

fapug

Fédération des associations de professeurs des universités du Québec

MEMOIRE DE LA FAPUQ

A LA COMMISSION D'ETUDE
SUR LA FORMATION DES ADULTES

JANVIER 1981

AVANT-PROPOS

La Fédération répond à l'invitation de la Commission d'étude sur la formation des adultes et vous soumet, dans un premier temps, un document provisoire lequel sera suivi d'une version définitive que la FAPUQ déposera à une date ultérieure.

Ce projet, comme le souligne l'introduction, veut surtout identifier des questions qui nous apparaissent d'une importance capitale dans l'effort collectif de réflexion concernant la formation des adultes.

C'est dans cet esprit qu'il est soumis à la Commission d'étude et qu'il sera également transmis aux syndicats et associations membres de la FAPUQ pour considération et discussion en vue de la rédaction finale du Mémoire.

Les membres du Comité exécutif de la FAPUQ tiennent à relever la contribution exceptionnelle du professeur Valérien Harvey (de la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Laval) à qui ils avaient confié le mandat de préparer le Mémoire ainsi que la collaboration de madame Arpi Hamalian (la présidente de Concordia University Faculty Association) et monsieur Jean-Pierre Bourdouxhe (du Syndicat général des professeurs de l'Université de Montréal) qui avaient élaboré des textes préliminaires.



Marie-Andrée Bertrand,

Présidente de la FAPUQ

MEMBRES DU COMITE EXECUTIF DE
LA FEDERATION DES ASSOCIATIONS DE PROFESSEURS
DES UNIVERSITES DU QUEBEC
(FAPUQ)

Madame Marie-Andrée Bertrand, présidente

Monsieur Pierre W. Bélanger, vice-président

Monsieur Bernard Denault, vice-président

Monsieur Geoffrey Adams, trésorier

Monsieur Hubert Stéphenne, directeur général

LA FORMATION DES ADULTES:

QUESTIONS POUR AMORCER UNE REFLEXION PERMANENTE

L'éducation des adultes

...Le départ des chasseurs était fixé pour la mi-septembre. (...) Mais tout était désormais remis en question. On avait vaguement entendu parler de cours pour adultes. Deux gouvernements et trois ministères y travaillaient déjà. (...) Le pouvoir d'achat viendrait désormais de l'école. Les indiens s'inquiétaient. (...) Que veut donc encore le grand chef blanc. (...) L'incertitude disparaît avec l'arrivée d'un petit avion venu à l'improviste se dégorger de quelques fonctionnaires souriants. En l'espace de deux heures, la plupart des adultes sont inscrits aux cours. Les serviettes de cuir se referment et l'avion repart. La survivance est assurée pour un autre hiver.

Dans les yeux de ces hommes, assis maladroitement sur les bancs d'une école de fortune, (...) beaucoup de gêne, une profonde amertume, un chèque dans quinze jours. (...) Le ou la marquise? demande un cahier d'exercices imprimé à Montréal.

(Rémi Savard dans Le rire pré-colombien, dans le Québec d'aujourd'hui, Hexagone, Parti-pris, 1977, p. 20-21)

TABLE DES MATIERES

LA FORMATION DES ADULTES:

QUESTIONS POUR AMORCER UNE REFLEXION PERMANENTE

INTRODUCTION

CHAPITRE 1 De quelques orientations de FAPUQ en rapport avec le mandat de la CEFA.

CHAPITRE 2 La formation socio-culturelle

2.1 Questions relatives à la formation socio-culturelle des adultes

2.2 La formation socio-culturelle à l'université

CHAPITRE 3 Questions relatives à la formation professionnelle des adultes

3.1 La formation professionnelle dans le monde du travail

3.2 La formation professionnelle au niveau de l'université

CONCLUSION

**
*

INTRODUCTION

En présentant ce mémoire, la FAPUQ n'a pas la prétention de définir l'éducation des adultes n'y d'expliquer son pourquoi. Tout au plus veut-elle apporter sa modeste contribution à l'analyse collective à laquelle nous convie la Commission d'étude de la formation des adultes chargée d'examiner l'une des questions les plus importantes qui soient dans une société éducative.

