

Institut de l'UNESCO pour l'Éducation
Feldbrunnenstrasse 58
20148 Hambourg (Allemagne)

Commission canadienne de l'UNESCO
350, Albert, C.P. 1047
Ottawa (Canada) K1P 5V8

APERÇU DES TENDANCES DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION DES ADULTES AU CANADA

**Contribution canadienne préparée à l'initiative
de l'Institut canadien d'éducation des adultes**

**avec la collaboration de
Canadian Association for Adult Education**

**Séminaire international :
Les Tendances de la recherche en éducation des adultes,
tenu à Montréal, Canada, du 6 au 9 septembre 1994**

© ICEA

Coordination du projet	Le Comité «Institut Canadien d'éducation des adultes et la <i>Canadian Association for Adult Education</i> » : Madeleine Blais, Diane Laberge, Michael Cooke, Richard Bonokoski, Serge Wagner
Recherche et rédaction	Madeleine Blais, Pierre Paquet, Pierre Doray, Serge Wagner, Lina Trudel, Bernard Vallée, Gaétan Beaudet, André-Jacques Deschênes, Paul Bouchard
Coordination de la rédaction	Colette Beauchamp
Traduction	Scott Eavenson Élise Boyer Raymond Robitaille
Révision linguistique version française	Geneviève Manseau, Atelier du Mot vivant, Montréal Rolande Leblanc-Vadeboncœur, Gisèle Langlois
Traitement de texte	Aline Thomas-Lefebvre, Éliette Beaulieu, Marlaine Grenier
Mise en page	Louise Simard
Relecture de la version anglaise	Dorothy MacKeracher
Révision finale	Marie Nicole L'Heureux, Madeleine Blais, Pierre Paquet, Serge Wagner Stéphane Ratel (assistant de recherche), Laboratoire de recherche en éducation et alphabétisation des adultes, Université du Québec à Montréal
Remerciements	L'Institut canadien d'éducation des adultes, la Canadian Association for Adult Education et la Commission canadienne pour l'UNESCO remercient l'ensemble des personnes et des organismes qui ont contribué à l'élaboration de ce rapport.

Dépôts légaux à Québec et à Ottawa
ISBN 0-9681432-1-0

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	v
INTRODUCTION	1
Quelques définitions	2
LE CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE ET CULTUREL CANADIEN	5
Les transformations de l'emploi et de la formation et le rôle de l'État	6
Les mutations sociales et culturelles	7
La participation à la vie en société	8
L'omniprésence des médias	9
Les enjeux pour les adultes et la société	10
LES LIEUX DE RECHERCHE	13
Le milieu universitaire	13
La formation en recherche	19
La diffusion de la recherche et la collaboration entre les chercheurs	20
Les ministères, les organismes conseils, les commissions d'enquête et les groupes de travail	23
Les lieux de recherche hors des institutions	27
LE FINANCEMENT DE LA RECHERCHE	33
La «recherche libre»	33
La recherche commanditée	34
La recherche subventionnée	35

LES TENDANCES DE LA RECHERCHE	39
Quelques tendances générales de la recherche en milieu universitaire	39
Les méthodologies de recherche	39
La production scientifique	41
L'accès à la production scientifique	42
Quelques thèmes importants	43
La formation professionnelle en établissement et en entreprise	43
L'alphabétisation	52
L'intervention éducative auprès des adultes	59
L'éducation populaire et la vie associative	65
La formation à distance et la mission éducative des médias	70
CONCLUSION	77
BIBLIOGRAPHIE	79
ANNEXE 1 - Au 61^e Congrès de l'ACFAS	95
ANNEXE 2 - Au symposium ACÉÉA	96
ANNEXE 3 - Les organismes canadiens consultés	97

AVANT-PROPOS

Afin de préparer la cinquième conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes, prévue en 1997, l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation est actuellement à élaborer un portrait d'ensemble des derniers développements en la matière. Dans ce contexte, il a lancé un projet d'analyse des tendances de la recherche en éducation des adultes sur l'ensemble de la planète.

C'est la Commission canadienne pour l'UNESCO qui s'est vu confier la mise en œuvre du projet au Canada, autant pour préparer la contribution nationale que pour organiser le séminaire de synthèse devant réunir les experts des diverses régions du globe. Dans le cadre de l'accomplissement du premier de ces deux mandats, la Commission s'est adjoint les services de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) et de son partenaire anglophone, la *Canadian Association for Adult Education (CAAE)*.

À l'ICEA, sous la direction de sa présidente, madame Madeleine Blais, professeure en andragogie à l'Université de Montréal, on a donc entrepris des travaux visant expressément à alimenter la contribution canadienne à la future conférence. Une première phase a consisté à inviter les professeurs en éducation des adultes des universités francophones du Québec à participer à un séminaire, dans le cadre du congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), tenu en mai 1993. Les noms de ceux d'entre eux qui y ont présenté une communication apparaissent à l'annexe 1.

La deuxième phase des travaux prit ensuite la forme d'une synthèse réalisée par madame Blais dans le but de dessiner un profil de la réalité québécoise. Parallèlement, les tendances de la recherche en éducation des adultes ailleurs au pays faisaient l'objet

de communications émanant de professeurs d'universités canadiennes diverses, dans le cadre du Congrès de juin 1993 de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes (ACEEA). Leurs noms et le titre de leur communication apparaissent également à l'annexe 2.

Préoccupé d'élargir la réflexion aux autres milieux engagés dans la recherche en éducation des adultes, dans une troisième phase, l'ICEA tint un séminaire, également en juin 1993. Son objectif était de cerner les tendances des études entreprises par les milieux communautaires, syndicaux et gouvernementaux québécois, ainsi que leurs préoccupations à l'égard des problématiques en émergence. Le compte rendu de ce séminaire, déposé au Centre de documentation en éducation des adultes et en condition féminine (CDEACF), à Montréal, permet d'avoir une vue d'ensemble des contributions et des préoccupations des milieux ainsi visés.

Mais les partenaires organisateurs du séminaire de juin 1993, soit la *Canadian Association for Adult Education (CAAE)*, l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) et la Commission Canadienne pour l'UNESCO, ne s'en tinrent pas là. Ils confièrent à un chercheur la réalisation d'une quatrième et dernière phase : la consultation d'un éventail élargi de citoyens et d'organismes canadiens. Une liste de ces derniers se trouve à l'annexe 3 du présent document. Pour ajouter aux données recueillies dans les étapes précédentes, on a, par ailleurs, recouru à plusieurs sources d'information complémentaires.

L'ensemble de ces démarches se sont terminées en 1994. Malgré leur ampleur, nous ne pouvons aucunement prétendre à l'exhaustivité quant à l'état de la recherche en éducation des adultes au Canada. Notre document reflète les travaux et les préoccupations de milieux divers; il donne, croyons-nous, une vision générale des tendances actuelles qui, pour se préciser, nécessitera de nouvelles études.

INTRODUCTION

Ce sont, à l'origine, l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), le *Canadian Association for Adult Education (CAAE)* et l'*Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO/OISE)* qui ont retracé l'évolution de la recherche en éducation des adultes au Canada. Dans le même esprit, le présent document s'efforcera de rendre compte des principales tendances de cette recherche sans pour autant dresser une liste exhaustive de toutes les références concernées. Le domaine de l'éducation des adultes englobe en effet des champs d'étude et de pratique très divers donnant lieu à de nombreuses publications étroitement liées à des problématiques afférentes, mais qui ne s'en réclament pas nécessairement.

Ce compte rendu a été rédigé avec la collaboration d'un comité de consultation constitué d'experts, délégués par les organismes-partenaires responsables de l'organisation du séminaire de septembre 1994. Il propose une brève définition des principaux concepts utilisés dans la recherche en éducation des adultes, avant de broser dans ses grandes lignes un portrait du contexte socio-économique et culturel canadien. Identifiant ensuite les divers lieux de la recherche en éducation des adultes, soit les universités, les milieux syndicaux et associatifs au Canada et au Québec, les ministères, les organismes publics, les commissions d'enquête et les comités d'étude, il décrit les différentes formes qu'elle y revêt.

Enfin, après avoir abordé la question de son financement, le document examine, dans une dernière partie, les grandes tendances actuelles de la recherche qui se fait au Canada et certains des thèmes les plus importants qui y sont rattachés.

QUELQUES DÉFINITIONS

Avant d'aller plus avant, nous croyons utile de définir trois termes et expressions qui seront abondamment utilisés tout au long de ce texte : tendances, recherche et éducation des adultes.

Tendances

Une certaine équivoque entourant le sens que l'on attribue au terme «tendances» (de la recherche) vient de son association avec le mot anglais *trends*. Par exemple, l'Organisation des Nations unies (ONU, 1972) traduit l'expression *trends of research* par «orientations de la recherche». Aux fins du présent document, le terme «tendances» désignera les orientations actuelles de la recherche en éducation des adultes au Canada, selon qu'elles témoignent des mouvements à la fois ancrés dans l'histoire récente et inscrits dans une vision prospective.

Recherche

De même, pour mieux comprendre l'état actuel des activités des chercheurs, il importe de définir ce que l'on entend par «recherche» en éducation des adultes et partant, par ses «produits». La notion de recherche donne lieu à un grand nombre de définitions. Legendre (1993) en propose une interprétation limitée à trois critères généraux : la *rigueur* de la démarche, la *systématisation* du processus et *l'enregistrement* des résultats. Ainsi, un processus commun, caractérisé par un effort de systématisation de la démarche et par la production et la diffusion d'un compte rendu, réunit les divers systèmes épistémologiques, théoriques et méthodologiques employés par les chercheurs.

Il existe des différences importantes entre les types de recherche, les valeurs épistémologiques qu'elles véhiculent et la nature des comptes rendus dont elles font l'objet. Afin de témoigner de cette diversité, il semble essentiel d'inclure le plus large éventail possible d'approches et de méthodes, plutôt que de restreindre l'analyse à une ou à plusieurs d'entre elles. Il ne s'agit pas, en effet, d'examiner la légitimité de certaines au détriment des autres, mais de reconnaître l'apport de chacune à l'avancement de l'éducation des adultes au Canada.

Éducation des adultes

En 1976, les états membres de l'UNESCO donnaient à cette expression la définition suivante, dans le cadre d'une recommandation sur le développement de l'éducation des adultes :

L'ensemble des processus organisés d'éducation (...) grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications... (UNESCO, 1976).

Pareille définition réfère à un large éventail d'activités éducatives, dont un grand nombre se déroulent hors des institutions scolaires. En effet, l'éducation des adultes ne se limite pas aux pratiques strictement identifiées telles dans les centres d'alphabétisation ou les institutions d'enseignement secondaire et postsecondaire. C'est ainsi que de nombreux responsables des ressources humaines en entreprise ne songeraient pas à utiliser le terme «éducation» pour décrire leurs activités de formation; que le travail des groupes d'action communautaire en milieu urbain ou rural et dans les localités autochtones est rarement vu comme une activité éducative; que les interventions en milieu syndical et les démarches visant l'autogestion d'entreprises par les travailleurs ne sont pas davantage associées au champ d'intervention de l'éducation des adultes.

Dans certains milieux, c'est le terme *andragogie* que l'on utilise pour désigner l'ensemble des champs d'étude et des domaines de pratique reliés à l'éducation des adultes. Ce terme semble, par ailleurs, parfois associé à une pédagogie de l'adulte. À la vérité, le concept d'éducation des adultes recouvre un champ si vaste et englobe tant de réalités diverses que nombre d'intervenants dans le domaine, que ce soit au plan de la recherche ou de la pratique, n'y associent pas leurs activités. Ils sont davantage portés à recourir à des notions plus précises telles la formation continue, la formation de la main-d'oeuvre, l'andragogie. Aux fins du présent document, nous définissons l'éducation des adultes dans son sens large, selon l'esprit de la définition proposée par l'UNESCO (1976) et en conformité avec les points de vue des citoyens et des organismes canadiens que nous avons consultés.

LE CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE ET CULTUREL CANADIEN¹

Nous vivons une époque de grands bouleversements marquée par l'extension de la sphère du marché et le développement fulgurant des domaines de la science et de la technologie. Malheureusement, les bienfaits du progrès scientifique sont loin d'être équitablement partagés. En effet, le nombre de personnes qui en sont exclues semble croître à un rythme tout aussi rapide que les changements technologiques eux-mêmes. Une partie de plus en plus importante de la population, notamment parmi les jeunes, vit en situation de pauvreté et dans un climat d'insécurité due à l'incertitude face à l'emploi et à l'avenir. S'ajoutent à cette insécurité les inquiétudes engendrées par une crise des valeurs ainsi que par les transformations des modes de vie et des rapports sociaux à l'intérieur de la famille et de la société.

S'il est vrai que les pays industrialisés traversent une période de crise sans précédent, il faut aussi prendre acte du fait que cette période correspond davantage à une ère de mutations qu'à de simples perturbations passagères : de centrée sur l'industrie qu'elle était, notre société est devenue axée sur l'information. La connaissance y constitue le principal facteur de croissance, les progrès technologiques faisant passer l'économie de production de masse à une économie qui mise davantage sur le savoir, la recherche et l'innovation.

Pour les sociétés à faible densité de population comme le Canada, la compétence professionnelle et l'accès à l'information et au savoir constituent, dans le contexte de la mondialisation de l'économie, l'atout stratégique. De là à faire de la formation

¹ Cette section du document s'inspire de nombreux écrits, notamment ICEA (1994a) et Rubenson (1987).

professionnelle la solution miracle au problème de l'emploi, il n'y a qu'un pas qui a été très vite franchi par les entreprises et les décideurs politiques.

Si la formation professionnelle est une clé importante pour favoriser l'accès au marché du travail et rendre les entreprises plus compétitives, son défaut ne peut à lui seul être tenu responsable de la situation de l'emploi. Le problème actuel tient bien davantage au fait que les nouvelles technologies font disparaître beaucoup plus de postes qu'elles n'en créent. Ces technologies, qui ont d'abord éliminé une grande part du travail manuel, suppriment maintenant une part de plus en plus importante du travail intellectuel.

Les transformations de l'emploi et de la formation et le rôle de l'État

Les restructurations de l'économie et les transformations technologiques, qui se poursuivent à un rythme accéléré, ont contribué à transformer le monde du travail. Ces changements majeurs et rapides obligent les entreprises et les institutions d'enseignement à des efforts d'innovation et d'adaptation considérables, tant dans les domaines de la formation que de la recherche et de la production. L'évolution conséquente de la nature des emplois provoque l'accroissement simultané d'une demande s'adressant à des candidats scolarisés au-delà du niveau secondaire et d'une offre donnant accès à des postes précaires destinés à des travailleurs peu qualifiés.

Avec la forte augmentation de l'un et l'autre de ces deux types d'emploi, il s'est produit une véritable polarisation du marché du travail. D'ailleurs, les politiques actuelles de formation professionnelle et de développement de la main-d'œuvre participent à cette dualisation dans la mesure où elles empruntent effectivement deux grandes filières : l'une axée sur la formation qualifiante (conduisant à une sanction formelle) et l'autre sur les mesures d'employabilité (visant une intégration rapide au marché du travail avec ou sans formation).

La réduction du rôle de l'État et le fait que ses dirigeants soumettent leurs politiques aux impératifs de la croissance économique sont au cœur des déséquilibres qui marquent actuellement nos sociétés et dont les effets sur le système d'éducation sont particulièrement dévastateurs. L'orientation néo-libérale de nos gouvernements a relégué la hausse du niveau de vie et la réduction des inégalités au rang de corollaires souhaitables.

Les interventions gouvernementales s'adressent à des tranches de population prédéterminées et sont assorties de mesures de contrôle de plus en plus contraignantes pour les individus. L'approche par clientèle-cible, liée aux compressions successives dans les dépenses publiques, entraîne une remise en question des principes d'accessibilité et d'universalité mis de l'avant dans le cadre de l'État-providence.

Au lieu de se faire le soutien actif du progrès économique en créant de nouveaux emplois et en réduisant les disparités régionales, l'État néo-libéral devient un *État accompagnateur* de ce progrès, par ailleurs laissé aux initiatives privées et aux forces du marché. Ainsi, dans le domaine de la formation, les gouvernements appuient directement les entreprises par des mesures de développement des ressources humaines et favorisent la mise sur pied d'entreprises de formation privées. Cette dernière situation a pour effet d'amener les établissements d'enseignement, de plus en plus soumis aux *lois du marché*, à adopter des comportements compétitifs.

Les mutations sociales et culturelles

Jusqu'à récemment, les dimensions sociales et culturelles des mutations propres à notre époque demeuraient occultées. Les enjeux économiques drainaient toute l'attention du public, pour qui il n'est pas non plus facile de discerner les grandes tendances de fond à travers des réalités à l'apparence souvent contradictoire et

paradoxaie. L'analyse des répercussions de telles mutations sur l'organisation de la vie en société, les modes de vie et les systèmes de valeurs ne fait donc que commencer.

D'autres phénomènes importants ne sont pas, actuellement, évalués à leur juste mesure. C'est le cas notamment de l'effet, sur l'ensemble de l'organisation sociale, du mouvement des femmes. La démarche de ces dernières vers leur autonomie financière et professionnelle suscite des besoins de formation et de recyclage particuliers. Leur travail ayant été peu reconnu, elles ont voulu faire valoir l'acquis de leurs expériences. Ces revendications ont contribué à l'apparition d'approches novatrices en éducation, telle celle qui concerne la reconnaissance et la valorisation des compétences génériques, issues de l'expérience, dans le but de favoriser l'accès aux études et au travail.

L'évolution démographique, le vieillissement et le caractère de plus en plus pluriethnique de la population canadienne sont autant de facteurs à l'origine de nouveaux besoins de formation et d'un accroissement des inégalités sociales.

La participation à la vie en société

Notre environnement humain se caractérise par des déséquilibres et des paradoxes profonds, tant entre ses dimensions socioculturelles et socio-économiques qu'entre les sociétés et les individus dont il se compose. En raison du désengagement de l'État et de la privatisation grandissante des services publics, l'exercice des droits des citoyens, y compris en matière d'éducation et d'information, dépendra désormais, de plus en plus, de la capacité de payer des personnes. Les particuliers n'ayant pas d'emploi ou devant se contenter de postes précaires ne se verront pas uniquement exclus du travail, mais aussi privés du droit de participer à la vie sociale, politique et culturelle. Conséquemment, les citoyens auront de moins en moins de prise sur l'organisation de la vie en société. Les individus et les collectivités locales et régionales seront appelés

à prendre davantage en charge leur propre développement et à compter de moins en moins sur l'État pour ce faire.

Traditionnellement, les organismes populaires et communautaires sont des lieux où l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie s'enracine dans des pratiques concrètes. Ce sont aussi des lieux privilégiés pour bâtir des rapports sociaux différents, recomposer des solidarités et favoriser l'émergence de nouvelles formes d'intervention contre l'exclusion. La contribution de tels organismes est malheureusement de moins en moins reconnue par l'État.

Symbole d'une volonté d'élargir les espaces démocratiques autonomes, les groupes communautaires sont confrontés à une double exclusion : celle de leur marginalisation en tant que force sociale et celle des personnes qu'ils défendent, dont les droits subissent le double standard qui caractérise la société duale (Forum de la solidarité sociale, 1994).

L'omniprésence des médias

L'omniprésence des médias dans la vie des individus et des collectivités représente un autre aspect que les intervenants en éducation des adultes, chercheurs y compris, doivent aborder. S'il existe un phénomène social dont on ne tient pas suffisamment compte, c'est bien celui de l'influence et de la place grandissantes des médias dans nos sociétés. Au cours de sa vie, un Nord-Américain aura consacré plus de temps à regarder la télévision qu'à s'adonner à un travail rémunéré, et les jeunes passent moins d'heures sur les bancs de l'école que devant le petit écran.

La télévision représente donc le principal passe-temps et la source d'information privilégiée de la population, toutes générations confondues. Son omniprésence lui confère une influence déterminante sur les manières de vivre et raisonner. La totalité des médias, par ailleurs, constituent dans les faits une *école parallèle*, et il devient

urgent de prendre conscience des liens de plus en plus étroits qui se tissent entre la qualité de la vie sociale et celle des contenus qu'ils proposent au public.

Les enjeux pour les adultes et la société

Les mutations qui frappent, en cette fin de siècle, l'ensemble des sphères d'activités humaines obligent à repenser la mission globale du système d'éducation, s'adressant aux jeunes comme aux adultes, et à revoir sa position parmi l'ensemble des institutions sociales.

