONS TYPIQUES DES CONSEILLÈRES ET
CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES**

CONSEILLÈRE OU CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

NATURE DU TRAVAIL

L'emploi de conseillère ou conseiller pédagogique comporte plus spécifiquement des fonctions de conseil et soutien auprès des intervenantes et intervenants des établissements scolaires et des services éducatifs relativement à la mise en œuvre, au développement et à l'évaluation des programmes d'études, à la gestion de classe et à la didactique.

QUELQUES ATTRIBUTIONS CARACTÉRISTIQUES

La conseillère ou le conseiller pédagogique collabore à la réalisation du projet éducatif et des projets particuliers des établissements; elle ou il participe à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de leur plan de réussite tout en respectant les encadrements éducatifs et administratifs, tant au niveau des établissements que de la commission scolaire.

Elle ou il collabore à l'implantation des programmes d'études et de formation, conseille les enseignantes et enseignants et la direction relativement à l'interprétation de ces programmes, conçoit et anime des ateliers et des sessions de formation sur les éléments du programme; elle ou il collabore à l'élaboration de situations d'apprentissage et soutient l'expérimentation en classe.

Elle ou il conseille et soutient les enseignantes et enseignants sur une base individuelle et collective pour appuyer l'action quotidienne; elle ou il conçoit ou sélectionne et anime les activités de formation et d'instrumentation pour des besoins d'adaptation, d'innovation et de développement pédagogique.

Elle ou il instrumente les enseignantes et enseignants sur l'évaluation des apprentissages; elle ou il les accompagne dans la conception, l'élaboration ou l'adaptation d'outils d'évaluation.

Elle ou il participe avec les enseignantes et enseignants à l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies et projets visant à aider les élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Elle ou il conseille le personnel d'encadrement, enseignant et professionnel sur des questions relatives aux programmes de perfectionnement du personnel, planifie ces programmes et en évalue les résultats.

Elle ou il analyse et conseille sur la sélection de matériel didactique, matériel complémentaire, équipement, logiciels et progiciels pertinents; elle ou il conseille sur l'aménagement des locaux.

Elle ou il conseille les intervenantes et intervenants scolaires sur les moyens d'intégration des technologies à l'enseignement; elle ou il collabore à la réalisation de projets qui vont dans ce sens; elle ou il élabore et anime des ateliers de formation et d'information sur les éléments du programme d'intégration des technologies.

Elle ou il collabore avec les autres intervenantes et intervenants du milieu scolaire, les organismes partenaires et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

En outre, la conseillère ou le conseiller pédagogique en formation générale des adultes et en formation professionnelle contribue à la visibilité de la commission scolaire auprès des partenaires socio-économiques et établit un plan de promotion en conséquence.

Elle ou il participe à l'organisation des programmes d'alternance travail-études, des stages en entreprise et des visites en industrie; elle ou il soutient les enseignantes et enseignants concernés; elle ou il informe et conseille les employeurs.

QUALIFICATIONS REQUISES

Diplôme universitaire terminal de premier cycle dans un champ de spécialisation approprié à l'emploi, notamment en éducation.

**ANNEXE 7 : PLAN DE CLASSIFICATION DU PERSONNEL
PROFESSIONNEL DU COLLÉGIAL (2012) PRÉSENTANT LES
TÂCHES ET ATTRIBUTIONS TYPIQUES DES CONSEILLÈRES
ET CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES**

CONSEILLÈRE OU CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

Nature du travail

Les emplois de conseillère ou conseiller pédagogique comportent plus spécifiquement des fonctions de conseil, d'animation, d'information, de développement, de support et de rétroaction auprès du personnel enseignant, du personnel cadre responsable des services d'enseignement et des autres personnes intervenantes du Collège, relativement à la pédagogie, notamment sur les programmes d'études, les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, la nature et les modalités d'évaluation ainsi qu'en matière de recherche et d'innovation.

Quelques attributions caractéristiques

La conseillère ou le conseiller pédagogique collabore à la réalisation du plan stratégique du Collège. Elle ou il participe à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation du plan de réussite dans le respect des orientations et politiques du Collège.

Elle ou il participe aux travaux des comités de programmes. À ce titre, elle ou il est appelé à participer à l'élaboration, l'implantation, la coordination, le développement, l'évaluation, la révision et le suivi des évaluations de programmes d'enseignement.

