POUR UNE
DÉMOCRATISATION
DE L'ÉDUCATION
DES ADULTES

POUR UNE
DÉMOCRATISATION
DE L'ÉDUCATION
DES ADULTES

Éditions coopératives Albert Saint-Martin

Institut canadien d'éducation des adultes

**POUR UNE DÉMOCRATISATION DE L'ÉDUCATION
DES ADULTES**

Cette publication constitue le mémoire présenté par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) à la Commission d'étude sur la formation des adultes. Il s'agit d'un document préparé par M. Guy Bourgeault, président, et M. Paul Bélanger, directeur-général, pour le Conseil d'administration de l'ICEA.

Composition et montage : Composition Solidaire

Impression : Imprimerie Gagné Inc.

ISBN-2-89035-012-6

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 1er trimestre 1981

« L'ÉDUCATION EN MUTATION »

Sont parus dans cette même collection :

Ginette LÉPINE

Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, 12 \$

Ginette LÉPINE

Éduquer avec amour, 11 \$

Marcel FOURNIER

Entre l'école et l'usine, 7 \$

Normand WENER (et autres collaborateurs)

À l'UQAM : impasse de l'innovation, 12 \$

Pour recevoir notre catalogue, écrire aux
Éditions coopératives Albert Saint-Martin
Case postale 68, Succursale Vimont
Laval, Québec H7M 3N7

DISTRIBUTION :

Québec

France

Belgique

Messageries littéraires

des éditeurs réunis

6585 Saint-Denis

Montréal H2S 2S1

Distique

1, rue des Fossés

Saint-Jacques

Paris 75005, France

C.I. Gal

Place Galilée 67

B.P. 160

1348 Louvain La Neuve
Belgique

Démocratiser l'éducation... et la société

Répondant aux réclamations de divers groupes, dont l'ICEA, le gouvernement du Québec créait, au printemps 1980, une commission d'étude chargée de préparer une politique québécoise en matière d'éducation des adultes. La question fondamentale qui se trouve dès lors posée peut être formulée comme suit : *quelles possibilités réelles les femmes et les hommes du Québec ont-ils et auront-ils de s'informer et de se former dans les matières qui les touchent le plus directement et dans leur vie de tous les jours, d'acquérir selon leurs besoins les compétences requises pour contrôler leurs conditions de vie et de travail, maîtriser leur environnement, se définir et se situer face aux idées et valeurs communément admises, orienter en fonction d'eux-mêmes et de leurs intérêts personnels et collectifs leur développement socio-économique et culturel ?*

La réforme du système scolaire entreprise chez nous à la suite des travaux de la Commission Parent, lors de la révolution tranquille des années 60, était officiellement commandée par un souci de démocratisation et, notamment, d'accessibilité des ressources éducatives scolaires, de la maternelle à l'université, pour l'ensemble des Québécois. Cette réforme fut principalement celle de l'école des jeunes. Des cohortes moins jeunes ont toutefois, de plus en plus nombreuses, repris les che-

mins des écoliers ; à la fin des années 70, on dénombrait quelques 200 000 personnes inscrites dans des programmes des services d'éducation des adultes des commissions scolaires, près de 100 000 dans des programmes et activités des collèges et des universités... et on se sait au juste combien d'autres dans les programmes et activités de formation ou de perfectionnement des groupes populaires, des syndicats, des entreprises. Ces chiffres ne doivent cependant pas donner le change en masquant des faits troublants comme :

- la permanence de l'analphabétisme (surtout fonctionnel) dans de larges couches ou groupes de la population ;
- le peu d'importance accordé dans le financement de l'éducation aux activités des organismes volontaires d'éducation populaire autonome, syndicats et groupes populaires ;
- l'exclusion de fait des classes populaires et de plusieurs groupes sociaux (femmes, immigrants, handicapés, etc.)
 - les jeunes et les adultes — des filières, « voies » et programmes qui préparent aux professions plus valorisées ;
- la montée du chômage et la dévaluation de diplômes qui donnaient autrefois accès à des métiers.

De plus, une analyse tant soit peu attentive de cette réforme et de ses fruits a tôt fait de montrer — on s'en est rendu compte au cours des années 70 — comment il s'est agi surtout, sinon exclusivement, d'adapter l'école à tous ses niveaux aux besoins nouveaux d'une économie moderne, en préparant et en recyclant la main-d'oeuvre d'une société industrielle rattrapant ses retards... et de meubler les loisirs de couches plus larges de la population en favorisant la consommation passive de « biens culturels » d'une qualité souvent fort douteuse. Cela s'appelle en termes officiels : formation du travailleur et formation du citoyen ! Il n'y a rien là qui soit processus et même promesse de démocratisation.

En somme, exclus ou intégrés, ceux et celles qui constituent l'immense majorité de la population n'ont pas la possibilité réelle de *prendre en charge individuellement et collectivement leur développement éducatif et culturel en vue d'une meilleure compréhension de leurs conditions de vie et de travail et d'une meilleure instrumentation pour en contrôler l'évolution*. Auront-ils demain cette possibilité ? C'est pourtant de

cela qu'il s'agit quand on parle de démocratisation. Comme le note le livre blanc du gouvernement québécois sur *la politique québécoise du développement culturel*, la démocratie est tout à la fois et indissociablement culturelle, sociale, économique et politique... ou elle n'est pas.

La prise en charge par les individus et par les collectivités de leur développement culturel et éducatif : telle est la visée essentielle et la perspective fondamentale du mémoire de l'ICEA publié par les Éditions coopératives Albert Saint-Martin. Elle sous-tend ses recommandations et revendications pour :

- la reconnaissance concrète de l'éducation populaire autonome comme condition essentielle d'une société éducative et démocratique,
- la reconnaissance concrète du droit de tous à une formation de base qui puisse se poursuivre tout au long de la vie adulte,
- la modification des rapports éducation-travail pour faire de la formation professionnelle un outil efficace — et accessible à tous — de développement économique et social,
- le développement de services publics d'éducation des adultes offrant des conditions de travail normales et répondant en même temps aux besoins spécifiques des groupes d'adultes d'un quartier, d'une région...
- la démocratisation de cette école parallèle que sont les médias pour que ceux-ci favorisent le développement éducatif et culturel plutôt que de l'entraver.

Dans le cadre du débat actuel sur l'éducation des adultes, il importait de dégager nettement ces enjeux majeurs et de les situer dans leur contexte historique réel en même temps que dans une perspective et une dynamique plus large : celle d'une démocratisation — menacée — de l'éducation et de la société. Cette perspective s'est avérée commune à l'ICEA et aux Éditions coopératives Albert Saint-Martin ; elle a permis leur collaboration en vue de la présente publication.

Le président de l'ICEA,
Guy Bourgeault
le 4 février 1981

INTRODUCTION

La Commission d'enquête sur la formation des adultes ne pouvait être créée à un moment plus crucial. En effet, au terme d'une phase de croissance accélérée, l'éducation des adultes arrive à un point tournant de son histoire tant au Québec, au Canada que dans l'ensemble des sociétés occidentales : explosion de la formation professionnelle des adultes et de ses retombées en conjoncture de crise et en plein contexte de baisse de la démographie scolaire¹, difficile développement d'une politique de support à l'éducation populaire autonome², pénétration croissante des médias (école insoupçonnée)³, transformation des rapports éducation-travail, restrictions budgétaires sélectives remettant en cause le droit à la formation générale et à l'éducation populaire ou socio-culturelle⁴.

L'éducation des adultes, ainsi considérée dans toute son étendue et sa diversité, constitue un champ où se jouera en partie l'avenir de la démocratisation de l'éducation, de la culture et des communications. Or justement, cet avenir est incertain.

Bien sûr, l'éducation des adultes pourrait devenir un outil capable d'assurer une « répartition plus équitable des ressources éducatives et donc une plus grande égalité des chances entre les groupes sociaux⁵ ». Et cela est faisable. On peut en effet concevoir, on a même déjà conçu et réalisé des stratégies éducatives et culturelles capables de corriger les inégalités et

d'appuyer un développement économique et socio-culturel répondant aux besoins de la population.

Cependant, de telles politiques de démocratisation ne vont pas de soi. La révolution tranquille au Québec, la guerre à la pauvreté aux États-Unis, les accords de Grenelle en France, la réforme sociale de l'éducation en Grande-Bretagne deviennent de plus en plus choses du passé. Les politiques et programmes récents en éducation des adultes tendent maintenant à répondre davantage aux pressions des forces économiques en place et à plafonner sinon réduire les dépenses publiques en éducation. Les gouvernements, sous la pression des entreprises, tendent à ajuster les formations offertes aux besoins immédiats du marché au détriment de ce que l'Unesco appelle un « développement équilibré ». En effet, ce sont les rapports entre réforme et contre-réforme⁶, entre démocratisation et adaptation à la crise qui constituent la toile de fond générale où évolue présentement l'ensemble de l'éducation des adultes et où s'affrontent des intérêts contradictoires et se desinent de nouvelles alliances.

Plutôt que de se perdre dans les détails de cette forêt touffue, nous nous en tiendrons à rappeler les enjeux qui nous apparaissent majeurs dans la conjoncture présente. Aussi, l'ICEA, dans son mémoire, cherchera-t-il à situer les problèmes de l'éducation des adultes dans leur contexte global. C'est en ce sens que l'apport de l'ICEA sera le plus utile; il répond d'ailleurs à la spécificité de l'Institut.

¹ ICEA, *Dix éléments-clés pour une politique d'éducation des adultes*, octobre 1980, dossier n° 5.

² ICEA, *op. cit.*, dossiers n° 1 et 6.

³ ICEA, *op. cit.*, dossier n° 9

⁴ ICEA, *op. cit.*, dossier n° 2

⁵ Recommandation internationale de 1976 de l'Unesco sur l'éducation des adultes.

⁶ Bélanger, Paul, *La Contre-réforme des années 70*, Montréal, ICEA, 1976.

CHAPITRE 1

Présentation de l'ICEA

L'ICEA constitue une des mémoires collectives de l'évolution des vingt-cinq dernières années, laquelle a abouti à la création de la Commission d'enquête sur l'éducation des adultes.