La croissance économique et les développements technologiques n'ont jamais été les seuls garants du progrès de l'humanité. Le décalage entre le potentiel fabuleux des nouvelles technologies et l'usage qui en est fait démontre, au contraire, qu'il existe actuellement une rupture du contrat social. Le problème ne se situe pas tant dans l'écart entre la formation offerte par les institutions d'enseignement et les besoins du marché du travail que dans notre incapacité à enseigner des compétences et des habiletés correspondant aux réalités et aux exigences nouvelles de la vie en société. Il s'agit dorénavant de donner à chaque personne la possibilité d'avoir prise sur les changements et non pas seulement de les subir et de s'y adapter.

Les activités intellectuelles de type technique et mécanique seront de plus en plus effectuées par les ordinateurs. En raison de l'évolution rapide des connaissances et de leur accessibilité accrue grâce aux outils informatiques, la formation initiale devrait consister beaucoup moins à transmettre des savoirs qu'à inculquer une solide instruction de base et une culture générale axée sur la créativité, l'autonomie et l'autoformation continue. L'importance de l'information dans l'ensemble des activités humaines amènera forcément le système d'éducation et de formation à enseigner de nouvelles compétences, dont la capacité d'aller chercher l'information nécessaire, de la traiter, de l'analyser et de porter sur elle des jugements critiques.

Le système d'enseignement seul n'est pas en mesure de répondre à toutes ces exigences. L'éducation, en particulier celle qui s'adresse aux adultes, devra de plus en plus devenir le fait d'institutions diverses, d'autant qu'il existe présentement des liens d'interdépendance croissante entre éducation, information, travail et vie démocratique. Les connaissances et les technologies évoluant sans cesse, les individus seront désormais obligés de mettre constamment à jour leurs connaissances et leurs savoir-faire. Aussi, la formation continue et l'éducation des adultes revêtiront-elles obligatoirement une importance accrue.

Les mutations évoquées et les problèmes qu'elles soulèvent ont modifié radicalement l'environnement éducatif des apprenants adultes. De plus, la rapidité avec laquelle se produisent les changements socio-économiques actuels fait émerger constamment de nouveaux enjeux qui posent des défis additionnels à tous les réseaux d'intervenants en éducation des adultes, dont le monde de la recherche. Aussi est-il important de faire le bilan qualitatif de l'état de la recherche dans le domaine. Entre autres questions auxquelles réfléchir : la recherche doit-elle précéder, soutenir ou suivre la mise en œuvre des pratiques et des politiques ?

LES LIEUX DE RECHERCHE

Le monde de la recherche est des plus diversifiés, caractéristique qui s'applique particulièrement bien à la recherche en éducation des adultes. Autant le milieu universitaire que les associations, les organismes communautaires et syndicaux, les ministères, les organismes gouvernementaux, les commissions d'enquête et les comités d'étude s'y intéressent en effet. Dans les pages qui suivent, nous décrivons brièvement ces différents milieux, le type de recherche auquel ils s'adonnent et les modes de diffusion qu'ils emploient.

Le milieu universitaire

Au Canada, l'éducation des adultes a été reconnue comme champ d'études et de recherche universitaire en 1958, lors de la création du premier programme complet de maîtrise à l'Université de la Colombie-Britannique. Par la suite, très rapidement, d'autres programmes ont vu le jour, à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO/OISE), à l'Université de Montréal, à l'Université de la Saskatchewan et à l'université Saint-François-Xavier, en Nouvelle-Écosse.

Aujourd'hui, 27 établissements dispensent des cours ou des programmes en éducation des adultes. Certains n'offrent que des cours à l'intérieur d'une formation plus générale en éducation, alors que d'autres assurent une formation complète englobant les premier, deuxième et même troisième cycle.

Les programmes d'études de premier cycle, qui consistent le plus souvent en des certificats de 30 crédits, sont dispensés dans une quinzaine d'établissements. Parmi les programmes de deuxième cycle, on relève en 1994 des certificats, des maîtrises

ès art (M.A.) et des maîtrises en éducation (M.Éd.). Enfin, des études de doctorat sont possibles en français dans un établissement au Québec et en anglais, dans trois établissements du Canada anglais².

Les programmes à vocation de recherche appartiennent à trois types : maîtrise ès arts (M.A.), maîtrise en éducation (M.Ed.) — qui, dans certaines universités, comporte la préparation d'un mémoire ou d'un travail dirigé — et doctorat.

Comme les établissements qui offrent des programmes d'études supérieures en éducation des adultes constituent des lieux privilégiés de recherche et de formation, nous les présentons brièvement : d'abord ceux de la côte du Pacifique, puis ceux des provinces des Prairies, de l'Ontario, du Québec et, enfin, ceux des Maritimes.

En **Colombie-Britannique**, quatre universités permettent de faire des études en éducation des adultes : l'Université Simon Fraser, l'Université de la Colombie-Britannique, l'Université Victoria et l'*Open Learning Institute*. Seule l'Université de la Colombie-Britannique offre une maîtrise et un doctorat dans le domaine. Les autres, où ne sont dispensés que des cours de premier cycle, comptent toutefois des professeurs qui font de la recherche dans le domaine (Rubenson, 1994).

En **Alberta**, deux universités offrent une formation de deuxième cycle en éducation des adultes : l'Université de l'Alberta et l'Université de Calgary.

² Ces trois établissements sont l'Université de la Colombie-Britannique, l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et l'Université de Dalhousie. Au Québec, l'Université de Montréal offre un doctorat (Ph.D.) avec option en andragogie.

En **Saskatchewan**, l'Université de la Saskatchewan dispense des programmes d'études supérieures en éducation des adultes : un certificat de deuxième cycle et une maîtrise en éducation continue. Environ 40% des étudiants inscrits au programme de maîtrise choisissent de rédiger un mémoire. À l'Université de Régina, plusieurs étudiants inscrits à la maîtrise en éducation font leur recherche en éducation des adultes (Blunt, 1995).

Des trois universités que compte le **Manitoba**, seule l'Université du Manitoba offre une maîtrise en éducation des adultes, créée il y a quelques années à peine (Kops, 1995).

En **Ontario**, près de la moitié des universités possèdent une faculté d'éducation dont les programmes sont axés sur la formation des maîtres du primaire et du secondaire. Dans ces universités, la recherche en éducation des adultes s'effectue généralement au sein des facultés de sciences sociales et dans les facultés d'études professionnelles, comme la médecine, le génie, etc. L'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO/OISE) est le seul établissement³ à dispenser des programmes de maîtrise (M.A. et M.Éd.) et un programme de doctorat en éducation des adultes (Burnaby, 1995).

Au **Québec**, on compte douze universités, dont trois anglophones. Dans quatre d'entre elles, on trouve des programmes d'études supérieures en andragogie ou en éducation des adultes. Les universités de Sherbrooke, du Québec à Hull et la Télé-université décernent un certificat de deuxième cycle, alors que l'Université

³ «L'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario offre en association avec l'Université de Toronto des programmes d'études supérieures en théorie de l'éducation. Outre le département d'éducation des adultes, ses départements internes incluent: la psychologie appliquée, le curriculum, l'administration de l'éducation, les études supérieures en éducation, l'histoire et la philosophie de l'éducation et la sociologie de l'éducation» (Burnaby, 1995).

de Montréal offre les études de deuxième cycle (M.A. et M.Éd.) et de doctorat en andragogie. De plus, comme ailleurs au Canada, plusieurs établissements permettent de mener une recherche en éducation des adultes dans le cadre d'un programme d'études en éducation (Blais, 1995).

Dans les quatre Provinces atlantiques, ou Maritimes, se dispensent en 1994 des programmes d'études supérieures en éducation des adultes. L'Université du Nouveau-Brunswick offre une maîtrise en éducation des adultes (M.Éd.) et sur les quelque 80 candidats qui y sont inscrits, environ 15% rédigent un mémoire (MacKeracher *et al.*, 1995). À l'Université Saint-François-Xavier (Nouvelle-Écosse), un programme de maîtrise hors campus, spécialisé en éducation des adultes, recrute des candidats partout au Canada et dans certaines régions des États-Unis (MacKeracher *et al.*, 1995). Enfin, l'Université de Dalhousie reçoit des candidats aux études de maîtrise (M.A., M.Éd.) et de doctorat.

La viabilité de tous ces programmes, en apparence bien établis au début des années 1980, est toutefois fragile⁴. En effet, parmi l'ensemble des universités, soumises, depuis quelque temps, à d'importantes compressions budgétaires, certaines réagissent en réduisant des départements ou en supprimant des programmes. L'Université de la Colombie-Britannique a sans doute été la première, vers 1985, à fusionner le département de l'éducation des adultes avec celui de l'administration et des études supérieures en éducation. En 1987, l'Université de Montréal a, elle aussi, opéré une restructuration de sa faculté des sciences de l'éducation par la réunion de l'andragogie et de la psychopédagogie

⁴ Tom Sork (1993) a réalisé une étude fort intéressante des programmes offerts dans l'Ouest canadien. Il identifie notamment des facteurs qui rendent ces programmes vulnérables.

dans un même département. À l'Université de la Saskatchewan, on a également effectué des réaménagements en 1993. Ces fusions, dans l'un comme l'autre établissements ont eu pour effet de disperser une partie du corps professoral. L'Université de la Colombie-Britannique, l'Université de l'Alberta et l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario (IEPO/OISE) ont annoncé, en 1994, des opérations similaires.

La suppression pure et simple de programmes constitue une autre menace. L'Université Memorial de Terre-Neuve a aboli son programme de maîtrise en éducation des adultes, il y a quelques années déjà. Au printemps 1994, l'Université de Dalhousie a annoncé la fermeture de sa faculté d'éducation, ce qui fera disparaître deux programmes de maîtrise (M.A. et M.Éd.) et le seul programme de doctorat en éducation des adultes des Provinces atlantiques.

Fusions et fermetures créent des tensions considérables, les professeurs-chercheurs spécialisés en éducation des adultes se sentant marginalisés et dévalorisés au cœur même de leurs activités quotidiennes. Ces tensions s'intensifient lorsque les réductions prennent l'allure d'une réaffectation des professeurs intéressés à l'éducation des adultes au profit d'autres programmes ou d'autres professeurs en quête de clientèle. Elles se répercutent également sur les étudiants, qui souvent, pour pouvoir mener à bonne fin leurs études en éducation des adultes, doivent accepter, par exemple, que des professeurs jusque-là spécialisés dans la scolarisation des jeunes leur enseignent et dirigent leurs travaux.

S'il est vrai que les unités spécialisées dans le domaine favorisent la recherche en éducation des adultes ou en andragogie, elles n'en sont pas pour autant des lieux exclusifs. En effet, on trouve ailleurs aussi des chercheurs intéressés aux problématiques de l'éducation des adultes. C'est ainsi qu'on en rencontre au service

de recherche institutionnelle de la faculté d'éducation continue de l'Université de Calgary ou encore, au Bureau d'études et de développement de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal (Therrien, 1993). Pour mieux répondre aux besoins des populations qu'elles desservent, ces unités mènent notamment des études de clientèles, analysent le rendement et l'évolution des programmes, réalisent des études de marché.

La recherche en éducation des adultes se pratique, par ailleurs, dans certains services spécialisés dont la mission est de répondre aux besoins des individus et des organismes du milieu environnant et de soutenir le développement communautaire. Ce sont, à titre d'exemples, les services d'extension des collèges dits «communautaires» (*community colleges*) et le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal.

Finalement, dans les facultés ou départements suivants : communication, counseling et orientation, études rurales, nutrition, psychologie, philosophie, relations industrielles, sociologie, sexologie et dans les facultés à vocation professionnelle, comme le génie, la médecine, le service social, les sciences infirmières, les sciences administratives, on trouve, à l'occasion, des professeurs-chercheurs et des étudiants qui font de la recherche sur des problématiques reliées à l'éducation des adultes. Toutes ces personnes ne s'identifient pas nécessairement au domaine, mais elles n'en contribuent pas moins à enrichir son corpus de connaissances.

Pareille dispersion des lieux de recherche ne fait que refléter l'éclatement du champ d'étude et du milieu de pratique. Si elle peut être considérée comme bénéfique du point de vue de l'enrichissement des connaissances, elle n'en pose pas moins certains problèmes. Dans nombre d'universités, elle empêche la

constitution d'une masse critique de chercheurs, indispensable pour faire progresser rapidement tout programme de recherche.

De plus, une autre tendance met en péril la capacité de produire de la recherche dans les milieux universitaires : le recours de plus en plus fréquent aux chargés de cours, qui ont comme seules responsabilités la préparation et la prestation des cours pour lesquels ils sont rémunérés et la correction des travaux. En nombre restreint, ils constituent une ressource indéniable au service des étudiants inscrits aux programmes à vocation professionnelle, car ils apportent avec eux une connaissance actuelle des milieux de pratique. Mais leur utilisation massive (près de 50% en certains endroits), à la place de professeurs de carrière, menace la cohérence des programmes et la recherche.

La formation en recherche

Les établissements universitaires ne sont pas le seul lieu de formation en recherche. Nombre de postulants chercheurs choisissent, encore aujourd'hui, d'apprendre sur le tas, souvent en se joignant à des équipes déjà formées. D'autres décident de s'inscrire à un programme à vocation de recherche. Ils mènent, le plus souvent, leurs travaux seuls, sous la supervision d'un directeur ou d'une directrice. Cependant, au cours des dernières années, à la faveur des politiques de certains organismes subventionnaires, notamment le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), au Québec, les étudiants-chercheurs ont pu s'insérer dans des équipes souvent multidisciplinaires. On compte de telles équipes à l'Université Laval — le Centre de recherche sur le développement de carrière

(CERDEC)⁵ et le Groupe de recherche interuniversitaire sur l'individualisation des programmes (GRIP)⁶ —, à l'Université de Sherbrooke — le Centre de recherche éducation et travail (CRET)⁷ — et à l'Université de Montréal — le Groupe de recherche sur l'apprentissage muséal (GRAM)⁸ et le Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'«autodidaxie» au travail (GIRAT)⁹.

Qu'ils soient intégrés ou non dans des équipes de recherche, les étudiants-chercheurs, peuvent obtenir des bourses qui les aident à poursuivre leurs études à temps plein. Dans quelques institutions, certains ont aussi accès à des fonds internes.

La diffusion de la recherche et la collaboration entre les chercheurs

Bien qu'insuffisants, les modes de diffusion de la recherche canadienne en éducation des adultes sont variés. C'est ce que nous tenterons de démontrer, sans toutefois prétendre être exhaustifs.

⁵ Le programme scientifique du CERDEC intègre quatre volets : les stratégies d'adaptation, les programmes éducatifs et le counseling de carrière, l'orientation structurelle et, enfin, les politiques en regard du développement de carrière. Les projets définis incluent, à titre d'exemples, les transitions études-travail, le vieillissement de la population active et l'éducation des adultes, les cheminements de carrière des femmes (Nadeau, 1993).

⁶ Le GRIP se concentre sur certaines problématiques reliées à l'individualisation des programmes, dont le développement de l'autonomie et les styles d'apprentissage (Nadeau, 1993).

⁷ Le CRET, sous la direction de Pierrette Dupont, examine les problématiques liées aux transitions éducation-travail chez les jeunes comme chez les adultes, à l'«employabilité» et à la relation théorie-pratique.

⁸ Le Groupe de recherche sur l'apprentissage muséal (GRAM), sous la direction de Colette Dufresne-Tassé, explore le fonctionnement intellectuel et affectif de l'adulte en situation d'apprentissage spontané (Blais, 1993).

⁹ Un premier groupe de recherche, le GRAAME, a étudié diverses facettes de l'«autodidaxie» en milieux éducatifs. Le GIRAT, qui lui a succédé, s'intéresse à l'apprentissage autodidacte en milieu de travail (Blais, 1993).

Pour favoriser le développement de la recherche dans le domaine, des chercheurs et des professeurs en éducation des adultes ont mis sur pied, il y a plus de dix ans, l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes (ACEEA/CASAE). L'ACEEA est membre des Sociétés savantes canadiennes et de la Fédération canadienne des sciences sociales. Outre un bulletin d'information, elle publie le périodique *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, qui contient principalement des rapports de recherche rédigés dans l'une ou l'autre des langues officielles du pays.

Les chercheurs canadiens diffusent les résultats de leurs travaux dans de nombreuses autres revues à caractère scientifique ou professionnel, notamment au Canada, aux États-Unis et en Europe. Cependant, toutes les recherches ne sont pas publiées et pour plusieurs raisons. La première résulte du fait que les articles doivent avoir été acceptés par les comités d'arbitrage, garants en quelque sorte de la qualité scientifique des publications. Ce processus souvent très long tend à éliminer certains travaux qui ne répondent pas aux canons traditionnels du genre. De plus, pour certains périodiques à la fréquence de parution très limitée, il peut s'écouler jusqu'à deux ans avant que les textes ne soient portés à la connaissance du public. Pour pallier à cet inconvénient, l'ACEEA avait proposé, dans les années 1985-1987, la création d'un périodique électronique, suggestion malheureusement restée lettre morte. Sans doute était-elle en avance sur son temps puisqu'il semble que, la conjoncture aidant, ce type de projet soit devenu possible.

La diffusion de la recherche se fait aussi et principalement par la participation des chercheurs aux grands congrès qui se tiennent annuellement au Canada et ailleurs. À titre d'exemples, mentionnons les congrès annuels de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes (ACEEA/CASAE), de l'Association canadienne d'éducation (ACE). Aux États-Unis, l'*Adult Education Research*

Conference (AERC) et l'*American Association for Adult and Continuing Education* (AAACE) qui, tous les quatre ans, tiennent leurs assises dans une ou l'autre partie du Canada. Il est à noter que les chercheurs de l'Ouest canadien sont particulièrement actifs au sein de l'AERC. Chez les francophones, le congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement de la science (ACFAS) est un rendez-vous privilégié. Les communications présentées à tous ces congrès sont généralement publiées dans des actes, par la suite répertoriés dans les grandes banques de données.

Il existe aussi plusieurs réseaux de chercheurs et de praticiens qui se sont dotés de leurs propres outils de diffusion. À titre d'exemples, l'Association canadienne de l'éducation à distance publie un périodique, *La Revue canadienne de l'éducation à distance*, et la *Canadian Association for Adult Education* (CAAE), le périodique *Learning*. Il en est de même des chercheurs et praticiens des services universitaires (départements ou facultés) d'éducation continue.

Enfin, nous terminons par quelques mots sur le réseau Internet dont la progression fulgurante aux États-Unis, au Canada et dans le reste du monde rend possible la mise en réseau d'un nombre considérable de chercheurs. Internet permet aux professeurs et aux chercheurs du monde entier d'échanger de l'information facilement et rapidement. Toujours grâce à Internet, les éducateurs d'adultes canadiens, qu'ils soient chercheurs ou praticiens, disposent d'un babillard électronique géré par l'Université de Régina. C'est un lieu de débat qui peut favoriser le resserrement des liens entre les chercheurs canadiens en éducation des adultes.

Les ministères, les organismes-conseils, les commissions d'enquête et les groupes de travail

Un nombre important de recherches, d'enquêtes, d'études et d'analyses portant sur l'éducation des adultes, la formation de la main-d'œuvre, les *mass médias*, l'influence des nouvelles technologies, l'évolution du marché de l'emploi, émanent du secteur public, tant à l'échelon fédéral que provincial.

Les ministères

À l'instar du secteur de l'éducation des adultes caractérisé par certaines zones d'ambiguïté («éducation» ou «formation»), se donnant des objectifs à la fois sociaux et économiques, les ministères, qui ont réalisé directement ou commandité des recherches, enquêtes, études et analyses, sont des ministères à vocation tantôt sociale, tantôt économique.

Au Canada, la constitution accorde pleine juridiction aux provinces en matière d'éducation. Il n'est donc pas étonnant de voir que les ministères provinciaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur, de même que les collèges et universités, ont réalisé ou fait réaliser des recherches en éducation des adultes. Le gouvernement fédéral, en principe exclu de cette juridiction, n'en remplit pas moins un rôle important, notamment par l'attribution de subventions et de commandites. Le Secrétariat d'État, devenu ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté et, plus récemment, du Patrimoine canadien, a joué, traditionnellement, un tel rôle. Dans certains secteurs, on trouve même des structures directement identifiées à un domaine particulier, tel le Secrétariat national à l'alphabétisation.