Contrairement à l'image qu'on se fait parfois du professeur d'université, omniscient et enfermé dans sa "tour d'ivoire", les membres de la FAPUQ sont intéressés à participer aux débats publics sur les questions qui animent la société actuelle et contribuent à en façonner le développement. Les membres de la FAPUQ sont en particulier très conscients de l'importance des questions relatives au mandat de la Commission d'étude, de leur pertinence sociale, mais en même temps ils constatent les limites de leurs interventions sur des sujets dont ils soupçonnaient l'ampleur, mais dont ils découvrent à l'étude plus attentive toute la complexité.

Aussi, à l'invitation de la CEFA, la FAPUQ entreprend-elle une réflexion qui accompagne pour ainsi dire celle de la Commission. En effet, plutôt que de ne présenter qu'un seul mémoire qui eût été par trop tributaire des contraintes de temps et d'organisation, nous avons

voulu situer nos interventions comme les étapes d'une démarche de réflexion collective qui puisse non seulement bénéficier de l'expérience collective de ses syndicats, ^{associations} et individus membres, mais aussi des apports des autres intervenants par le biais de la Commission.

Nous avons pensé qu'il fallait peut-être, à l'occasion de la réflexion sur l'éducation des adultes, rompre avec la tradition qui veut qu'une commission d'étude soit le point de convergence de toutes les attentes, le lieu de déversement de toutes les récriminations et défenses, l'organisme duquel on doit tout attendre.

Il nous semble plutôt qu'on devrait concevoir une commission d'étude comme un catalyseur du processus de réflexion critique, le moment stimulateur d'une pratique renouvelée qui incorpore son propre dynamisme de revision périodique et même continue.

C'est dans cette optique que la FAPUQ prend l'occasion qui est fournie par la CEFA pour aborder en son sein une période plus intense de réflexion sur l'éducation des adultes.

Cette réflexion, loin de se terminer avec la fin du mandat de la Commission, se poursuivra à travers le fonctionnement de ses instances, influencera les activités de ses comités d'études et la pratique de ses membres. Elle pourra même constituer une activité de recherche pouvant déboucher sur des thèmes de discussion lors de son prochain congrès biennal.

La première étape de notre réflexion a consisté à identifier le cadre de référence qui pouvait fonder notre propre processus de réflexion sur les questions relatives à la formation des adultes et ^{donner} sens et cohérence à nos interventions auprès de la CEFA.

Les questions que nous avons soulevées à cette première étape s'adressent tout autant à notre démarche interne et à la poursuite de notre réflexion éducative qu'à celle de la Commission d'étude et aux autres intervenants du débat.

Nous soumettons ces questions problèmes et réflexions à la Commission dans l'espoir qu'elle puisse s'en inspirer pour sa propre consultation publique et qu'aussi, la FAPUQ bénéficie des remarques des autres intervenants sur les mêmes questions afin de lui permettre d'approfondir les thèmes soulevés et de poursuivre avec encore plus de maturité l'étude des nombreux documents recueillis au cours de la première étape et qui s'avèreront très utiles lorsqu'il s'agira de dégager des orientations plus définitives.

La FAPUQ pourra peut-être à ce moment-là encore offrir une intervention à la Commission si les délais de réception des mémoires le permettent.

On trouvera dans le présent document une première partie qui présente la Fédération des associations professeurs d'universités

du Québec et ses éléments d'orientations ayant quelque rapport avec l'un ou l'autre des articles ou avec l'ensemble du mandat de la Commission.

Dans la deuxième et la troisième partie, nous avons tenté d'identifier des questions en rapport avec les deux grandes parties du mandat de la Commission et en distinguant les questions touchant l'université de celles se rapportant à l'ensemble de la population d'éducation des adultes. Cette catégorisation présente des limites mais nous avons cru que d'une part elle nous permettrait de pousser plus avant l'analyse des questions spécifiques tout en permettant à la Commission de mieux identifier les sujets suggérés par son mandat.