D'abord reflet et porteur de la révolution tranquille, l'ICEA est devenu, au cours des années 70, un regroupement de quelques 110 membres collectifs et 100 membres individuels, regroupement axé sur la démocratisation de l'éducation des adultes et des communications. Depuis sa création en 1956, l'ICEA est toujours demeuré un organisme non gouvernemental de promotion de l'éducation permanente. Mais la transformation de ce champ d'action a conduit à un réajustement de la base de l'Institut et à une redéfinition de ses objectifs spécifiques. En effet l'éducation des adultes au cours de ces années a beaucoup changé : explosion inattendue des clientèles adultes des institutions scolaires, développement accéléré de l'éducation populaire autonome dans les organismes populaires et syndicaux et développement d'une prise de conscience du poids des médias en matière d'éducation, de culture et d'information.

Au début, l'Institut se définissait comme un corps intermédiaire visant à promouvoir la modernisation des services d'éducation et de culture, mais depuis 1970 l'ICEA a été amené à se définir davantage comme organisme de support

technique, de vigilance, d'analyse critique et comme lieu de concertation de forces de changement.

À travers ces vingt-cinq années, de 1956 à 1981, l'ICEA a mené avec ses membres des actions significatives et même quelques fois déterminantes :

- Accueil de la deuxième conférence mondiale sur l'éducation des adultes en 1960 ;
- Support à la réforme « Parent » (1962-1967) :
 - débat sur le bill 60
 - expertise à la Commission Parent en matière d'éducation permanente
 - promotion de services d'éducation des adultes dans les institutions publiques et d'une direction générale de l'éducation permanente au ministère québécois de l'Éducation ;
- Publication de dossiers largement diffusés :
 - animation sociale (1967-1970)
 - Multi-média (1971-1973)
 - formation professionnelle des adultes (1972-1975)
 - démocratisation et régionalisation de Radio-Québec (1975-1976)
 - « La parole ça se prend » (1979-1980)
 - support à la promotion collective (1976-1980)
 - éléments d'une politique d'éducation des adultes (1980)
 - éducation des adultes : Tiers-monde versus pays industrialisés (1971-1980)
 - dossier noir sur la radio-télévision (1975)
 - dossiers sur le congé-éducation (1973 et 1979)
 - éducation des jeunes en milieux populaires (1976) ;
- Campagnes d'opinion et de travail de représentation :
 - pour une démocratisation et un développement régionalisé de Radio-Québec (1974-1977)
 - pour contrer le projet intégrateur de Multi-média (1971-1973)
 - pour contrer une deuxième chaîne de télévision commerciale (1973)
 - pour promouvoir une politique de financement des OVEP (1971-1980)
 - pour amener les divers organismes populaires et communautaires à débattre une plate-forme de revendication sur les médias

- pour susciter la création d'une commission d'enquête sur l'éducation des adultes (1979-1980)
- pour faire connaître le droit au congé-éducation payé en matière d'éducation populaire, de formation générale et civique et de formation professionnelle (1977-1980);
- Débats publics :
 - Rapport Faure de l'Unesco sur l'éducation permanente (1972)
 - La science au service de qui ? (1976)
 - La politique d'éducation des adultes et les classes populaires (1979)
 - La conjoncture des années 80 en matière d'éducation, de communication et de culture (1980);
- Coopération internationale :
 - monographies sur l'éducation populaire en Amérique latine (1977-1980)
 - monographies sur des expériences d'animation socio-culturelle en Afrique (1980)
 - voyages d'étude et dossiers sur les politiques d'éducation des adultes en Europe (1979-1980)
 - etc.;
- Services techniques : documentation et information.

Outre la publication de ces différents dossiers et du *Bulletin* bimestriel de l'ICEA, il faut signaler tout particulièrement le Centre de documentation de l'Institut. Ce dernier constitue une importante banque de données (7000 unités documentaires) sur l'éducation des adultes et les champs connexes tant au Québec, au Canada qu'à l'étranger. Les ressources de cette collection sont à la disposition des membres et du public sous forme de référence, d'accès aux dossiers, de prêt et de recherche documentaire ou bibliographique.

Les membres de l'ICEA proviennent surtout des milieux populaires et syndicaux, des services publics d'éducation des adultes et d'organismes d'animation et de coopération internationale. C'est par ce réseau de membres que l'ICEA devient un organisme large de support et de concertation axé sur la démocratisation de l'éducation des adultes, des communications et de la culture.

Un tel organisme se devait de travailler en priorité à la promotion d'un débat sur les politiques d'éducation des adultes.

Dès 1978 l'ICEA, en concertation avec des organismes représentatifs des services publics d'éducation des adultes, chercha à promouvoir le projet d'une commission publique d'étude sur l'éducation des adultes au Québec. L'ICEA a tenu un premier débat public sur cette question en juin 1979⁷. Trois mois plus tard on mettait sur pied un comité d'orientation dont le travail se poursuivra vraisemblablement jusqu'à la fin de 1981. Sous la direction de ce comité et à partir des premières discussions menées par les membres lors de l'assemblée générale de 1979, l'ICEA organisa une opération de consultation qui aboutira à une journée d'étude tenue le 25 février 1980. Les membres de l'Institut définissent alors ce qu'on appellera les neuf éléments-clés d'une politique d'éducation des adultes :

1. l'école publique et la promotion collective;
2. l'égalité d'accès à l'éducation des adultes;
3. un système public d'éducation des adultes;
4. la formation professionnelle des adultes;
5. le droit au congé-éducation payé;
6. le financement de l'éducation populaire mené par les organisations volontaires et syndicales;
7. l'alphabétisation;
8. la pédagogie en éducation des adultes;
9. les médias.

Une nouvelle discussion lors de l'assemblée générale de juin 1980 ajoutera un dixième élément : l'éducation à la solidarité internationale. Et c'est alors que l'Institut produit, publie et diffuse largement un dossier synthèse sur ces dix éléments-clés : chacun contenant une analyse de la situation, l'exposé d'une problématique et une définition de ce qui nous apparaît être les principaux enjeux.

À l'automne 1980, et sur la base de cet outil de travail, l'ICEA retourne auprès de ses membres et des autres groupes intéressés pour relancer le débat, recevoir les réactions dans les régions et les différents secteurs et ainsi permettre tant à l'Institut qu'à ses membres de se préparer à intervenir publiquement. C'est ainsi par exemple (des consultations ont été menées dans l'Estrie, l'Outaouais et dans la région de Québec) que des journées d'étude ont été organisées avec des groupes d'immigrants, avec des représentants du secteur public de l'éducation des adultes, avec des groupes de femmes, avec des re-

présentants des groupes populaires de la région du grand Montréal.

Le présent mémoire constitue un des aboutissements de ce long processus d'information, de consultation et de débats, visant à définir les enjeux majeurs. L'ICEA n'entend pas ici se substituer à ses membres qui interviennent à partir de leurs pratiques respectives et de leurs préoccupations particulières, et cela tant au niveau régional que national. Il s'agit plus pour le Conseil d'administration de l'ICEA, dans une perspective plus générale, de dégager ce qui constitue les questions centrales sur lesquelles la Commission devrait statuer. Toutefois, avant de définir ces enjeux qui nous apparaissent importants dans la conjoncture présente, il nous faut d'abord décrire celle-ci à grands traits.

Bulletin, ICEA, septembre 1979.

CHAPITRE 2

La présente conjoncture

2.1 La révolution tranquille

En 1960, au moment où Montréal était l'hôte de la deuxième conférence mondiale de l'Unesco sur l'éducation des adultes, le Québec entamait sa révolution tranquille. Il faut remonter en effet à cette époque pour comprendre le passage de cette révolution tranquille à la phase actuelle où risque d'être interrompu un processus de démocratisation à peine amorcé. Cette mutation est d'ailleurs caractéristique de la plupart des pays occidentaux.

Le Québec des années 60, malgré l'immobilisme relatif de sa structure politique pendant près d'un siècle, avait subi des transformations profondes aux plans économique, démographique et idéologique. Le processus d'industrialisation exigeait un développement accéléré de la qualification technique de cette main-d'oeuvre et créait une demande nouvelle de gestionnaires et de professionnels. Mais ce processus s'accompagnait aussi d'une montée des revendications économiques et sociales des classes populaires.

La fin du régime duplessiste en 1959 rend subitement possible un débloccage. Il fallait combler le retard accumulé dans le développement de nos équipements collectifs, corriger l'inadaptation technique de la population active face aux nouvelles structures de production. Il fallait aussi répondre à une vo-

lonté jusque là réprimée de sortir de notre isolement et de notre domination dans lesquels nous étions maintenus jusqu'à ce moment.

On assistera alors aux niveaux provincial et fédéral à une alliance entre des organisations représentatives des classes populaires et la nouvelle bourgeoisie urbaine québécoise et canadienne-française. Sous l'impulsion de cette volonté de réforme aussi générale qu'ambiguë surgira une vague de changements rapides visant à réajuster les institutions socio-politiques et les différents appareils d'éducation, de culture et de communication.

L'ambiguïté du discours du rapport Parent traduit cette concordance temporaire entre les besoins des classes populaires et les impératifs d'un marché du travail nord-américain en transformation. La révolution tranquille fut essentiellement ce déblocage rapide face au retard accumulé de nos équipements collectifs. Le développement des structures éducatives se fit à un rythme accéléré. Dans toutes les régions poussent des écoles polyvalentes, des cégeps et, en certains endroits, des campus universitaires. La part consacrée à l'éducation au Québec passe de 5,5 % du produit national brut en 1965-66 à 9,3 % en 1971-72. Les dépenses du gouvernement québécois en éducation représentaient alors 30 % de son budget.

Cette phase d'ajustement et de rattrapage n'est pas exclusive au Québec⁸. On constate en effet un accroissement aussi rapide des dépenses publiques en éducation dans l'ensemble du Canada où de 1960 à 1970 les budgets en ce domaine augmentent de 314 %, en France (370 %), en Allemagne fédérale (285 %) et au Japon (364 %). L'accroissement moins marqué durant cette période aux États-Unis et en Angleterre — à savoir respectivement 110 % et 165 % — s'explique par le démarrage plus hâtif de la modernisation de leur système d'enseignement, démarrage amorcé au début des années 50.