Compte tenu de l'importance attribuée à l'atteinte d'objectifs économiques et par là même à la formation de la main-d'œuvre, les ministères fédéraux et provinciaux du Travail, de l'Emploi, de la Sécurité du revenu, de la Main-d'œuvre ou encore de la Formation professionnelle et du Développement des ressources humaines ont également pris une part active à la réalisation ou au financement de recherches, d'enquêtes ou d'études portant sur la formation de la main-d'œuvre, l'acquisition de compétences, l'évolution du marché du travail, l'incidence des nouvelles technologies.

Depuis le milieu des années quatre-vingt, en matière d'éducation des adultes, le ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration (devenu Développement des ressources humaines Canada) et les ministères provinciaux responsables de la formation de la main-d'œuvre ont vu leur sphère d'influence s'accroître, tandis que les ministères responsables de l'éducation voyaient la leur diminuer. Les ressources humaines et financières à la disposition des ministères à vocation économique, pour effectuer ou commanditer des recherches sur différents aspects liés à la formation de la main-d'œuvre ou à l'accroissement de l'employabilité, ont augmenté. Toutefois, l'accès aux résultats de ces travaux et aux banques de données où ils sont répertoriés est souvent difficile.

Soulignons le rôle de premier plan de Statistique Canada qui, depuis 1984, mène des enquêtes nationales sur l'éducation et la formation des adultes. Ces enquêtes, maintenant réalisées tous les deux ans, visent à fournir un portrait détaillé des activités reliées au domaine.

Les organismes-conseils

À partir des années 1960, le Conseil économique du Canada¹⁰ a produit ou financé des recherches et émis des avis écrits sur l'évolution et les tendances de l'économie. Ces documents ont, dans nombre de cas mais à des degrés divers, influé sur les politiques et les programmes de formation de la main-d'œuvre. Dans la foulée des réformes ayant marqué la seconde moitié des années 1980, Emploi et Immigration Canada a donné naissance à des organismes consultatifs : le Centre canadien du marché du travail et de la productivité (CCMTP) et la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre (CCMMO), qui a prévu mettre en place des structures régionales. Il s'agit là d'organismes appelés à effectuer d'importants travaux d'analyse et à faire des recommandations aux gouvernements. Le CCMTP a, par exemple, réalisé, en 1991, un sondage national sur les pratiques de formation en entreprise.

Au Québec, la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM), qui relève du ministère provincial de l'Emploi remplit cette même fonction, sans avoir de lien direct avec la CCMMO. La SQDM et ses sociétés régionales (ayant remplacé les anciennes Commissions de formation professionnelle) sont également appelées à mener études et analyses dans chacune des régions du Québec. Compte tenu de ses orientations, la Société met l'accent sur l'adaptation des travailleurs aux besoins du marché du travail.

Dans les provinces, principalement en Ontario et au Québec, différents organismes sectoriels ont également produit des recherches, enquêtes et analyses sur les besoins de formation de la population adulte. C'est le cas, entre autres, à l'échelle

¹⁰ Le Conseil économique du Canada a été aboli au début des années 1990.

nationale, du Conseil consultatif canadien de la situation de la femme, des Conseils du statut de la femme de l'Ontario et du Québec.

Le Québec est en outre doté du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) qui a effectué des analyses fouillées et produit des avis écrits portant sur divers aspects du domaine de l'éducation des adultes. Depuis l'abolition, en 1993, du Conseil des collèges et du Conseil des universités, le CSE demeure le seul organisme-conseil en éducation de la province. Par le biais de sa Commission de l'éducation des adultes, il est l'une des rares instances consultatives à avoir conservé le mandat d'examiner globalement le champ de l'éducation des adultes. En Ontario, par ailleurs, le *Premier's Council* a financé des recherches et des études relatives au domaine de la formation de la main-d'œuvre.

Sans être exhaustive, cette liste d'organismes consultatifs ayant produit ou financé recherches, études et analyses sur certains aspects de l'éducation des adultes montre l'importance qu'ont pris, au cours des dix dernières années, les politiques et la recherche en éducation des adultes, surtout au plan de la formation de la main-d'œuvre.

Les commissions d'enquête et les groupes de travail

Depuis la fin des années 1970, diverses commissions d'enquête fédérales et groupes de travail ont été créés pour traiter des questions comme le congé-éducation, la formation des adultes et l'adaptation de la main-d'œuvre. Ce sont :

- la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité (Adams *et al.*, 1979);

- le Groupe de travail parlementaire sur les perspectives d'emploi dans les années 1980;
- le Groupe d'étude sur l'évolution du marché du travail (1980);
- une opération en trois phases qui a commencé vers la fin de 1982 sous la désignation de Groupe de travail sur le congé de perfectionnement (1982), de Journées de consultation nationale portant sur le rapport de ce groupe de travail (1983) et de Jury consultatif national sur le congé de perfectionnement (1983);
- le Conseil consultatif sur l'adaptation (1988).

Plusieurs ont produit ou, dans certains cas, financé un nombre important de travaux de recherches et d'analyses. Ainsi, la Commission sur le congé-éducation a subventionné sept recherches sur le congé-éducation ou sur la formation et le perfectionnement des employés; le Groupe d'étude sur l'évolution du marché du travail (1980) commanditera 36 études et analyses, tandis que le Groupe de travail sur le congé de perfectionnement apportera son soutien financier à la réalisation de 33 documents portant sur différents aspects de la formation des adultes.

Les lieux de recherche hors des institutions

L'éducation des adultes au Canada est largement issue des préoccupations et des initiatives de mouvements sociaux de l'entre-deux-guerres et de la Grande Dépression; le courant de promotion collective et d'émancipation sociale, dans lequel elle s'est inscrite dès le début, a survécu à son institutionnalisation progressive, mais tend à s'effacer au fur et à mesure de son assujettissement aux impératifs essentiellement économiques des politiques gouvernementales.

Avant les années soixante, l'éducation des adultes demeure presque exclusivement une activité extra-scolaire, et l'éducation non formelle constitue la forme presque unique de participation des apprenants adultes à l'éducation. Ses fonctions principales : combler les lacunes de l'instruction de base (*The Reading Camp Association*, qui deviendra le *Frontier College* en 1902, œuvre par exemple à l'alphabétisation des travailleurs), participer à l'effort d'émancipation de groupes sociaux particulièrement démunis (*The National Farm Radio Forum* pour les agriculteurs, par exemple) ou à l'élaboration de projets économiques de rechange (le mouvement coopératif québécois ou le mouvement *Antigonish* de Nouvelle-Écosse).

C'est dans les années trente que voient le jour les principales associations d'éducation des adultes qui regroupent encore aujourd'hui les organismes majeurs du domaine : la *Canadian Association for Adult Education (CAAE)*, en 1935, et son pendant au Canada français, la Société canadienne d'enseignement postsecondaire qui prit le nom d'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), en 1956.

Avant l'institutionnalisation de l'éducation des adultes, ces organismes constituaient les principaux lieux de recherche en la matière. Ils continuent aujourd'hui à analyser les grands enjeux sociaux de l'éducation des adultes et à représenter le point de vue des populations peu favorisées par le système d'éducation ou exclues des politiques éducatives, un champ de préoccupation plutôt délaissé par la recherche institutionnelle plus centrée, elle, sur les objectifs organisationnels de l'enseignement officiel.

Ces organismes ont encore la particularité d'aborder la recherche et l'intervention selon un concept large de l'éducation des adultes, en tenant compte de la diversité des besoins et des lieux de formation des intéressés. Leurs travaux portent autant

sur l'éducation dispensée dans les institutions d'enseignement reconnues que sur l'éducation informelle dont les adultes peuvent bénéficier par l'entremise de la vie associative et des médias. La CAAE, l'ICEA et l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO/OISE) ont été les premiers à publier conjointement des inventaires des recherches en éducation des adultes au Canada.

D'autres organismes carrefours avec mandat de recherche sont apparus dans les années quatre-vingt, en particulier pour répondre aux préoccupations nouvelles concernant la condition féminine. Ainsi, le *Canadian Congress for Learning Opportunities for Women (CCLOW)*, le Réseau national d'action et d'éducation des femmes (RNAEF), l'Institut canadien de recherches sur les femmes (ICREF) et Relais-femmes sont des centres importants d'expression des besoins en recherche sur la problématique «femmes et éducation», de partenariat avec les centres universitaires, tout autant que de production autonome.

On doit également souligner la contribution d'organismes de recherche liés au monde du travail ou aux politiques sociales, comme le Conseil canadien de développement social (CCDS), dont les travaux traitent souvent de formation.

La recherche en éducation des adultes est aussi alimentée par les organisations communautaires de promotion de l'éducation informelle et de soutien à l'éducation populaire. Par exemple, au Québec, le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ), le Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation du Québec (RGPAQ) ou le Collectif québécois de conscientisation (CQC) et, dans le reste du Canada, la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), le *Movement for Canadian Literacy*, le *Participatory Research Group*, le *Doris Marshall Institute for Education and Action*, mènent plusieurs recherches en vue de cerner les besoins de formation, de

favoriser l'émergence de nouvelles pratiques d'intervention, de former des équipes d'éducateurs ou d'analyser les politiques gouvernementales d'éducation. À la tête de réseaux de groupes de base, ces organismes jouent un rôle considérable de diffusion des pratiques et des travaux de recherche par leurs revues ou bulletins de liaison ou encore, par la mise en place de centres de documentation tels le Centre *Fora*, en Ontario, et le Centre de documentation en éducation des adultes et en condition féminine, au Québec.

Enfin, l'important bassin des organismes communautaires et syndicaux produit occasionnellement des travaux de recherche consacrés à l'éducation des adultes et aux principaux domaines de la formation. Les organismes représentant des groupes minoritaires, comme la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFAC), le vaste réseau des groupes de femmes, les grandes associations d'action communautaire et les organismes de coopération internationale ont mené des recherches sur les besoins de formation des populations qu'ils représentent, ainsi que des analyses des politiques gouvernementales.

Parmi ces organismes, les centrales syndicales canadiennes et québécoises disposent de services mandatés pour effectuer des recherches en divers domaines, dont l'éducation des adultes, le développement de la main-d'œuvre, la formation de base et la formation syndicale des travailleurs. Les services de recherche et d'éducation des grandes fédérations syndicales sectorielles et des regroupements syndicaux, provinciaux ou régionaux, alimentent également leurs interventions politiques en matière de formation par des travaux de recherche, qui touchent aussi la pédagogie et les pratiques de formation, afin d'appuyer les multiples initiatives éducatives à l'échelle locale, régionale et nationale de formateurs et de responsables syndicaux.

Ajoutons enfin que la présence au Canada (à Toronto) du Secrétariat général du Conseil international d'éducation des adultes (CIEA) contribue à dynamiser la recherche dans le secteur associatif. Le Secrétariat favorise en effet les échanges fructueux, par sa revue *Convergence* et ses programmes de coopération avec les mouvements d'éducation populaire et de formation de base du reste du monde.

Ce bref panorama des organisations non institutionnelles de la recherche en éducation des adultes nous montre qu'elle ne se réduit pas à la production universitaire, ces associations jouant, malgré des ressources minimales, un rôle très important dans la mise en lumière des enjeux sociaux de l'éducation des adultes, l'analyse des politiques gouvernementales et la formulation de solutions de rechange, ainsi que l'innovation des pratiques éducatives et leur diffusion.

En plus de leur contribution à la production de recherches, on doit aussi souligner leur apport quant à l'identification de nouvelles problématiques ou d'angles particuliers pour aborder certaines problématiques, lequel fait d'eux des instigateurs importants de nouveaux champs ou thèmes de recherches susceptibles d'être repris par le milieu institutionnel.

En ce sens, des partenariats fructueux ont été mis en place entre associations ou syndicats et milieux universitaires : une collaboration ponctuelle d'équipes de chercheurs avec l'ICEA ou la CAAE, par exemple, ou une collaboration régulière d'universités avec certains organismes, comme on peut en voir au Québec à l'occasion de protocoles entre le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal et les centrales syndicales, ainsi que les groupes de femmes (par l'intermédiaire de Relais-femmes).

De telles ententes, qui peuvent aller de la simple demande de recherche jusqu'au travail conjoint, permettent aux associations d'accéder à des ressources difficiles à obtenir autrement. En effet, leur mandat de recherche étant peu reconnu dans les politiques de soutien financier gouvernemental, elles ne peuvent pas assumer seules, avec leurs faibles budgets de fonctionnement, les programmes de recherche nécessaires à leurs interventions.

Malgré une contribution appréciable et originale des organismes non institutionnels à la recherche en éducation des adultes, la valeur de leurs travaux ne fait pas encore l'objet d'une véritable reconnaissance. L'accès aux fonds publics de recherche leur est limité, et les conditions de financement qui leur sont souvent imposées tendent à les assujettir aux impératifs institutionnels.

Au Québec, par exemple, plusieurs d'entre eux ont dû abandonner leurs outils de diffusion (MEPACQ, RGPAQ) ou en limiter la production (ICEA), et l'on assiste également à la disparition d'organismes de recherche (IRAT) ou de soutien à la recherche (Centre populaire de documentation), faute de l'apport d'investissements gouvernementaux au développement de la recherche dans le secteur associatif.

LE FINANCEMENT DE LA RECHERCHE

Le mode de financement de la recherche en éducation des adultes ne se différencie pas de celui des autres domaines de recherche; là comme ailleurs, les études peuvent être commanditées ou subventionnées à la suite d'une évaluation par des pairs. Avant de commenter ces deux types de financement, nous dirons quelques mots de la recherche dite «libre».

La «recherche libre»

La majorité des recherches menées par les étudiants ne sont pas financées sauf, dans une certaine mesure, celles des candidats au Ph.D. qui, comme nous l'avons vu précédemment, peuvent obtenir une bourse provenant de fonds provinciaux ou fédéraux.

Il semble qu'une proportion importante de la recherche effectuée par les professeurs, proportion difficile à quantifier faute d'information, se fait sans financement. Certains désignent cette forme de recherche par l'expression «recherche libre»¹¹ (Beaucage, 1994; Hébert, 1994), pour la distinguer de la recherche financée par des organismes de soutien ou de celle qui est commanditée. On comprendra plus loin les raisons qui amènent le milieu universitaire à opérer une telle distinction.

¹¹ Beaucage (1994), dans un numéro récent du journal de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université, *Université*, écrit : «L'expression même "recherche libre" témoigne d'une évolution récente pour ne pas dire d'un glissement...»

Les conditions actuelles du financement de la recherche universitaire sont préoccupantes (MacKeracher *et al.*, 1995) et soulèvent, tout au moins au Québec, un débat sur la liberté «académique» (Bouchard, 1994; Braun, 1994; Jalbert, 1994). Ce débat ne semble toutefois pas toucher les chercheurs en éducation des adultes, sans doute parce que relativement peu d'entre eux ont bénéficié de subventions stratégiques ou de commandites.

La recherche commanditée

En matière d'éducation des adultes, il faut d'abord constater la multiplicité des sources de financement de la recherche commanditée, reflet de la diversité même du domaine. Plusieurs travaux, produits dans le cadre de projets de développement communautaire, comme les études d'évaluation de programmes de formation d'adultes, sont commandités par des organismes internationaux comme le Bureau international du travail (BIT), la Banque Mondiale ou des gouvernements étrangers.

Les ministères et les organismes gouvernementaux canadiens sont, par ailleurs, les principaux bailleurs de fonds. Au palier fédéral, le ministère naguère dénommé Emploi et Immigration Canada (devenu Développement des ressources humaines Canada), le Secrétariat d'État (devenu ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté et, plus récemment, du Patrimoine canadien), Travail Canada (intégré à Développement des ressources humaines Canada), etc. interviennent au premier plan. Ainsi, les sondages réalisés par Statistique Canada sur la participation des adultes à leur éducation sont commandés et financés par des ministères fédéraux directement intéressés à la formation ou au développement des ressources humaines. Mais d'autres ministères du gouvernement fédéral financent des travaux en éducation des adultes. Par exemple, Santé et Bien-être social Canada

(présentement le ministère de la Santé) commande des études sur la formation en santé.

Dans les provinces, les fonds proviennent de ministères dont la vocation est liée à l'éducation, à l'enseignement supérieur ou au développement de la main-d'œuvre. Des organismes rattachés à ces ministères financent aussi des études consacrées à l'amélioration de l'éducation des adultes suivant trois axes principaux : la participation des individus, l'organisation de l'éducation des adultes et l'évaluation des politiques ou des pratiques.

Des municipalités et des organisations privées (exemple : associations professionnelles, syndicats, entreprises, organismes sectoriels) représentent aussi une source de financement. Burnaby (1995) fait état de travaux de recherches menés à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO/OISE), qui sont commandités par la ville de Toronto. Autre exemple, le Centre canadien du marché du travail et de la productivité, organisme paritaire patronal-syndical, réalisait, en 1991, un sondage sur la formation en entreprise.

La recherche subventionnée

En matière de recherche subventionnée, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) est la principale source fédérale de fonds. Cet organisme est seul à accorder des bourses et des subventions sur l'ensemble du territoire canadien, son mandat étant de «[voir] à l'octroi de subventions fédérales à la recherche universitaire et autres activités savantes» dans les sciences humaines et sociales (Rapport annuel CRSH 1990-1991, p. 9).

Après la santé, l'éducation représente le domaine auquel le Conseil octroie le plus de subventions (près de 3 millions \$ en 1991-1992). L'éducation des adultes, pour sa part, reçoit environ 10% de ces subventions (près de 400 000 \$ en 1991-1992). C'est sa plus importante source de financement.

Il existe, au Québec, un organisme similaire, le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR). Signalons aussi que plusieurs universités, afin de favoriser le développement de la recherche, ont mis à sa disposition des fonds internes.

Les projets de recherche peuvent être financés soit par des subventions ordinaires c'est-à-dire octroyées à un ou à plusieurs chercheurs, soit par des subventions stratégiques c'est-à-dire attribuées à un ou à des domaines particuliers. Depuis 1986, le CRSH maintient un programme de «subventions stratégiques¹²», devenu la principale source de financement d'une partie de la recherche en éducation des adultes par suite de la priorité accordée au thème *L'éducation et le travail dans une société en évolution*. Le tableau 1 décrit l'évolution du nombre de projets subventionnés dans ce domaine de recherche pour la période de 1986 à 1992, période durant laquelle on observe un déplacement des impératifs stratégiques : alors qu'au début de la mise en œuvre du programme, c'était les méthodes et contenus que l'on considérait prioritaires dans le secteur de recherche *L'éducation*

¹² Le Conseil identifie des secteurs prioritaires de recherche, qui sont regroupés au sein de la Division des subventions stratégiques». Divers thèmes sont considérés d'importance nationale aux fins des subventions. Par exemple, on a identifié dans le passé Le vieillissement de la population, Les femmes et le travail et Les études canadiennes. L'entreprise privée a été un secteur particulièrement privilégié dans le passé, dans trois des dix rubriques stratégiques présentées en 1984-1985 et 1985-1986, soit : La gestion de l'organisation au Canada, Le développement de la recherche en gestion et une partie des recherches consacrées à La science, la technologie et les valeurs humaines.

et le travail dans une société en évolution, on a, par la suite, accordé de plus en plus d'importance à la formation professionnelle.

Tableau 1

**Nombre de recherches, par catégorie et par année, subventionnées
par le CRSH dans le cadre des subventions stratégiques
*L'éducation et le travail dans une société en évolution***

	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92
Méthodes et contenus	13	10	6	4	2	3
Clientèles	6	2	7	2	2	6
Changements technologiques	6	1	0	2	0	0
Formation professionnelle en milieu scolaire	5	4	2	12	14	4
Gestion et formation des cadres	3	2	4	1	0	1
Total	33	19	19	21	18	14

L'existence même de telles subventions stratégiques a contribué à développer la recherche sur les liens entre formation, travail et emploi, champs d'études dont l'éducation des adultes est une composante importante. L'année 1994 est cependant la dernière année où le thème *L'éducation et le travail dans une société en évolution* soit retenu comme prioritaire, dans le cadre de ce programme du CRSH.