En guise de conclusion nous tentons d'aborder les principaux problèmes qui se posent au niveau des orientations et de l'organisation de l'éducation des adultes au Québec en les intégrant le plus possible dans quelques schémas qui ne constituent que des hypothèses de réflexion.

On notera tout au long le caractère cursif de la réflexion et de l'écriture. Pour le moment, le plan et la rédaction suivent notre démarche d'apprentissage, une logique d'exploration plus qu'une logique d'organisation des apprentissages et d'exposition des acquis; la démarche se poursuit.

CHAPITRE I

DE QUELQUES ORIENTATIONS DE FAPUQ EN RAPPORT AVEC LE MANDAT DE LA CEFA.

Même si les professeurs ne récusent pas la position qu'ils occupent, ils ont pris conscience d'une part, qu'ils ne sont pas l'Université, et que, d'autre part, leur rôle ne ~~se~~^{les} confine pas, ni comme individus ni comme groupes, à n'oeuvrer qu'au sein de leur organisation de travail.

C'est pourquoi, tout en sachant que certaines de leurs positions et orientations se réfèrent à la défense des intérêts de leur groupe, ils constatent et entendent affirmer que ces intérêts ont leur place dans la société et qu'en les défendant, ils peuvent contribuer comme d'autres groupes au mieux-être de la collectivité.

Les professeurs et les associations et syndicats qui les représentent croient aussi que plusieurs de leurs interventions relèvent de la fonction critique de l'université qui ne saurait s'exprimer uniquement par les voies du travail courant d'universitaire, ou les voies officielles des administrations universitaires.

Enfin, les professeurs comme individus et comme groupes, sont aussi des citoyens qui désirent manifester leur engagement social en contribuant du mieux qu'ils peuvent à la réflexion collective surtout sur les sujets comme ceux de l'enseignement et de la recherche qui les impliquent

encore de plus près.

Dans le reste de ce chapitre, nous présentons sans chercher à en dégager toutes leurs significations et implications les principales orientations de notre Fédération qui fondent son action générale et qui constituent des points d'ancrage de sa réflexion sur l'éducation des adultes, à l'université, aux autres niveaux du système scolaire et dans la société en général.

Ces orientations se retrouvent dans les principaux documents de la FAPUQ notamment des mémoires, des actes de son congrès biennal, de ses rapports et plans d'action annuels et de ses principaux organes écrits d'information, nouvelles universitaires et FAPUQ information.

Ce travail se veut avant tout destiné à l'objectif principal que nous avons assigné à notre démarche plus générale de réflexion sur notre action à l'occasion de la CEFA. C'est pourquoi nous n'avons pas tenté de dégager de façon exhaustive les liens qu'on pourrait faire entre ces orientations et le mandat de la CEFA. Mais seulement en illustrer quelques-uns en vue de poser les jalons de notre démarche interne.

1.1 Essai de définition de la place de FAPUQ dans l'organisation de l'enseignement supérieur et d'une perspective d'intervention dans et sur l'université québécoise.

Nous reproduisons intégralement, pour cette partie, un texte

extrait du mémoire soumis par la Fédération à la C.E.U. en juin 1978.
Ce texte demeure éclairant même si depuis plusieurs activités et événements sont venus contribuer à préciser davantage les orientations contenues dans ce texte.

II. NOTRE PERSPECTIVE D'INTERVENTION

L'Université: lieu privilégié du développement

14. L'université moderne au Québec ne saurait être considérée comme un facteur variable du développement. Compte tenu des investissements collectifs déjà consentis pour son développement, de sa mission et de ses fonctions, de la faiblesse relative de notre société en infrastructure de recherche et d'expérimentation, elle est le lieu privilégié du développement des citoyens et de la société.

L'Université québécoise: un acquis récent et fragile

15. Elle constitue un acquis extrêmement récent et fragile de notre société. Des interventions inconsidérées pourraient rapidement déstabiliser cet acquis surtout si ces interventions reproduisaient par un certain mimétisme des choix et des priorités élaborées au sein des sociétés voisines. Nous parions, quant à nous, sur la réversibilité d'une telle dépendance au niveau du choix des priorités collectives. Nous refusons de croire que le fondement de nos choix collectifs quant au statut et aux ressources de l'enseignement supérieur et de la recherche ne seront ici que le pâle reflet des décisions prises au sud ou à l'ouest des frontières du Québec.