Le secteur de l'éducation des adultes est peut-être le plus caractéristique de cette période. Cinq ans après l'adoption par les États-Unis du *Manpower Development and Training Act* (en 1962) et trois ans après la proclamation de l'*Economic Opportunity Act* de 1964 consacrant des centaines de millions de dollars à l'action communautaire, le Canada adopte sa loi sur la formation professionnelle (en 1967) et met en route toute une

série de programmes d'appui au développement communautaire : ARDA, Compagnie des jeunes Canadiens, Projets d'initiatives locales, Perspectives-jeunesse. Et ces politiques se répercutent au niveau des provinces. Les projets d'animation rurale et urbaine, les comités de citoyens, les expériences communautaires, les groupes populaires connaissent alors un développement rapide.

Au Québec, c'est en 1964 que s'amorce le développement d'un secteur public d'éducation des adultes. Cette année-là, un comité d'enquête gouvernemental est constitué par le gouvernement de l'époque : Claude Ryan en est le président. Le rapport de ce comité contiendra plusieurs propositions concrètes déjà débattues à l'ICEA depuis 1960. C'est alors que débute une croissance extrêmement rapide du secteur public d'éducation des adultes. Pratiquement inexistantes ou tout au moins marginales avant 1965, les services d'éducation des adultes des commissions scolaires rejoignent en 1977-78 près de 200 000 personnes. Au niveau universitaire, le pourcentage des étudiants à temps partiel par rapport à la population étudiante totale passe de 14 % en 1962 à 51 % en 1978-79. Le budget du ministère de l'Éducation du Québec en éducation des adultes non-universitaire passe de 3,5 millions en 1965-66 à 117,5 millions en 1978-79. Le fédéral contribuera pour plus de 80 % de ces sommes⁹.

Et l'éducation des adultes déborde le secteur public d'enseignement. Il y a le rôle éducatif des médias et les médias expressément éducatifs. Il y a la formation en entreprise. Il y a aussi le travail énorme mais trop peu connu réalisé par les organismes volontaires et syndicaux qui se sont révélés, avec le temps, de remarquables écoles de formation vouées à la promotion collective de leurs membres. En 1970, l'éducation des adultes est donc devenue une réalité sociale diversifiée. Elle est donc reconnue comme un volet important de la révolution tranquille en éducation.

Les acquis de cette période de réforme et de modernisation de l'éducation sont certains. Aux niveaux élémentaire et secondaire, l'éducation est gratuite et le taux de scolarisation atteint près de cent pour cent. Un système d'écoles polyvalentes est mis en place évitant le cloisonnement entre la formation générale et la formation professionnelle. Au niveau collégial, l'éducation — gratuite pour les jeunes — est aussi fortement dé-

concentrée géographiquement. Les collèges rejoignent plus de 25 % des jeunes. Le taux de fréquentation universitaire, grâce à la création de l'Université du Québec et de ses constituantes distribuées sur le territoire, atteindra les 8 % durant la deuxième moitié de la décennie 70. Et toujours durant cette décennie des années 60, le travail d'enseignement est revalorisé : à la faveur du mouvement de syndicalisation généralisé, on assiste à un rattrapage aux niveaux des salaires, des conditions de travail, de la formation et du perfectionnement.

Le développement de l'éducation des adultes durant cette période représente aussi des acquis :

- la gratuité partielle des services publics de formation des adultes aux niveaux secondaire et collégial ;
- le développement d'activités de rattrapage scolaire ;
- l'amorce d'une politique de subvention aux activités d'éducation populaire des organismes populaires et syndicaux ;
- un programme d'allocation de formation pour les travailleurs et travailleuses sans emploi ;
- une diminution des disparités régionales par la création de plus de 120 services d'éducation des adultes aux niveaux secondaire, collégial et universitaire ;
- un début de diversification des stratégies éducatives par la mise en place de projets et plus tard de services à la collectivité.

Toutefois, ces réformes, cette modernisation de l'éducation et des tentatives pour la rendre plus accessible ont peu répondu aux attentes des classes populaires. Elles n'ont pas réglé davantage les problèmes que les pouvoirs économiques pensaient ainsi solutionner via l'éducation. Toute la réforme en éducation des années 60 aux États-Unis comme au Canada et au Québec a reposé sur des diagnostics et postulats qu'il est important de rappeler¹⁰.

On peut les synthétiser ainsi :

- Le chômage est un phénomène surtout structurel dû à des changements technologiques rapides auxquels n'a pu correspondre un développement parallèle de la qualification de la main-d'œuvre. Aussi la formation apparaît-elle comme *la* solution.
- La croissance économique est freinée par des obstacles techniques limitant l'accès au marché du travail qu'il s'a-

gisse du manque d'information, de problèmes de motivation ou de difficultés matérielles ou qu'il s'agisse d'une école incapable de rejoindre les catégories « défavorisées ». Cette défaillance de l'école serait due soit à la pauvreté culturelle des milieux visés soit à la lourdeur bureaucratique des appareils scolaires. De tels diagnostics appellent une série de solutions techniques : programmes spéciaux d'orientation et de formation de la main-d'oeuvre, projets d'animation, programmes de création d'emploi, mesures spéciales d'éducation compensatoire.

- Qui donc s'instruit « se place » plus facilement et s'enrichit. Aussi importe-t-il de généraliser l'accès à l'école pour faire repartir la croissance économique qui s'accompagnera nécessairement d'une démocratisation.

Ces diagnostics vont vite subir le test d'une réalité concrète complexe où les contradictions d'intérêts deviendront la dimension majeure.

2.2 1970 : amorce d'un courant de contre-réforme que la crise économique consolidera

L'application concrète des divers programmes de rattrapage viendra mettre en cause ces « postulats fonctionnels ». Les faits se sont chargés de montrer que le chômage et la pauvreté étaient plus que des accidents de parcours rendant le système temporairement dysfonctionnel. Aux États-Unis comme au Canada, la modernisation des systèmes éducatifs, les programmes de formation de main-d'oeuvre et d'animation, rurale et urbaine, produisirent des effets bien différents de ceux qu'on attendait. Ces trains de mesures ne sont pas parvenus en effet à intégrer les « couches défavorisées » à la classe moyenne pour grossir le marché de la main-d'oeuvre et relancer le marché de la consommation de masse. Ils ont au contraire démontré que les diagnostics et postulats optimistes des années 60 ne résistaient pas à une réalité qui se révèle plus profonde : le chômage qui, au Canada, monta à 7 % en 1979 et toucha un million de personnes, ne peut plus apparaître comme une inadaptation technique de la main-d'oeuvre. L'école ne peut régler un chômage devenu une caractéristique in-

hérente sinon un mécanisme nécessaire des économies libérales. L'inefficacité des stratégies scolaires compensatoires, leur incapacité de donner une réelle égalité de chance de réussite aux enfants des milieux populaires montrent bien que ces inégalités répondent à des facteurs plus profonds. Bien plus, l'école discriminatoire, loin d'être dysfonctionnelle, fonctionne et divise les jeunes en réponse aux demandes du marché du travail.

Aussi les déceptions face aux attentes de la réforme diffèrent-elles fondamentalement selon qu'il s'agit des classes populaires ou des pouvoirs économiques. Ces derniers, convaincus maintenant de la non-rentabilité de la solution « formation », remettent en cause la poursuite du développement du secteur public, sa polyvalence et son accessibilité universelle. Ils optent pour une école de masse adaptée au marché du travail et axée sur la formation professionnelle. Et cette ré-orientation de l'école publique les amènent évidemment à rechercher un re-développement des écoles privées préparatoires à la formation supérieure. Ce courant réactionnaire marque la décennie des années 70 où des pressions patronales s'exercent pour épargner sur les contenus de formation générale jugés non nécessaires au marché de l'emploi et pour développer des rapports plus fonctionnels entre l'école et l'emploi. Sont remises en cause les concessions faites par les pouvoirs économiques qui avaient besoin des appuis populaires pour moderniser l'État québécois. L'impossible poursuite de ces alliances évite maintenant aux organisations patronales de faire d'autres compromis. Le champ est libre pour le développement d'une contre-réforme que la crise économique, catalyseur d'envergure, viendra consolider.

Les indices de cette contre-réforme en éducation sont nombreux :

- diminution relative des dépenses en éducation ;
- remise en cause de la polyvalence par la promotion de filières étanches de formation professionnelle ;
- développement de la formation professionnelle plus fonctionnelle et plus adaptée au marché du travail (Livre vert sur la formation professionnelle, projet de règlement des études collégiales) ;
- remise en cause de la fréquentation scolaire obligatoire (Livre vert) ;

- remise en cause du tronc commun de formation générale au niveau collégial;
- perte d'acquis en terme de pouvoir pour les enseignants et les étudiants;
- déstructuration des collèges polyvalents par la création éventuelle de centres professionnels spécialisés (nouvelle loi sur les cégeps);
- croissance accélérée du support public aux écoles privées;
- montée des subventions à la formation en entreprise.

Les moyens de communication et le cinéma québécois n'ont pas échappé à ce scénario général au niveau des politiques éducatives et culturelles. Au départ, la radio et les télécommunications avaient un caractère de service public. Toutefois, en moins de quelques décennies, ce secteur des médias électroniques est devenu massivement dominé par des intérêts privés et concentré dans les mains des grandes entreprises nationales et multinationales ¹¹.

Cette transformation structurelle, tout comme la diminution des subventions aux médias autonomes et médias d'intervention, les conséquences de la concentration et de l'industrialisation des entreprises de presse sur l'accès à l'information ¹², le resserrement patronal de la politique d'information à Radio-Canada, la réorientation de la production cinématographique québécoise comme nouveau paradis fiscal pour investisseurs sont autant d'indicateurs de cette tendance régressive. Le public connaît déjà cette tendance. Il constate quotidiennement la dégradation de la qualité, le conservatisme et la diffusion massive des valeurs du statu quo dans les téléromans comme dans l'information.