Elle ou il propose et voit à l'implantation des innovations, sur une base expérimentale ou autrement, dans les domaines de sa compétence, particulièrement les programmes et méthodes pédagogiques, les activités complémentaires, les manuels et autres matériels didactiques et l'évaluation du rendement scolaire. Elle ou il fait connaître les exigences de l'évolution dans son milieu et engage celui-ci dans un processus continu d'évaluation.

Elle ou il a un rôle de support et d'animation pédagogiques auprès du personnel enseignant. À cet égard, elle ou il fait de la recherche pédagogique ou appliquée.

Elle ou il informe le personnel sur les divers programmes de soutien à la recherche, conseille celui-ci relativement aux différentes étapes de l'élaboration des projets de recherche et assure le suivi de ces projets.

Elle ou il participe à l'implantation des technologies de l'information et de la communication appliquée à l'enseignement et à l'apprentissage. Elle ou il collabore au développement d'applications pédagogiques et conseille le personnel enseignant et la direction du Collège dans ce domaine. Elle ou il planifie et organise la formation à cet effet.

Elle ou il conseille le personnel cadre, enseignant et les autres personnes intervenantes sur des questions relatives aux besoins et aux programmes de perfectionnement, planifie ces programmes et en évalue les résultats.

Elle ou il participe à l'organisation pédagogique et la coordination des programmes d'alternance travail-études, des stages en entreprise et des visites industrielles et soutient le personnel enseignant concerné. Elle ou il peut être appelé à informer et conseiller les employeurs.

Elle ou il collabore avec les diverses instances collégiales ainsi qu'avec les instances régionales, nationales et internationales et les organismes publics et privés pour la réalisation de projets.

Elle ou il peut être appelé à conseiller le personnel enseignant en docimologie et en taxonomie des objectifs pédagogiques.

Elle ou il peut être appelé à participer à des équipes multidisciplinaires de travail.

Elle ou il peut être impliqué dans la coordination, la conception, le développement et la réalisation d'activités, de programmes et de projets à caractère international.

Elle ou il peut être impliqué dans la coordination, la conception et le développement de projets de cours médiatisés inhérents à la formation à distance.

Elle ou il peut être appelé à conseiller sur la conception, la production, le choix et l'utilisation des méthodes, des techniques et du matériel didactique.

Elle ou il peut être appelé à conseiller en particulier sur l'achat d'équipement, de matériel didactique et sur l'aménagement des locaux.

Quoique non exclusives au secteur de la formation continue, les attributions suivantes sont plus spécifiques à ce secteur :

- Elle ou il a la responsabilité d'identifier et d'analyser les besoins des individus, des organisations et des communautés en matière de développement de la main-d'œuvre et de formation continue et de travailler, de concert avec le personnel enseignant, le personnel cadre et les autres personnes intervenantes, à la conceptualisation, la planification et l'organisation de la formation, d'activités, de projets et de programmes susceptibles de répondre aux besoins.
- Elle ou il a un rôle de support et d'animation andragogiques auprès du personnel enseignant.
- Elle ou il assure le développement, la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des projets et des programmes de formation continue auprès des individus, de la clientèle des entreprises et des organismes publics et privés du milieu.
- Elle ou il assure le support professionnel aux activités de services à la collectivité telles que la coordination d'enquêtes et de sondages, la coordination et l'organisation d'activités offertes au grand public telles que colloques et conférences.

- Elle ou il assure l'accueil, l'information et la référence auprès des étudiantes et étudiants souhaitant se faire reconnaître des acquis et des compétences (RAC) et coordonne la démarche avec les évaluatrices et évaluateurs. Elle ou il est appelé à conseiller les évaluatrices et évaluateurs dans le choix des conditions de reconnaissance et des différentes approches en évaluation.
- Elle ou il participe à la préparation et à la réalisation d'activités de promotion et de recrutement organisées par le service ou le Collège.
- Elle ou il effectue des démarches auprès des entreprises et organismes en vue d'identifier leurs besoins de formation et de leur proposer des programmes y répondant.
- Elle ou il établit l'admissibilité des étudiantes et étudiants inscrits dans un programme et recommande l'émission d'attestation et de diplôme, le cas échéant.
- Elle ou il prépare des offres de services après avoir cerné les besoins et dressé l'inventaire des ressources nécessaires. Elle ou il collabore à l'établissement et au suivi du budget.
- Elle ou il peut être appelé à participer à la sélection du personnel requis pour les programmes dont elle ou il a la responsabilité.

