

L'EDUCATION DES ADULTES, 10 ANS PLUS TARD! ET APRÈS?

par Guy BOURGEAULT

résumé

L'EDUCATION DES ADULTES, 10 ANS PLUS TARD! ET APRÈS?

par Guy BOURGEAULT

résumé

## **BILAN ET DIAGNOSTIC**

Propositions et énoncés de politiques, organisation et concertation, élaboration de formations... : le développement de l'éducation des adultes a été placé chez nous, au cours des trois dernières décennies, sous le signe d'une volonté d'institutionnalisation qui n'a pas donné les fruits escomptés.

Les formations - programmes et activités - ont été soumises, dans ce cadre général, à la raison technologique ou technicienne qui choisit les moyens en fonction des objectifs en escamotant les débats sur les finalités; à ta raison gestionnaire et à ses règles bureaucratiques; à ta raison économique qui, totalitaire, ramène tout à la rentabilité dans un contexte de concurrence féroce...

Les exigences de l'apprentissage et de formations qui seraient à son service ont été ainsi mises entre parenthèse. Formateurs et formatrices ont été maintenus à l'écart des débats et des décisions; les adultes en formation aussi.

## **PROSPECTIVE : CONDITIONS D'UNE RELANCE**

Deux orientations, deux conditions d'une relance — orientations données par l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation :

- placer les adultes au centre des préoccupations, mais aussi des discussions, des politiques, des actions, et mettre à leur service institutions et organisations, programmes, formations;
- s'employer à décroiser institutions et organisations, disciplines, programmes... dans une dynamique de concertation dont les personnes en formation et les formateurs et formatrices ne soient pas exclus.

L'ICEA a joué et peut de nouveau - doit jouer un rôle important à cet égard.

**L'EDUCATION DES ADULTES, 10 ans plus tard!**

**et après?**

par Guy BOURGEAULT\*

journée d'étude organisée par l'ICEA

le 27 mai 1992

à l'occasion du lancement d'un Avis du Conseil supérieur de l'éducation :

*Accroître (l'accessibilité et garantir l'adaptation - l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*

M'inspirant du titre donné en 1989 au colloque de l'I.Q.R.C. invitant à dresser le bilan des vingt-cinq années du système d'éducation du Québec sous l'influence du Rapport Parent pour ouvrir de nouvelles pistes de réflexion et d'action, m'inspirant aussi du sous-titre donné à l'Avis du Conseil supérieur rendu public aujourd'hui, j'ai choisi d'intituler mon exposé : L'Education des adultes 10 ans plus tard! et après?

" Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, G. B, y a été doyen de la Faculté de l'éducation permanente de 1977 à 1985; il a également été président de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) de 1979 à 1983. Président sortant de la Commission canadienne pour l'UNESCO, Il est depuis peu président du Conseil de presse du Québec.

Guy BOURGEAULT- L'Education des adultes 10 ans plus tard! et après?

A la fin des années 1970, l'ICEA avait pris l'initiative d'une concertation entre divers groupes et de démarches qui devaient amener le Gouvernement du Québec à créer, en 1980, la Commission d'étude sur la formation des adultes — la Commission Jean — et à lui donner le mandat d'élaborer et de proposer une politique québécoise d'éducation des adultes. Des échanges assidus entre les divers partenaires intéressés permirent par la suite d'apporter aux travaux de la Commission le support d'une collaboration elle-même assidue et critique, et surtout d'une constante vigilance eu égard aux enjeux majeurs. Lorsque le rapport de la Commission fut rendu public, en 1982, l'ICEA prit de nouveau l'initiative d'une concertation qui visait, cette fois, à faire en sorte que des suites soient effectivement données. Dix ans plus tard, j'ai plaisir à revoir réunies de nouveau, à l'invitation de **l'ICEA**, bien des personnes qui furent alors très actives, et à découvrir aussi tant de nouveaux visages : continuité et renouvellement, ainsi va la vie. et j'y vois donc le signe que le mouvement de l'éducation des adultes est toujours vivant chez nous. Et que, avec nous tous, l'ICEA continue et continuera de jouer le rôle essentiel de concertation qui, parmi d'autres, lui revient.

En écho à l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation, mais — je t'espère — sans dépendance ni contre-dépendance à son endroit, je ferai ou tenterai de faire à mon tour et à ma façon

- le bilan des dernières années
- le point de la situation actuelle
- un effort de prospective.

Comme on m'a invité à le faire, en complémentarité des propos du président du Conseil supérieur de l'éducation dans sa présentation de l'Avis du Conseil, je mettrai l'accent sur les réalisations, les besoins et les promesses des réseaux, des services et des groupes d'éducation des adultes dite non formelle ou extra-scolaire.

## 1 - BILAN

Vous me permettrez, pour donner l'arrière-plan qui me paraît nécessaire à la compréhension de ce qui s'est passé au cours des dix dernières années, de remonter, non pas au déluge, mais au temps quand même mythique de la révolution tranquille, des années 60, et de dresser un double bilan, ou un bilan en deux temps : (a) les trois dernières décennies, (b) les dix dernières années.

### A. Trois décennies<sup>1</sup>

L'éducation des adultes a connu au Québec au cours des dernières décennies, sur la base de pratiques antérieures dont le riche foisonnement étonne<sup>2</sup>, un essor remarquable. Les chiffres sont éloquentes : en 1959-1960, on estimait à un peu plus de 80 000 le nombre d'adultes inscrits à des activités éducatives formelles dans les institutions d'enseignement publiques et privées<sup>3</sup>; vingt ans plus tard, en 1979-1980, on en dénombra près de 350 000<sup>4</sup>. Il est plus

<sup>1</sup> Cette partie de l'exposition emprunte librement à une communication présentée dans le cadre du colloque de l'I.Q.R.C. mentionné plus haut - Guy Bourgeault, "Le projet Inachevé de l'éducation permanente", dans *L'Éducation au Québec... 25 ans plus tard! et après?* Québec, I.Q.R.C., 1930.

<sup>2</sup> La riche histoire de l'éducation des adultes, dont certains moments majeurs sont évoqués dans le *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes* (Rapport Ryan, 1964) et dans l'Annexe 1 • *L'Éducation des adultes au Québec depuis 1850 ; points de repère* - du Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA), *Apprendre : une action volontaire et responsable - Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente* (Rapport Jean, 1982), n'a pas encore été écrite. Il est regrettable que la série de monographies lancée en 1981 par ICÉA (collection 'Histoires') ne compte encore que quelques titres seulement.

<sup>3</sup> Selon les données recueillies par l'ICEA et données dans le Rapport Ryan, p. 16.

difficile de faire de semblables comparaisons pour ce qui a trait à la participation à des activités non institutionnelles d'éducation, surtout quand il s'agit d'activités non formelles; je rapporterai toutefois quelques données recueillies par sondage en 1980, en marge des travaux de la Commission d'étude sur la formation des adultes (1980-1982) : il ressort des données recueillies lors de ce sondage que 55% des adultes québécois, soit 2 440 900 personnes, auraient réalisé en 1979-1980 des activités d'apprentissage, de façon autodidacte pour la majorité d'entre eux (1 730 620 personnes) ou en participant à des activités éducatives organisées et plus ou moins formalisées, dans des mouvements, des associations, des entreprises, des organismes divers (362 140 personnes) ou dans des institutions scolaires publiques et privées (347 940 personnes).

Mais les chiffres, tout éloquents qu'ils soient, ne sauraient tout dire et dévoiler, ni même dire ici l'essentiel, qui est d'ordre qualitatif plutôt que quantitatif. Si on tente de dresser un bilan sommaire -\* dans les deux sens du terme — de l'histoire de l'éducation des adultes au Québec au cours des trente dernières années, on peut distinguer trois grandes périodes, correspondant globalement — et de façon commode, trop commode! — aux trois dernières décennies : la révolution tranquille et l'institutionnalisation tranquille, la contre-réforme et l'explosion tranquille, la crise et le démantèlement tranquille<sup>5</sup>...