LES TENDANCES DE LA RECHERCHE

Dans les sections précédentes, nous avons traité des lieux et des principales sources de financement de la recherche en éducation des adultes. Dans cette partie, nous allons d'abord identifier quelques tendances générales caractérisant l'ensemble de la recherche en milieu universitaire, puis nous examinerons son orientation au regard de thèmes précis.

Quelques tendances générales de la recherche en milieu universitaire

La présente section a pour objet le relevé des tendances qui se dégagent de la lecture des communications présentées par des professeurs-chercheurs canadiens (voir l'Annexe 1).

Les méthodologies de recherche

Le contexte dans lequel sont effectuées les recherches influence fortement les choix méthodologiques. Dans une université de style plus traditionnel, à l'Université de Montréal, par exemple, la recherche-action est peu utilisée, alors que prédomine la recherche descriptive, fondée sur une gamme de stratégies quantitatives et qualitatives (Blais, 1993). Une université plus jeune, comme l'Université du Québec à Hull, privilégie au contraire la recherche-action (Charbonneau, 1993). Quant aux organismes dont l'action vise le développement communautaire ou le changement social et qui se servent de la recherche comme outil de changement, ils recourent plutôt à une méthodologie participative. Les travaux du *Canadian Congress for Learning Opportunities for Women (CLOW)*

sur les pratiques d'alphabétisation auprès des femmes (Lloyd *et al.*, 1994) en sont un exemple.

Il importe de noter ici que le choix méthodologique comporte des risques, particulièrement pour le chercheur universitaire. Celui-ci doit faire face à deux épreuves cruciales, d'abord lorsqu'il sollicite la publication d'un article, puis quand il aspire à une promotion, conditionnelle à l'évaluation de ses pairs. S'il présente le rapport d'une recherche participative, certains comités d'arbitrage, jugeant la méthode peu rigoureuse, refuseront de le laisser paraître. De même, sa demande d'avancement se heurtera à l'opinion de comités de promotion pour qui la recherche participative est une pratique de développement communautaire, rien de plus (Blunt, 1995). Dans les deux cas, le résultat est le même : on ne reconnaît pas cette activité de recherche. Ainsi s'explique le fait que dans certains établissements universitaires, on n'encourage pas la recherche participative ni la recherche-action, même si on les perçoit l'une et l'autre comme de bons outils de changement social.

Il semble que les recherches en éducation des adultes menées en milieu universitaire (voir la liste des auteurs et des titres des communications à l'Annexe 1) soient principalement descriptives et interprétatives. Dans une moindre mesure, elles sont historiques ou philosophiques ou encore les deux à la fois. Les stratégies les plus fréquemment utilisées pour recueillir les données sont le sondage, le questionnaire, l'entrevue, l'étude de cas, la recension analytique et l'observation; la stratégie d'analyse est tantôt quantitative, tantôt qualitative, tantôt mixte. Blunt (1995) et Rubenson (1995) notent l'émergence d'un type particulier d'analyse qui s'appuie sur les principes de la théorie critique. À l'Université de la Saskatchewan, on a signalé quelques recherches utilisant cette approche (Blunt, 1995).

La production scientifique

L'ampleur de la production scientifique des étudiants-chercheurs est une réalité dans plusieurs universités (Blais, 1993; Blunt, 1995; Burnaby, 1995). En certains cas, elle constitue 50% de la recherche qui se fait dans les unités spécialisées en éducation des adultes/andragogie. Les étudiants choisissent, le plus souvent, leur sujet de recherche en fonction de leurs intérêts et de leur pratique, une majorité d'entre eux étant constituée de praticiens soucieux de s'améliorer professionnellement. Il peut arriver toutefois, comme le souligne Blunt (1995), que certains choix subissent une influence extérieure, celle, par exemple, du directeur de recherche ou d'un membre du comité de sélection des candidats qui doivent, pour être admis, intéresser un professeur à leur sujet, ou encore celle du jury intervenant au moment du dépôt du projet de recherche.

Les professeurs influencent généralement l'orientation des thèmes de recherche sauf lorsqu'il s'agit de recherches commanditées. Parmi eux, ceux qui œuvrent dans les programmes d'études supérieures, et particulièrement dans les programmes à vocation de recherche, se voient faciliter leur production scientifique. Non seulement leurs étudiants stimulent-ils l'émergence de problématiques nouvelles, mais, aussi, leur présence rend possible l'obtention de subventions, particulièrement du CRSH (Canada) et du FCAR (Québec). De telles subventions permettent notamment l'embauche d'auxiliaires de recherche, souvent des étudiants d'études supérieures, qui favoriseront une progression plus rapide des travaux.

Désavantagés sur le plan des subventions, les professeurs en poste dans des milieux où n'existent que des programmes de premier cycle doivent en outre faire face à des groupes d'étudiants plus nombreux. Une proportion très importante de

leur temps est dévolue à la planification et à la gestion de leur enseignement, à la correction des travaux et à l'encadrement des étudiants. Et parfois, leur nombre réduit entraîne pour effet qu'ils ne suffisent pas à la tâche. Dans ces conditions, «[ils] doivent choisir entre faire de la recherche ou maintenir les programmes et les services de supervision des étudiants» (MacKeracher *et al.*, 1995). Rien d'étonnant à ce qu'en de tels milieux, la recherche ne soit pas une priorité.

L'accès à la production scientifique

L'accès à la production scientifique canadienne constitue un problème. Sans doute, au cours des années, de grands efforts ont-ils été consentis pour répertorier les travaux de recherche des étudiants; Draper fut l'artisan de ces inventaires (Draper, 1970, 1974, 1978, 1981). Plus récemment, on doit à Dobson (cité par MacKeracher, 1989a) et à MacKeracher (1989a et b) des répertoires plus globaux des publications canadiennes en éducation des adultes. Cependant, il n'existe pas au pays un lieu où la production scientifique du domaine soit cataloguée. L'accès à cette production étant difficile, les chercheurs ont tendance à ne consulter que les recherches mentionnées dans les grandes banques de données, comme ERIC (*Educational Resources Information Center*).

L'accessibilité à la production scientifique nationale est aussi liée au problème posé par le bilinguisme au Canada. Si, de façon générale, les chercheurs francophones publiant en français consultent les travaux parus en anglais au Canada, aux États-Unis et ailleurs dans le monde, il semble qu'on ne puisse pas en dire autant des chercheurs anglophones canadiens qui, pour la plupart, ignorent les parutions en français. Des efforts de «bilinguisation», notamment au sein de l'Association canadienne d'études de l'éducation des adultes (ACEEA/CASAE), ont jusqu'à présent, donné peu de résultats.

Quelques thèmes importants

L'ampleur du champ de l'andragogie/éducation des adultes, l'hétérogénéité des perspectives disciplinaires des chercheurs et la multiplicité de leurs préoccupations se reflètent dans l'importante diversité des objets de recherche : analyse des politiques, formation professionnelle en établissement et en entreprise, alphabétisation, éducation populaire, vie associative, formation à distance, médias, fondements historiques, sociologiques et philosophiques.

Comme le but du présent exercice n'est pas de faire état des recherches menées dans tous ces domaines, nous avons choisi de traiter des thèmes suivants : la formation professionnelle en établissement et en entreprise, l'alphabétisation, l'intervention éducative auprès des adultes, l'éducation populaire et la vie associative, la formation à distance et la mission éducative des médias.

La formation professionnelle en établissement et en entreprise

Au Canada, à l'heure actuelle, la situation économique et l'agenda politique des gouvernements exercent une influence déterminante sur l'orientation de la recherche dans le secteur de la formation professionnelle des adultes, tant en établissement qu'en entreprise. La montée du chômage durant la seconde moitié des années soixante-dix, l'informatisation du travail et des entreprises, ainsi que la mondialisation des échanges économiques ont rejilli sur les objectifs et les thèmes de la recherche. L'essor de celle-ci a, de plus, été grandement favorisé par les nombreux comités d'étude et commissions d'enquête mis sur pied par les divers paliers de gouvernement. Sensibles aux changements de cap en matière d'éducation des adultes et de sécurité du revenu, les chercheurs ont multiplié les travaux sur les politiques publiques de formation professionnelle, les mécanismes d'incitation

et de soutien à la formation, la formation d'adultes en établissement, le développement de la formation en entreprise et les processus d'insertion.

Au cours des dernières années, nous avons assisté à une diversification générale des problématiques de recherche. Dans les années 1970, les études sur l'accessibilité et les fonctions sociales dominaient; dans les années 1980, la question de l'accessibilité est demeurée à l'ordre du jour, mais on l'aborde aussi à la lumière, par exemple, de la dynamique féministe ou du phénomène de l'exclusion sociale. Par ailleurs, on voit se développer la recherche sur les relations entre éducation, travail et emploi où sont examinés les liens entre politiques publiques de formation, politiques de formation des entreprises, politiques d'emploi et formes d'organisation du travail.

Sans en faire un recensement exhaustif, nous présenterons, en deux parties, les tendances de ce dernier type de travaux. Dans la première, nous traiterons des grandes enquêtes sur la participation des adultes à la formation en établissement et en entreprise ainsi que des recherches sur la problématique de l'accès à la formation. Dans la seconde, nous parlerons des études consacrées à la problématique des rapports entre formation et travail.

Les grandes enquêtes

Au Canada, il n'existe pas d'organisme gouvernemental dont le mandat soit de mesurer régulièrement la participation des citoyens adultes à la formation, de recueillir des données sur le sujet et de les centraliser. Par ailleurs, aucune loi ni règlement gouvernemental n'oblige les entreprises et les institutions d'enseignement à déclarer leurs activités éducatives, non plus que les employés ou étudiants qui

les suivent¹³. De tels renseignements s'obtiennent au moyen d'enquêtes de grande envergure, portant sur la participation à l'éducation des citoyens adultes, entre autres, à la formation professionnelle en établissement ou en entreprise. Nous avons recensé treize de ces grandes enquêtes faites durant les quinze dernières années¹⁴, soit :

- le sondage sur la formation en entreprise au Canada réalisé dans le cadre de la Commission Adams (Adams, 1979);
- l'enquête sur le congé-éducation réalisée dans le cadre de la Commission Adams (Litvak et Maule, 1980);
- le sondage sur la formation en entreprise au Québec réalisé dans le cadre de la Commission d'étude sur la formation des adultes (Paquet, Doray et Bouchard, 1982);
- le sondage de l'Institut canadien d'éducation des adultes et de la *Canadian Association for Adult Education* (ICEA-CAAE, 1982);
- le sondage sur la participation des adultes à la formation, réalisé dans le cadre de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA, 1982);
- l'enquête sur le congé-éducation réalisée par le *Social Program Evaluation Group* (1983);
- l'enquête sur la participation des Canadiennes et des Canadiens à la formation des adultes faite en 1983 par Statistique Canada (Devereaux, 1984);
- le sondage réalisé par la Commission ontarienne de la main-d'œuvre (1986);
- le sondage sur la formation des adultes au Canada effectué en 1985 par Statistique Canada (Devereaux, 1987);

¹³ Signalons l'existence de compilations d'inscriptions des étudiants selon l'âge dans les institutions publiques d'enseignement (Statistique Canada, cat. 81-229).

¹⁴ Il est possible que d'autres enquêtes portant sur la participation des adultes à l'éducation et sur la formation en entreprise aient été menées à des échelons provinciaux.

- le sondage sur la formation et le développement des ressources humaines effectué en 1987 par Statistique Canada (Rechnitzer, 1990);
- le sondage national sur la formation en entreprise réalisé par le Centre canadien du marché du travail et de la productivité (1993);
- l'enquête sur l'éducation et la formation des adultes menée en 1990 par Statistique Canada (Couillard, 1993);
- l'enquête sur la participation des Canadiennes et des Canadiens à l'éducation des adultes menée en 1991 par Statistique Canada (Doray et Paris, 1994).

La formation en entreprise fait l'objet de six de ces enquêtes et sondages, dont deux abordent un aspect particulier au domaine : le congé-éducation. Parmi les sondages, six ont été réalisés auprès de la population adulte et, par conséquent, rendent compte de sa participation à des activités éducatives incluant la formation professionnelle en établissement ou en entreprise.

D'une enquête à l'autre, la notion de formation diffère, ce qui explique, en partie, la difficulté d'établir des comparaisons entre elles et la variabilité des renseignements sur les taux de participation. La problématique générale des recherches ainsi menées est d'abord, sauf pour les deux travaux consacrés au congé-éducation, centrée sur l'accessibilité des programmes de formation. D'une part, on vise à établir un profil des participants, ainsi qu'à dresser la liste des obstacles à la participation et des motifs de non-participation; d'autre part, on veut tracer un portrait des entreprises investissant dans la formation de leurs employés et de celles qui n'y investissent pas, identifier le genre d'activités éducatives planifiées, organisées ou soutenues par les premières, les caractéristiques de telles activités et le nombre de travailleurs qui y prennent part.

Au cours des années soixante-dix, la question des inégalités d'accès aux ressources éducatives a constitué un objet central de recherche en éducation. L'éducation des adultes n'a pas échappé au courant général et ce, d'autant plus qu'elle s'est développée suivant une conception évolutive de la société (Blunt, 1995; Welton, 1987). Des travaux l'ont dépeinte comme un agent de démocratisation, mais aussi de reproduction sociale (Bélanger, Paquet et Valois, 1973; Paquet, Doray et Bouchard, 1982). Selon les enquêtes effectuées par l'ICEA et la CAAE, en 1984 et en 1992, sur la participation des citoyens adultes à la formation, des facteurs tels la scolarité initiale, l'âge, le sexe, le statut jouent en la matière un rôle déterminant et contribuent à perpétuer les inégalités (Doray, 1985; Doray et Paris, 1994). L'analyse des enquêtes sur la formation en entreprise montre, elle, comment l'investissement du secteur privé dans la formation de ses employés reproduit globalement les lignes de force de l'économie et les clivages entre catégories socioprofessionnelles (Paquet, Doray et Bouchard, 1982; Doray, 1985).

En Ontario, par ailleurs, a lieu tous les deux ans un sondage sur les attitudes du public face à l'éducation (Livingston, Hart et Davie, 1992). Davie, l'un des membres de l'équipe qui mène ces travaux, s'intéresse particulièrement à la participation des citoyens adultes à l'éducation.

D'autres chercheurs ont étudié les contraintes et les obstacles à cette participation. Ainsi, conclut Rubenson (1983),

[la] décision que prend une personne de participer ou non à l'éducation permanente est dans une large mesure déterminée par sa socialisation antérieure, la structure hiérarchique du travail, les valeurs des groupes d'appartenance et de référence et la façon dont la demande régit l'offre de cours d'éducation des adultes (p. 42).

S'intéressant à la même problématique, Chicha (1994) a analysé les facteurs qui incitent les femmes à vouloir d'une formation en entreprise et ceux qui influencent leur succès. L'approche féministe appliquée à l'éducation des adultes porte non seulement sur cet accès des femmes à l'instruction, mais aussi sur leur insertion dans la construction du champ du savoir. La pédagogie qui découle d'une telle approche a inspiré à Lenskyj une étude du phénomène comme facteur d'influence sur la participation de la main-d'œuvre féminine à l'éducation (Lenskyj, sous presse; Lenskyj et Burge, 1990).

Certains chercheurs, enfin, étudient les effets des nouvelles politiques de sécurité du revenu et de développement de l'employabilité sur la situation des personnes exerçant un emploi. Pour Deniger et Provost (1993), la nature des programmes de formation offerts en fait davantage des outils de gestion de l'exclusion sociale et professionnelle que des moyens d'accès et d'insertion.

Les rapports entre la formation et le travail

Les recherches traitant des rapports entre formation et travail ne ressemblent pas aux précédentes. En effet, il s'agit moins de s'y interroger sur les mécanismes qui déterminent l'accès à la formation professionnelle en établissement ou en entreprise que d'examiner comment s'harmonisent les politiques et les activités de formation avec les politiques gouvernementales d'emploi et l'organisation du travail. Trois thèmes : formation et qualification, formation et politique d'emploi des entreprises et analyse des politiques de formation professionnelle, font l'objet d'études dans le cadre de ce type de recherches.

La formation et la qualification

Deux sujets retiennent l'attention des chercheurs : l'identification des compétences jugées nécessaires à l'adaptation aux technologies et les stratégies de formation des entreprises. L'introduction des nouvelles technologies en milieu de travail a fait apparaître des problématiques inédites touchant le domaine de la formation professionnelle en établissement et en entreprise. Menées conjointement par des universitaires et des intervenants des milieux syndicaux et patronaux, des études nombreuses sur les changements provoqués par cette introduction ont pu voir le jour grâce à un programme fédéral de recherche créé pour en analyser les répercussions. Le rôle central de la formation des salariés a, par ailleurs, fait l'objet de travaux sur l'informatisation du monde du travail (Filion et Bernier, 1989; Bernier et Filion, 1992). L'implantation des nouvelles technologies, qui met en jeu des compétences non seulement «techniques» mais aussi «sociales», n'est pas nécessairement un facteur de déqualification. D'autre part, si plusieurs entreprises considèrent insuffisante la formation à l'adresse des employés et des ouvriers, d'autres ont mis sur pied des programmes de cours innovateurs, associés à la réorganisation en profondeur du travail et à la recomposition de certains postes (Bernier, 1992; Doray et Saint-Amand, 1993).

Les chercheurs en éducation des adultes sont fréquemment sollicités pour collaborer à l'identification des besoins de formation et à l'élaboration de programmes éducatifs. Ils sont aussi appelés, au moment de l'évaluation de tels programmes, à examiner les liens entre exigences du travail et contenu de la formation. Pour Therrien (1993), ces études d'évaluation débouchent sur des problématiques plus générales, telles le lien entre formation et emploi, les effets de la formation sur les cheminements professionnels, les savoirs transmis, etc.

Les politiques de formation des entreprises

De nombreux travaux relatifs à la formation en milieu de travail ont souligné le sous-investissement du secteur privé en ce domaine, même si l'on assiste depuis quelques années, selon Paquet (1988), à la naissance d'un système parallèle (ou camouflé) d'éducation supérieure dans les entreprises et les organisations gouvernementales.

De même, la recherche en matière de formation en entreprise a analysé les stratégies éducatives de firmes données. Dans l'ensemble, les études concernées visent à saisir comment s'arriment les pratiques d'enseignement, les politiques d'emploi et l'organisation du travail (Doray, 1989) ou encore, les liens entre transformations organisationnelles et éducation des adultes. Doray (1991), par exemple, décrit le développement de la formation dans les entreprises québécoises au moyen d'une analyse qualitative des usages qui en sont faits; Bernier (1992), quant à elle, s'est intéressée aux innovations éducatives dans les entreprises québécoises du secteur financier. Sa recherche met en évidence deux axes d'innovation, le premier mettant en jeu des mouvements de recomposition des tâches autour d'une nouvelle fonction commerciale de vente et de service à la clientèle, le second, les efforts de qualification des employés touchés par la conversion de postes.

D'autres chercheurs se sont penchés sur la transformation des entreprises du point de vue des travailleurs qui vivent de nouveaux rapports à la formation et au travail. Ainsi, Serre et Wittorski (1992) ont étudié la signification individuelle et collective qu'ont revêtu, pour les opérateurs d'une usine de textile, les changements suscités par l'implantation d'un programme de formation à leur intention, de même que les effets d'un tel programme sur l'organisation du travail

de l'entreprise. Dans une autre usine, où l'on procédait à la réorganisation des tâches et des effectifs, Doray et Saint-Amand (1993) ont analysé les opinions qu'avaient les opérateurs de cette innovation et le degré de collaboration ou de résistance suscitée par elle. Litvak et Maule (1980), pour leur part, ont examiné les politiques de congé-éducation de treize entreprises publiques et privées du Canada, quant à leur orientation reflétée par les conditions d'éligibilité aux programmes de formation, les coûts engagés, la position syndicale, quant aux facteurs influençant leur élaboration.

Les politiques en formation professionnelle des adultes

Les politiques en matière de formation professionnelle des adultes ont connu, durant les douze dernières années, des modifications importantes qui ont retenu l'attention de plusieurs chercheurs par exemples, Morrison et Rubenson (1988), Thomas (1987, 1989). Blunt (1991a et b) et Dickinson (1991) critiquent l'orientation des gouvernements uniquement fondée sur des objectifs de capital humain, en rupture avec la tradition canadienne en éducation des adultes. Paquet (1990 et 1993), dans son analyse de l'évolution des politiques depuis 1960, souligne un certain nombre d'effets positifs des changements récents, tels l'incitation aux entreprises à investir en formation, le rapprochement avec les milieux de travail et la diversification des stratégies éducatives. Mais il note aussi que les conjonctures économiques et les besoins du marché ont fortement influencé la nature des activités et l'accès aux divers programmes. Les mesures actuelles d'employabilité font également l'objet de critiques parce qu'elles ne permettent pas réellement l'acquisition de compétences.