L'éducation des adultes est révélatrice de cette tendance. Elle n'a pas joué dans son ensemble le rôle actif qu'on lui avait assigné face aux inégalités scolaires. Les femmes en général, les jeunes travailleurs et travailleuses peu qualifié(e)s ou les groupes immigrants demeurent des clientèles marginales. Plus encore les programmes les plus correctifs de ce point de vue connaissent depuis 1976-1977 des plafonnements de budget sinon des coupures importantes : formation générale à temps complet, formation professionnelle à temps complet, formation linguistique dans les COFI, formation des producteurs agricoles, éducation populaire. Développée avant tout comme outil de politique et de gestion de la main-d'oeuvre

et financée selon un mode privilégiant les strates les plus qualifiées, l'éducation des adultes peut en effet être considérée, malgré les acquis notés plus haut, comme un cheval de Troie de la contre-réforme en éducation. Cette affirmation qui en surprendra certains devient plus évidente si on considère d'une part la marginalité des programmes d'accessibilité des adultes à une formation générale de base¹³ et des programmes de support à l'éducation populaire autonome et d'autre part l'orientation de la formation professionnelle « sur mesure ».

2.3 La conjoncture des années 80

Les rapports réforme/contre-réforme marqueront donc, à notre avis, les années 80. Les débats sur les politiques d'éducation des adultes ne peuvent faire abstraction de la réalité de ces rapports et de leurs incidences sur la vie quotidienne des hommes et des femmes tant dans leur travail que dans leurs loisirs ou leur vie sociale.

En effet face à la contre-réforme qui s'amorce dans les années 70 et se consolide à la faveur de la crise, nous observons plusieurs milieux fort différents avancer des critiques, faire des appels à la vigilance, rappeler les besoins de démocratisation et mener des actions de résistance.

La Commission Jean doit étudier en priorité cet enjeu central qui se dessine. Les tendances actuelles de contre-réforme, dans les différentes sociétés occidentales tout comme au Québec, comportent des contradictions majeures que la Commission doit considérer.

Du point de vue de l'éducation permanente d'abord. Les projets de contre-réforme dissimulés par un discours sur l'éducation permanente comportent une contradiction majeure : ils souhaitent d'un côté une croissance de la formation ultérieure des adultes et de l'autre côté cherchent par tous les moyens à limiter l'accessibilité à une formation générale initiale prolongée pour les jeunes et à restreindre les activités subventionnées de rattrapage scolaire pour les adultes (pré-emploi). Comment peut-on en effet prôner l'éducation permanente tout en enlevant aux jeunes des milieux ouvriers la formation de base qui leur permettra plus tard d'utiliser les res-

sources éducatives mises à la disposition des adultes? Cela n'est pas une mince contradiction quand on sait précisément que la formation initiale est le facteur déterminant de la participation à l'éducation des adultes. Promouvoir le droit à une éducation continue et empêcher la majorité des jeunes de s'outiller pour précisément poursuivre leur formation à l'âge adulte est du véritable cynisme.

Du point de vue des médias, il urge qu'on dépasse le découpage sémantique isolant l'éducation permanente des médias. Du point de vue des adultes et de leurs conditions de vie, les médias exercent un leadership certain sur l'éducation formelle des adultes. Plus encore le développement récent des télécommunications rend possible la connexion des entreprises et des domiciles aux banques de données, tout comme l'informatisation du travail dans l'usine et dans les bureaux bouleversent la structure d'emplois et l'éducation. Analyser l'éducation des adultes indépendamment des médias de masse et en dehors des transformations qu'apporte la télématique peut se comprendre d'artisans d'éducation continue pris dans le quotidien de leur travail; cela toutefois serait grave de la part d'une commission dont l'efficacité se mesurera plus tard précisément dans l'à-propos de sa perspective.

Du point de vue économique, il importe que la Commission Jean étudie les rapports entre l'éducation des adultes et un marché du travail non démocratique, entre l'éducation et une structure économique québécoise et canadienne lourdement dépendante de décisions qui lui sont extérieures.

Or de ce double point de vue (marché du travail non démocratique et dépendance) l'orientation prédominante actuelle cherchant à réajuster à court terme l'éducation aux postes actuels de travail nous apparaît nettement contradictoire. En effet dans un tel contexte économique, la prévision, la planification et le contrôle de la « demande » d'emploi et donc de formation sont rendus pratiquement impossibles. Dans une telle structure, vouloir ajuster la formation à des demandes précises d'emplois circonscrits ne fera que rendre plus aléatoires et moins efficaces les investissements éducatifs. Il faut tout au contraire, nous semble-t-il, miser sur une formation générale de base et une formation professionnelle polyvalente capable

d'affronter et de s'adapter à une demande d'emploi non planifiée et non planifiable par les autorités d'ici. Bien plus, faute de pouvoir jouer à fond sur la demande, peut-être la collectivité québécoise aurait-elle intérêt à jouer sur l'offre et à développer une éducation forte, capable d'influencer en retour la demande c'est-à-dire de devenir un facteur de développement économique et social. Ce n'est pas le développement d'une formation polyvalente qui constitue un véritable danger de gaspillage mais le retour, dans notre contexte économique particulier, à une formation professionnelle étroite des jeunes et des adultes.

Du point de vue d'un développement écologique. L'éducation et la culture pourraient être appelées à devenir un secteur économique clé dans une société centrée à la fois sur la qualité de la vie et sur des modèles de consommation à faible dépense d'énergie per capita. L'éducation des adultes est évidemment un facteur de production et un élément de politique de main-d'oeuvre. Mais elle est plus que cela. Elle est aussi un secteur reposant sur une activité non polluante. Elle constitue un secteur d'activité économique où les investissements sont fortement et immédiatement créateurs d'emplois. La croissance de l'éducation des adultes s'impose donc aussi comme outil privilégié d'un développement de type écologique, comme secteur d'activités de loisirs et de culture adaptées aux années 80 et 90. L'économie de la fin du siècle devra faire cohabiter des ensembles fortement automatisés et des secteurs d'activités socio-culturelles axés sur la « qualité de la vie »¹⁴.

Enfin du point de vue de la présente crise économique. Nous nous devons de soulever la contradiction aberrante charriée par certains groupes qui, pour traverser cette crise et faire face à la rareté des ressources, prônent la déstructuration des services publics qu'il nous faudra inévitablement re-développer une fois cette conjoncture passée. Les coupures draconiennes souhaitées par les grands investisseurs privés risquent en effet, comme on l'a noté plus haut, d'entraver le développement économique et social en paralysant la croissance d'un des rares facteurs sur lesquels une société dépendante a vraiment prise à savoir les ressources humaines. Plus encore, elles risquent de morceler des institutions qu'il a fallu plus

d'une décennie pour conduire à leur stade actuel de développement, tout aussi limité qu'il soit. Le gaspillage qu'entraîneraient ces économies à court terme face aux sommes et aux efforts qu'il faudra consacrer plus tard pour rebâtir ces institutions et repartir là où nous sommes présentement, serait donc énorme.

Dans cette conjoncture, la Commission Jean ne doit pas limiter sa perspective à un travail de mise en ordre administratif et de rationalisation du présent fouillis. Il faut qu'elle regarde le développement de l'éducation des adultes dans son contexte historique général.

Nous sommes, en effet, à un tournant historique où le choix que l'on fera entre les différents modèles d'éducation des adultes et d'éducation permanente, aura des effets certains d'entraînement dans l'ensemble du champ de l'éducation, des communications et de la culture. C'est en raison de la gravité de ce point tournant de l'histoire de l'éducation et du développement culturel que nous avons jugé nécessaire d'y consacrer la première partie du mémoire de l'Institut. Il faut maintenant préciser les aspects du problème central soulevé plus haut. Ce problème central des rapports entre réforme et contre-réforme, des relations entre démocratisation, développement et crise économique indique un certain nombre d'enjeux concrets.

⁸ OCDE, *Éducation récurrente, tendances et enjeux*, Paris, 1975.

⁹ ICEA, *op. cit.*, dossier n° 2.

¹⁰ Lizée, R. et M., *La Démocratisation de l'éducation : Québec, une étude de cas en Amérique du Nord*, à paraître à l'Unesco, Paris, en 1981.

¹¹ ICEA-CEQ, *La Parole ça se prend*, Montréal, 1980, p. 32.

¹² *Mémoire de l'ICEA sur la concentration des entreprises de presse*, décembre 1980.

¹³ ICEA, *op. cit.*, dossiers n° 4, 5, 7.

¹⁴ Nora, S., et A. Minc, *L'Informatisation de la société*, Paris, éditions du Seuil, 1978, pp. 111-115.

CHAPITRE 3

Cinq enjeux majeurs

Le savoir et les capacités de l'utiliser sont devenus des facteurs décisifs de pouvoir. Et l'évolution actuelle des modes de production, de stockage et d'utilisation du savoir renforce l'appropriation de cette ressource stratégique par les pouvoirs économiques et politiques. Aussi la question centrale est-elle celle de la démocratisation de l'éducation et de l'information c'est-à-dire de la possibilité qu'ont ou non les personnes et les collectifs de se donner les capacités d'analyse et les savoirs-faire requis pour reprendre en main la maîtrise et la transformation de leur environnement et en jouir.

Vue dans cette perspective, une politique d'éducation des adultes doit s'attaquer à cinq problèmes majeurs lesquels, à notre avis, plus que tout autre, marqueront l'avenir de l'éducation des adultes et du développement culturel.

1. La reconnaissance concrète de l'éducation populaire autonome comme une des conditions essentielles d'une société éducative et démocratique.
2. Le droit de tous à une formation générale de base leur permettant de poursuivre leur formation tout au long de la vie adulte.
3. La modification des rapports éducation/travail susceptible de faire de la formation professionnelle un outil efficace de développement socio-économique, outil accessible à tous les travailleurs et travailleuses.

4. Le développement de services publics d'éducation des adultes répondant à la fois à des conditions normales de travail en éducation et aux besoins spécifiques des divers groupes sociaux constitutifs de la population adulte d'un quartier ou de la région.
5. La démocratisation de l'école parallèle que sont les médias : frein à la concentration des entreprises ; droit d'accès à l'information ; droit de parole ; équilibre de l'information ; contrôle du développement de la télématique pour empêcher que celle-ci devienne un facteur de désappropriation par les collectivités de leur développement éducatif et culturel.