#### 1. Dans le bouillonnement de la révolution tranquille, l'Institutionnalisation tranquille

Montréal fut (hôte, en 1960, de la deuxième Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes. L'événement, auquel l'ICEA prit une part active<sup>6</sup>, fut pour les responsables et les divers agents de l'éducation des adultes au Québec l'occasion d'échanges et de confrontations qui prirent comme naturellement place dans le bouillonnement de la révolution tranquille, c'est-à-

<sup>5</sup> Je reprends ici, en les modifiant quelque peu pour tenir compte de la dernière décennie, les divisions d'un document de l'ICÉA : *Pour une démocratisation de l'éducation des adultes*, Montréal, Ed. coopératives Albert-Saint-Martin / ICÉA, 1981, pp. 19-29.

<sup>6</sup> La première Conférence avait eu lieu à Elseneur en 1949; ta troisième et la quatrième seront tenues respectivement à Tokyo en 1972 et à Paris en 1985. - La Société d'enseignement post-secondaire, fondée en 1946, était devenue en 1956 l'Institut canadien d'éducation des adultes.

dire lorsque le Québec, par le renforcement de l'Etat et de ses appareils, s'est donné les instruments — souvent institutionnels — et les assises économiques et politiques d'une entrée résolue dans ce qu'on appellera la modernité.

Pour l'éducation en général, le grand témoin de cette révolution tranquille est sans doute le Rapport Parent<sup>7</sup>, qui en fut en même temps un artisan majeur. C'est en marge des travaux de la Commission Parent, quoiqu'elles aient été menées de façon indépendante, et dans le prolongement de ceux du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel<sup>8</sup>, qu'il faut situer les études et les discussions du Comité d'étude sur l'éducation des adultes -- le Comité Ryan - créé le 22 février 1962 par Monsieur Paul Gérin-Lajoie, alors ministre de la Jeunesse.

Comme on le note dans le Rapport remis en 1964. le Comité a d'abord fait un important travail d'inventaire, puis de clarification du partage des responsabilités, compte tenu de leurs objectifs, entre les divers partenaires ou agents de l'éducation des adultes. (Cela, vingt ans ou presque avant la Commission Jean!) Le domaine de l'éducation des adultes, rappelle l'introduction du Rapport, était jusqu'alors "principalement celui des organisations privées" ou ne dépendant pas du gouvernement (on dirait aujourd'hui des O.N.G., organisations non gouvernementales). Aussi la recommandation du Comité d'organiser au ministère de la Jeunesse un Service gouvernemental de l'éducation des adultes, avec un Bureau des programmes, un Bureau de l'administration, un Bureau de la recherche et de l'information, des agents régionaux de liaison, un Conseil consultatif, un Bureau de liaison inter-départemental<sup>9</sup>... peut-être être perçue comme donnant le coup d'envoi au mouvement d'institutionnalisation de l'éducation des adultes qui devait marquer la décennie et les suivantes<sup>10</sup>. La prise en charge du développement de l'éducation des

<sup>7</sup> Créée en 1961, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, présidée par Mgr Parent, a remis une première tranche de son rapport en 1963. La deuxième tranche devait être publiée en 1965, et donc après la création du Ministère de l'éducation du Québec en 1964.

<sup>8</sup> Créé en 1961, ce Comité, présidé par Arthur Tremblay, a remis son rapport en 1962.

<sup>9</sup> On dirait aujourd'hui Interministériel, mais un Département dit de l'Instruction publique tenait alors lieu de ministère de l'Éducation.

<sup>10</sup> Les recommandations du Rapport Ryan sont largement reprises en 1965 dans le Rapport Parent, avec des adaptations et parfois des modifications relativement importantes dont il serait trop long de rappeler ici la teneur ou même les orientations principales seulement. Ce qu'il importe plutôt de noter, c'est la mise sur pied rapide, dans les années qui ont suivi, d'un vaste service public d'éducation des adultes. Rappelons quelques-uns seulement des moments-clés du processus : 1966, création au Ministère de l'éducation de la Direction générale de l'éducation permanente (la D.G.E.P. deviendra en

adultes par le ministère de l'Éducation, à travers le processus d'institutionnalisation évoqué<sup>11</sup> a eu comme l'une de ses conséquences, pour le meilleur et pour le pire, la scolarisation de programmes et d'activités mises en oeuvre jusque-là selon une autre dynamique. Vingt ans plus tard, c'est là l'une des orientations majeures du Rapport de la Commission Jean, on cherchera à "déscolariser" l'éducation des adultes.

A la même époque où le gouvernement du Québec se dotait d'un ministère de l'Éducation dans lequel prenait place une structure administrative particulière responsable de l'éducation des adultes, des initiatives du gouvernement fédéral d'Ottawa entraînaient, avec la nécessité d'autres réformes, la mise en place d'autres structures. En 1960. en vertu d'une loi *sur* l'assistance à la formation technique et professionnelle, le gouvernement fédéral lançait divers programmes d'assistance financière à l'enseignement professionnel pour favoriser, par l'amélioration des qualifications de la main-d'oeuvre, la croissance économique. (Déjà à cette époque') L'année suivante, une entente entre Ottawa (ministère du Travail) et Québec (ministère de la Jeunesse), Accord fédéral-provincial sur la formation technique et professionnelle, devait permettre la

1973 la Direction générale de l'éducation des adultes); 1987, mise sur pied du réseau des collèges d'enseignement général et professionnel (C.E.G.E.P.) ayant mandat spécial explicite en matière d'éducation des adultes; création des premiers Services d'éducation des adultes (S.E.A.) dans les commissions scolaires; établissement d'un programme de financement gouvernemental, par la D.G.E.P., des organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.); 1967-1969, mise en oeuvre de TEVEC, projet pilote de télévision éducative pour les adultes de la région du Saguenay / Lac-Saint-Jean; 1967 et ss.. Opération Départ, vaste inventaire des ressources et des besoins régionaux en matière d'éducation des adultes en vue du développement socio-économique réalisé par la G.6.E.P.; 1966, création de l'Université du Québec, dont les diverses composantes régionales reçoivent mandat spécial en matière d'éducation des adultes ou de perfectionnement professionnel, et notamment en matière de formation et de perfectionnement des maîtres; création à l'université de Montréal d'un Service de l'éducation permanente - qui devait se voir conférer en 1974 le statut de faculté; 1969, création à l'Université de Montréal d'un programme d'andragogie pour la formation et la perfectionnement des formateurs d'adultes; 1970 : présentation du Rapport du Comité d'Implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes - le Projet Multi-Média

<sup>11</sup> Comme le notera en 1978 le ministre d'Etat au Développement culturel, 'la politique, abondamment suggérée par le Rapport Parent, d'utiliser de façon maximale pour les adultes les structures et les ressources des niveaux scolaires mises en place pour la réforme des années 60 a eu souvent l'inconvénient de ramener cette éducation à des formules trop exclusivement scolaires, d'abord pensées en fonction des jeunes. Avant de prendre conscience que l'éducation dépassait largement l'école, on a proposé aux adultes une seconde chance de se scolariser ou d'accroître leurs qualifications techniques; et ce, à partir de modèles qui ne comportaient pas toujours un respect suffisant de la psychologie, de l'environnement, des disponibilités intellectuelles de l'adulte". - *la Politique québécoise du développement culturel* t. 2. n. 456

mise en oeuvre de ces programmes au Québec. Des amendements furent apportés à l'accord, avec des modifications aux programmes, en 1964, l'accord mettant en cause cette fois le tout nouveau ministère de l'Éducation du Québec; puis en 1966, peu après la création par le gouvernement fédéral du ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, lequel se voyait confier la responsabilité des Services nationaux de placement, appelés plus tard Centres de main-d'œuvre du Canada, et recevait, avec les ressources requises, un large mandat pour assurer l'amélioration des qualifications des travailleurs et des travailleuses à l'échelle de tout le Canada. Pour manifester l'importance de cette intervention du gouvernement fédéral au Québec, rappelons que les budgets consacrés à l'éducation des adultes par le ministère de l'Éducation du Québec - compte non tenu des budgets consentis aux universités - ont passé de 3,5 millions \$ en 1965-1966 à 117,5 millions \$ en 1978-1979, le gouvernement fédéral contribuant pour 80% de ces sommes<sup>12</sup>. La CEFA recommandera que ces sommes soient "récupérées" par Québec pour que le contrôle de l'éducation des adultes puisse être effectivement assuré en conformité des dispositions de la constitution canadienne confiant aux provinces juridiction totale et exclusive en matière d'éducation. Et nous en sommes encore là.