Qualifications requises

Diplôme universitaire terminal de premier cycle dans un champ de spécialisation approprié à l'emploi, notamment en sciences de l'éducation.

**ANNEXE 8 : EXEMPLE D'OFFRE D'EMPLOI POUR UNE
CONSEILLÈRE OU UN CONSEILLER PÉDAGOGIQUE AU
COLLÉGIAL : CÉGEP DE LA GASPÉSIE ET DES ÎLES,
SECTEUR DE LA FORMATION CONTINUE (2020)**



Cégep de la Gaspésie
et des Îles
CAMPUS DE MONTRÉAL

Situé au cœur de la métropole, le **Campus de Montréal** est le dernier né de la grande famille du Cégep de la Gaspésie et des Îles. Axés sur la **réussite des étudiants**, les formations sont offertes **en anglais à une clientèle internationale**. Nous misons sur l'expertise de notre personnel pour offrir des **formations de qualité** dans un milieu d'**enseignement dynamique**.

CONSEILLÈRE OU CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

Campus de Montréal
(1 poste à pourvoir)
2^e affichage

Nature du travail

Les emplois de conseillère ou conseiller pédagogique comportent plus spécifiquement des fonctions de conseil, d'animation, d'information, de développement, de support et de rétroaction auprès du personnel enseignant, du personnel cadre responsable des services d'enseignement et des autres personnes intervenantes du Collège, relativement à la pédagogie, notamment sur les programmes d'études, les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, la nature et les modalités d'évaluation.

L'employé travaillera sous la responsabilité de la directrice des activités d'enseignement du campus de Montréal.

Quelques attributions caractéristiques

La conseillère ou le conseiller pédagogique participe à la mise en œuvre et à l'évaluation du plan de la réussite dans le respect des orientations et politiques du Collège.

Elle ou il participe aux travaux des comités de programme. À ce titre, elle ou il est appelé à participer à l'élaboration, l'implantation, la coordination, le développement, l'évaluation, la révision et le suivi des évaluations de programmes d'enseignement.

Elle ou il a un rôle de support et d'animation pédagogiques auprès du personnel enseignant. À cet égard, elle ou il fait de la recherche pédagogique ou appliquée.

Elle ou il participe à l'organisation pédagogique et la coordination des stages en entreprise et soutient le personnel enseignant concerné.

Elle ou il peut être appelé à conseiller le personnel enseignant en documentation et en taxonomie des objectifs pédagogiques.

Elle ou il peut être appelé à participer à des équipes multidisciplinaires de travail.

Elle ou il peut être appelé à conseiller sur la conception, la production, le choix et l'utilisation des méthodes, des techniques et du matériel didactique.

Elle ou il peut être appelé à conseiller en particulier sur l'achat d'équipement, de matériel didactique et sur l'aménagement des locaux.

Qualifications requises

Diplôme universitaire terminal de 1er cycle dans un champ de spécialisation approprié à l'emploi, notamment en :

- Sciences de l'éducation;
- Orientation;
- Information scolaire et professionnelle;
- Psychologie.

**ANNEXE 9 : EXEMPLE D'OFFRE D'EMPLOI POUR UNE
CONSEILLÈRE OU UN CONSEILLER PÉDAGOGIQUE EN
CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE : CFP PAUL-
GÉRIN-LAJOIE (2019)**

AFFICHAGE INTERNE ET EXTERNE CONCOURS 19-20 P003 - (2^e affichage)



CONSEILLER(ÈRE) PÉDAGOGIQUE EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Centre de formation professionnelle Paul-Gérin-Lajoie
 Poste à temps plein (100 % - 35 heures par semaine)
 Traitement annuel : minimum : 46 114 \$ - maximum : 82 585 \$

Période d'affichage	Supérieur(e) immédiat(e)
Du 14 au 27 août 2019	Monsieur Marc Samia, directeur adjoint

Nature du travail

L'emploi de conseillère ou conseiller pédagogique comporte plus spécifiquement des fonctions de conseil et soutien auprès des intervenantes et intervenants des établissements scolaires et des services éducatifs relativement à la mise en œuvre, au développement et à l'évaluation des programmes d'études, à la gestion de classe et à la didactique.

La conseillère ou le conseiller pédagogique collabore à la réalisation du projet éducatif et des projets particuliers des établissements; elle ou il participe à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de leur plan de réussite tout en respectant les encadrements éducatifs et administratifs, tant au niveau des établissements que de la commission scolaire.