La transformation du champ de l'éducation des adultes existe dans d'autres contextes. Ayant choisi de comparer les situations québécoise et française, Doray

et Dubar (1988, 1990 et 1991) constatent l'existence, de la part des pouvoirs publics, de préoccupations similaires et d'enjeux communs : augmentation de l'effort de formation des entreprises, réduction des inégalités d'accès aux ressources éducatives, nouvelles articulations entre formation, travail et emploi.

Sur la question de la pertinence des politiques, le gouvernement québécois lui-même a commandé des études d'évaluation; à titre d'exemple, deux recherches récemment parues au Québec traitent de la formation sur mesure en établissement (Dubé, 1991; Rousseau, 1992a, 1992b, 1992c). Le gouvernement fédéral et les différents autres gouvernements provinciaux font de même.

L'alphabétisation

En alphabétisation, la pratique a largement précédé la réflexion. Même si la recherche y demeure encore marginale et mal établie, on l'a vue progresser considérablement, en quantité comme en qualité, au cours de la dernière décennie. Un bref aperçu de l'évolution du domaine permet de présenter quelques tendances qui semblent actuellement émerger.

Tributaire de deux grands facteurs historiques : la consolidation, dans quelques universités, de programmes d'études avancées en éducation des adultes/andragogie et l'accroissement des pratiques d'alphabétisation, tout particulièrement sous l'impulsion du gouvernement fédéral, en 1987, la recherche en la matière s'articule également autour de ceux-ci. Dans les établissements qui disposent de programmes de deuxième et de troisième cycles en éducation des adultes, plusieurs mémoires et thèses d'étudiants portent sur l'alphabétisation. De plus, quelques universitaires canadiens publient régulièrement articles et études sur la question, dont ils ont fait leur spécialité.

Par ailleurs, la recherche s'est aussi développée au sein de groupements intervenant dans le domaine : organismes locaux, organisations collectives, instances d'alphabétisation. Il convient ici de souligner l'action déterminante du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA), créé en 1987 et devenu depuis le bailleur de fonds et le catalyseur principal de la recherche. En fait, le SNA exerce pratiquement un monopole sur la recherche, qu'il soumet aux impératifs fédéraux en privilégiant, d'une part, les enquêtes statistiques sur le phénomène et les analyses économiques, d'autre part, quelques ouvrages généraux et une prolifération d'études méthodologiques ou didactiques, liées le plus souvent aux projets locaux.

Si le secteur de l'alphabétisation a pris de l'importance dans le champ de l'éducation des adultes entre 1987 et 1990, il a par la suite stagné ou décliné. Les statistiques globales le confirment, les personnes peu alphabétisées ou peu instruites se tiennent à l'écart des programmes éducatifs créés à leur intention (Couillard, 1993). L'alphabétisation demeure donc un secteur marginal du domaine, lui-même peu exploré par la recherche qui, on le conçoit alors, reste fragmentée, tandis que les liens entre chercheurs ne se développent guère. En fait, s'il n'existe pas en alphabétisation de communauté de recherche, cela est dû à la scission entre deux pôles (l'université et la pratique) dont nous avons déjà parlé; une seconde cause résidant dans le partage en deux grands réseaux constitués sur une base linguistique. À quelques exceptions près, d'ailleurs, la majorité des travaux ne sont pas traduits dans l'autre langue officielle.

De plus, la recherche en alphabétisation est peu valorisée tant par les scientifiques que par nombre de praticiens : pour les premiers, elle relève d'un domaine imprécis de pratiques sociales, alors que les seconds ont souvent tendance à ne pas percevoir son utilité. Les chercheurs en éducation des adultes lui accordent

davantage de légitimité, mais elle reste déconsidérée par les instances officielles de recherche (et est donc peu subventionnée).

Quelques orientations de la recherche

Bien que le faible volume de la recherche en ce domaine et son atomisation rendent aléatoire la détermination de tendances, les pratiques actuelles permettent néanmoins d'identifier quelques orientations. On le notera, il s'agit d'orientations parfois complémentaires, parfois divergentes ou contradictoires, parce que souvent traversées par des conceptions différentes de l'alphabétisation et de la recherche.

On commence à peine à explorer la réalité complexe de l'alphabétisation, mais l'un de ses principaux apports a été de faire éclater le cadre conceptuel assez étroit de l'analphabétisme et de l'alphabétisation, notamment par l'exploration d'un troisième terme, *l'alphabétisme*. Inspirées d'une perspective américaine, les études statistiques sur les niveaux d'alphabétisme des Canadiens (Southam, 1987; Statistique Canada, 1991) ont mis en lumière l'existence d'un continuum entre *analphabétisme et alphabétisme*, en ciblant le degré d'aptitude des individus à «traiter l'information» dont ils ont besoin dans leur vie quotidienne. Enrichi par des études didactiques axées sur l'enseignement de compétences, ce courant fonctionnaliste fait toutefois généralement abstraction des dimensions socioculturelles et sociopolitiques du phénomène.

L'alphabétisation en lien avec l'économie et le travail

Traditionnellement, le secteur de l'alphabétisation se caractérisait par son orientation sociocommunautaire, se démarquant ainsi de l'ensemble du champ de l'éducation des adultes, plutôt inféodé à la problématique de la main-d'œuvre. Au

cours des dernières années, ce secteur s'est vu réorienter en fonction d'une perspective étroitement économique, mise de l'avant par plusieurs travaux (Taylor *et al.*, 1991). Les études actuelles identifient plutôt l'alphabétisme comme l'un des objectifs majeurs pour disposer d'une main-d'œuvre canadienne plus compétitive (CEC, 1992, par exemple). On peut donc s'attendre à une intensification de la recherche sur les multiples facettes de l'apprentissage en milieu de travail, sur la formation «compétentielle», sur les liens entre alphabétisation et employabilité.

L'enquête de Statistique Canada qui voit le jour en 1994 inclut une dimension nouvelle de concertation avec d'autres pays industrialisés. Elle accorde de nouveau une grande importance aux liens avec l'emploi. La question de l'alphabétisme y est abordée dans une vaste étude longitudinale sur une population jeune que l'on suivra jusqu'à l'âge adulte. Notons-le, les travaux statistiques déjà réalisés ont produit une masse de données n'ayant encore fait l'objet que de peu d'analyses.

L'alphabétisation des jeunes et des adultes

Alors que les secteurs de l'alphabétisation des adultes et des enfants étaient restés mutuellement imperméables, la recherche a commencé à les rapprocher (CTF/FCEE, 1991). Déjà le domaine de la didactique commence à tirer profit de nombreux ouvrages en alphabétisation des enfants. Ainsi, l'approche du «langage intégré» commence à s'appliquer aux adultes (White et Norton, 1991). La spécificité *andragogique* risque, par contre, d'être emportée par la perspective *pédagogique* de cette masse de travaux. Le danger est d'autant plus grand que la recherche «scolaire» s'intéresse à l'enfant-type qui apprendra à lire et à écrire, alors que la clientèle de l'alphabétisation a le plus souvent échoué à l'école des jeunes. Quant à la recherche orthopédagogique, marquée par une orientation individualiste et thérapeutique, elle ne tient guère compte, en général, de l'aspect

social des «troubles d'apprentissage». On assiste déjà à des transferts peu critiques. Il existe cependant un thème de recherche peut-être à même de mieux concilier l'apport des deux secteurs dans une perspective de déscolarisation de la problématique, celui qui concerne l'analphabetisme et l'alphabétisation des jeunes analphabètes (Tardif, 1992).

La recherche-action et la recherche participative

À ce jour, la recherche traitant d'alphabétisation est davantage de nature descriptive et qualitative que fondamentale et quantitative. On y compte des études de cas en assez grand nombre (Draper *et al.*, 1992), comme cela arrive souvent dans un champ en émergence. Au Canada, la recherche qualitative, tant en anglais qu'en français, a surtout emprunté deux formes originales : celle de la recherche-action, qui offre une occasion de jonction entre théorie et pratique, sinon entre théoriciens et praticiens, et, sous l'impulsion en particulier du Conseil international d'éducation des adultes (CIEA) dont le siège est à Toronto, celle de la recherche participative, qui met l'accent sur la contribution de tous les membres de la collectivité (Hall, 1979; Kassam et Mustafa, 1982). Les deux méthodologies sont complémentaires, la première visant à construire une théorie à partir de la pratique, la seconde permettant d'associer l'ensemble des partenaires (Gaber-Katz et Watson, 1991). Les «apprenants» y sont souvent mis à contribution, leur parole, voire leurs écrits, pris en considération. Pour plusieurs organismes et chercheurs, pareilles méthodologies constituent des modes privilégiés de prise en compte du besoin social des populations analphabètes et demeurent l'une des voies d'expression privilégiées de la recherche «militante». À ce titre, les travaux de l'ICEA (Boucher, 1989), du RNAEF (Cardinal et Coderre, 1990; RNAEF, 1992) et du *CLOW* (Lloyd *et al.*, 1994) sont représentatifs.

Étant donné le caractère récent des préoccupations à l'égard de l'alphabétisation, on comprend qu'une majorité d'études soient à caractère méthodologique ou didactique et portent sur les différentes étapes du processus (depuis l'étude du milieu et du recrutement jusqu'à l'évaluation des apprentissages) ou encore, sur certaines facettes : motivation, troubles d'apprentissages, métacognition. Plusieurs ouvrages méthodologiques font montre d'une vision individualiste de l'«apprenant» (Carpenter, 1986).

Les dimensions linguistiques et culturelles

Dans un pays bilingue comprenant des minorités autochtones, françaises et immigrantes, au sein desquelles existent des taux d'analphabétisme élevés, les chercheurs ne peuvent ignorer la dimension linguistique de l'alphabétisation (en particulier quant aux liens entre langue première et seconde), non plus que les aspects ethnoculturels de l'«analphabétisme de minorité» (Klassen, 1991; Rodriguez et Sawyer, 1990; Wagner et Grenier, 1991).

L'alphabétisation dans le Tiers monde

Depuis longtemps, des Canadiens s'intéressent aux groupes d'alphabétisation et d'éducation de base dans le Tiers monde, si bien que des liens se sont tissés entre les deux milieux, surtout dans les pays du Commonwealth britannique et dans ceux de la francophonie. Trois organismes contribuent à développer ce champ d'intérêt : le Conseil international d'éducation des adultes (CIEA), le Centre de recherches en développement international (CRDI) et l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Plusieurs études d'ici se penchent plus spécialement sur l'alphabétisation dans le Sud : travaux universitaires, études de consultants.

L'analyse des politiques

Une dernière tendance se manifeste présentement par la négative! S'il existe des travaux favorisant la mise en œuvre des politiques, peu traitent des pratiques et des politiques en alphabétisation au niveau «macro», particulièrement quant à leurs liens avec l'éducation des adultes et à leur assujettissement aux politiques socio-éducatives néolibérales. Rien ne laisse entrevoir un changement de situation à cet égard, les études générales récentes sur les politiques qui adoptent une perspective progressiste étant l'exception (Darville, 1992). En matière d'alphabétisation, la recherche semble donc s'être plutôt adaptée aux objectifs des bailleurs de fonds (intégration plus grande à l'économie, responsabilité gouvernementale limitée, etc.) qu'à la demande sociale; le mouvement communautaire, qui assumait auparavant une fonction critique importante, paraît aussi s'être conformé aux impératifs gouvernementaux. L'absence de débat et, *a fortiori*, d'une réflexion organisée sur l'orientation de la recherche et de l'alphabétisation en général, laisse croire au maintien de cette situation dans l'avenir.

Pareil état de fait surprend d'autant plus que les budgets globaux alloués à l'alphabétisation stagnent ou déclinent et que, dans les universités, plusieurs programmes d'andragogie sont en difficulté. Pour leur part, les instances gouvernementales, dans une volonté d'être plus «efficaces» et plus sélectives, semblent réagir aux restrictions budgétaires en subventionnant des études sur l'évaluation des pratiques, des modèles et des organismes d'alphabétisation (MCL, 1991), comme cela se fait aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Le silence des chercheurs sur les politiques d'alphabétisation étonne d'autant plus que, dans la conjoncture économique actuelle, ce sont souvent des activités considérées périphériques — comme la recherche — qui sont les premières affectées.

Malgré tout, la recherche en alphabétisation s'est accrue, elle a exploré de nouvelles dimensions du phénomène. À l'encontre d'un courant minoritaire qui tente d'appréhender plus globalement la réalité, la tendance dominante paraît être de contribuer à définir ce champ d'études de façon plus étroitement économique et fonctionnelle.

L'intervention éducative auprès des adultes

Dans ce domaine, les recherches sont fort variées. Elles traitent des fondements de l'éducation des adultes, de l'adulte comme apprenant, de l'éducation d'adultes, des modes d'apprentissage, de la planification, la gestion et l'implantation de programmes, des stratégies d'intervention et de perspectives particulières telles des femmes, des personnes du troisième âge, des adultes autochtones, etc. Nous avons choisi de cibler les trois thèmes suivants : l'apprenant adulte, les modes d'apprentissage, ainsi que les perspectives féministes et autochtones en éducation des adultes. De même, parmi les stratégies d'intervention, la reconnaissance des acquis a retenu notre attention.

L'apprenant adulte

La liste des catégories de personnes qui font l'objet de recherches en éducation des adultes est imposante. Ce sont les jeunes adultes «raccrocheurs», les femmes, les travailleurs salariés, les personnes vieillissantes, les immigrants, les étudiants adultes «ordinaires», les minorités, les adultes sous-scolarisés, les professionnels, les adultes comme parents, les éducateurs d'adultes et autres personnels des établissements d'enseignement, les chômeurs, les prisonniers, les visiteurs de musées et bien d'autres encore. À travers un aussi large éventail, se devinent les conditions d'intervention diverses tout comme les contextes multiples où travaillent

les praticiens en éducation des adultes et où germent les problématiques de recherche.

Les travaux sur l'adulte-apprenant couvrent des sujets variés, allant de ses caractéristiques, de ses motivations et de son rapport aux études à ses besoins de formation. Ces aspects ont fait l'objet de nombreuses études au cours de la dernière décennie. Toutefois, la deuxième moitié des années 1980 a vu naître toute une série de recherches sur les seuls processus cognitifs des adultes, dont, entre autres, les travaux de l'équipe Dufresne-Tassé sur le fonctionnement intellectuel et affectif en situation d'apprentissage spontané, la visite au musée servant de prétexte à l'exploration d'une telle forme d'apprentissage (Dufresne-Tassé, 1988; Dufresne-Tassé *et al.*, 1991). De tels travaux constituent non seulement les fondements de l'éducation «muséale» auprès d'adultes, mais ils éclairent des processus jusque-là ignorés par la psychologie cognitive.

Dans un contexte où les éducateurs d'adultes voient arriver en classe de plus en plus de jeunes effectuant un retour aux études après avoir décroché, l'exploration des processus cognitifs chez l'adulte en difficulté d'apprentissage suscite beaucoup d'intérêt. Aidé d'une petite équipe, Chamberland (1994) poursuit, depuis peu, des recherches sur la question.

Les modes d'apprentissage

Il y a quelques années, nombreux étaient les chercheurs qui s'intéressaient aux modèles d'intervention auprès des adultes, aux styles d'apprentissage, aux stratégies et au matériel d'enseignement. Aujourd'hui, l'attention semble se centrer davantage sur l'utilisation des environnements multimédias et sur les technologies électroniques; à titre d'exemples, mentionnons les études de Schwier et Misanchuk

(1993) et de Wong (1990), citées par Blunt (1995), et celles de Shale et Garrison (1989). Au Québec, Deschênes (1993), notamment, fait état d'une série de projets de recherches consacré à cet aspect.

Le domaine de l'apprentissage autodidacte constitue un autre courant de recherche très actif. À l'Université de Montréal, spécialement, les chercheuses Danis et Tremblay ont collaboré de façon substantielle aux travaux nord-américains relatifs à cette question (Danis et Tremblay, 1988; Foucher et Tremblay, 1992; Tremblay, 1991).

Les perspectives féministes en éducation des adultes

Plusieurs auteurs soulignent la présence majoritaire des femmes dans les programmes d'études en éducation des adultes (Blais, 1995; Blunt, 1995; Burnaby, 1995; Rubenson, 1995). À l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO/OISE), les étudiantes proviendraient, dans une proportion d'environ 20%, du milieu de la santé et se recruteraient surtout parmi les infirmières (Burnaby, 1995). Cependant, ce ne sont pas elles, mais leurs professeures, qui mènent des recherches à caractère féministe. À l'IEPO/OISE, notamment, des travaux ont traité de la pédagogie féministe (Lenskyj, sous presse), des mouvements féministes (Miles, 1995), des défis du féminisme pour l'éducation des adultes (Burge et Lenskyj, 1990; Miles, 1989) et de la théorie féministe postmoderne (Norlan, 1992; Rockhill, 1992).

Ailleurs au Canada, on ne peut passer sous silence les discussions qui eurent lieu en 1987, lors de la Conférence canadienne sur les effets des approches féministes sur la méthodologie de la recherche/*National Conference on the Effects of Feminist Approaches on Research Methodology* (Warren, 1987). Il existe, par

ailleurs, des recherches effectuées par des organismes voués à l'amélioration de la condition féminine, notamment les études d'Avebury (1986) sur l'éducation, la formation et l'emploi des femmes et celles de Wismer (1988), menées pour le compte du *Canadian Congress for Learning Opportunities for Women (CCLOW)*.

L'éducation des adultes et les autochtones

Ce n'est que tout récemment, soit vers la fin des années 1980, que des chercheurs, principalement de l'Université du Manitoba, se sont intéressés à des problématiques touchant les étudiants adultes autochtones. On dénombre pas moins d'une douzaine de recherches qui portent, entre autres, sur les besoins de formation des autochtones, les problèmes interculturels et l'exploration des interactions sociales comme facteurs de succès. Des stratégies de réussite, telles la planification participative de sessions d'orientation et les réseaux de soutien dans les programmes universitaires (Kops, 1995), ont aussi donné lieu à des travaux de recherche. En Saskatchewan, Blunt (1995) fait état d'études menées par le *Saskatchewan Indian Federated College* concernant le savoir autochtone, le développement social et culturel des communautés autochtones et l'éducation auprès des adultes autochtones.

La reconnaissance des acquis et des compétences

La reconnaissance des acquis et des compétences, définie en terme de «passerelle» (Hamel, 1991) ou de lieu de «rapprochement» (Kayembe, 1991) entre divers systèmes, constitue sans nul doute pour les adultes un moyen privilégié d'accès à l'éducation. Les recherches en ce domaine sont étroitement reliées, depuis les années 1970, à l'instauration de pratiques visant à répondre aux besoins d'individus qui, dans le but de retourner aux études ou au travail, cherchent à faire reconnaître

socialement des savoirs et des habiletés acquis de manière «expérientielle». On peut classer ces recherches autour de trois axes : la reconnaissance des acquis extra-scolaires par le réseau de l'éducation, la reconnaissance des compétences professionnelles obtenues en milieu de travail et l'auto-reconnaissance des acquis et des compétences à partir de démarches de bilan-projet-personne (Chaput, 1991).

En matière de reconnaissance des acquis extrascolaires, une étude réalisée dans une douzaine d'universités canadiennes en 1984, révélait qu'il existait très peu de recherches ou de pratiques en reconnaissance des acquis au pays, et ce, à quelque niveau que ce fût au sein du système d'éducation (Baker, 1984, cité par Thomas et Klaiman, 1992). Au cours des années 1980, les pratiques de reconnaissance des acquis se sont répandues, selon un mode très décentralisé, dans les institutions d'enseignement; mais elles demeurent encore aujourd'hui tributaires de leur ouverture d'esprit et de celle des membres du corps professoral.