## **2. L'explosion tranquille... malgré la contra-réforme**

La décennie 1970 sera marquée par le double mouvement de la poursuite du développement amorcé au cours des années précédentes, d'une part, et par la montée d'un courant de contre-réforme qui verra ses résistances renforcées par la crise, d'autre part.

Poursuite, donc, du développement amorcé<sup>13</sup>. A la fin de la décennie, on comptera 79 services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires du Québec, et près de 410 000 étudiants inscrits; et 46 services d'éducation des adultes dans les collèges d'enseignement général et

<sup>12</sup> Selon des documents de l'ICEA; e.g. *Pour une démocratisation de l'éducation des adultes* p. 21.

<sup>13</sup> Chiffres et dates tirés de documents de l'ICEA et de l'Annexe 1 du Rapport de la CEFA, *L'Éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repère*, Québec, 1982.

professionnel, avec 56 000 inscriptions. Dans les universités, on estimera, à la fin des années 1970, que la moitié des étudiants inscrits aux études de premier cycle sont des "adultes"<sup>14</sup>.

Mais les développements n'ont pas cours que dans le système scolaire et dans ses institutions. La première partie de la décennie est marquée, pour l'éducation populaire et plus largement pour l'éducation des adultes extrascolaire, par d'importantes consolidations : création du Carrefour des groupes populaires et inscription de l'éducation populaire autonome comme objet prioritaire (1971), mise sur pied à Montréal du Centre de formation populaire (1971), création par la Commission des écoles catholiques de Montréal de six centres d'éducation populaire ayant mandat en matière d'alphabétisation, de formation de base, ainsi que d'information et d'aide à la promotion collective des milieux populaires (1971 et ss.), création de la Télé-université (1972), nouveau mandat de Radio-Québec (1973) et consultation sur sa programmation (1975), etc. Sans compter le développement au cours de la décennie 1970 des activités de formation dans le mouvement syndical et à l'U.P.A., dans le mouvement coopératif, dans diverses associations culturelles, etc.<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Parmi les acquis de cette période, il conviendrait de mentionner aussi l'élargissement des conditions d'admission aux études supérieures, collégiales et universitaires, permettant aux "adultes" d'y avoir accès; la création et la mise en oeuvre de programmes spécifiques dans des formats (le certificat) et selon des formules tenant compte de leur(s) situation(s) particulière(s); la diversification des champs d'étude et de pratique professionnelle ou para-professionnelle ainsi ouverts et dont je donne quelques exemples : administration et affaires, animation, communication, comptabilité, criminologie, développement régional, droit, enseignement et formation des adultes, gérontologie, Information et Journalisme, loisir, prévention et traitement des toxicomanies, relations publiques, relations de travail, santé communautaire, santé et sécurité au travail, etc.; les expériences et les recherches réalisées pour favoriser la démocratisation du savoir et pour mettre les ressources universitaires au service de la promotion collective de groupes jusque-là tenus pratiquement à l'écart de l'université pour diverses raisons d'ordre économique ou d'ordre socio-culturel. - Voir : "L'Education permanente dans les universités : programmes, pratiques, recherches", dans Guy BOURGEAULT et al., *Les pratiques d'éducation permanente au Québec et (es universités : émergences et convergences* Montréal, Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, 1982; voir aussi, pour l'aide à la promotion collective, le bilan dressé par André FORTIN et al., *Collectivités et université : vers de nouveaux rapports*, Montréal, Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, 1963. .

<sup>15</sup> Voir les données du sondage réalisé en 1980-1981 en marge des travaux de la CEFA et dont quelques-unes sont rappelées dans les premières lignes de ce texte.

On observe toutefois, au fil des ans, une sorte d'essoufflement dans la montée d'une grande désillusion collective... tout aussi tranquille que l'avait été la révolution de la décennie précédente. Nous avons vécu les années 1960 dans l'euphorie parfois enthousiaste d'un développement dont nous nous plaisions à croire qu'il serait sans limite. Cette aventure d'un développement accéléré sur les divers plans de la technologie, de la production et de la consommation, fut accompagnée chez nous par un déblocage idéologique ou culturel à la fois longtemps espéré et pourtant comme inattendu, et par la mise en place d'instruments qui devaient permettre au Québec non seulement d'entrer dans la modernité, mais d'y prendre vraiment sa place... Les années 1970 furent marquées par une désillusion d'autant plus cruelle qu'elle sonnait le glas de rêves dorés : les investissements massifs de l'Etat ne réussissaient pas à combler les lacunes et les retards d'une économie toujours dépendante, le développement des services d'éducation n'arrivait pas à corriger une inégalité des chances et des situations devenue même plus criante, l'écart continuait d'aller croissant entre riches et pauvres.

La réforme de l'éducation et plus spécialement le développement de l'éducation des adultes, chez nous comme en général dans les pays industrialisés<sup>16</sup>, s'était faite sous le signe de diagnostics et de postulats qu'on avait cru solides, dont les suivants<sup>17</sup> :

- Diagnostic 1 : Le chômage croît dans les sociétés fortement industrialisées, à la suite des changements technologiques rapides, faute d'un développement corrélatif de la qualification de la main-d'oeuvre. Postulat 1 : La formation, par le développement de la qualification de la main-d'oeuvre, permettra, sinon d'éliminer totalement le chômage, du moins d'en réduire les taux.
  
- Diagnostic 2 : La croissance économique devrait entraîner la prospérité collective, mais elle est freinée par des obstacles ou des insuffisances d'ordres divers - information inadéquate quant à l'évolution du marché du travail (ou quant à la prévision des besoins en main-d'oeuvre),

<sup>16</sup> Les rattrapages effectués au Québec durant la décennie 1960-1970 sont moins caractéristiques qu'on a pu nous le faire croire. Si la part du P.N.B. consacrée au Québec a pratiquement doublé durant cette décennie, il faut noter que l'accroissement des dépenses publiques en éducation a été durant la même période de 314% dans l'ensemble du Canada, de 370% en France, de 285% en Allemagne fédérale, de 364% au Japon, de 110% aux U.S.A., de 165% en Angleterre - O.C.D.E., *Éducation, récurrente : tendances et enjeux*, Paris, 1975.

<sup>17</sup> R. et M. LIZÉE, *La Démocratisation de l'éducation : Québec, une étude de cas en Amérique du Nord* Paris, UNESCO, 1981; ICÉA, *Pour une démocratisation de l'éducation des adultes* pp. 22-23.

pauvreté culturelle de certains milieux ou de certaines couches sociales, inadéquation des programmes de formation, lourdeur des appareils bureaucratiques, etc. Postulat 2 : Nous avons les outils techniques requis pour lever ces obstacles : programmes d'orientation et de formation de la main-d'oeuvre, animation et programmes spéciaux d'éducation compensatoire (dans les écoles en milieux dits défavorisés), projets et programmes spéciaux misant sur un nouveau partenariat école - entreprise, etc.

- Diagnostic 3 et Postulat 3 : L'écart croissant entre riches et pauvres tient à une inégalité des chances qu'un accès généralisé à l'école peut corriger.

Tout cela fut remis en cause dans les décennies 1970 et 1980. Malgré des investissements importants d'argent et d'énergie, malgré aussi la concertation des efforts des partenaires, il fallait bien constater la vanité illusoire du slogan des années 1960 : "Oui s'instruit, s'enrichit!" L'instruction, ou plus largement l'éducation, n'est le gage ni de l'emploi, ni de la richesse individuelle ou collective, ni de la justice sociale et de l'égalité<sup>18</sup>.

C'est dans ce contexte que prit progressivement corps un mouvement de contre-réforme, d'inspiration et d'orientation conservatrice, fait d'oppositions d'abord discrètes et de résistances sourdes, puis d'actions plus résolues et concertées remettant en cause les idéaux démocratiques et égalitaires des années 1960. Les indices de cette opposition ou de cette contre-réforme sont nombreux; je n'en donnerai ici que quelques-uns, dont l'actualité perdure : diminution relative des dépenses en éducation, remise en cause de la polyvalence des écoles secondaires par le développement de filières pratiquement fermées pour la formation professionnelle, érosion du tronc commun de formation générale au niveau collégial, marginalisation des structures et des programmes d'éducation permanente dans les universités, mise en place de formations professionnelles plus fonctionnelles et plus étroitement reliées au marché du travail, hausse des subventions à des formations en entreprise souvent dispensées en fonction de postes de travail précis et ne favorisant par conséquent ni la polyvalence des compétences ni la mobilité... Et la qualité, puis l'excellence — mais n'anticipons pas! — vinrent alors remplacer dans les

<sup>10</sup> il est significatif que le Conseil supérieur de l'éducation ait tenu à Montréal, en 1979, une rencontre de consultation sur le thème "L'Égalité des chances en éducation"; le rapport de cette consultation a été publié en 1980.

discours, pour justifier à l'avance les politiques ou pour légitimer après coup les pratiques, les leitmotivs déjà révolus de l'accessibilité, de l'égalité des chances et de la démocratisation.