Situation particulière du Québec en Amérique

16. Nous affirmons que l'enseignement supérieur et la recherche ne peuvent être dissociés de la réalité singulière, démographique et historique, de la société québécoise en Amérique du Nord.

Retard du Québec

17. Nous avons déjà souligné le caractère récent des acquis de l'Université québécoise. Le Document de consultation, en citant les résultats des recherches de Michel Robillard de l'Université du Québec, rappelle que "la proportion des gens qui ont fait actuellement des études universitaires est moins élevée au Québec que dans le reste du Canada...et que, selon le recensement de 1971, les francophones du Québec qui ont atteint un niveau de formation universitaire sont de 40% moins nombreux que chez les Canadiens des autres provinces, de près de trois fois moins nombreux que chez les allophones du Québec" (1). Ces données méritent mieux qu'une mention au passage. Elles établissent une situation collective qui comporte ses propres exigences.

Sous-financement de la recherche

18. Dans ce contexte il convient de rappeler à l'attention de la Commission les problèmes auxquels doivent faire face les scientifiques francophones. Dans le mémoire conjoint préparé par les Universités Laval, de Montréal et de Sherbrooke pour le Comité sénatorial de la politique scientifique, la situation des universités est résumée comme suit:

Chose certaine, la part que le Québec retire de ces laboratoires fédéraux est minime du point de vue du développement de la recherche au Québec. C'est ainsi que les contribuables du Québec ont non seulement souscrit leur part à l'installation de laboratoires fédéraux à Ottawa, mais ont aussi subventionné par le truchement du fédéral la recherche au niveau régional plus libéralement ailleurs qu'au Québec...Le montant des subven-

(1) Document de Consultation P. 27

tions attribuées par le gouvernement fédéral aux universités francophones du Québec révèle un problème fondamental. Il ressort par exemple des chiffres de l'année 1967-68 que, pour un total de \$72,481,000 de subventions fédérales pour l'ensemble du Canada, les trois universités francophones du Québec en ont reçu \$8,046,000, soit 11.1% (1)

Faiblesse des appuis du secteur privé 19. A ces facteurs qui caractérisent la situation objective de l'enseignement supérieur et de la recherche au Québec s'ajoute le faible appui du secteur privé aux institutions universitaires québécoises comparativement à ce qui s'est produit et continue de se produire dans les sociétés voisines.

Fragilité des ressources et permanence de l'effort à consentir 20. La dimension du réseau universitaire québécois impose la plus grande prudence à tous les responsables de son développement. Les limites de notre société nous imposent des contraintes particulières au plan scientifique, culturel et technologique. Nous ne disposons pas d'un réservoir de ressources dont la capacité soit comparable à celle des sociétés voisines. Pour toutes ces raisons, nous affirmons qu'un effort soutenu doit être consenti par notre société dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette question prioritaire doit retenir en permanence l'attention de la Nation toute entière.

(1) Une politique scientifique canadienne. Rapport du Comité sénatorial de la politique scientifique, p. 220

III. LA MISSION DE L'UNIVERSITE

21. Dans la société contemporaine la connaissance scientifique et la connaissance d'usage sont produites dans les milieux les plus divers et aux objectifs les plus variés. Elles naissent et se développent dans la pratique sociale tout autant que dans les laboratoires des grandes sociétés privées. Elles surgissent de l'analyse de leur vécu par des individus et des groupes dans les péti-
tenciens, dans les associations de consommateurs, dans les regroupements coopératifs, dans le mouvement syndical et au sein des partis politiques. Elles sont diffusées, contestées et intégrées. Chacun de ces groupes recherche les connaissances qui lui soient les plus utiles pour forger ses interventions, mener ses luttes, créer et soutenir des agénérations, renouveler son idéologie.

22. C'est dans ce contexte qu'il faut situer la mission de l'Université au Québec. Elle n'est pas le seul lieu où se crée la connaissance. L'Université ne dispose plus du pouvoir qui était le sien dans une période où elle monopolisait dans certains domaines tout le savoir disponible.