Dans la foulée des travaux de la Commission d'études sur la formation des adultes en 1982 et de la parution de l'Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes en 1984, le Québec est la seule province à avoir décidé de mettre en place des outils d'évaluation des acquis dits «expérientiels», particulièrement au niveau collégial. Afin d'y parvenir, des études ont été réalisées sous la responsabilité du Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (FIRAC). Ces études avaient une portée à la fois pratique et évaluative : on voulait se doter de dispositifs d'équivalence et mieux connaître les «clientèles» qui y font appel (Isabelle, 1984, 1985, 1986; Kayembe, 1990; Landry, 1986, 1987). Plus récemment, un groupe de travail a produit une recherche-action sur la reconnaissance des acquis au collégial pouvant s'appliquer aux personnes immigrantes (Horth, 1992), laquelle a conduit à l'élaboration d'un guide d'intervention à l'intention des cégeps. Il existe, par ailleurs, quelques travaux

ontariens sur la reconnaissance des acquis (Thomas, 1987; Thomas et Klaiman, 1992). Thomas s'est intéressé plus particulièrement aux modalités de retour à la formation d'employés ainsi qu'à l'acceptation d'évaluations des apprentissages de base, au même titre que d'un diplôme, comme critère d'accès à des études postsecondaires (Thomas et Klaiman, 1992).

Enfin, au niveau universitaire, soulignons le travail du Centre d'information et de recherche en reconnaissance des acquis (CIRRAC), où étaient, jusqu'à tout récemment, représentées les universités francophones et anglophones du Québec. Le CIRRAC a été un lieu d'animation et de recherche fécond qui a permis, par exemple, de proposer des politiques d'équivalences des acquis et de faire état de situations existantes au Québec, en plus de créer un centre de documentation sur la reconnaissance des acquis extrascolaires.

Ce dernier sujet suscite depuis longtemps l'intérêt des groupes de femmes et des organismes communautaires. À compter de 1985, l'un d'eux, l'ICEA, s'est engagé dans une série de recherches-action, à partir du besoin des femmes de faire reconnaître par le système éducatif leurs acquis extra-scolaires venant de leur travail au foyer et de leur bénévolat (Blais et Thériault, 1985; Demers, 1988; Piché, 1988).

Deuxième axe de recherche, la reconnaissance des compétences professionnelles a donné lieu à des travaux portant sur l'implantation des systèmes de reconnaissance de ces compétences et sur leur évaluation subséquente. Elle en a aussi généré d'autres, traitant de l'approche par compétence et des méthodes d'application d'un tel modèle à l'élaboration d'outils. À titre d'exemple, au Québec, à la suite du rapport du Comité interministériel sur le sujet, les Commissions de formation professionnelle (CFP, devenues les Sociétés régionales de

développement de la main-d'œuvre) ont contribué, de pair avec les établissements scolaires, à mettre en place un système innovateur : la reconnaissance des acquis s'y fait à partir de deux cadres de référence, le premier issu du monde scolaire et s'appuyant sur les programmes d'éducation, le second issu du monde du travail et recourant aux profils d'emploi. De leur côté, les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science ont élaboré un instrument d'évaluation des préalables fonctionnels à l'admission des adultes en formation professionnelle au secondaire (MEQ-MESS, 1993). En 1991, un symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente, dont le thème était : «Formation/travail — Travail/formation», a permis de faire le point sur ces questions (Cloutier et Gladu, 1991; Hamel, 1991; Kayembe, 1991; Tardif, 1991).

Enfin le troisième axe de recherche, l'auto-reconnaissance des acquis et des compétences à partir d'une démarche bilan-projet-personne, inspire peu de chercheurs. À la suite de ses études sur la reconnaissance des acquis extra-scolaires du point de vue des femmes, l'ICEA, conjointement avec Relais-femmes de Montréal et le Centre d'orientation et de formation pour femmes en recherche d'emploi (COFFRE), publiait en 1989 *Question de compétences*. Cet outil d'animation et de formation visait à faciliter la reconnaissance de compétences dites «générales» à des femmes sous-scolarisées envisageant un retour au travail. L'ICEA travaille à adapter cet outil aux situations de vie et de travail de personnes analphabètes.

L'éducation populaire et la vie associative

Le milieu associatif, les organismes communautaires et les organisations syndicales ont été les premiers bastions de l'éducation des adultes. Ils y ont, avec le temps, été largement supplantés par les institutions d'enseignement et les

organismes de formation de la main-d'œuvre. Mais l'éducation populaire n'en a pas moins continué de se développer à travers l'action communautaire et les projets collectifs. Elle demeure un instrument essentiel pour élargir et concrétiser le droit d'apprendre des citoyens adultes dans une pluralité de lieux et selon des modalités de formation diversifiées, qui s'inscrivent dans une perspective de changement social.

L'éducation populaire au Canada ne se présente pas nécessairement comme un mouvement à caractère exclusivement éducatif. Elle prend plutôt la forme d'un outil central de développement de compétences et de promotion collective, mis en œuvre par les organismes d'action sociale, les syndicats et certaines institutions d'enseignement qui veulent s'ouvrir aux besoins de leur milieu environnant.

De cette caractéristique proviennent à la fois la force de ses traditions éducatives, enracinées dans le quotidien des individus et des collectivités, mais aussi la marginalisation de son domaine de pratique, dont la légitimité n'est pas réellement reconnue par les politiques de l'État et le système d'éducation officiel.

Malgré le grand développement de l'éducation populaire, correspondant d'ailleurs à une expansion importante des mouvements communautaires, tant en milieu urbain qu'en milieu rural et dans des champs d'action très diversifiés, on assiste à un désengagement du soutien de l'État à son égard. Le Québec, une des rares provinces à bénéficier de programmes gouvernementaux de soutien à l'éducation populaire, a vu progressivement disparaître leur financement. Les institutions publiques qui appuyaient les démarches d'éducation populaire, de même que les syndicats qui organisaient des activités d'éducation ouvrière, sont ainsi privés de subventions. Les organismes communautaires, par ailleurs, ne reçoivent plus qu'une contribution réduite. Le gouvernement fédéral a aussi fortement diminué

les ressources allouées à la formation syndicale et restreint son aide au secteur bénévole.

De telles conditions ont des répercussions certaines sur la recherche dans ce secteur. Ainsi, le champ de l'éducation populaire est peu abordé par les chercheurs des milieux d'éducation institutionnels¹⁵, compte tenu du fait qu'on y met davantage l'accent sur le système éducatif officiel, la scolarisation et la préparation à l'emploi. C'est par la recherche universitaire vouée à l'étude des mouvements sociaux et de l'intervention sociale que les pratiques éducatives des milieux associatifs sont le plus souvent cernées. Mais, là encore, les intérêts institutionnels prioritaires occultent trop souvent la contribution originale des organismes communautaires à l'éducation de la population et aux efforts de prise en charge des collectivités.

Les recherches sur l'animation sociale et la participation, l'éducation au changement social, le développement communautaire, le coopératisme, le bénévolat et le militantisme sont donc des productions de chercheurs universitaires qui s'intéressent à l'apport éducatif des mouvements sociaux. Mais ces travaux sont surtout d'ordre descriptif, car ils portent plus particulièrement sur les formes d'organisation des milieux populaires et syndicaux.

Par ailleurs, les services aux collectivités de certains établissements universitaires (le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal l'*Ontario Institute for Studies in Education* et le département *ACCESS* du collège *George Brown de Toronto*, par exemple) constituent autant de ressources importantes en

¹⁵ Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Rénauld Legendre [Paris et Montréal, Larousse 1993, 1500 p.], impressionnante recherche terminologique francophone, ne mentionne pas l'éducation populaire parmi ses 6800 entrées !

recherche et en instrumentation de recherche pour les organismes populaires ou syndicaux. Leur contribution se centre sur l'analyse des concepts et des pratiques d'éducation populaire : recherche-action ou recherche participative, recherches préalables à des programmes de formation relevant de l'éducation populaire ou ouvrière, histoire des organisations et évolution de leurs pratiques.

Ce sont pourtant les organismes communautaires eux-mêmes qui effectuent les principales recherches sur l'éducation populaire, malgré les limites que leur imposent leurs faibles ressources. Leurs travaux portent en particulier sur l'analyse des politiques de financement et de reconnaissance de l'éducation populaire et du mouvement communautaire, ainsi que sur l'élaboration de politiques de rechange, compte tenu de leur statut précaire et de la nécessité conséquente de démontrer l'authenticité de leur apport au système d'éducation et la légitimité de la place qu'ils y revendiquent.

Malgré le besoin de systématiser les pratiques mises au point par les formateurs populaires et syndicaux, les organismes communautaires réalisent parallèlement, mais dans de trop rares cas, des recherches sur les concepts et les méthodes d'éducation populaire. Ces travaux, qui prennent souvent la forme de recherches-actions, viennent soutenir les activités éducatives : connaissance des «clientèles» et de leurs besoins, préparation de programmes à l'intention des futurs formateurs ou de leaders communautaires ou syndicaux, amélioration des méthodes andragogiques et élaboration d'outils de formation, systématisation et diffusion de pratiques de formation et d'action populaire.

De telles recherches, même si certains groupes de base produisent localement des études intéressantes, sont surtout le fait d'organismes nationaux ou provinciaux, de regroupements, de coalitions, d'organismes carrefours comme la CAAE, l'ICEA,

le *CLOW* ou Relais-femmes, de centrales ou de grandes fédérations syndicales et d'organismes à vocation unique de formation.

L'inventaire de ces travaux de recherche très diversifiés, à l'image des mouvements et de leurs champs d'intervention, reste à faire. Sa réalisation ne pourrait que stimuler les échanges entre les organismes, de même qu'entre chercheurs francophones et anglophones souvent peu en contact. Elle contribuerait également à favoriser des partenariats entre les mouvements communautaires, porteurs de la demande sociale, et les milieux de la recherche susceptibles d'éclairer et de soutenir leurs pratiques.

La fragilité et le faible nombre de ressources associatives en recherche freinent actuellement le développement du champ d'étude de l'éducation populaire, pourtant prometteur, si l'on tient compte de la croissance des exigences relatives aux compétences des citoyens, dans une société en mutation profonde et rapide.

Initialement et principalement liées aux objectifs d'émancipation des milieux populaires et défavorisés, l'éducation populaire et la vie associative sont appelées aujourd'hui à constituer des éléments majeurs de la démocratisation sociale, culturelle, économique et politique. L'une et l'autre deviennent essentielles à un développement des sociétés qui n'engendre pas d'exclusion.

Des thèmes comme l'apparition d'une nouvelle culture de la citoyenneté, les conditions de consolidation d'une société civile vivante et d'un partenariat social respectueux de l'apport des mouvements sociaux, l'analyse de la contribution du secteur associatif à l'acquisition des compétences civiques de la population ainsi qu'au développement des collectivités locales et régionales représentent des champs de pratique et d'étude en émergence.

La formation à distance¹⁶ et la mission éducative des médias

La formation à distance s'appuie sur une longue pratique issue de l'enseignement par correspondance, qui s'est progressivement transformée en s'adaptant, au fil des années, aux technologies modernes de l'information. Ce type d'enseignement a connu, au cours des dernières décennies, un essor considérable. Plusieurs institutions se le sont approprié, en particulier la Télé-université, mise sur pied en 1972 par le réseau de l'Université du Québec, et l'*Open Learning Institute* de la Colombie-Britannique, fondé en 1978. Des associations canadiennes consacrées à sa promotion, ainsi qu'à la mise en commun de programmes et de recherches le concernant, ont aussi vu le jour au cours des années 1980, notamment l'Association canadienne de formation à distance. Il s'agissait là d'associations faisant partie de réseaux internationaux, dont un regroupait les pays du Commonwealth et un autre, les pays francophones (Sauvé, 1990). Avec la mise en place de l'autoroute de l'information et le progrès des services de communications multimédias, la formation à distance est appelée à connaître un développement encore plus spectaculaire dans l'avenir.

Au plan théorique, si la pratique d'un tel type d'enseignement s'est largement inspirée des conceptions psychopédagogiques mises de l'avant pour l'enseignement en face à face, elle a, depuis une vingtaine d'années, poussé plusieurs chercheurs universitaires à en faire un domaine particulier pour répondre aux questions qui lui sont propres. La formation à distance est donc devenue un champ d'études où l'on retrouve des secteurs de recherche bien identifiés et un ensemble de connaissances scientifiques pour appuyer sa pratique. Comme sa «clientèle»

¹⁶ Monsieur André-Jacques Deschênes a collaboré à la rédaction de la section sur la formation à distance.

habituelle se compose d'adultes, la plupart des études portent sur ce groupe d'apprenants.

L'engagement progressif des universitaires dans la pratique de la formation à distance et les questions soulevées à son sujet par les intervenants ont conduit au déploiement d'outils servant à mieux la caractériser comme champ d'études. On s'est en effet aperçu que, de façon générale, certains procédés utilisés en classe, lorsqu'ils sont retenus pour la formation à distance, ne produisent pas les mêmes effets; les clientèles ne sont pas les mêmes, la gestion d'un système d'enseignement à distance possède ses caractéristiques propres. Cette sorte de formation s'est donc constituée en champ d'études offrant de plus en plus de connaissances scientifiques sur lesquelles appuyer la recherche et l'intervention quotidienne.

La recherche fondamentale en la matière a démarré au début des années 1990, avec l'élaboration de programmes d'enseignement sur la formation à distance qui favorisaient le regroupement de professeurs spécialisés dans le domaine. L'exemple de la Télé-université illustre bien la situation (Deschênes, 1993). Cette constituante de l'Université du Québec se consacre exclusivement à la formation à distance. Pendant plusieurs années, elle a alloué la plus grande partie de ses ressources à la conception d'activités et de cours laissant peu de place à la recherche. Ce n'est en fait qu'au cours des cinq ou six dernières années que la recherche s'est développée. Depuis 1990, la Télé-université dispense un enseignement de deuxième cycle grâce auquel a pu se former une équipe de professeurs dont le travail consiste, en grande partie, à préciser le domaine et ses objets. Auparavant, les activités de recherche, dans le champ de la formation à distance et de l'apprentissage autonome des adultes, relevaient d'initiatives personnelles de professeurs et de professionnels de l'établissement qu'aucune structure ne venait

appuyer ou coordonner. La Télé-université s'est, au cours des cinq dernières années, donnée deux structures de nature à favoriser le développement de son secteur de recherche fondamentale en la matière : le Laboratoire en informatique cognitive et environnements de formation (LICEF) et le Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance (GIREFAD).

Une recension récente des études consacrées à la formation à distance (Tobin, 1995) fait ressortir le nombre imposant de travaux effectués ces dernières années. Poursuivant les études de Calvert (1986) sur le sujet, Tobin regroupe en catégories les problématiques privilégiées par les chercheurs. La section où elle définit la population étudiante touchée insiste sur la question de l'autonomie des apprenants dans le processus de formation à distance. Plusieurs chercheurs se sont intéressés particulièrement à des groupes précis d'apprenants, notamment aux femmes.

Nombre de recherches abordent, par ailleurs, le thème de l'élaboration de programmes adaptés à un tel mode d'enseignement. Contrairement à ce que la plupart des intervenants concernés semblent penser, on retrouve des liens étroits entre les pratiques de formation à distance et celles que l'on observe dans les classes. Signalons aussi que les études sur l'apprentissage des nouvelles technologies se soucient peu des principes de base susceptibles de servir à définir les programmes devant orienter cet apprentissage.

Une troisième catégorie de recherches regroupe les travaux traitant des appuis, pédagogiques et institutionnels, sur lesquels peuvent compter les personnes qui suivent une formation à distance. Malgré une amélioration conséquente de la compréhension des systèmes de soutien aux apprenants et de leurs besoins, le rôle de facilitateurs des institutions dispensatrices d'un tel enseignement ne s'y trouve pas pour autant éclairé de façon suffisante.

En ce qui concerne les recherches en matière de technologie de la communication, elles mettent surtout l'accent sur la satisfaction des apprenants et les résultats obtenus. On y démontre qu'il n'existe pas de technologies supérieures et que l'important, c'est la relation de toutes entre elles et avec leurs usagers. La question essentielle demeure de mieux connaître l'élève et de comprendre davantage les processus d'organisation de l'apprentissage.

Au chapitre de l'économie, un certain nombre de travaux ont cherché à déterminer les coûts de la formation à distance. Il s'agit surtout d'études de cas portant sur des institutions particulières, plutôt que de recherches comparatives traitant des montants engagés pour fournir un service d'encadrement aux usagers.

Sur un autre plan, la nécessité de relier la formation à distance à la mission centrale de l'Université représente un thème central des recherches consacrées aux structures institutionnelles et à leur personnel.

Des domaines comme la mise en marché de l'éducation à distance en général et des cours spécialement offerts par les institutions qui la dispensent font par contre l'objet de peu de recherches. Il en va de même à propos des formes de collaboration entre les chercheurs qui, pourtant, insistent depuis longtemps sur la coopération entre institutions et sur les technologies susceptibles de favoriser une telle coopération. C'est d'ailleurs pourquoi ils ne peuvent profiter de leurs expériences institutionnelles respectives.

Dans nombre de milieux de travail, on remarque un intérêt de plus en plus marqué pour la formation à distance. Là, l'utilisation de nouvelles technologies tend à combler le fossé entre éducation en classe et éducation à distance.

Somme toute, il semble se faire encore trop peu de recherche fondamentale sur la formation à distance. Les études en la matière, a-t-on souvent l'impression, portent principalement sur des analyses d'expériences et de pratiques concrètes. On peut cependant croire que la constitution d'équipes de professeurs pour les études avancées dans le domaine favorisera, au cours de la présente décennie, un développement accéléré de ce type de recherche.

Le rôle éducatif des médias

Les aspects de multiplicité de lieux, de besoins et de modalités de formation comptent parmi les caractéristiques les plus importantes de l'éducation des adultes. Selon les spécialistes, cette dernière se démarque aussi par le fait qu'elle déborde la seule dimension de la scolarisation. Dans un tel contexte, l'éducation informelle devrait constituer un champ de recherche relativement important en éducation des adultes. Or, elle fait plutôt figure de parent pauvre au Canada où, si le bilan est mince en éducation populaire, comme nous l'avons vu dans la partie qui précède, la situation est encore moins reluisante concernant la mission éducative globale des médias. Indépendamment des jugements de valeur que l'on peut porter sur la qualité des contenus véhiculés, les médias constituent pourtant les principaux outils d'émancipation des apprenants adultes. Ils leur permettent en effet, de suivre l'évolution des sociétés et d'avoir accès à l'information indispensable pour faire face à un monde en changement et aux nombreux défis de la vie en collectivité.

Si la majorité des réseaux privés de radio et de télévision offrent une programmation essentiellement axée sur le divertissement, les réseaux publics canadiens se sont vu confier par une loi l'obligation d'assumer une mission éducative et culturelle. En plus de bénéficier du service national de radio-télévision publique offert par la Société Radio-Canada, plusieurs provinces

canadiennes ont des chaînes publiques de télévision à vocation exclusivement éducative et ce, sans compter les canaux voués entièrement au télé-enseignement.

La mission sociale et éducative des médias a, jusqu'à maintenant, très peu retenu l'attention des chercheurs universitaires en éducation des adultes. L'influence de la télévision sur les comportements, les modes de vie et les valeurs, des jeunes comme des adultes, a, bien sûr, fait l'objet de nombreuses études, mais très peu d'entre elles tiennent compte de la problématique de l'éducation des adultes et, notamment, de celle de l'éducation et de l'information civiques.

Au Canada, il existe somme toute peu de lieux où l'on soit systématiquement engagé dans la recherche sur le rôle des médias relativement à l'éducation des adultes, prise dans son sens large. Parmi les principaux, mentionnons les réseaux de télévision éducatifs (tels Radio-Québec et TV-Ontario), l'Institut canadien d'éducation des adultes de même que la *Canadian Association for Adult Education (CAAE)* qui, toujours intéressée de très près au rôle des médias, est à l'origine de nombreux travaux sur le sujet.

Les recherches effectuées par les réseaux de télévision éducatifs ont en général un caractère utilitaire. Il s'agit en effet, dans la majorité des cas, d'études visant à préparer le contenu des émissions ou à analyser le comportement et les réactions des auditoires privés (RQIC, 1988). À TV-Ontario, l'équipe de recherche a cependant réussi à déborder quelque peu ce cadre pour tenter d'approfondir l'analyse des approches pédagogiques à privilégier auprès des clientèles adultes. Signalons qu'au Québec, Radio-Québec a intégré à son mandat les conclusions de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec sur les moyens d'enseignement.