On a alors beaucoup parlé de "la fin de l'Etat-providence", dont il faudra bien que nous prenions conscience, un jour, qu'il n'a jamais existé. Dans le domaine de l'éducation des adultes comme dans les autres domaines, et à cette époque comme avant et comme aujourd'hui encore, ce sont les personnes, j'allais dire les personnes ordinaires, les simples citoyens, individuellement et en groupes, qui ont toujours payé, et souvent cher, de leur créativité et de leur temps et de leurs énergies tout autant que de leurs impôts et de leurs sous, les réalisations qui demeurent pour notre société d'importants acquis — des acquis sociaux, précisément, c'est-à-dire des acquis de société -- que nous ne saurions laisser aller et sacrifier aux caprices des nouvelles modes économiques ou idéologiques et à leurs dictats. Fin de la parenthèse!

### 3. La crise et...

#### le démantèlement tranquille

Les propos qui précèdent nous ont fait entrer plus d'une fois dans la dernière décennie. La crise économique et financière du début des années 1960 — dont on ne croyait pas, au départ, qu'elle traverserait toute la décennie et qu'elle déborderait même sur la suivante - est venue renforcer le conservatisme latent ou déjà à l'oeuvre dans le mouvement de contre-réforme évoqué plus haut. Contredisant les espoirs et contrecarrant les projets, elle a placé la décennie entière, pour ce qui a trait à l'éducation des adultes, sous le signe du démantèlement... tranquille, bien sûr, de sorte qu'on n'a pu en mesurer l'ampleur qu'au terme du processus.

#### B. Les dix dernières années

Comme le suggère le sous-titre de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation, les années 1980 devaient être marquées, pour l'éducation des adultes, par l'élan donné par les travaux de la Commission Jean et par les suites que le Gouvernement du Québec devait y donner. Une relance était donc attendue. Qu'en fut-il? Qu'en est-il?

Le 23 janvier 1980, et donc à l'orée de la crise, le Gouvernement du Québec, à la suite de demandes répétées et de pressions venant de milieux divers, — l'ICEA ayant joué ici un important rôle de concertation, comme je le rappelais plus tôt, ~ créait une Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA); celle-ci qui remettait son rapport<sup>19</sup> deux ans plus tard, soit le 25 février 1982, et donc au coeur d'une crise presque à son paroxysme.

Dix ans plus tard, il me semble que nous avons été victimes dès le départ d'une trop facile et trop grande victoire. Je m'explique. Sensible aux demandes et aux pressions, et convaincu sans doute de leur bien-fondé, le ministre Camille Laurin y a accédé en créant la Commission, mais aussi en nommant comme présidente et comme commissaires des personnes qui étaient toutes — ou presque — actives et solidement engagées, à divers niveaux et dans divers secteurs, en éducation des adultes. Toutes convaincues, donc, de l'importance du développement de l'éducation des adultes pour le développement du Québec. Toutes soucieuses, aussi, de mener leurs consultations et leurs travaux, en constante solidarité avec les adultes en situation d'apprentissage et en lien avec les formateurs et les formatrices, dans un esprit et selon des modalités qui soient en consonance avec le projet social et politique tout autant que culturel à la fois exprimé et porté par l'éducation des adultes. Toutes désireuses, surtout, d'une relance ferme, résolue. Pas de politiques, pas de fonctionnaires, ni aucun des grands ténors du patronat ou du mouvement syndical qu'on retrouve généralement sur de telles commissions... Ainsi les "ennemis" ou plus simplement les non convaincus furent-ils exclus d'entrée de jeu, sans que soit alors perçu et pesé le risque de cette exclusion. Le rapport de la Commission fut bien accueilli par ceux et celles qui purent d'autant plus aisément s'y retrouver qu'ils avaient plus activement participé à sa préparation, mais mis à l'écart par les opposants et les indifférents qui pouvaient seuls prendre des décisions... et qui décidèrent d'ignorer ses recommandations. Car il me semble que le sort qui fut fait au rapport de la Commission Jean ne tient pas qu'à la crise économique et financière de la décennie. De nouveau : fin de la parenthèse)

Quoiqu'il en soit, la richesse du rapport de la Commission Jean, même dix ans plus tard, paraît indéniable. Elle tient pour une large part au processus de consultation dont il fut l'aboutissement et qui témoignait à sa façon de la vitalité de l'éducation des adultes au Québec,

<sup>19</sup> COMMISSION D'ETUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES, *Apprendre : une action volontaire et responsable. Enoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Québec, 1982.

malgré les coups durs de la contre-réforme, au seuil de la décennie : 20 journées régionales de consultation; 244 audiences dans différentes villes, multiples rencontres avec des représentants d'organismes, d'entreprises, de syndicats et de groupes divers, 276 mémoires; notes et avis à la suite d'ateliers sectoriels et intersectoriels; colloque réunissant 400 participants pour discuter des hypothèses provisoirement retenues par la Commission; etc. Sur la base de ces larges consultations, l'énoncé de politique globale proposé faisait large place à la formation de base, dans une perspective d'autoformation, comme "outil indispensable à l'actualisation du potentiel humain au Québec"; il cherchait à "décloisonner" et à transformer les pratiques de formation, et plus précisément à dynamiser ou à instaurer selon les cas des rapports neufs, et tenant compte de ce que la situation des adultes a de "spécifique", entre éducation et travail et, corrélativement, entre institutions d'enseignement (et de recherche) et entreprises, syndicats, associations; il réclamait une prise en charge de la politique globale par l'Etat du Québec qui soit fortement ancrée dans le pôle Education plutôt que Travail.

Le 28 février 1984, soit deux ans après avoir reçu le rapport de la CEFA, le Gouvernement du Québec déclarait ses intentions dans un énoncé d'orientation<sup>20</sup>. Pour l'essentiel, le document visait à faciliter l'instauration de nouvelles articulations entre formation et emploi, entre éducation et travail, par la mise en place d'un "cadre organisationnel" qu'on peut décrire sommairement comme suit : au niveau central, le ministère de la Main-d'oeuvre serait dorénavant le responsable de l'orientation et de la gestion administrative des programmes commandités de formation reliée à l'emploi, le ministère de l'Education gardant la responsabilité des réseaux d'enseignement dispensant ces formations; le ministère de l'Education, par contre, continuerait d'être responsable du système public d'éducation et des programmes réguliers de formation professionnelle, le ministère de la Main-d'oeuvre étant chargé des estimations des besoins en main-d'oeuvre et des analyses prospectives de développement de l'emploi. Aux niveaux régional et local, un semblable partage des responsabilités était proposé entre des commissions de formation professionnelle, maîtres d'oeuvre dans le cas des programmes de formation reliée à l'emploi dispensés sous l'autorité des commissions scolaires, celles-ci demeurant les maîtres d'oeuvre des programmes de formation du système scolaire qu'elles devraient régulièrement adapter aux besoins nouveaux identifiées par celles-là. Ce nouveau.

<sup>20</sup> *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, 1984.

partage, placé dans les discours officiels sous le double signe de la clarification et de la concertation, n'allait pas sans entraîner le risque majeur d'une approche et de pratiques réductrices touchant la formation. Dans les faits, le souci de les rendre "qualifiantes" asservira en bien des cas les formations aux exigences souvent étroitement perçues et interprétées de ce que l'on appellera l'"employabilité". Le document proposait également quelques pistes de réflexion et d'action touchant, par exemple, la formation par l'apprentissage et la formation en alternance pour les jeunes, ou le développement de nouveaux partenariats pour la formation en entreprise des travailleurs plus âgés. Pour lutter contre le chômage, divers programmes d'action ont été depuis lors mis en oeuvre, spécialement pour les "jeunes adultes", selon les orientations présentées, il n'est pas sans intérêt de noter ici que Madame Michèle Jean, ex-présidente de la CEFA, fut appelée à diriger, depuis le ministère de la Main-d'oeuvre et de la sécurité du revenu, la mise en oeuvre de quelques-unes de ces orientations.