23. Si elle veut vraiment être l'Université des citoyens et de la société, elle est forcée de se reconnaître et de se comporter

La connais-
sance hors
campus

L'Universi-
té ne mono-
polise plus
le savoir

L'Universi-
té doit
s'adapter

comme un partenaire attentif à la connaissance qu'elle élabore en dehors d'elle et soucieux de s'adapter aux exigences inédites qui découlent de cette nouvelle situation.

Finis les
petits
groupes
fermés

24. Pour être un foyer de progrès, de développement et d'avancement social, l'Université tout en préservant son identité propre, doit reconnaître et accepter comme constitutives les nouvelles relations au savoir et à l'action qui se développent en dehors d'elle. Elle doit s'en informer et s'en pénétrer. Les rapports institutionnels, les travaux des groupes inter-universitaires, les activités des sociétés savantes ont longtemps constitué les réseaux privilégiés et presque exclusifs des universités. Ces réseaux représentent encore aujourd'hui des foyers de discussions indispensables. Cependant, l'ancienne relation étroite est dissoute. Aujourd'hui l'Université ne peut plus et ne doit plus être uniquement en relation avec elle-même.

L'univer-
sité une
zone libre

25. La mission de l'Université est la recherche, la création, la diffusion et la critique de la connaissance. Elle poursuit cet ensemble d'objectifs librement. Elle demeure la seule zone libre de rencontre de la connaissance théorique et de la connaissance pratique. Elle n'est plus l'Université si elle privilégie la production de la connaissance. Elle n'est plus l'Université si

elle privilégie la transmission de la connaissance. Elle existe comme Université dans l'équilibre entre ces deux fonctions de production et de transmission de la connaissance.

Nécessaire
intégration
de l'ensem-
ble des
objectifs

26. Elle existe comme université si ces objectifs d'interrogation et de croissance du savoir, de promotion de l'esprit critique pénètrent l'ensemble de ses fonctions.

Une responsa-
bilité glo-
bale face au
savoir

27. Elle existe comme université si elle développe des préoccupations d'ensemble quant au développement, à la signification et l'utilisation de la connaissance. La dimension de l'Université implique une certaine segmentation du savoir, sa mission exige cependant la constante analyse des relations inter-scientifiques, des complémentarités science et politique et science et culture. A titre d'exemple qu'il nous suffise de rappeler le débat que suscite à l'heure actuelle le développement des sciences biologiques et médicales par rapport à l'éthique et à l'évolution des normes juridiques. L'Université a pour mission de rechercher tous les effets et toutes les conséquences du développement de la connaissance.

La sensibi-
lité à l'in-
terrogation

28. Dans un précédent mémoire au Conseil des Universités les porte-parole de la FAPUQ formulaient à ce propos la réflexion suivante: "La sensibilité à l'interrogation est la première sensibilité universitaire, chez l'étudiant, le professeur et le chercheur, sans oublier l'administrateur lui-même." La sensibilité à l'interrogation

est même, pensons-nous, antérieure à la sensibilité critique, toujours plus ou moins exposée, à son insu, à se faire la complice de cela même qu'elle soumet à l'examen.

L'interrogation active

29. En conséquence, nous croyons que c'est du côté de l'interrogation active que l'université doit chercher la définition la plus fondamentale de ses objectifs. Sans une telle interrogation, en effet, que devient l'objectif de conservation du savoir?

L'interrogation nécessaire et première

30. Que devient la transmission elle-même, là où l'interrogation, cessant d'être véritablement active, n'est plus qu'une introduction pédagogique, ou historique, à un univers de réponses plus ou moins replié et clos sur lui-même? Ainsi, contrairement à ce que certains se plaisent à penser, la recherche reconnue comme telle ne doit pas être, à l'université, la seule titulaire officielle de l'interrogation. Celle-ci justement parce qu'elle est première, doit traverser et soutenir tous les autres objectifs, même et surtout sans doute, les plus généraux. Sans elle, l'université, qu'elle s'en aperçoive ou non, perd la plus grande partie du dynamisme et de l'élan nécessaires à l'accomplissement de son rôle dans la société.