3.1 Reconnaissance concrète par l'État et les institutions publiques de l'éducation populaire autonome comme une des conditions essentielles d'une société éducative et démocratique

Les organismes volontaires, syndicats et groupes populaires, assignent à leur travail quotidien d'éducation populaire un certain nombre d'objectifs : favoriser une « prise de conscience et connaissance critique des réalités de la société », développer « des capacités d'analyse critique, de choix d'action et d'évaluation », susciter une « prise en charge collective de son milieu ¹⁶. C'est que l'éducation populaire autonome « est partie intégrante d'une action collective de transformation du milieu » et qu'elle vise principalement ceux qui ne contrôlent pas ou peu leurs conditions de vie et de travail.

La qualité et la spécificité de l'éducation faite dans les syndicats et les associations volontaires a été maintes fois reconnues par les autorités les plus légitimes ¹⁶. Qu'il s'agisse du ministère de l'Éducation, dans son énoncé de politique sur l'école en milieu défavorisé ; que ce soit le Conseil supérieur de l'éducation qui parle de « leur rôle irremplaçable dans la formation et la prise en charge des collectivités par elles-mêmes », ou encore les services d'éducation des adultes des commissions scolaires et des institutions publiques dans les divers mémoires soumis durant ces dernières années.

L'éducation populaire autonome désigne l'ensemble des activités éducatives organisées dans le cadre des organisations vo-

lontaires autonomes (syndicats, associations de consommateurs, de locataires, de chômeurs, de personnes du troisième âge, coopératives, etc.) mises sur pied par les classes populaires et axées sur la promotion collective. Or, cette éducation populaire faite par les organismes volontaires et syndicaux est bel et bien de l'éducation. Si l'éducation des adultes vise réellement la prise en charge par les citoyens et les citoyennes de leur devenir collectif, force est de constater que les organismes populaires et syndicaux ont fait davantage, à ce chapitre, que les institutions elles-mêmes et ce, avec des moyens fort réduits. Ce sont les besoins des personnes, leur vécu individuel et collectif qui déterminent à la fois les contenus des activités d'éducation populaire et les méthodes utilisées, comme ce sont les problèmes avec lesquels ils et elles sont au prise qui déterminent l'action nécessaire pour transformer les situations. L'éducation populaire est apprentissage et réflexion critique, elle est action collective de transformation de la réalité.

Le développement fulgurant de l'éducation populaire autonome durant les dix dernières années témoigne de l'immense besoin des classes populaires en ce sens. L'éducation populaire autonome telle qu'elle se développe actuellement au Québec constitue une des principales manifestations concrètes du droit des classes populaires à l'éducation, une éducation dont les développements passés ont surtout servi les milieux les plus nantis.

À ce titre, le respect par les gouvernements de l'autonomie de l'éducation populaire dans les organismes volontaires et du pluralisme idéologique sont une condition sine qua non de son développement dans sa spécificité. Une éducation — facteur d'autonomie — pour ceux et celles qui y participent, doit être elle-même autonome et se réaliser sous le plein contrôle des milieux sans ingérence de l'extérieur.

Or, reconnaître concrètement cette éducation autonome, cela signifie développer une politique d'éducation des adultes où on assignera à l'État un rôle de support financier de cette éducation, où sera spécifié le droit au congé-éducation pour ce type d'activité et enfin où sera prôné le développement dans les institutions publiques de services à la collectivité capables de supporter l'éducation populaire autonome tout en respectant sa spécificité.

i) le support financier de l'État

Une démocratisation véritable de l'éducation implique que l'État, en plus de développer des services publics d'éducation des adultes à l'intérieur de son système d'enseignement, accepte de mettre en place une politique de financement de l'éducation populaire réalisée et contrôlée par les milieux populaires eux-mêmes à travers les organismes syndicaux, les groupes populaires, les groupes de femmes, les organismes ethniques et autres groupes volontaires : qu'elle accepte de la financer selon des normes et des conditions évitant tout danger de récupération ou d'intégration de cette éducation populaire aux objectifs des institutions et agences publiques. Une politique de support financier à l'éducation populaire autonome doit permettre à celle-ci de servir les fins qui lui sont fixées par ceux et celles qui la font et avec qui elle se fait. Aussi, les programmes de financement de l'éducation populaire autonome devraient-ils respecter leur autonomie et trouver, dans les organismes visés, les mécanismes et les conditions nécessaires à mettre en place pour concilier la responsabilité gouvernementale en matière de dépenses publiques avec cette revendication légitime des organismes pour prendre en charge eux-mêmes leur travail d'éducation populaire.

Quant au budget consacré à cette fin par le ministère de l'Éducation du Québec, il est nettement insuffisant puisqu'il couvre à peine le quart des seules requêtes qui lui sont présentées et ne permet pas le développement d'expériences nouvelles.

Recommandation 1 :

Vu la légitimité de l'éducation populaire autonome, son apport à un développement démocratique de la société et vu l'ampleur des besoins exprimés par les organismes volontaires et syndicaux, l'ICEA recommande que l'État québécois développe une politique claire reconnaissant dans les faits ce travail d'éducation des adultes, une politique qui génère tous les fonds nécessaires pour appuyer l'éducation populaire autonome et répondre aux besoins formulés, qui respecte l'autonomie et la spécificité des organismes.

ii) l'éducation populaire autonome et les congés-éducation payés

La formule des congés-éducation payés existe déjà dans certains milieux. Du côté des classes populaires, des percées ont été réalisées au Québec dans le cadre de certaines conventions collectives. On a réussi à introduire dans certains syndicats de la CSN et de la FTQ des clauses de congé-éducation permettant de libérer des membres pour assister aux sessions de formation données par ces centrales. Ces clauses demeurent toutefois rares et mal connues. Et il faut non seulement consolider ces quelques acquis mais étendre leur portée, élargir ces possibilités aux travailleurs et travailleuses organisé(e)s et non organisé(e)s, aux chômeurs et aux chômeuses, aux femmes hors du marché d' travail. Actuellement c'est à leur frais, le soir, avec la fatigue du travail et en empiétant sur leurs périodes de loisirs et de vie sociale que ces femmes et ces hommes doivent participer aux diverses activités de formation. Le congé-éducation payé est en effet une condition nécessaire si on veut assurer le droit à tous à l'éducation et en particulier l'éducation populaire autonome.

Recommandation 2 :

L'ICEA recommande donc que le ministère de l'Éducation du Québec, en rapport avec les milieux visés, étudie en priorité et voit à mettre en place les différentes formules financières, les modifications législatives et autres mesures pouvant permettre à ceux et celles qui le désirent, qu'ils ou qu'elles occupent ou non un emploi, de pouvoir se libérer pour participer à des activités d'éducation populaire.

iii) support des institutions publiques d'enseignement à l'éducation populaire autonome

La complémentarité des organismes d'éducation populaire autonome et des institutions publiques d'enseignement est encore mal reconnue tout comme le respect de la spécificité de chacun. Et il en est ainsi du droit de ces collectifs à utiliser les ressources publiques à l'intérieur de leurs activités d'éducation populaire. Il existe en effet dans certaines institutions des

programmes et expériences d'appui aux activités autonomes de formation populaire et de promotion collective, mais ils demeurent exceptionnels tout comme demeure exceptionnelle et fragile, par exemple, l'intéressante expérience à la CECM à Montréal, de la mise en place de centres auto-gérés d'éducation populaire dans divers quartiers. Et ce n'est pas la disparition récente des programmes d'animation communautaire dans les commissions scolaires ou la structure actuelle de financement de l'éducation des adultes au niveau post-secondaire qui peut renverser la situation.

Recommandation 3 :

L'ICEA recommande donc que soit officiellement reconnu le droit des groupes volontaires et syndicaux aux ressources éducatives institutionnelles pour fins de support à l'éducation populaire et la promotion collective. Qu'une politique soit développée pour encourager et financer le développement de services à la collectivité dans les institutions publiques des trois niveaux pour ainsi rendre accessible aux collectifs, nationaux et régionaux, dans des conditions respectant l'autonomie des groupes, les ressources et expertises régulières du réseau public d'éducation.

3.2 Le droit de tous à une formation générale de base leur permettant de poursuivre leur formation tout au long de la vie adulte

Nous vivons dans une société de plus en plus développée où les changements techniques et les transformations technologiques s'accélèrent, où les mécanismes sociaux se complexifient, où la vie quotidienne atteint des dimensions internationales, d'où les formes nouvelles de consommation exigent des apprentissages de plus en plus poussés. Or, dans une telle société, ceux et celles qui n'ont pas reçu une formation générale longue et qui ne peuvent plus y avoir accès seront discriminé(e)s et marginalisé(e)s à tous les niveaux. Par le fait même, l'éducation

continue leur sera fermée et il ne leur sera pas possible de s'équiper pour participer activement au développement de la société et jouir des ressources qu'elle offre. Cette inégalité devant la formule initiale de base et l'absence de mesures de rattrapage en phase adulte constitue un problème crucial en éducation des adultes. Si le développement industriel appelle une éducation permanente, celle-ci exige plus que jamais une formation générale longue où tous et toutes pourront se donner un apprentissage fondamental, pourront s'initier au mode de production scientifique du savoir, pourront apprendre à apprendre, ce qui implique un prolongement de la formation générale jusqu'au secondaire V et le maintien au niveau collégial d'un tronc commun de formation générale.

Or, au Québec en 1976, il y avait encore 316 000 adultes ayant moins de 4 ans de scolarité; le tiers de la population adulte — à savoir 1,6 million de personnes — n'avait pas eu accès à une formation allant au-delà de la 8e année scolaire. Le scénario de contre-réforme énoncé plus haut selon lequel même les acquis actuels en matière de formation générale des jeunes et des adultes sont remis en cause, constitue, tel que nous l'avons souligné plus haut, une politique cynique réservant plus que jamais l'éducation des adultes aux catégories les plus nanties. Et la nouvelle politique de formation professionnelle des jeunes, qui recommande de redévelopper les filières professionnelles au secondaire (qui recrutaient déjà 20 % des étudiantes et étudiants), viendra grossir le nombre des futurs exclu(e)s de l'éducation des adultes, c'est-à-dire le nombre de ceux et celles qui voient leur formation de base s'arrêter à l'âge de 12 ou 13 ans. C'est dans ce contexte qu'on comprend le caractère dramatique des coupures des programmes fédéraux de formation générale à temps complet, ce qui, à toutes fins pratiques, ferme les seules voies efficaces de rattrapage pour ces populations.