Les paragraphes qui précèdent font entrevoir comment la crise a été vue et partiellement vécue, du moins en certains cas, comme occasion et comme possibilités d'une relance. Il faut cependant reconnaître loyalement qu'il n'en va pas ainsi pour l'ensemble des réalités regroupées sous l'appellation générale d'éducation des adultes. On ne saurait passer ici sous silence des reculs d'importance majeure et dont je ne donnerai que quelques exemples, et bien hâtivement. Les coupures budgétaires imposées aux institutions d'enseignement et aux programmes d'aide à l'éducation populaire autonome ont entraîné des coupures conséquentes et en quelque sorte proportionnelles dans les services, les programmes, les activités d'éducation des adultes. En conséquence des coupures mentionnées et compte tenu de diverses contraintes, ce que l'on avait appelé précédemment la spécificité de l'éducation des adultes a été sacrifiée — au niveau des activités elles-mêmes et des approches pédagogiques comme à celui des structures et des services — dans la mise en oeuvre d'une politique dite d'"harmonisation" intégrant dans les mêmes groupes-classes et dans les mêmes structures administratives les clientèles "jeunes" et "adultes" : on a tenté de réaliser des équilibres budgétaires fragiles sans remettre en cause les droits acquis des personnels enseignants en place et oeuvrant auprès des jeunes. Je reviendrai là-dessus dans la section suivante de l'exposé, consacrée à la description de la situation présente.

Rappelons toutefois, avant d'entreprendre cette nouvelle étape, que la crise des années 1980 fut l'occasion d'un renforcement de la mainmise effective du gouvernement fédéral sur la formation des adultes. Il est à cet égard paradoxal que Madame Michèle Jean, l'ex-présidente de la CEFA dont le rapport avait proposé le rapatriement à Québec des budgets et des programmes d'Ottawa touchant l'éducation ou la formation des adultes, ait dû opter, en vue d'une action plus efficace, d'oeuvrer à Ottawa et non plus à Québec!

Que conclure de ce bilan — dont je tiens à rappeler qu'il est sommaire, et donc injuste, sans doute? Je crois personnellement que l'éducation des adultes fut trop fortement et trop exclusivement placée au cours des trois dernières décennies, dans les attentes et dans les réclamations comme dans les politiques et dans les projets, sous le lourd signe de l'institutionnalisation. Politiques, organisation et organigrammes, concertations interministérielles et partenariats, institutions et services, programmes et formations... Mais où donc sont les formateurs et les formatrices? Où sont donc, surtout, les personnes adultes en dynamique et en processus d'apprentissage ou de formation?

## LE POINT de la situation présente

Pour faire le point de la situation présente, je me placerai, non plus du point de vue des politiques, des institutions et des programmes, mais des formateurs et des formatrices, tentant de leur donner voix ici en faisant écho à leurs propos. J'évoquerai d'abord leur témoignage pour décrire la transformation en cours des pratiques de formation. Je tenterai ensuite de situer cette transformation dans la dynamique plus large d'une sujétion du monde du travail et de toute l'organisation sociale, de toute la vie sociale aux impératifs hiérarchisés de la raison technicienne, de la raison gestionnaire et finalement d'une raison économique totalitaire.

A - Au fil des **travaux** et **des jours...**

la transformation **des pratiques** de **formation**

Dans le cadre de deux séminaires — l'un sur les rapports entre le changement organisationnel et la formation, l'autre sur les conséquences de la transformation des pratiques de travail pour l'éthique et pour la formation —, j'ai invité, il y a deux ans, une trentaine de formatrices et formateurs d'adultes à faire le récit de leurs pratiques professionnelles. Malgré la diversité des expériences et donc des récits, de nettes convergences me paraissent pouvoir être dégagées.

1. Un lien très étroit est établi dans pratiquement tous les récits entre l'histoire des personnes et celle de leurs pratiques; et on entrevoit aisément, à la lecture des récits, les liens vivants entre ces histoires personnelles et professionnelles, d'une part, et celle plus large de la société, avec ses débats et ses combats, d'autre part. Concrètement, les histoires personnelles et professionnelles sont traversées de deuils, de changements souvent imposés, de ruptures; les récits témoignent d'insatisfactions personnelles et professionnelles, souvent de désillusions et de

désenchantements, mais aussi de reprises et de relances qui font la trame de cheminements sinueux et difficiles à travers la multiplicité des défis rencontrés lorsqu'il faut intervenir, sans statut bien défini ou avec ce que l'on appelle un "statut précaire", dans des champs constamment nouveaux. On peut lire en filigrane des textes l'histoire concrète et quotidienne de l'éducation des adultes et de sa précarité, et même l'histoire plus large, elle aussi sinueuse, d'une collectivité dont le sort semble également marqué au coin de la précarité.

Il en résulte souvent un stress élevé, qui tient pour une large part au sentiment que sa compétence professionnelle et la pertinence de ses choix et de ses engagements sont mises en cause à la suite de multiples changements survenus tant au niveau des situations sociales et institutionnelles ou organisationnelles qu'à celui des responsabilités confiées, ou encore des programmes et de l'instrumentation disponible.

2. La transformation des pratiques tient aussi, dans les récits analysés, à la profonde modification du contexte social et plus spécialement aux diverses transformations vécues dans le monde du travail. Divers ordres et divers facteurs de changements interreliés sont ici évoqués : (a) changements d'ordre socio-démographique transformant les "clientèles" (des adultes plus âgés ou, au contraire, de plus en plus jeunes, sans emploi; des personnes de diverses origines ethniques et de diverses traditions culturelles), (b) changements d'ordre socio-économique (fermetures d'usines, restructurations d'entreprises et transformation du travail... et chômage, déqualification et recyclage; dans les institutions d'enseignement, coupures budgétaires et diminution conséquente des ressources allouées); dans les organismes volontaires d'éducation populaire, perte ou diminution des subventions et coupure conséquente de postes et de services), (c) changements d'ordre socio-politique (bureaucratization croissante et multiplication des intermédiaires, et donc aussi des démarches, des formulaires, etc.; désinstitutionnalisation et "alourdissement des clientèles", etc.), (d) changements d'ordre culturel et proprement idéologique (les discours et les idéaux de compétitivité et d'excellence remplacent ceux de démocratisation et de participation), (e) développement technologique et envahissement d'une rationalité techno-scientifique (la primauté des compétences spécialisées), il en résulte que les pratiques de formation, selon les témoignages, semblent souvent n'être plus régies par des finalités, des objectifs et des rationalités qui seraient d'abord d'ordre éducatif ou de formation (amélioration de la qualité de la formation en vue de l'amélioration de la qualité du travail et des résultats du travail ou des produits... et pourtant oh parle partout de "qualité totale!"), mais

plutôt d'ordre administratif et budgétaire, d'ordre technologique, d'ordre proprement économique. Je reviendrai plus loin sur le jeu de poupées russes hiérarchisant les rationalités propres à ces divers ordres.

3. Outre que les fonctions concrètes et les tâches se trouvent par là modifiées, il résulte des changements intervenus une grande difficulté, voire une impossibilité pour plusieurs formateurs et formatrices de faire leurs les orientations des énoncés de politiques et d'épouser les objectifs organisationnels ou institutionnels. La contradiction est souvent ressentie et parfois analysée, dans les récits, entre les finalités et les objectifs d'ordre politique mis de l'avant dans les grandes déclarations des gouvernements et les attributions budgétaires insuffisantes pour leur mise en oeuvre; entre les exigences de la lutte pour la survie d'entreprises qui doivent faire face à une farouche compétition et les attentes à court terme qui en découlent, d'une part, et les exigences d'une formation large et polyvalente habilitant aux transferts des connaissances et des habiletés et facilitant par là pour les personnes mobilité et employabilité (quel mot barbare!); entre les finalités d'ordre administratif et les objectifs d'équilibre budgétaire des institutions ou des organisations et leur mission propre; entre les finalités et les objectifs qui sont les leurs, en tant que formateurs et formatrices, et l'acceptation obligée de contraintes qui risquent constamment de les remettre en cause et qui ont déjà transformé les pratiques quotidiennes.