L'ICEA et la CAAE sont parmi les seuls organismes à s'être penchés sur la fonction éducative globale des médias. L'un et l'autre se sont intéressés notamment

à l'évolution du cadre politique et réglementaire de ceux-ci. La nature de la contribution des médias à l'information et à l'éducation civiques des adultes figure également au nombre des intérêts de recherche prioritaires de l'ICEA. Aussi mène-t-il, en collaboration avec des universitaires, une recherche mise à jour tous les deux ans sur l'évolution de la programmation offerte par les réseaux de télévision québécois (ICEA, 1994b). Grâce à une subvention du Programme des Études canadiennes du gouvernement fédéral, l'Institut a aussi effectué une importante étude sur la place et le rôle des médias dans la société canadienne, qui a fait l'objet d'une publication (Trudel, 1992).

Parmi les principaux thèmes qu'aborde la recherche non exclusivement centrée sur la problématique de l'éducation des adultes, mentionnons l'influence des médias sur les comportements violents et sur la vie familiale ainsi que sur l'éducation aux médias. Ce dernier thème s'est attiré un intérêt croissant chez les chercheurs œuvrant dans les réseaux éducatifs. Leurs travaux ont, par contre, porté presque exclusivement sur la création de programmes d'éducation aux médias à l'intention des jeunes (Piette, 1994). C'est en Ontario qu'on a le plus élaboré de tels programmes, sous l'impulsion de l'*Association for Media Literacy (AML)*, dont les efforts ont aussi favorisé l'introduction d'un cours sur les médias dans le cadre de l'enseignement des langues.

Le peu d'intérêt manifesté jusqu'à maintenant à l'endroit des médias par les chercheurs et les intervenants en éducation des adultes donne en quelque sorte raison aux nombreuses critiques reprochant aux milieux éducatifs leur manque d'ouverture aux nouvelles réalités. La formation continue va de plus en plus emprunter la voie de l'autoroute électronique, et le risque est grand d'assister à l'intégration croissante de ce secteur à la sphère du marché. La recherche sur l'apport éducatif des médias constitue donc un champ d'études qu'il est urgent d'ouvrir.

CONCLUSION

À grands traits, nous avons brossé un tableau de la recherche en éducation des adultes au Canada. Nous avons d'abord exposé le contexte dans lequel évolue ce secteur éducatif, puis avons identifié les multiples lieux de recherche intéressés à son étude, le type de recherche qui s'y fait et ses modes de diffusion et ensuite, abordé brièvement son financement. Nous avons, enfin, mis en lumière certaines tendances générales, observées surtout dans le milieu universitaire, et présenté quelques importants thèmes de recherche.

Les choix que nous avons faits ont laissé dans l'ombre de nombreux autres thèmes qui devront, sans contredit, être explorés. Nous pensons notamment aux problématiques reliées aux personnes du troisième âge ainsi qu'aux recherches/analyses des politiques publiques, pour ne nommer que celles-là.

Par ailleurs, nous croyons que, pour tracer le portrait réel des tendances actuelles de la recherche en éducation des adultes, il nous faudrait disposer d'une information plus complète qui nous permettrait d'identifier les convergences, mais aussi les divergences d'intérêts. Il conviendrait également d'examiner de plus près certaines affinités entre chercheurs, milieux de recherche et de pratique et sujets de recherche. Par exemple, il serait opportun de chercher à savoir quels thèmes préoccupent tels milieux de recherche et pourquoi, quels thèmes font appel à des partenariats fructueux et qui en sont les acteurs. Enfin, jumeler une information plus complète à des outils d'analyse plus systématiques nous permettrait, sans doute, de dégager une vision plus exacte des tendances de la recherche en éducation des adultes au Canada.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, R.J. (1990). *Education Innovation in an Age of Uncertainty*. Communication présentée au congrès annuel de la Canadian Association of Co-operative Education. Hamilton : McMaster University, Hamilton.
- Adams, R.J. et al. (1979). *L'éducation et le travailleur canadien*. Rapport de la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité. Ottawa : Travail Canada.
- Alary, J. et al. (1988). *Solidarités, pratiques de recherche-action et de prise en charge par le milieu*. Montréal : Boréal.
- Ampleman, G. et al. (1983). *Pratiques de conscientisation, expériences d'éducation populaire au Québec*. Montréal : Nouvelle Optique.
- Arnold, R. et al. (1991). *Educating for a Change, A Handbook for Community Educators*. Toronto : Between the Lines and Doris Marshall Institute for Education and Action.
- Arnold, R. et Burke, B. (1983). *A Popular Education Handbook*. Toronto : CUSO et OISE Press.
- Aubé, L. (1993). *Recherche en éducation des adultes à l'Université du Québec à Montréal (UQAM)*. Communication présentée au 61^e congrès de l'ACFAS, Rimouski.
- Avebury Research and Consulting Ltd (1986). *Decade of Promise : An Assessment of Canadian Women's Status in Education, Training and Employment, 1976-1985*. Toronto : CCLOW.
- Beaucage, B. (1994) Comme un renard libre dans un poulailler vide. *Université*, 3(3-5), 14.
- Bélanger, L. (1989). *Perspectives de financement de l'éducation populaire autonome au Québec*. Montréal : Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ).
- Bélanger, P.R. et al. (1987). *Animation et culture en mouvement : fin ou début d'une époque ?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, P., Paquet, P. et Valois, J. (1973). Formation des adultes et contradictions sociales. *Sociologie et Sociétés*, 5(1), 59-90.
- Bélisle, R. (1991). *Une société sans barrières. Forum pour favoriser l'exercice des droits des personnes analphabètes*. Compte rendu du forum suivi de fiches pratiques. Montréal :

- Centrale de l'enseignement du Québec, Institut canadien d'éducation des adultes, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation.
- Bélisle, R. et al. (1990). *Question de compétences, un outil au service des femmes*. Montréal : COFFRE, Relais-femmes et Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bernier, C. (1993). L'entreprise et le couple qualification/formation : une articulation de plus en plus étroite et névralgique? In Pierre Dandurand et al., *Les enjeux actuels de la formation professionnelle*. Québec : IQRC, 19, 177-198. (Questions de culture, 19).
- Bernier, C. (1992). Traditions et innovations de formation dans le secteur financier au Québec. *Formation-Emploi*, 38, 55-62.
- Bernier, C. et Filion, A. (1992). *À nouveau travail, formations nouvelles*. Montréal : Éditions Agence d'Arc.
- Bibeau, R. (1988). *L'éducation non formelle au Québec*. Montréal : ICEA.
- Blais, M. (1995). La recherche en andragogie au Québec : quelques tendances dans le milieu francophone. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 9(1), 17-30.
- Blais, M. (1993). *La recherche en andragogie/éducation des adultes à l'Université de Montréal : Tendances*. Communication présentée au 61^e congrès de l'ACFAS, Rimouski.
- Blais, M. et Thériault, G. (1985). *Reconnaissance des acquis du point de vue des femmes*. Montréal : ICEA.
- Blunt, A. (1995). Adult education research in Saskatchewan. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 9(1), 63-88.
- Blunt, A. (1991a). *The Effect of Literacy on Income and Duration of Employment*. Proceedings of the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE), 21-26. Toronto : Queen's University.
- Blunt, A. (1991b). The effect of literacy on personal income : Evidence from the "survey of literacy skills used in daily activities". *Proceedings of the Adult Education Research Conference (AERC)*, 9-14. Norman, OK : University of Oklahoma.
- Blunt, A. et Lee, J. (1994). The contribution of graduate student research to adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(3), 125-144.
- Bouchard, C. (1994). Les organismes subventionnaires sous l'œil des chercheurs, Le professeur C. Bouchard critique le programme des centres de recherche du FCAR. *Université*, 3(4), 14.

- Boucher, A. (1989). *En toutes lettres et en français. L'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada*. Montréal : ICEA.
- Boucher, N. (1980). *L'éducation populaire au Québec : outil de domination ou outil de libération ?* Thèse de doctorat. Institut d'étude et de développement économique et social, Paris.
- Braun, J.M. (1994). Commentaires sur l'entrevue du professeur Camil Bouchard "La liberté académique, moi j'y crois et j'y tiens". *Université*, 3(4), 14.
- Burge, E. et Lenskyj, H. (1990). Women studying in distance education : Issues and principles. *Journal of Distance Education*, 5, 20-37.
- Burke, R.J. (1984). Trainee experiences in industrial retraining programs, a case study. *Relations industrielles*, 39(3), 570-577.
- Burnaby, B. (1995). It depends on how you look at it : Trends in research in adult education in the Department of Adult Education at OISE. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 9(1), 31-52.
- Burnaby, B., Harper, H. et Peirce, B. (1992). English in the workplace : An employer's concerns. In B. Burnaby and A. Cumming (dir.), *Socio-political Aspects of ESL in Canada*. Toronto : OISE Press.
- Calvert, J. (1986). Research in Canadian distance education. In I. Mugridge et D. Kaufman (dir.), *Distance Education in Canada*. London : Croom Helm, 94-110.
- Cardinal, L. et Coderre, C. (1990). *Pour les femmes : éducation et autonomie : Vol. 2. Pour ne plus être oubliée...* Ottawa : RNAEF.
- Carpenter, T. (1986). *Tutor's Handbook. Student Centred Individualized Learning*. Toronto : Frontier College.
- Cassidy, F. et Faris, R. (1987). *Choosing our Future - Adult Education and Public Policy in Canada*. Toronto : OISE Press.
- CEC. (1992). *Les chemins de la compétence. Éducation et formation professionnelle au Canada*. Ottawa : Conseil économique du Canada.
- CEFA (1982). *Apprendre : une activité volontaire et responsable*. Québec : Ministère des Communications.
- Centre canadien du marché du travail et de la productivité (CCMTP) (1993). *Sondage national sur la formation de 1991*. Ottawa.

- Chamberland, E. (1994). Les représentations symboliques dans la contextualisation effectuée par des adultes en difficulté d'apprentissage. In *Théorie et pratique, Actes du 13^e congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 100-105. Vancouver : Université Simon Fraser.
- Chamberland, E. (1989). Contexte et contextualisation, deux notions fondamentales pour la compréhension de l'apprentissage adulte. In R. Bédard et al., *Les actes du 8^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. Ottawa : Université d'Ottawa, 54-59.
- Chamberland, E. (1988). La création de contexte dans une situation d'apprentissage spontané. In J.L. McLellan et W.H. Taylor (dir.), *Les actes du 7^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 49-54. Calgary : Université de Calgary.
- Chaput, M. (1991). "Présentation" de la section Validation des compétences et reconnaissance des acquis. In J.L. Lévesque et al., *Formation-travail, travail-formation, tome 2, Actes du 5^e symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente*, 635-640. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Charbonneau, B. (1993). *Tendances de la recherche en éducation des adultes dans l'Outaouais québécois et la demande sociale actuelle*. Communication présentée au 61^e congrès de l'ACFAS, Rimouski.
- Chéné, A. et Chervin, M. (1991). *Un(e) air(e) populaire : l'éducation populaire autonome au Québec*. Washington, DC : American Association for Adult and Continuing Education.
- Chicha, M.T. (1994). *La participation des travailleuses à la formation en entreprise et l'accès à l'égalité : une jonction intéressante mais peu explorée*. (Document de recherche no 94-01). Montréal : École de relations industrielles, Université de Montréal.
- Cloutier, R. et Gladu, D. (1991). La reconnaissance des compétences professionnelles. In J.L. Lévesque et al., *Formation-travail, travail-formation, tome 2, Actes du 5^e symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente*, 683-694. Sherbrooke : Éditions CRP.
- Commission ontarienne de la main-d'œuvre (1986). *Training in Industry : A Survey of Employer-Sponsored Programs in Ontario*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Couillard, R. (1993). *Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes - 1990, Rapport sommaire*. Ottawa : Statistique Canada, Division de l'éducation, de la culture et du tourisme.
- Couillard, R. (1983). *Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes*. Emploi et Immigration Canada et Statistique Canada. Ottawa.

- CTF/FCEE (1991). *Literacy and the Schools. L'alphabétisation et les écoles*. Ottawa : Canadian Teacher's Federation, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Cunningham, F., Findlay, S., Kadar, M., Lennon, A. et Silva, E. (1988). *Social Movements Social Change : The Politics and Practice of Organizing*. Toronto : Between the Lines.
- CUSO Development Education (1985). *Basics and Tools : A Collection of Popular Education Resources and Activities*. Ottawa : CUSO.
- Czerny, M.S.M. et Swift, J. (1988). *Getting Started on Social Analysis in Canada* (second edition). Toronto : Between the Lines.
- Danis, C. et Tremblay, N.A. (1988). Autodidactic Learning Experiences : Questionning Adult Learning Principles. In H.B. Long (dir.), *Self-Directed Learning : Application and Theory*. Norman, OK : Huey B. Long and Associates.
- Danis, C. (1980). *Les modèles d'intervention en éducation populaire extra-institutionnelle au Québec actuel*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal.
- Darville, R. (1992). *Adult Literacy Work in Canada*. Toronto/Vancouver : Canadian Association for Adult Education/Centre for Policy Studies in Education, UBC.
- Demers, A. (1988). *Le bénévolat des femmes... et si on en parlait des acquis?* Montréal : ICEA.
- Demers, A. (1985). *La participation des femmes à l'éducation des adultes au Québec et au Canada*. Montréal : ICEA.
- Demers, A. et Doray, P. (1986). *La mosaïque québécoise de la participation à l'éducation des adultes*. Montréal : ICEA.
- Deniger, M.A. et Provost, M. (1993). L'aide sociale au Québec : politique de développement de l'employabilité ou dispositif de gestion de l'exclusion du travail. In Pierre Dandurand et al., *Les enjeux actuels de la formation professionnelle*. Québec : IQRC, 19, 199-224. (Questions de culture, 19).
- Deschênes, A.J. (1993). *La recherche en éducation à la Télé-université*. Communication présentée au 61^e congrès de l'ACFAS, Rimouski.
- Devereaux, M. S. (1987). *Adult Training Survey, Preliminary Report*. Ottawa : Statistics Canada, Education, Culture and Tourism division.
- Devereaux, M. S. (1984). *Une personne sur cinq, Enquête sur l'éducation des adultes au Canada*. Ottawa : Statistique Canada, Direction générale de l'aide à l'éducation et le Secrétariat d'État.

- Dickinson, H. D. (1991). The three 'Ds' of vocational training : Deskillling, disempowerment and devaluation. In T. Wotherspoon Editor, *Hitting the Books : The Politics of Educational Retrenchment*. Toronto : Garamond Press, 101-118.
- Doray, P. (1992). La formation professionnelle au Québec : mutations récentes et enjeux sociaux. *Éducation et francophonie*, XX(1).
- Doray, P. (1991). Les stratégies des entreprises québécoises en matière de formation. *Relations Industrielles*, 46(2), 329-356.
- Doray, P. (1989). *Formation continue et mobilisation industrielle*. Lille, FRA : Presses Universitaires de Lille.
- Doray, P. (1985a). *L'effort patronal de formation au Québec et au Canada*. Montréal : ICEA.
- Doray, P. (1985b). *La participation à la formation des adultes au Québec en 1983*. Montréal : ICEA.
- Doray, P. (1985c). *Le rôle des institutions de formation en éducation des adultes au Canada*. Montréal : ICEA.
- Doray, P. et Dubar, C. (1991). La formation en entreprise au Québec et en France : les enjeux actuels. *Revue internationale d'action communautaire*, 25/65, 41-51.
- Doray, P. et Dubar, C. (1990). Les mutations des années 80 en matière de formation post-scolaire en France et au Québec. *Éducation permanente*, 103, 65-76.
- Doray, P. et Dubar, C. (1989). À propos de la comparabilité des systèmes de formation post-scolaires en France et au Québec. *Comparaisons internationales*, 5, 46-56.
- Doray, P. et Dubar, C. (1988). Structures de la formation post-scolaire : une comparaison entre la France et le Québec. *Éducation permanente*, 92, 39-52.
- Doray, P. et Paris, L. (1994). *La participation des Québécoises et des Québécois à l'éducation des adultes en 1991*. Montréal : Services à la collectivité, UQAM et ICEA.
- Doray, P. et Saint-Amand, S. (1993). Formation et nouvelle entreprise : le point de vue des opérateurs. In C. Laflamme, *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*, 189-234. Sherbrooke : Édition du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
- Doris Marshall Institute (1989-1990). *Educating for a Change : Workshop Manual Series*. Toronto : DMI.
- Doucet, L. et al. (1991). *Théories et pratiques en organisation communautaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Draper, J.A. *et al.* (1992). *Voices from the Literacy Field*. Toronto : Culture Concepts.
- Draper, J.A. (1981). *Adult Education Theses, Canada*. Toronto : Department of Adult Education, OISE.
- Draper, J.A. (1978). Adult education research in Canada. In J.R. Kidd et G.R. Selman (dir.), *Coming of Age : Canadian Adult Education in the 1960's*. Toronto : Canadian Association for Adult Education.
- Draper, J.A. (1974). *University of Toronto Theses Research Relating to Adult Education : An Interdisciplinary Analysis 1900-1970*. Toronto : Department of Adult Education, OISE.
- Draper, J.A. (1970). *Degree Research in Adult Education in Canada 1969*. Toronto : OISE Press.
- Drouin, M.J. (1990). *L'alphabétisation et la main-d'oeuvre : le défi des années 90*. Montréal : Institut Hudson du Canada.
- Dubé, G. (1991). *La formation sur mesure en établissement : une évaluation*. (Six volumes). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle.
- Dufresne-Tassé, C., Lapointe, T., Morelli, C. et Chamberland, E. (1991). L'apprentissage de l'adulte au musée et l'instrument pour l'étudier. *Canadian Journal of Education*, 16, 280-292.
- Dufresne-Tassé, C. (1988). Connaissance du fonctionnement intellectuel et affectif de l'adulte comme base de l'intervention éducative dans les musées. In J.L. McLellan et W.H. Taylor (dir.), *Les actes du 7^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 107-112. Calgary : Université de Calgary.
- Dulude, C., Berthiaume, M. et Delisle, R. (1982). Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives, annexe 2. In CEFA, *Apprendre, une action volontaire et responsable*, Rapport de la Commission d'enquête sur la formation des adultes. Québec : Ministère des Communications.
- Favreau, L. (1989). *Mouvement populaire et intervention communautaire de 1960 à nos jours, continuités et ruptures*. Montréal : Centre de formation populaire et Éditions du Fleuve.
- Fernandez, J. (1993). *Les tendances de la recherche en éducation des adultes à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke*. Communication présentée au 61^e congrès de l'ACFAS, Rimouski.
- Filion, A. et Bernier, C. (1989). *La formation en entreprise au Québec. Le cas des emplois administratifs du secteur tertiaire au Québec*. Montréal : IRAT.

- Finucan, K. (1992). The competitiveness craze : A critique of the recent vocationalism in Canada education. In M. Taylor et R. Bédard (dir.), *Les Actes du 11^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'éducation des adultes*, 134-139. Saskatoon : Université de Saskatchewan.
- Forum de la solidarité sociale (1994). *Exclusion et rétrécissement de l'espace démocratique*. Document de réflexion. Montréal : Forum de la solidarité sociale.
- Foucher, R. et Tremblay, N.A. (1992). An analysis of informal learning methods in the workplace. In *6th International Symposium on Self-Directed Learning*. WestPalm Beach, FLA : Palm Beach Atlantic College.
- Gaber-Katz, E. et Watson, G.M. (1991). *The Land that we Dream of... A Participatory Study of Community-based Literacy*. Toronto : OISE Press.
- Gagnon, É. (1991). Situations de travail et levier de la formation. La démarche de la formation "nouvelles qualifications". In J.L. Lévesque et al. (dir.), *Formation-travail, travail-formation, tome 2, Actes du 5^e Symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente*, 761-767. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gatt-Fly (1983). *Ah-Hah ! A New Approach to Popular Education*. Toronto : Between the Lines.
- Godbout, J.T. et al. (1991). *La participation politique, leçons des dernières décennies*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).
- Hall, B. (1979). Participatory research : Breaking academic monopoly. In J.A. Niemi (dir.), *Viewpoints on Adult Education Research*. Columbus, OH : ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- Hamel, H. (1991). La reconnaissance des acquis : passerelle entre deux systèmes. In J.L. Lévesque et al., *Formation-travail, travail-formation, tome 2, Actes du 5^e Symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente*, 641-646. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Hart, D., Scane, J., Burnaby, B. et Thomas, A. (1992). *Report on Relationship between Higher Education and Police Learning Requirements*. Toronto : Office of the Solicitor General of Ontario, Strategic Planning Committee on Police Training and Education.
- Hébert, P. (1994). La recherche libre : une espèce menacée. Colloque organisé par le syndicat des professeures et professeurs de l'Université de Sherbrooke, avril. *Université*, 3(5-6), 12.