Les cours du soir de formation générale à temps partiel constituent certes une mesure de rattrapage mais les difficultés matérielles reliées à la participation à ce type de formation la rendent inaccessible à la majorité des milieux visés; ce qui se constate d'ailleurs dans le niveau moyen de scolarité des étudiant(e)s qui s'y inscrivent.

Même l'alphabétisation, premier niveau de cette formation de base, que devraient assurer les services publics d'éducation

des adultes, est loin d'être une priorité budgétaire puisque les 625 000 dollars qu'y consacre la Direction générale d'éducation des adultes constituent à peine 0,3 % de son budget. Pourtant, on dénombre au Québec plus de 300 000 analphabètes!

Recommandation 4 :

L'ICEA recommande donc :

- 4.1 que la formation générale de base des jeunes soit prolongée pour tous jusqu'au niveau du secondaire V inclusivement ;
- 4.2 que le tronc commun de formation générale du niveau collégial soit maintenu ;
- 4.3 que l'opinion publique et les organismes intéressés soient informés du danger des politiques de formation professionnelle qui auraient pour effet de déstructurer l'éducation polyvalente initiale au profit d'un redéveloppement de filières professionnelles autonomes, c'est-à-dire des anciennes écoles de métiers ;
- 4.4 que la politique québécoise d'éducation des adultes définisse comme prioritaires les mesures de rattrapage en matière de formation générale de base pour tous les adultes, et qu'à cette fin soient développées des politiques d'allocation et de congé-éducation payé ;
- 4.5 que des mesures de discrimination positive soient mises en place pour rejoindre les femmes ménagères, les jeunes travailleuses et travailleurs sous-qualifié(e)s, les groupes d'immigrant(e)s, les nations autochtones de façon à ce que soit respecté leur droit fondamental à une formation générale de base ;
- 4.6 que les contenus de formation générale auxquels on cherchera à donner accès,

soient pertinents et qu'à cet effet ils incluent les apprentissages de base, l'apprentissage à l'autodidaxie, une formation civique et sociale, une initiation au droit du travail, une initiation à l'esprit scientifique, une formation à la solidarité internationale;

- 4.7 que les nations autochtones puissent avoir accès à des formations respectant leur culture.

3.3 Une modification des rapports éducation-travail susceptible de faire de la formation professionnelle un outil efficace de développement socio-économique, outil accessible à tous les travailleurs et travailleuses.

Depuis une quinzaine d'années, au Québec, des programmes de formation professionnelle pour adulte ont été développés par les gouvernements fédéral et provinciaux; il ne faut pas oublier non plus la formation organisée par les entreprises. Or, la rationalité de tous ces programmes axés uniquement sur la croissance économique entraîne des choix de contenus et de clientèles discriminatoires tant pour les femmes que pour les personnes en chômage, les groupes d'immigrant(e)s, les agriculteurs et l'ensemble des travailleurs et travailleuses peu qualifié(e)s. Ainsi, sur les trois cent mille chômeurs et chômeuses du Québec seulement 20 000 participent à des cours subventionnés de formation professionnelle en institutions ou en industries. De plus, les allocations allouées aux stagiaires à temps plein pour ces formations défavorisent particulièrement les jeunes et les femmes demeurant chez un parent ou un conjoint. Quant aux cours de formation professionnelle à temps partiel financés par l'État ce sont des programmes de perfectionnement ouverts seulement à ceux et à celles qui ont une formation de base et de l'expérience de travail dans l'option choisie. Il faut noter, ici, que c'est ainsi que les ghettos d'emplois sont consolidés par des formations réservées uniquement aux personnes qui pratiquent déjà les mé-

tiers visés. Tout aussi discriminatoire est la formation en entreprise qui selon des statistiques récentes recrute surtout sa clientèle au niveau des cadres de l'entreprise à moins qu'il s'agisse de formation courte sur le tas pour les employés de production. Sont aussi discriminés les producteurs agricoles qui ont vu les programmes de formation de main-d'oeuvre leur être coupés en 1979 et les immigrant(e)s dont moins de 20 % peuvent bénéficier des formations offertes dans le cadre des COFI, dont la majorité n'arrivent pas à faire reconnaître leur qualification professionnelle ou leur bagage académique et où les femmes immigrantes surtout se voient rivées à la maison ou forcées d'occuper presque clandestinement des emplois non ou peu planifiés.

Au niveau des classes populaires, tout se passe en effet comme si la formation professionnelle n'était pas un droit des travailleurs et des travailleuses pour améliorer leurs conditions de travail et leurs conditions de vie, mais était plutôt un privilège accordé selon la conjoncture des demandes du marché du travail.

De 1967 à 1977 les gouvernements nord-américains ont créé de nombreux programmes de formation professionnelle et de recyclage des adultes. On croyait alors que le chômage était dû au manque de qualification des travailleuses et des travailleurs eux-mêmes, incapables alors d'occuper les emplois qualifiés disponibles. Maintenant on croit de moins en moins à ce diagnostic. Le chômage, causé par des dysfonctionnements de l'économie, continue en effet de s'accroître, malgré les programmes de formation existants.

Les noyaux d'emploi non comblés faute de qualification spécialisée tel que cela existe dans l'avironnerie demeurent somme toute marginaux dans l'ensemble de l'économie. L'éducation des adultes organisée surtout sur la loi du marché répond à cette situation en recrutant surtout des cadres et du personnel déjà qualifié cherchant à se perfectionner encore davantage. Mais ce qui n'est pas marginal, c'est une tendance dans l'organisation du travail qui parcellise les tâches et multiplie les emplois non-qualifiés sur le marché du travail. Cette pression à la baisse sur les qualifications réellement nécessaires dans beaucoup d'emplois se heurte au désir des travailleurs et travailleuses d'avoir une occupation qualifiée et reconnue sur le marché du travail et limite leurs possibilités de promotion professionnelle.

Bien sûr, l'école ne peut s'attaquer seule aux causes économiques du chômage et les voies de solution sont d'abord du côté d'une réorganisation du travail. Toutefois, il nous apparaît évident, dans un tel contexte, que le maintien d'un développement laisser-faire de l'éducation des adultes tendra à aggraver encore plus ces inégalités, à maintenir dans la marginalité économique et sociale de larges couches de la société. Dans notre contexte économique national où la planification détaillée de l'emploi et des besoins de qualification s'avèrent impossibles, il importe que tous les travailleurs et les travailleuses et les futurs participant(e)s à la production active puissent avoir accès à une formation de base suffisante et à une formation professionnelle polyvalente. Seul un tel type de formation initiale et des programmes de formation ultérieure généralisés permettront à toutes et à tous non seulement de se déplacer dans un marché du travail alléatoire mais aussi de se déplacer dans la hiérarchie des qualifications c'est-à-dire poursuivre le développement de leurs capacités intellectuelles, humaines et manuelles. Comme nous l'avons déjà souligné c'est le maintien et le renforcement de la division actuelle du travail qui risque d'être la politique la plus coûteuse pour la collectivité québécoise. C'est l'avenir économique qui sera entravé par ces programmes de « training » de courte vue bloquant le développement et l'apport créateur de la force de travail de toute la population, bloquant la possibilité pour tous de jouir également des biens et services produits.

Recommandation 5 :

Aussi l'ICEA recommande-t-il que :

- 5.1 soit libéré et élargi l'accès aux programmes existants en éliminant les critères d'âge et d'expérience dans le métier qui empêchent d'avoir accès à ces formations en assouplissant les exigences académiques formelles par la reconnaissance des apprentissages hors-école, en ouvrant donc les programmes de perfectionnement subventionnés à tous ceux et celles qui désirent se recycler dans un autre métier ;

- 5.2 afin d'assurer une égalité réelle d'accès, que soient mis en place des programmes de discrimination positive pour les catégories sociales jusqu'à maintenant défavorisées en ce domaine et que l'accès aux cours à temps complet avec allocation soit expressément organisé pour favoriser les travailleurs moins qualifiés, les ménagères, les groupes d'immigrants, les chômeurs et les chômeuses, les groupes autochtones, et cela peu importe le statut social ou juridique des femmes et des jeunes. Que soient prévues des mesures de remboursement des frais de garderie que devront supporter les personnes participantes ;
- 5.3 qu'on remette sur les rails les mesures de formation de pré-emploi à temps complet avec allocation pour permettre aux personnes peu qualifiées et aux immigrant(e)s qui n'ont pas encore une connaissance suffisante de la langue, d'avoir les ressources financières pour participer aux cours de formation de base nécessaires pour accéder ensuite à la formation professionnelle ;
- 5.4 que soit développé le congé-éducation payé en matière de formation professionnelle pour permettre aux travailleuses et travailleurs de se donner les formations nécessaires, soit à titre de prévention face aux changements technologiques ou aux fermetures d'usines ou, tout simplement, pour changer de métier ;
- 5.5 en raison des tendances récentes à réduire la formation professionnelle à un ajustement technique à l'emploi à transférer la

formation professionnelle des organismes publics vers l'entreprise, en raison des limites ainsi posées à la mobilité occupationnelle, que la politique québécoise en éducation des adultes prône une formation professionnelle des adultes qui soit large et polyvalente.

Cette dernière recommandation tient compte de la recommandation antérieure prônant une formation générale initiale longue pour les jeunes et reportant la formation professionnelle au niveau post-secondaire. Cette recommandation implique aussi que la formation professionnelle soit axée sur l'acquisition de connaissances scientifiques et techniques aussi bien que manuelles afin de permettre aux adultes de pouvoir effectuer plusieurs fonctions de travail dans un champ d'activité, de progresser dans leur branche professionnelle, de comprendre la place de leur poste de travail dans le processus de production et d'être ainsi en mesure d'avoir prise sur leur travail. Cela signifie aussi que la formation professionnelle immédiate de type « entraînement » donnée en entreprise soit soumise à un droit de véto du syndicat au cas où ces formations se développeraient de façon contraire aux besoins des usagers.