Ces témoignages, qui portent souvent la marque d'ajustements personnels ou professionnels et proprement institutionnels ou organisationnels difficiles, ne disent sans doute pas toute la réalité, il est sans doute d'autres expériences et d'autres pratiques, dont il pourrait être rendu compte en des termes et avec des accents différents. Les récits sommairement résumés plus haut ont toutefois le mérite de manifester clairement comment la transformation du contexte social touche profondément les pratiques de formation.

Dans un- contexte social marqué par la croissance économique et par la prospérité, les grands, courants idéologiques qui ont marqué le développement de l'éducation des adultes, au Québec comme un peu partout dans les pays industrialisés, au cours des années 1960 et même 1970, renvoyaient aux idéaux et aux exigences de promotion sociale, d'accès aux ressources communes

et de partage, de participation et de démocratisation. Les années 1980 ont rudement bousculé l'idéologie commune ou dominante en éducation des adultes, et profondément modifié les politiques et les pratiques de formation. A l'orée d'une nouvelle décennie, celle des années 1990, on parle davantage d'excellence que de croissance personnelle et d'autonomie, de compétition et de réussite que de collaboration et de participation à la réalisation d'un projet commun. De productivité à améliorer et de rentabilité à assurer par des formations facilitant l'adaptation aux changements technologiques et organisationnels et favorisant l'adhésion à une certaine culture et à une certaine éthique d'entreprise, plus que de développement personnel et social, d'andragogie et de conscientisation...

Se développent en conséquence, souvent en dehors des institutions, des formations "de pointe" en technologies et en nouveaux styles de gestion, offertes par de grands spécialistes, kits à l'appui, à ceux et celles qui peuvent entrer dans la course à l'excellence en ayant de bonnes chances de "gagner" : le plus souvent des cadres supérieurs. Prolifèrent, à côté de ces activités "haut de gamme", dans les entreprises et dans les institutions d'enseignement, et en faisant parfois appel à la collaboration entre ces organisations dans la mise en oeuvre de "régimes d'alternance", les actions de formation ponctuelles dites "sur mesure" parce que mesurées par les tâches nouvelles ou modifiées à accomplir, tâches qui ne font le plus souvent nul appel à la créativité; ces actions de formation sont jugées efficaces lorsqu'elles conduisent effectivement aux adaptations et aux conformités attendues. Se multiplient aussi, à la marge des institutions ou hors d'elles et sans que soient attribués les budgets requis, les programmes de rattrapage scolaire, d'alphabétisation et de formation de base... visant à réduire les coûts économiques et sociaux du chômage chronique et de la marginalisation sociale. D'où les malaises ressentis et exprimés par les formateurs et les formatrices.

## B - Le travail en mutation - une société en mutation - conséquences pour la formation

Les témoignages rapportés renvoient à une transformation tant du travail et finalement de la société globale que de la formation elle-même, et de leurs rapports. M'en tenant pour le moment à ce qui se passe dans le monde du travail, j'évoquerai, en signalant leurs conséquences pour la formation, trois mouvements étroitement interreliés et dont la considération nous place au

coeur de la mutation en cours : (1) l'allégement du travail par le développement technologique, et sa croissante abstraction; (2) la soumission du travail et de toute la vie à la raison économique; (3) le passage de l'éthique du travail à la culture d'entreprise<sup>21</sup>.

## 1. Le travail transformé par le développement technologique

Plusieurs études récentes sur la transformation de l'organisation du travail et du travail lui-même ont mis en évidence la part déterminante du développement technologique dans cette transformation; elles ont toutefois fait apparaître aussi comment l'internationalisation de la production et la mondialisation des marchés, l'évolution des modes de gestion, et divers autres facteurs ont joué et continuent de jouer, dans la complexe dynamique interactive de l'évolution en cours, des rôles d'importance décisive<sup>22</sup> : la compétitivité découlant de l'internationalisation de la production et des échanges entraîne le recours à des technologies toujours nouvelles pour accroître la productivité de l'entreprise tout en améliorant la qualité de la production, ce qui exige la mise en oeuvre de modes de gestion faisant davantage appel à la participation... et à la formation. En retour, une participation plus large en même temps que plus réelle, rendue possible par une formation plus poussée, transforme l'organisation du travail en modifiant les rapports et le partage des responsabilités, des fonctions et des rôles entre les divers partenaires, ceux-ci exigeant d'être associés désormais aux prises de décision...

La formation joue dans cette dynamique un jeu, certes ambigu, d'adaptation des travailleurs aux nouvelles réalités du travail et d'habilitation aussi, peut-être, à s'y insérer de façon créatrice. Le développement technologique a introduit dans le travail, comme plus largement dans la vie sociale en général, l'exigence constamment accrue de la maîtrise, par delà l'acquisition

<sup>21</sup> Les paragraphes qui suivent reprennent librement et de façon plus ramassée les propos d'une conférence présentée à l'ouverture d'un symposium du RIFREP (Réseau International de formation et de recherche en éducation permanente), à Orford (Québec), en 1991.

<sup>22</sup> Voir, entre autres, les ouvrages de Colette BERNER et al., *Nouvelles technologies et caractéristiques du travail* Montréal, IRAT, 1983; de P. BERNOUX et al, *Technologies nouvelles, nouveau travail* Paris, PEN, 1967; et l'ouvrage collectif sur *l'Evolution des systèmes de travail* Paris, CEREQ/C.N.R.S., 1989. - Voir la revue de littérature réalisée par Marie-Nicole L'HEUREUX SOUS le titre *Les Conséquences des transformations technologiques et organisationnelles sur tes politiques de formation*, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1989 - non publié.

d'habiletés techniques nouvelles, de savoirs de plus en plus abstraits<sup>23</sup>. Le chômage devient ainsi, dans la société technologique, le lot de ceux et celles qui, écartés de postes de travail simplement disparus, ne peuvent assumer les nouvelles tâches créées. De plus, de nouveaux clivages sont générés, dans les entreprises et dans les institutions comme dans la société en général, avec de nouvelles hiérarchies, par la centralité désormais décisive des savoirs dans les sociétés modernes et post-modernes<sup>24</sup>. La formation, bien sûr, y trouve son compte. Et donc les formateurs aussi, puisqu'on multiplie les programmes et les activités de rattrapage, d'alphabétisation et de formation de base, de formation à tel ou tel emploi, etc. Mais à quel prix?

## 2. La soumission du travail à la raison économique

Les appareils technologiques mis en place dans les entreprises permettent de produire plus et mieux avec moins : moins de capitaux, moins d'énergie parfois, moins de travail ou moins d'heures de travail. D'où la montée du chômage par l'exclusion d'un nombre croissant de personnes du "marché du travail". D'où aussi la multiplication des emplois précaires et à temps partiel et la marginalisation conséquente d'importants groupes sociaux. Faisant la critique de la raison économique, André GORZ a bien montré comment le travail à but économique ou le travail rémunéré, rendu pourtant moins important par le développement scientifique et technologique des dernières décennies, envahit maintenant de façon irrationnelle et contradictoire les domaines autrefois réservés des besognes domestiques et des travaux autonomes de création ou de loisir<sup>25</sup>. Plutôt que de réaménager le travail et les temps de travail, on transforme en travail à but économique des tâches et des fonctions de support ou d'entraide, de création, de loisir. Coiffure, thérapies, spectacles et loisirs organisés : rien n'échappe désormais à l'emprise du travail et on s'emploie partout à "vendre" les "produits" des industries de la santé, des industries alimentaires, des industries culturelles, des industries touristiques... Par quel étrange

<sup>23</sup> Ce que signale, entre autres, Daniel BELL, *Vers la société post-industrielle*, Paris, Laffont, 1976 (1973).

<sup>24</sup> Voir là-dessus les propos de Pierre Dandurand et Emile Ollivier – "Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques" ~ pour présenter (a thématique d'un cahier de fa revue. *Sociologie et sociétés* (23/1, printemps 1991), p. 3-23.

<sup>25</sup> André GORZ; *Métamorphoses du travail* *Quête de sens* Critique de la raison économique, Paris, Galilée, 1988.

paradoxe, demande GORZ, par quel étrange dérapage de la rationalité économique nous retrouvons-nous donc aujourd'hui, potentiellement libérés pourtant d'un travail servile et asservissant, asservis plus fortement encore à la dure exigence d'un travail partout présent et envahissant tout notre espace et tout notre temps? Chose certaine, en transformant tout en travail, cette irrationnelle rationalité le modifie; surtout, elle crée deux catégories de travail et de travailleurs : le travail qui offre aux uns une rémunération leur permettant de se payer les services rendus par le travail d'autres qui ne pourront jamais se les offrir.