Elle ou il collabore à l'implantation des programmes d'études et de formation, conseille les enseignantes et enseignants et la direction relativement à l'interprétation de ces programmes, conçoit et anime des ateliers et des sessions de formation sur les éléments du programme; elle ou il collabore à l'élaboration de situations d'apprentissage et soutient l'expérimentation en classe.

Elle ou il conseille et soutient les enseignantes et enseignants sur une base individuelle et collective pour appuyer l'action quotidienne; elle ou il conçoit ou sélectionne et anime les activités de formation et d'instrumentation pour des besoins d'adaptation, d'innovation et de développement pédagogique.

Elle ou il instrumente les enseignantes et enseignants sur l'évaluation des apprentissages; elle ou il les accompagne dans la conception, l'élaboration ou l'adaptation d'outils d'évaluation.

Elle ou il participe avec les enseignantes et enseignants à l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies et projets visant à aider les élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Elle ou il conseille le personnel d'encadrement, enseignant et professionnel sur des questions relatives aux programmes de perfectionnement du personnel, planifie ces programmes et en évalue les résultats.

Elle ou il analyse et conseille sur la sélection de matériel didactique, matériel complémentaire, équipement, logiciels et progiciels pertinents; elle ou il conseille sur l'aménagement des locaux.

Elle ou il conseille les intervenantes et intervenants scolaires sur les moyens d'intégration des technologies à l'enseignement; elle ou il collabore à la réalisation de projets qui vont dans ce sens; elle ou il élabore et anime des ateliers de formation et d'information sur les éléments du programme d'intégration des technologies.

Elle ou il collabore avec les autres intervenantes et intervenants du milieu scolaire, les organismes partenaires et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

En outre, la conseillère ou le conseiller pédagogique en formation générale des adultes et en formation professionnelle contribue à la visibilité de la commission scolaire auprès des partenaires socio-économiques et établit un plan de promotion en conséquence.

Elle ou il rencontre les représentantes et représentants de diverses entreprises afin de développer conjointement des programmes de formation répondant aux besoins de l'entreprise et de son personnel; elle ou il prépare des protocoles d'entente et des offres de services.

Elle ou il participe à l'organisation des programmes d'alternance travail-études, des stages en entreprise et des visites en industrie; elle ou il soutient les enseignantes et enseignants concernés; elle ou il informe et conseille les employeurs.

Qualifications requises

Diplôme universitaire terminal de premier cycle dans un champ de spécialisation approprié à l'emploi, notamment en éducation dans le domaine de la formation professionnelle ou technique.

Détenir un diplôme de 2^e cycle du microprogramme en conseillers pédagogiques est un atout

Exigences particulières

- Bonne connaissance de la formation professionnelle;
- Solide culture pédagogique;
- Intérêt particulier pour l'accompagnement des enseignants dans leur développement professionnel;
- La personne recherchée devra être autonome, dynamique et responsable;
- Une grande capacité à travailler en équipe et dans un esprit de collaboration ainsi que des dispositions pour le développement et la réflexion sont également exigées;

- Capacité à concevoir et à piloter divers types d'activités de formation continue;
- Bonne connaissance des TIC;
- Bonnes capacités organisationnelles;
- Volonté de s'engager dans un processus de développement professionnel continu;
- Habileté à communiquer de manière rigoureuse, en langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit;
- Avoir réussi le test de français du SEL de la Télé-université ou du CÉFRANC (note exigée : 75 %).

Mise en candidature

Les personnes intéressées à occuper cet emploi doivent faire parvenir leur curriculum vitae, accompagné des pièces justificatives de scolarité et d'expérience de travail, au plus tard le **30 août 2019 à 16 heures**, au Service des ressources humaines et de l'organisation scolaire soit par :

- Courriel au reshum@cstros-lacs.qc.ca
- Télécopieur au 514 477-7023

Note : La personne candidate est responsable de s'assurer que ses documents soient reçus à nos bureaux pour la date et l'heure demandées.

La Commission scolaire remercie toutes les candidates et tous les candidats de leur intérêt, mais ne communiquera qu'avec les personnes retenues.

La Commission scolaire des Trois-Lacs applique un programme d'accès à l'égalité en emploi et invite les femmes, les Autochtones, les personnes handicapées et les membres des minorités visibles et des minorités ethniques à présenter leur candidature.