L'ICEA souhaite un rapatriement au Québec des programmes de formation de main-d'oeuvre mais il rappelle qu'un tel transfert n'aurait pas de portée significative si les programmes devaient rester fondamentalement les mêmes; c'est que nous craignons surtout que les seuls changements annoncés dans les politiques actuelles de formation professionnelle au Québec visent à sortir ce secteur-clé du domaine de l'éducation et à nous retourner vers les ghettos des écoles de métiers.

Recommandation 6 :

6.1 L'ICEA recommande que la formation professionnelle des adultes, à titre de service public, relève d'organismes publics et plus précisément d'un système d'éducation dont nous tenons à rappeler encore ici la nécessaire polyvalence.

6.2 L'ICEA recommande enfin que soit favorisée la prise en charge collective de la formation professionnelle par les usagers et à cette fin, qu'on donne aux mécanismes consultatifs (exemple les Commissions de formation professionnelle) les moyens de favoriser davantage l'implication des travailleuses et des travailleurs dans la détermination de leurs besoins individuels et collectifs, qu'on favorise la négociation d'ententes entre les institutions et les groupes d'usagers concernant l'organisation et les contenus de cours comme ce fut le cas avec l'Union des producteurs agricoles, qu'on facilite enfin dans les conventions collectives la négociation de clauses de perfectionnement ou de recyclage et la reconnaissance du droit de regard des syndicats sur les politiques de formation de l'employeur dans l'entreprise.

3.4 Le développement de services publics d'éducation des adultes répondant à la fois à des conditions normales de travail en éducation et aux besoins spécifiques des divers groupes sociaux constitutifs de la population adulte d'un quartier ou de la région.

L'organisation de l'éducation publique des adultes comporte selon nous trois enjeux :

1. le maintien et la consolidation de services publics d'éducation des adultes ;
2. le développement dans les institutions publiques de services spécifiques d'éducation des adultes et donc la non-intégration de ces services ;
3. la mise en place de conditions de travail répondant aux mêmes exigences que pour l'ensemble de l'éducation, la

priorité à donner à l'embauche de personnel régulier et la reconnaissance des droits syndicaux des travailleurs et travailleuses de l'éducation des adultes.

Comme on l'a souligné dans la première partie de ce mémoire, les tendances récentes cherchant à sauver de l'argent à même le rétrécissement de la formation générale et la montée de certaines appréhensions patronales face à une main-d'oeuvre trop formée conduisent à un télescopage des contenus de formation professionnelle et à un transfert vers l'entreprise de la formation et de son contrôle. Or, s'il fallait que ces tendances se confirment, cela aurait des conséquences néfastes pour les usagers :

- accessibilité gérée selon les critères de rentabilité à court terme de l'entreprise ;
- absence de formation générale, limite des contenus de formation professionnelle et réduction conséquente des qualifications et apprentissages offerts ;
- non-certification et non-transférabilité des reconnaissances de formation ;
- contrôle et évaluation des apprentissages réalisés en fonction des seuls objectifs visés par l'entreprise et non en fonction d'un développement continu des compétences professionnelles des usagers ;
- impossibilité pour les étudiantes et étudiants de passer d'une filière de formation vers une autre, tel que le permet les systèmes polyvalents de formation du secteur public.

Aussi l'ICEA rappelle-t-il, en matière de formation professionnelle, son parti pris pour l'école publique. Il faut à la fois éviter que l'école publique se désagrège et lutter pour sa démocratisation. Il nous apparaît aberrant de vouloir abolir l'école sous prétexte de vouloir libérer les apprentissages. De telles théories pseudo-novatrices conduisent vite à appuyer les tenants du retour aux écoles privées et à la formation dans l'entreprise, et aux inégalités que cela apporte.

Mais il ne suffit pas de développer des services publics d'éducation des adultes encore faut-il voir comment insérer ces services d'éducation des adultes dans les institutions. À cet égard, l'ICEA, tout en favorisant au niveau post-secondaire l'intégration des activités de formation régulière créditées offertes aux adultes, prône aux trois niveaux d'éducation le maintien de services spécifiques d'éducation des adultes.

Et cela pour les raisons suivantes :

- maintien de lieux où on puisse diversifier les modes d'utilisation des ressources éducatives (support à la promotion collective, promotion culturelle, programmes spéciaux, animation communautaire, expérimentation de programmes réguliers) et modifier les rapports entre l'école et la communauté environnante ;
- organisation de services spécifiques pour les étudiants et étudiantes adultes (accueil, évaluation, orientation, reconnaissance de l'apprentissage hors école) ;
- étude et promotion de nouvelles voies d'accès des adultes à la formation régulière et généralisation de clauses spéciales d'admission ;
- présence organisationnelle de l'éducation des adultes dans les mécanismes de décision de l'institution.

Une éducation des adultes complètement intégrée ne pourrait favoriser le développement de stratégies éducatives diversifiées et permettre des mesures spéciales d'accueil pour répondre aux besoins de la majorité des adultes.

Cependant, autant nous proposons la mise en place de services spécifiques d'éducation des adultes, autant nous tenons à rappeler les dangers que l'éducation des adultes devienne un secteur marginal soustrait aux exigences générales de qualité, de distance critique et de conditions normales de travail. En d'autres termes, il ne nous apparaît pas contradictoire de recommander le maintien ou la mise en place de services spécifiques d'éducation des adultes et à la fois de souhaiter que ces services s'organisent selon les normes régulières régissant l'embauche du personnel, les conditions de travail et les droits syndicaux. Une éducation des adultes à tous les niveaux qui repose surtout, comme c'est le cas présentement, sur du travail à la pigo n'offre pas les conditions de travail garantissant une éducation de qualité. Autant nous souhaitons que s'organisent des activités spécifiques pour les adultes, que se développent des apprentissages pédagogiques adaptés et des instruments construits en fonction de ces populations et de leurs besoins particuliers, autant faut-il que cette éducation des adultes organisée s'intègre comme une entité spécifique dans les institutions publiques et réponde aux mêmes exigences générales.

Recommandation 7 :

L'ICEA recommande donc :

- 7.1 que soient maintenus et consolidés les services publics d'éducation des adultes au Québec;
- 7.1 que l'éducation des adultes publique au Québec — aux trois niveaux d'enseignement — soit organisée dans le cadre de services spécifiques d'éducation des adultes (sauf pour l'extension aux adultes des cours réguliers);
- 7.3 que le développement de l'éducation des adultes publique se fasse en collaboration avec les enseignants réguliers des institutions et leurs organismes représentatifs;
- 7.4 que le personnel directement attaché aux services d'éducation des adultes jouisse de conditions normales de travail et des droits qui les accompagnent.

3.5 La démocratisation de l'école parallèle que sont les médias : frein à la concentration des entreprises; droit d'accès à l'information; droit de parole; équilibre de l'information; contrôle du développement de la télématique pour empêcher que celle-ci devienne un facteur de désappropriation par les collectivités de leur développement éducatif et culturel

Pas besoin de procéder à une étude très approfondie pour constater la prédominance du rôle des médias dans le domaine de l'éducation. S'il est vrai que les cours pour adultes ont de plus en plus d'adeptes, il demeure cependant que les Québécois(e)s regardent la télévision en moyenne de 23 à 25 heures par semaine. Aussi toute politique en éducation des adultes doit déborder le cadre formel de l'éducation et reconnaître l'interdépendance entre l'éducation et les médias.

Alors que l'école a fait l'objet d'une attention soutenue ces dernières décennies, on a laissé les médias poursuivre leur oeuvre de conditionnement et d'endoctrinement idéologique. Sous prétexte que ces médias font davantage parti du domaine du loisir et du divertissement, on a pris pour acquis que le contenu de ces émissions n'avait aucune portée éducative réelle. On commence à saisir la contradiction entre le potentiel éducatif des médias et leur travail dominant actuel, à savoir la distorsion des contenus et l'aliénation culturelle. L'ICEA a souligné ailleurs ¹⁶ le mode prédominant actuel de transformation de l'information (rapide, brève, schématique, superficielle et sensationnelle) où les événements subissent une distorsion discriminatoire pour les classes populaires et anti-éducative sur le plan de la formation critique et socio-politique. L'ICEA a déjà souligné aussi le problème de l'étouffement des cultures populaires.

Si les médias de masse n'étaient pas tant centralisés et acceptaient de revoir leur mode de communication autoritaire à sens unique, on pourrait concevoir une complémentarité positive entre les médias et les institutions d'enseignement : ces dernières amèneraient les étudiants et les étudiantes à maîtriser les savoirs scientifiques, techniques ou pratiques alors que les premiers pourraient jouer davantage un rôle de sensibilisation, d'accumulation, de mise à jour des connaissances. Évidemment, l'organisation d'une telle complémentarité de l'école et des médias implique des transformations en profondeur des médias qui seraient ainsi conduits à se démocratiser et à respecter leur mandat de service public.

Recommandation 8 :

Concrètement, dans le cadre du présent débat sur les politiques en éducation des adultes, l'ICEA fait les recommandations suivantes :

- 8.1 que les réseaux de radio et de télévision de masse traditionnels soient tenus de mettre à l'horaire, aux heures de pointe, des émissions à caractère éducatif portant sur des thèmes jugés prioritaires suite à un processus de consultation populaire ;
- 8.2 que les médias rendent accessibles aux

- différents organismes volontaires et aux institutions d'enseignement les productions audio-visuelles à portée ou à caractère éducatif et qu'une étude soit réalisée dans les plus bref délais pour trouver des « droits de suite » ;
- 8.3 que les contributions financières du ministère des Communications aux médias autonomes et communautaires soient accrues et organisées sur une base statutaire ;
 - 8.4 que le gouvernement québécois voit à la promotion de la radio éducative communautaire par un financement adéquat ;
 - 8.5 que l'ensemble des médias soient tenus de définir et d'annoncer leur politique et leur plan de programmation, notamment en matière d'information et d'affaires publiques ;
 - 8.6 que Radio-Québec, en concertation avec les organismes populaires et les institutions d'éducation des adultes, diversifie sa programmation éducative pour répondre aux multiples besoins individuels et collectifs des adultes dans la perspective de promouvoir la prise en charge collective et individuelle de nos conditions de vie et de travail ;
 - 8.7 que l'évolution de Radio-Québec soit axée en priorité sur une régionalisation non seulement des antennes mais surtout des processus de décisions et de production ;
 - 8.8 que Radio-Québec initie des programmes de formation aux médias et consacre autant de ressources humaines et finan-

cières à ces émissions qu'à sa programmation traditionnelle;

- 8.9 que la Régie des services publics soit maintenue et encouragée à titre de lieu public où Radio-Québec doit annoncer et défendre sa politique et son plan de programmation et où la population peut faire connaître ses exigences, ses critiques, ses besoins en matière de télévision éducative.