De nouveau, la formation trouve là son compte, avec les formateurs : les métiers se multipliant, se trouvent aussi multipliées les formations et les programmes ou activités de recyclage. Mais, encore une fois, à quel prix?

### 3. De l'éthique du travail à la culture d'entreprise

Par ailleurs, dans tous les domaines également, la raison gestionnaire, tentaculaire, s'emploie, imposant partout normes et procédures, à gérer le travail et ses excroissances. Chaque entreprise, chaque organisation, chaque institution a aujourd'hui son énoncé de mission définissant les objectifs et déterminant les moyens pour y arriver, tous étant appelés à faire leur cet énoncé, sans pour autant devoir se l'approprier vraiment, pour pouvoir s'engager résolument et de façon responsable - le vocabulaire de la responsabilité est aujourd'hui à la mode --, chacun se sentant solidaire des autres, à la réalisation du projet commun. Se fait ainsi le passage discret et pourtant très net. malgré l'usage parfois des mêmes mots, de l'ancienne éthique du travail - liée à l'appartenance de métier - à la culture d'entreprise. La formation devient ici un important outil de gestion, les formateurs y trouvant toujours apparemment leur compte, mais est-ce si sûr?

Je n'ai pu, dans les paragraphes qui précèdent, qu'évoquer quelques orientations d'une transformation du monde du travail et du travail lui-même qui rejailit finalement sur toute la vie sociale. Envahissante, la raison économique, s'inféodant en quelque sorte les raisons, administrative et technologique, impose sa loi au travail et à toute la vie, les activités de formation n'y échappant pas, y contribuant même... L'introduction de technologies nouvelles et toujours plus sophistiquées dans les entreprises et dans toutes les institutions fait partout appel

à de nouvelles connaissances, à de nouvelles habiletés... qui s'avéreront vite désuètes. D'où l'incessante succession, dans la vie des personnes et dans celle des organisations, de formations "sur mesure" qu'on souhaite immédiatement efficaces et "rentables". En assurant les recyclages requis et en préparant à des emplois nouveaux, la formation donne pratiquement son aval aux dérapages d'une raison économique envahissante. Soumise à la raison technologique et à la raison économique, la formation devient, soumise du même coup à la raison gestionnaire, instrument de gestion — à la fois instrument de gestion sociale de la crise économique et de ses conséquences, et instrument de gestion de cette crise répercutée dans les entreprises et dans les institutions. Tout cela ne va pas sans soulever des enjeux de divers ordres, dont il importe que les formateurs et les formatrices soient davantage conscients si on veut que les formations aident ceux et celles qui y participent à exercer une influence déterminante sur l'orientation des transformations en cours et qui touchent directement leur vie.

Soumis lui-même à la raison économique, l'Etat, au Québec comme dans tous les pays industrialisés, a pris depuis quelque temps déjà l'initiative de concertations avec l'Entreprise ou le patronat, d'une part, et les Syndicats, d'autre part, pour faire face aux exigences d'une productivité accrue dans le contexte d'une compétitivité internationale plus forte, et dans l'espoir de pouvoir gérer ainsi la grave crise sociale découlant d'un chômage dont les taux ne cessent de s'élever, entraînant exclusions et marginalisations. Jusqu'à maintenant, les résultats de ces concertations ont surtout pris la forme d'appels répétés, dans une étonnante confiance en sa vertu magique, à la formation, voire de commandes de formation. Mieux formés, les chômeurs devraient pouvoir se trouver du travail malgré les fermetures d'usines et les réductions d'effectifs ou les coupures de postes. Mieux formés, les travailleurs devraient assurer aux entreprises de nouveaux succès, et par là, à tous leurs concitoyens et donc à la société globale, une nouvelle prospérité.

Ces appels à la formation sont ambigus à bien des égards. D'une part, ils passent sous silence la nécessité d'interventions résolues et d'actions assidues à d'autres niveaux : la formation ne peut agir seule - la formation à elle seule ne crée pas d'emploi, et on lui impute souvent des échecs dont d'autres partenaires devraient porter, parfois avec elle, la responsabilité. D'autant que, en dépit des beaux discours, on investit finalement peu dans la formation, et moins encore

lorsqu'elle est orientée vers la prise en charge par les personnes et par les groupes de leur vie. D'autre part, les formateurs et les formatrices, oubliés, sont généralement exclus de ces concertations : on compte après coup, pour la mise en oeuvre de programmes décidés et dessinés par d'autres, sur leur créativité et sur leur engagement responsable, mais après leur avoir dénié au départ le droit d'exercer leur créativité et leur responsabilité dans (es échanges et dans les débats, et finalement dans les décisions qui les mettent pourtant directement en cause avec leurs compétences professionnelles propres. Compte tenu de l'importance, de la centralité du rôle qui leur est dévolu, formateurs et formatrices devront à l'avenir s'imposer, avec ceux et celles qu'on appelle de plus en plus fréquemment les responsables de formation<sup>26</sup>, comme de nouveaux partenaires essentiels, comme des acteurs majeurs et privilégiés d'une action dont les chances qu'elle soit efficace tiennent précisément à la concertation des efforts dans une nouvelle dynamique synergique. Sans eux, les résultats souhaités ne pourront pas être obtenus.

<sup>26</sup> Voir à ce sujet le livre de Pierre CASPAR et Marie-Jeanne VONDERSCHÉB, *Profession: responsable de formation Pari*», les Editions d'organisation, 1986.

### III - PROSPECTIVE : quelques pistes...

Je tenterai de me placer, dans cette troisième et dernière partie de l'exposé, du point de vue de ceux et celles qui sont, adultes, en situation et en dynamique d'apprentissage. Et je tiens d'abord à saluer la présence parmi nous et avec nous, aujourd'hui, de représentants d'associations d'étudiants adultes - signe, peut-être, que s'ouvre une nouvelle étape.

La réforme présentement en cours du système de santé, selon le ministre Côté, vise à mettre le citoyen au coeur du système, et le système au service des personnes. De façon semblable, l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation propose la mise en oeuvre de services, d'activités et d'aménagements organisationnels dans une perspective résolument "centrée sur l'adulte et ses besoins". Il y a là une orientation avec laquelle je dirai d'entrée de jeu mon accord, en récusant toutefois la pertinence de l'expression utilisée : "l'approche-client". Car l'adulte qui apprend n'achète pas des savoirs constitués; il les invente pour lui-même, il les construit. Mais passons!

Il est des évidences qui sont souvent oubliées. Sans que l'on s'en rende compte, les hégémonies et les hiérarchies évoquées plus haut font que l'on soumet les personnes, leurs besoins, leurs démarches... et leur vie, finalement, aux exigences et aux règles, aux "lois" de l'économie, de la gestion, du progrès technologique, en même temps qu'aux découpages disciplinaires et professionnels au encore institutionnels et organisationnels, avec les luttes qui y sont reliées. De sorte qu'il faut tout à coup rappeler que les hôpitaux ont pour mission d'apporter à des malades les soins que requiert leur état; et les institutions d'enseignement et autres services de formation, d'aider des personnes, jeunes ou moins jeunes, à apprendre...

Mais peut-être n'apprend-on pas aujourd'hui comme hier? Nous aimons nous représenter les sociétés anciennes, le Québec d'avant 1960 compris, comme des sociétés homogènes, aux structures stables et aux habitudes pratiquement immuables, repliées sur elles-mêmes dans la

chaleur d'une solidarité presque familiale. Il y a là, sans doute, représentations plus que réalités, représentations qui servent de faire-valoir pour nous aider à comprendre les réalités actuelles. Dans les sociétés modernes, la vie de chacun est marquée par une constante confrontation à la pluralité ou à la diversité; elle est placée et vécue très concrètement sous le signe du changement et donc du transitoire et du provisoire; elle doit s'insérer dans un jeu complexe d'interdépendances et de solidarités qui relie le local au planétaire. Comment et à quelles conditions l'éducation des adultes pourra-t-elle aider à prendre place dans ce monde nouveau, et préparer à y vivre comme des partenaires qui décident ensemble des orientations et des modalités de leur vie commune?