- Horth, L. (1992). *Recherche-action sur la reconnaissance des acquis au collégial à l'intention des clientèles ethniques et des personnes immigrantes*. Québec : Groupe de travail en reconnaissance des acquis au collégial à l'intention des personnes immigrantes, Gouvernement du Québec.
- ICEA (1994a). *Apprendre à l'âge adulte. État de la situation et nouveaux défis*. Montréal : ICEA.
- ICEA (1994b). *L'offre télévisuelle des stations montréalaises aux heures de grande écoute pour les années 1969, 1975, 1981, 1988 1991 et 1993 : analyse de six semaines types*, par François Yelle, supervisé par Claude Martin, juin 1994.
- ICEA/CAAE (1982). *Du point de vue des adultes - From the Adult Point of View*. Montréal et Toronto : Institut canadien d'éducation des adultes et Canadian Association for Adult Education.
- Isabelle, R. (1986). *L'implantation de la reconnaissance des acquis dans les collèges du Québec*. Montréal : Fédération des Cégeps.
- Isabelle, R. (1985). *Modèle de politique concernant la reconnaissance des acquis de formation*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Isabelle, R. (1984). *La reconnaissance des acquis de formation selon certains organismes américains*. Rapport de mission. Montréal : Fédération des cégeps.
- Jalbert, D. (1994). Discussion sur le financement de la recherche (entretien avec le professeur Serge Belloncik, professeur à l'IAF et président de l'Association des professeurs). *Université*, 3(4), 1, 4.
- Kassam, Y. et Mustafa, K. (1982). *Participatory Research : An Emerging Alternative Methodology in Social Science Research*. Toronto : International Council of Adult Education.
- Kayembe, N.B. (1991). L'approche par compétence en reconnaissance des acquis. Un outil de rapprochement "Formation-travail". In J.L. Lévesque et al. (dir.), *Formation-travail, travail-formation, tome 2, Actes du 5^e Symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente*, 647-660. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kayembe, N.B. (1990). *La reconnaissance des acquis au collégial du point de vue des bénéficiaires*, avec la collaboration de Lucie Hogue. Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, Études et réflexions (Document 22).
- Klassen, C. (1991). Bilingual written language used by low-education Latin American newcomers. In D. Barton et R. Ivanic, *Writing in the Community*, 38-57. Londres/New Delhi : Newbury Park/Sage Publication.

- Kops, W.J. (1993). Trends in adult education research : A Manitoba perspective. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 9(1), 53-62.
- Lamarre, M. (1988). *Le perfectionnement et le recyclage de la main-d'œuvre dans quelques pays industrialisés*. Études et documents. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Lamoureux, H. (1991). *L'intervention sociale collective, une éthique de la solidarité*. Glen Sutton : Éditions du Pommier.
- Lamoureux, H. (1984). *Éducation populaire et exercice de la démocratie, un essai sur la signification*. Thèse de maîtrise. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Lamoureux, H., Mayer, R. et Panet-Raymond, J. (1984). *L'intervention communautaire*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Landry, F. (1987). *L'expérimentation d'un système de reconnaissance des acquis dans les collèges en 1985-1986*. Montréal : Fédération des Cégeps.
- Landry, F. (1986). *La reconnaissance des acquis et l'admission sur la base de la formation jugée suffisante dans les Cégeps*. Montréal : Fédération des Cégeps.
- Larocque, D. (1988). Le questionnement spontané de l'adulte dans une situation d'apprentissage informel, la visite de musée. In J.L. McLellan et W.H. Taylor (dir.), *Les actes du 7^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 167-172. Calgary : Université de Calgary.
- Larouche, V. (1977). Le développement des ressources humaines, fonction négligée par l'entreprise. *Relations Industrielles*, 32(4), 483-511.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Montréal : Guérin.
- Lenskyj, H. (sous presse). The politics of feminist pedagogy. In M. Grumet (dir.), *Women Teaching Women*, New York : CUNY Press.
- Litvak, I.A. et Maule, C.J. (1980). Educational leave policies and practices of select organisations in Canada. *Labour and Society*, 5(2).
- Livingstone, D., Hart, D. et Davie, L. (1992). *Public Attitudes Towards Education in Ontario 1992*. Toronto : OISE Press.
- Lloyd, B.A., Ennis, F. et Atkinson, T. (1994). *Women in Literacy Speak, The Power of Women-Positive Literacy Work*. Canadian Congress for Learning Opportunities for Women, Halifax/Toronto : Fernwood Publ./CLOW.
- MacKeracher, D. (1989a). *Annotated Bibliography of Research in Adult Education 1983-1988*. Fredericton : New Brunswick Department of Education (Document ERIC : ED 331 950).

- MacKeracher, D. (1989b). *Thematic Description of Research in Adult Education : University and Non University Research*. Fredericton : New Brunswick Department of Education (Document ERIC : ED 331-949).
- MacKeracher, D., Chapman, D. et Gillen, M. (1995). Trends in adult education research in Atlantic Canada (or we're dancing as fast as we can). *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 9(1), 1-16.
- Marshall, J., Chigarire, D., Francisco, H., Gonçalves, A. et Nhantumbo, L. (1990). *Training for Empowerment : A Kit of Materials Based on an Exchange Among Literacy Workers in Mozambique, Brazil and Nicaragua*. Toronto : Conseil international d'éducation des adultes (CIEA) et DMI.
- May, S., Ironside, D. et Burge, L. (1991). *Visibility, Voice, and Vision : Feminist Pedagogy and Distance Education*. Toronto : OISE Press.
- MCL (1991). *Organizing Adult Literacy and Basic Education in Canada. A Policy and Practice Discussion Document*. Ottawa : Movement for Canadian Literacy.
- Miles, A. (1995). Adult education for global change : Feminism and the women's movement. In P. Wangoda et F. Youngman (rédacteurs), *Towards a Transformative Political Economy of Adult Education*. DeKalb, IL : Northern Illinois University Press.
- Miles, A. (1989). Women's challenge to adult education. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 3(1), 1-18.
- MEQ et MESSQ (1993). *L'évaluation des préalables fonctionnels à l'admission des adultes en formation professionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Morelli, C. (1990). Caractéristiques des modes de pensée du visiteur adulte au musée. In B. Stolze-Clough et al., *Les Actes du 9^e congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 259-265. Victoria : Université de Victoria.
- Morelli, C. (1989). La résistance à l'objet muséal comme contexte du refus d'apprendre de l'adulte. In R. Bédard et al., *Les Actes du 8^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 236-249. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Morin, T. (1993). *Tendances de la recherche en éducation des adultes dans le Bas du Fleuve et dans la Gaspésie*. Communication présentée au 61^e congrès de l'ACFAS, Rimouski.
- Morrison, I. et Rubenson, K. (1988). A profile of adult training in Canada. *Policy Explorations*, 3(4), 2-14.

- Nadeau, J.R. (1993). *La recherche en éducation des adultes et en andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval*. Communication présentée au 61^e congrès de l'ACFAS, Rimouski.
- Norlen, V. (1992). *Feminist Pedagogy : Practicing what we Preach*. Manuscrit non publié. Ottawa : Université de Carleton.
- ONU (1972). *Bulletin terminologique*, 285. Organisation des Nations Unies.
- Panet-Raymond, J. (1984). *Faut-il brûler les pancartes ? Le mouvement populaire aujourd'hui*. Montréal : ACEF, La Criée.
- Paquet, G. (1988). Training and development : The shadow higher education system in Canada. In R. Watts et J. Greenberg, *Post-secondary Education : Preparation for the World of Work*, 189-202. Dartmouth : Institute for Research on Public Policy.
- Paquet, P. (1993). L'évolution des politiques canadiennes et québécoises de formation des adultes depuis 1960. In P. Dandurand, *Les enjeux actuels de la formation professionnelle*. Québec : IQRC, 19, 225-258. (Questions de culture, 19).
- Paquet, P. (1990). *Les nouveaux rapports État-entreprise : état de la situation en matière de formation de la main-d'œuvre*. (Notes de recherche no 23). Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Paquet, P. (1985a). *L'accès des adultes à la formation au Canada*. Montréal : Bureau de la recherche, Faculté de l'Éducation permanente, Université de Montréal.
- Paquet, P. (1985b). *La formation des travailleurs et des travailleuses en emploi*. Montréal : Faculté de l'Éducation permanente, Université de Montréal.
- Paquet, P. (1983). *Le congé-éducation*. Montréal : Faculté de l'Éducation permanente, Université de Montréal.
- Paquet, P., Doray, P. et Bouchard, P. (1982). Sondage sur la formation entreprise. In CEFA, *Apprendre, une action volontaire et responsable*, annexe 3, Rapport de la Commission d'enquête sur la formation des adultes. Québec : Ministère des Communications.
- Paquet, P., Doray, P. et Therrien, R. (1980). *Les fonctions sociales de l'éducation des adultes*. Montréal : Faculté de l'Éducation permanente, Université de Montréal.
- Piché, A. (1988). *Les compétences des femmes et les acquis extra-scolaires au niveau secondaire*. Montréal : ICEA.
- Piette, J. (1994). *L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias*. Étude réalisée pour la Centrale de l'enseignement du Québec. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Plourde, N. (1991). La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises. In J. L. Lévesque et al., *Formation-travail, travail-formation, tome 2, Actes du 5^e symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente*, 661-671. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Rechnitzer, E. (1990). *Résultats de l'enquête sur la formation et le développement des ressources humaines*. Ottawa : Statistique Canada, Division de l'éducation, de la culture et du tourisme.
- RNAEF (1992). *Pour les femmes francophones, l'alphabétisation en milieu de travail? Rapport d'enquête*. Ottawa : Réseau national d'action-éducation femmes.
- Revue internationale d'action communautaire (1980). *Formation et éducation populaire*, 43.
- Revue internationale d'action communautaire (1979). *Éducation populaire, culture et pouvoir*, 42. Montréal.
- RQIC (1988). L'institut canadien d'éducation des adultes et les communications, 1956-1987, Bibliographie analytique. *Les publications du Réseau québécois d'information sur la communication*, no 1.
- Rockhill, K. (1992). Feminist post-modern theoretical challenges to adult education. In M. Taylor et R. Bédard (dir.), *Actes du 11^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. Saskatoon : Université de Saskatchewan.
- Rodriguez, C. et Sawyer, D. (1990). *Native Literacy Research Report*. Salmon Arm, BC : Native Adult Education Resource Centre.
- Rousseau, G. (1992a). *L'impact de la formation sur mesure sur la qualification des personnes - Rapport de l'analyse qualitative des données recueillies lors d'entrevues individuelles*. Québec : Service de la planification des programmes, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Rousseau, G. (1992b). *Le programme fédéral de formation sur mesure en établissement et la formation continue dans le réseau collégial - Faits saillants*. Québec : Service de la planification des programmes, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Rousseau, G. (1992c). *Le programme fédéral de formation sur mesure en établissement et la formation continue dans le réseau collégial - Rapport d'une analyse statistique descriptive*. Québec : Service de la planification des programmes, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Rubenson, K. (1995). Trends in adult education research in British Columbia. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 9(1), 89-94.

- Rubenson, K. (1987). Adult education : The economic context. In F. Cassidy et R. Faris, *Choosing our Future - Adult Education and Public Policy in Canada*. Toronto : OISE Press.
- Rubenson, K. (1983). *Les obstacles à la participation à l'éducation des adultes*. Document d'information no 4. Ottawa : Groupe de travail sur le congé de perfectionnement, Commission de l'emploi et de l'immigration, Gouvernement du Canada.
- Sauvé, L. (1990). *Portrait universitaire de la formation à distance au Canada*. Extrait du cours EDU 6000, Systèmes de formation à distance. Québec : Télé-université.
- Savoie, L. (1989). *Les pratiques et l'impact social des groupes d'éducation populaire autonome du Québec*. Montréal : Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ).
- Schwier, R.A. et Misanchuk, E.R. (1993). *Interactive Multi Media Instruction*. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publ.
- Sénécal, F. (1985). *Les femmes et le bénévolat*. Montréal : ICEA.
- Sénécal, F. et Tardif, É. (1985). *La place des femmes dans les groupes populaires*. Montréal : ICEA.
- Serre, F. et Wittorski, R. (1992). Changements individuels, collectifs et organisationnels par un dispositif de formation intégré. *Éducation permanente*, 112, 47-52.
- Shale, D. et Garrison, D.R. (1989). *Evaluating a Telewriter System to Enhance Audio-teleconferencing : A Qualitative Search for Instructional Design Issues*. Calgary : Université de Calgary. (Document ERIC : ED 321 759).
- Social Program Evaluation Group. (1983). *A Study of Skill Development Leave Programs in Canadian Business and Industry*. Toronto : Queen's University.
- Sork, T. (1993). Adult education graduate programs in Western Canada : What's Happening. What's wrong and who cares ? *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 7(2), 79-88.
- Tardif, J.C. (1992). *Exclus ou déserteurs. Les jeunes analphabètes et les difficultés vécues à l'école primaire*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Tardif, M. (1991). Les perceptions des employeurs et des éducateurs concernant la préparation au travail des jeunes adultes faiblement scolarisés. In J.L. Lévesque et al., *Formation-travail, travail-formation, tome 2, Actes du 5^e symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente*, 695-703. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Taylor, M.C., Lewe, G.R. et Draper, J.A. (1991). *Basic Skills for the Workplace*. Toronto : Culture Concepts.
- Therrien, R. (1993). *La recherche institutionnelle en éducation des adultes et son environnement*. Communication présentée au 61^e congrès de l'ACFAS, Rimouski.
- Thomas, A.M. (1989). Legislation and adult education in Canada. *International Journal of Lifelong Education*, 8(2), 103-125.
- Thomas, A.M. (1987). Government and adult learning. In F. Cassidy et R. Faris, *Choosing our Future - Adult Education and Public Policy in Canada*. Toronto : OISE Press.
- Thomas, A.M. et Klaiman, R. (1992). The utilization of prior learning assessment in Canada. *Canadian Journal of University for Continuing Education*, XVIII(1), 7-16.
- Tobin, J.M. (1995). Evaluation and research frontiers : What do we need to know ? In J.M. Roberts et E. Keough (dir.), *Why the Information Highway ? Lessons From Open and Distance Learning*. Toronto : Trifolium Books.
- Tremblay, N.A. (1991). A conceptual model of autodidactism. In H.B. Long (dir.), *Self-Directed Learning : Consensus and Conflict*. Norman, OK : Huey B. Long and Associates.
- Trudel, L. (1992). *La population face aux médias*. Montréal : ICEA et VLB éditeur.
- UNESCO (1976). *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*. Paris : UNESCO.
- Vallée, B. (1991). *L'éducation populaire au Québec, un outil de formation et de promotion collective à reconnaître et à financer*. Montréal : ICEA.
- Vallée, B. (1988). *Évolution des concepts en éducation populaire*. Montréal : ICEA.
- Vallée, B. et al. (1991). L'éducation populaire, ça change le monde ! *Actes du colloque national sur l'éducation populaire au Québec*. Montréal : ICEA.
- Viens, C. (1991). La science-action au service de l'entreprise pour la validation des compétences. In J.L. Lévesque, J. et al. (dir.), *Formation-travail, travail-formation, tome 2, Actes du 5^e symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente*, 705-716. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Wagner, S. et Grenier, P. (1991). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale, À propos de l'Ontario français*. Toronto : Ministère de l'Éducation.

- Warren, C. (1987). Feminist discourse and the research enterprise : Implications for adult education research. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 1(2), 23-42.
- Welton, M.R. (1987a). *Knowledge for the People : The Struggle for Adult Learning in English Speaking Canada 1928-1973*. Toronto : OISE Press.
- Welton, M.R. (1987b). On the eve of a great mass movement : Reflections on the origins of the CAAE. In F. Cassidy et R. Faris, *Choosing our Future - Adult Education and Public Policy in Canada*. Toronto : OISE Press.
- White, J. et Norton, M. (1991). *Whole Language : A Framework for Thinking About Literacy Work With Adults*. Ottawa : National Literacy Secretariat.
- Wismer, S. (1988). *Women's Education and Training in Canada*. A policy analysis prepared for Canadian Congress for Learning Opportunities for Women. Toronto : CLOW.
- Wong, A.T. (1990). Extending university courses to rural communities via satellite television. *Journal of Educational Television*, 16(1), 5-12.

61^e Congrès de l'ACFAS
Association canadienne française pour l'avancement des sciences

*Les tendances de la recherche en andragogie/éducation
des adultes et la demande sociale*

tenu à Rimouski du 17 au 21 mai 1993

Professeures/professeurs invités :

Lucien Aubé, Université du Québec à Montréal
Madeleine Blais, Université de Montréal
Benoît Charbonneau, Université du Québec à Hull
André-Jacques Deschênes, Télé-université (UQAM)
Julio Fernandez, Université de Sherbrooke
Thérèse Morin, Université du Québec à Rimouski
Jean-Réal Nadeau, Université Laval, Québec
Rita Therrien, Université de Montréal

*Communications déposées au Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la
condition féminine (CDEACF), à Montréal*

AUBÉ, L. *Recherche en éducation des adultes à l'Université du Québec à Montréal
(UQAM).*

BLAIS, M. *La recherche en andragogie/éducation des adultes à l'Université de
Montréal : Tendances.*

CHARBONNEAU, B. *Tendances de la recherche en éducation des adultes dans
l'Outaouais québécois et la demande sociale actuelle.*

DESCHÊNES, A.J. *La recherche en éducation à la Télé-université.*

FERNANDEZ, J. *Les tendances de la recherche en éducation des adultes à la
Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.*

MORIN, T. *Tendances de la recherche en éducation des adultes dans le Bas du
Fleuve et dans la Gaspésie.*

NADEAU, R. *La recherche en éducation des adultes en andragogie à la Faculté des
sciences de l'éducation de l'Université Laval.*

TERRIEN, R. *La recherche institutionnelle en éducation des adultes et son
environnement.*

**Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes (ACEEA)
Symposium : *Les tendances de la recherche en éducation
des adultes et la demande sociale*
Ottawa, 12 et 13 juin 1993**

Professeures/professeurs invités :

Adrian Blunt, Université de la Saskatchewan
Paula Brook, Université de l'Alberta
Barbara Burnaby, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO/OISE)
Don Chapman, Université du Nouveau-Brunswick
Marie Gillen, Université Saint-François-Xavier, Nouvelle-Écosse
Riva Heft, Université Concordia, Montréal
William J. Kops, Université du Manitoba
Dorothy MacKeracher, Université du Nouveau-Brunswick
Kjell Rubenson, Université de la Colombie-Britannique

***Communications publiées dans la Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes,
numéro spécial. La recherche en éducation des adultes au Canada, 9(1), 1995.***

Blais, M. *La recherche en andragogie au Québec. Quelques tendances dans le milieu francophone*, p. 17-30.

BLUNT, A. *Adult Education Research in Saskatchewan*, p. 63-88.

BURNABY, B. *It Depends on How You Look at It : Trends in Research in Adult Education in the Department of Adult Education at OISE*, p. 31-52.

KOPS, W.J. *Trends in Adult Education Research : A Manitoba Perspective*, p. 53-62.

MacKERACHER, D., CHAPMAN, D., GILLEN, M. *Trends in Adult Education Research in Atlantic Canada (or We're Dancing as Fast as We Can)*, p. 1-16.

RUBENSON, K. *Trends in Adult Education Research in British Columbia*, p. 89-94.

LES ORGANISMES CANADIENS CONSULTÉS

- Association canadienne de l'éducation à distance
- Association canadienne des commissions scolaires/conseils scolaires
- Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
- Association des universités et collèges du Canada
- Centrale de l'enseignement du Québec
- Congrès du travail du Canada
- Congrès canadien pour la promotion des études chez les femmes
- Centre de recherches pour le développement international
- Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada
- Forum pour l'emploi
- Statistique Canada
- Secrétariat national à l'alphabétisation