Enfin comme l'apport éducatif des grands médias est étroitement relié à leur démocratisation nous rappelons les revendications essentielles suivantes :

- le droit à l'expression et l'accès aux médias pour les individus et les groupes ;
- le droit à une information complète, diversifiée et pluraliste ;
- une législation pour freiner la commercialisation et le développement de l'appropriation privée des médias.

Nous ne pouvons ici éviter de soulever la question de plus en plus importante de la télématique ou de la télé-informatique.

Il y a à peine 40 ans, au seuil de la deuxième guerre mondiale, la télé-communication et l'informatique étaient encore l'une et l'autre de simples projets en gestation sur une table à dessin des laboratoires industriels. À peine vingt ans plus tard, en 1965, la télévision, après le téléphone, est arrivée dans tous les foyers alors que les ordinateurs sont maintenant utilisés dans toutes les grandes entreprises et organisations.

Aujourd'hui, 15 ans après, la télévision, grâce aux satellites, n'a plus de frontières et, via le câble co-axial ou par jumelage avec d'autres appareils de télécommunication comme le téléphone, commence à offrir à domicile des possibilités de communications bi-directionnelles. Simultanément les ordinateurs, devenus, grâce aux micro-processeurs, des appareils miniaturisés ultra-rapides, apparaissent non seulement dans les moyennes et petites entreprises mais aussi dans nos foyers. Or voilà qu'on relie ces deux technologies, qu'on les imbrique l'une à l'autre. Cette percée technologique, appelée télémati-

que ou, en anglais, « compunication » va transformer en profondeur non seulement les secteurs secondaires et tertiaires de l'économie mais aussi les communications de masse, l'information et l'éducation.

Les robots et machine-outils à contrôle numérique, les machines électroniques et leurs écrans cathodiques, sans qu'on ait eu le temps de les voir venir, sont en voie de changer l'allure de tout le travail en usine et dans les bureaux.

La télématique est déjà prête, sinon commence à investir le champ des communications, de la culture, en s'introduisant probablement d'abord dans celui plus flexible de l'éducation des adultes.

Par la voie du téléphone et de la télévision, les salles de classe tout comme les résidences peuvent être connectées à des ordinateurs et à des banques de données. Des micro-ordinateurs nourris par des cassettes, mises à la disposition des étudiants, pourront bientôt compléter ce processus d'informatisation de l'enseignement.

Les questions que la Commission et le public doivent soulever sont simples et majeures :

- Quel contenu introduit-on et produira-t-on dans les banques de données ?
- Quelle sera la culture transmise dans ces réseaux et dans le type d'information stockée ?
- Qui fera le choix des textes, des dossiers, des découpages épistémologiques de ces matériaux, des modèles d'interrogation et de raisonnement ?
- Quels seront les conséquences d'une telle atomisation et privatisation des institutions d'apprentissage que le travail éducatif artisanal avait l'avantage de socialiser ?
- Sera-t-il possible pour les destinataires de participer à l'élaboration des banques de données.
- Peut-on et comment développer et concevoir un développement de cette technologie permettant non seulement de rendre accessible ces données informatisées mais permettant aussi de produire de telles banques, de les modifier, de les adapter pour tenir compte des cultures et des intérêts différents ? On se rappellera à cet égard le débat sur la régionalisation de Radio-Québec où l'on exigeait que les régions réceptrices puissent aussi devenir émettrices et que

les pôles émetteurs tiennent compte des exigences des pôles récepteurs.

Comment des petits pays et à fortiori les milieux populaires pourront-ils s'autoderminer en ce domaine étant donné les économies d'échelle requises pour rentabiliser la production actuelle de ce type de « soft-ware » ?

En effet les coûts de fabrication de ces banques de données et autres contenus informatisés tendent à concentrer les prises de décision dans ce secteur de l'éducation. En conséquence les usagers et les professeurs artisans risquent d'en être désappropriés. Une fois de plus les choix technologiques servent à concentrer davantage la propriété des appareils d'éducation, de communication et de culture. Bien sûr, la télématique ne saurait remplacer le travail des professeurs ; aucune machine programmée ne saura prendre en charge les rôles d'animation et de support de la relation d'apprentissage. Il s'agit plutôt de l'introduction dans l'école de moyens nouveaux d'enseignement, de consultation, d'autoformation, d'étude et de documentation. Ce qui importe toutefois de noter c'est qu'avec ces nouveaux moyens technologiques s'introduisent aussi les géants multinationaux de l'électronique. Déjà on assiste, à une échelle plus ou moins grande, à des expériences variées pour lancer sur le marché des procédés d'enseignement assistés à distance par ordinateur : *Teledon* au Canada, *Plato* aux USA. L'éducation des adultes risque d'être la voie d'entrée de ces nouveaux modes d'industrialisation de l'éducation. Ainsi ceux qui contrôlent l'économie auront les outils nécessaires pour chercher à contrôler davantage le façonnement des esprits en fonction de leurs intérêts. Bien sûr la télématique n'est qu'une technologie dont le développement peut répondre à des modèles différents et à des intérêts différents. La technologie pourrait permettre d'élargir de façon extrêmement importante l'accessibilité des banques d'information, l'accessibilité de ces nouveaux moyens de documentation, d'information et de formation programmée. Cependant elle risque de produire une transformation profonde de la structure d'emploi, une probable déqualification professionnelle pour un grand nombre de professeurs, une banalisation et une standardisation possible des situations d'apprentissage, un contrôle social accru du développement culturel, un renforcement des inégalités dues aux coûts énormes nécessaires pour se procurer ces

nouveaux moyens de savoir et donc ces nouvelles ressources de pouvoir.

Recommandation 9 :

- 9.1 : L'ICEA recommande donc que la Commission d'étude sur l'éducation des adultes soulève publiquement la question de la télématique et celle de la transformation des rapports sociaux qu'elle risque de provoquer dans le domaine de l'éducation.
- 9.2 : L'ICEA recommande qu'un moratoire soit adopté quant à l'utilisation de la télématique dans le secteur public de l'éducation et en particulier de l'éducation des adultes jusqu'à ce qu'un débat ouvert soit tenu sur cette question et que les diverses pièces au dossier soient mises à la disposition du public et des divers groupes intéressés.

¹⁵ *L'Éducation populaire autonome*, document adopté par l'assemblée générale des OVEP, le 17 mars 1978.

¹⁶ ICEA, *op. cit.*, dossier n° 6, pp. 5-8.

¹⁷ ICEA-CEQ, *La Parole ça se prend*, 1980, pp. 29-48.

CONCLUSION

Au niveau des médias tout comme à celui de l'éducation formelle des adultes ou de l'éducation populaire autonome, le problème central est la perte progressive de contrôle de la population sur son environnement, sur son travail et les qualifications qui s'y rapportent, sur l'information émise, sur le développement culturel. La progression de notre société dépend du développement de tous et de toutes, de l'évolution du niveau général des connaissances, de la formation et d'une capacité accrue des hommes et des femmes pour s'associer et prendre en charge leurs conditions. Aussi importe-t-il que le présent débat sur les politiques en éducation des adultes s'élargisse à l'ampleur même des problèmes. Il faut que la majorité de la population soit avertie des tendances régressives actuelles qui risquent de la priver des moyens éducatifs lui permettant de participer au développement socio-économique et à ses bénéfices. La Commission Jean ne pourra éviter de faire certains choix sociaux et de se situer face aux tendances actuelles de contre-réforme. Ignorer ce contexte historique général et les forces puissantes qui y sont en travail serait d'une naïveté suicidaire pour l'avenir de l'éducation, de la culture et des communications.

Les neuf recommandations de ce mémoire visent à opérationnaliser cette question centrale à laquelle il faudra d'abord apporter une réponse claire tenant compte des besoins et insatisfactions formulées à maintes reprises devant les membres de la Commission d'étude.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Démocratiser l'éducation... et la société</i>	7
INTRODUCTION	11
CHAPITRE I	
<i>Présentation de l'ICEA</i>	13
CHAPITRE II	
<i>La présente conjoncture</i>	19
2.1 La révolution tranquille	19
2.2 1970 : amorce d'un courant de contre-réforme que la crise économique consolidera	23
2.3 La conjoncture des années 80	26
CHAPITRE III	
<i>Cinq enjeux majeurs</i>	31
3.1 Reconnaissance concrète par l'État et les institutions publiques de l'éducation populaire autonome comme une des conditions essentielles d'une société éducative et démocratique	32
3.2 Le droit de tous à une formation générale de base, leur permettant de poursuivre leur formation tout au long de la vie adulte	36

58 Pour une démocratisation de l'éducation des adultes

3.3 Une modification des rapports éducation-travail susceptible de faire de la formation professionnelle un outil efficace de développement socio-économique, outil accessible à tous les travailleurs et travailleuses	39
3.4 Le développement de services publics d'éducation des adultes répondant à la fois à des conditions normales de travail en éducation et aux besoins spécifiques des divers groupes sociaux constitutifs de la population adulte d'un quartier ou de la région	44
3.5 La démocratisation de l'école parallèle que sont les médias : frein à la concentration des entreprises ; droit d'accès à l'information ; droit de parole ; équilibre de l'information ; contrôle du développement de la télématique pour empêcher que celle-ci devienne un facteur de désappropriation par les collectivités de leur développement éducatif et culturel	47
CONCLUSION	55