## 1. Pluralité et diversité

Les lieux de la vie et ses modalités sont multiples - pluriels, divers. Je veux plaider ici pour la reconnaissance, au service des adultes dans leurs démarches d'apprentissage, de la diversité des lieux et des modes d'apprentissage, d'abord, et de formation.

a. Diversité des modes et des "styles" d'apprentissage... et de formation. - Mettant en opposition en même temps qu'en tension dialectique l'action et la réflexion, l'expérience concrète et la conceptualisation abstraite, David KOLB a bien montré comment tout apprentissage — et donc tout savoir — est de quelque façon enraciné dans l'expérience concrète au fil de la vie quotidienne et des pratiques concrètes de travail, comment il passe par la réflexion sur cette expérience concrète observée avant d'aboutir, par l'abstraction, à une conceptualisation dont la validité et la pertinence seront vérifiées et jaugées dans l'expérimentation, c'est-à-dire dans un retour délibéré et actif à l'expérience — faisant ainsi apparaître la dynamique en quelque sorte circulaire de l'apprentissage. Expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite, expérimentation active : quatre temps de l'apprentissage, de tout apprentissage. Mais aussi quatre pôles, avec les tensions qui en découlent; quatre accents, selon les personnes, les temps de la vie, les situations; quatre modes ou styles d'apprentissage.



dans tous les services et dans tous les programmes et dans toutes les activités de formation, privilégie nettement, avec la saisie du réel par voie de compréhension, la conceptualisation et les savoirs abstraits, au détriment des autres modes d'une appréhension plus concrète par voie d'expérience, d'observation, d'essai ou d'expérimentation; et privilégie du même coup, avec certains modes d'intelligence assimilés sans plus à l'intelligence et s'en appropriant tous les droits, certaines dimensions du réel au détriment des autres, oubliés.

b. Diversité des lieux et des temps d'apprentissage... et de formation. - Le grand discours de l'éducation permanente ouvrait pourtant, il y a plusieurs années déjà, d'autres perspectives et d'autres sentiers, d'autres voies d'action. Je me contenterai de redire ici que la famille et la vie sociale, le travail et les loisirs, la création artistique, les médias, la vie associative et la militance... sont autant de lieux d'apprentissage — et de formation — avec leurs temps forts tour à tour d'essais et de tâtonnements, de formalisation au fil de la structuration de l'action, d'expérimentation...

L'avenir de l'éducation des adultes, chez nous comme ailleurs, me paraît tenir à la capacité que nous aurons ou non, transgressant les frontières artificielles des disciplines et des professions comme des institutions, de reconnaître vraiment - et donc comme légitime - la diversité des modes et des styles en même temps que des lieux et des temps d'apprentissage, et d'articuler cette diversité de façon à tirer profit de la synergie de leurs apports complémentaires.

J'ajouterai un mot sur la reconnaissance des acquis. La dynamique de synergie dont il a été question plus haut renvoie, en ce qui touche plus directement la formation elle-même et les apprentissages qu'elle a pour mission et pour mandat de favoriser, à la dynamique des rapports entre savoirs expérimentiels et savoirs pratiques, souvent informels ou peu formalisés, d'une part et savoirs théoriques et formalisés, d'autre part. Au fil de leurs expériences de vie et de travail, les personnes adultes qui entreprennent des démarches de formation ont déjà fait d'importants apprentissages et acquis des connaissances, développé des habiletés qu'il serait, absurde de mettre de côté, niant leur pertinence et faisant table rase, pour tout reprendre à nouveaux frais.

J'estime qu'il y a là un rôle majeur tant des responsables de formation que des formateurs et des formatrices : il revient aux uns, les responsables de formation, d'aménager les "espaces" — les programmes ~ et les possibles cheminements pour faciliter la prise en compte des acquis dans une dynamique de dépassement et de formalisation; et aux autres, les formateurs et les formatrices, de provoquer et de soutenir les efforts d'intégration et de dépassement dans la construction de savoirs neufs - ce qu'est, finalement, un apprentissage.

## 2. Changement - sous la signe du provisoire...

C'est principalement dans le monde du travail, me semble-t-il, que s'est imposée l'évidence d'une dynamique de changement qui place tout, et d'abord les compétences — connaissances et habiletés — sous le signe du provisoire. D'où la critique inlassablement répétée et finalement lassante touchant l'inadéquation des formations dispensées. D'où la mode des formations "sur mesure" et leur multiplication.

Mais si nous sommes vraiment entrés dans l'ère du provisoire, il y a leurre évident à vouloir établir des rapports plus fermes entre le travail et la formation en soumettant tout simplement celle-ci à celui-là. Il est certes normal qu'une entreprise, visant sa productivité et le profit, ait souci de la pertinence et de l'utilité toute pratique et immédiate des formations dispensées, encore qu'elle ne doive ni ne puisse faire abstraction du moyen et du long terme. En retour et comme par souci d'un équilibre dynamique, il est requis que les institutions et les services de formation, et concrètement les responsables de formation ainsi que les formateurs et les formatrices, aient le constant souci d'une formation fondamentale donnant les instruments requis pour les apprentissages ultérieurs et pour les transferts de connaissances et d'habiletés — afin que les acquis puissent être "reconnus" et mis en oeuvre dans des situations nouvelles. Car nous savons, ou du moins nous aurions dû apprendre que les réalités du travail et ses exigences, qui en sont pas aujourd'hui ce qu'elles étaient hier, ne seront pas demain ce qu'elles sont aujourd'hui.

S'avère donc requis, de nouveau, dans le respect des spécificités et pour rendre possible le jeu interactif des apports complémentaires, l'exercice d'une négociation permanente entre les divers partenaires — lieux (institutions et organisations), formateurs et formatrices...

### 3. Interdépendances et solidarités

D'autant que nous vivons dans un monde d'interdépendances qui fait appel à la solidarité et qui requiert, si l'on veut comprendre les situations réelles et les enjeux et si on veut agir efficacement, que soient brisés tous les enfermements. Evoquant ici des mouvements et des courants majeurs de l'éducation populaire — qui ont de fortes racines ou de fortes traditions, mais dont les actions sont aujourd'hui durement mises à l'épreuve et en question, parfois même "à la question" — je veux rappeler simplement que les personnes ne sont pas que des êtres de travail ou des "ressources", même avec le qualificatif "humaines" accolée, et que les objectifs de vraies formations "qualifiantes" débordent largement ceux de l'employabilité" : il s'agit d'aider des personnes à apprendre ce qui les aidera, dans la solidarité avec d'autres, à mieux maîtriser les conditions de leur vie, et par là à mieux vivre.

En guise de CONCLUSION...

En guise de conclusion, je veux d'abord redire :

1. l'importance de toujours garder les adultes en dynamique et en processus d'apprentissage, avec leurs attentes, leurs besoins et leurs désirs, leurs acquis, au centre des préoccupations, et de faire en sorte que cette place première ou centrale soit effectivement reconnue dans les politiques, dans les organisations et dans les organigrammes, dans les programmes et dans les activités de formation, dans les pédagogies... — selon l'une des orientations maîtresses de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation;

2. l'importance aussi, et par conséquent, des décloisonnements et des concertations — entre les disciplines et les professions, entre les institutions et les organisations, entre les lieux et les modes de formation, etc. — afin qu'il soit réellement tenu compte de la diversité des attentes, des besoins, des acquis et des situations des adultes en dynamique et en processus d'apprentissage — dans l'esprit d'une autre orientation maîtresse de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation;

3. l'importance, encore, de formations d'adultes larges en vue d'assurer notre développement comme société et pour nourrir chez nous la vie démocratique.

Ces orientations lancent des défis et dessinent les contours de tâches très concrètes pour nous tous et toutes.

En guise de post-scriptum, je veux remercier en votre nom l'ICEA de l'invitation qui nous a été faite de nous réunir aujourd'hui. L'ICEA, depuis sa fondation en 1946, a joué un rôle capital en tant que carrefour, lieu de réflexion et de débat, lieu de concertation aussi, pour le développement chez nous de l'éducation des adultes. Au moment où l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation peut être l'occasion d'une relance, je me réjouis de constater que l'on a répondu de partout à l'invitation reçue : j'y vois le signe déjà d'une concertation nouvelle débloquent l'horizon.