Relation
Université/
société

31. Pour être l'Université des citoyens et de la société, elle doit alimenter ces deux fonctions de production et de transmission de la connaissance, des besoins réels, actuels et prévisibles. Elle doit reconnaître comme partie intégrante de sa mission, la mise à la disposition des citoyens et de la société, de la connaissance disponible et en gestation. Ce rapport comme nous l'avons déjà signalé n'est pas à sens unique.

L'Université des citoyens

Etendre la
connaissance
et la
compréhension
du monde

32. La mission de l'Université constitue, en premier lieu, un service aux citoyens, au plus grand nombre de citoyens possible. Elle doit leur assurer une extension de leur compréhension et de leur action sur l'univers physique et social. Elle doit leur assurer une extension de leur compréhension de leur propre pensée et de leur action. Elle doit permettre, la libération par le savoir, et le contrôle des interventions et des actions. Sa mission humaniste n'est remplie qu'à ces conditions. Ce service doit être accessible au moment le plus propice de leur existence au jugement des citoyens eux-mêmes.

Un droit
pour tous

33. L'accès à l'enseignement supérieur doit être aménagé pour ce qu'il est, c'est-à-dire un droit pour tous. On ne saurait l'utiliser pour accroître davantage les injustices sociales et perpétuer des comportements collectifs régressifs.

L'Université de la société

Relations
chercheurs/
utilisateurs

34. La mission de l'Université constitue un ensemble de services à la société. La création et la diffusion de la connaissance ne sauraient être qu'un exercice scolaire. Cette connaissance doit se transformer en relation véritable de vérification réciproque entre les chercheurs et les utilisateurs (individuels ou collectifs). Les premiers ajustant leur découverte au vécu des seconds, ces derniers informant leur action des apports des chercheurs. Cette relation est une dynamique de transformation.

L'Universi-
té est
politique

35. L'Université est politique. Elle est dans la société. L'un des aspects les plus essentiels de sa mission consiste d'ailleurs à faire apparaître la cohérence ou l'incohérence entre le vécu social et les représentations qui fondent ce vécu. Elle doit poser constamment la question de la qualité de la vie.

L'Univer-
sité foyer
de création
culturelle

36. Comme ses fonctions se rattachent à l'aspect culturel du développe-
ment, l'Université devient un véritable foyer d'interrogation,
d'analyse, de création culturelle qui assure à la fois la criti-
que de la culture et fonde l'identité culturelle. Nulle autre
institution dans la société ne remplit cette mission.

1.2 Orientations particulières par rapport à son rôle de représentant d'une composante de l'université.

Nous n'avons pas le temps ici de faire un commentaire détaillé des liens que présente chacune des orientations relevées par l'analyse de contenu avec l'un ou l'autre des éléments du mandat de la CEFA. Pour chacune des trois parties qui suivent, nous ferons d'abord une énumération des orientations suivie de quelques remarques visant à suggérer le cadre de référence qui servira à poursuivre l'analyse des relations susceptibles de servir de toile de fond de nos analyses et interventions subséquentes sur les politiques éducatives.

1.2.1 Orientations générales concernant la situation universitaire

- a) Etudier les politiques de l'enseignement supérieur et leur impact sur la profession;
- b) Produire des rapports sur toute question ayant trait à la profession;
- c) Participer à l'établissement et à la critique des politiques par des débats publics;
- d) Exiger la transparence de la gestion financière et des administrations ;

- e) Faire preuve de plus de fermeté vis-à-vis l'évolution de l'enseignement supérieur;
- f) Montrer les dangers que comporte actuellement une réduction du service universitaire;
- g) Consolider les liens de solidarité entre professeurs d'université.

Les trois premières orientations expliquent notre intervention à la CEFA et la réflexion interne que nous engageons sur le sujet de l'éducation des adultes en même temps qu'elles invitent à dégager pour les professeurs des universités québécoises et le public en général les enjeux sous-jacents à la mise de l'avant d'une politique nouvelle en formation d'adultes. Une attention particulière dans notre réflexion sera accordée aux dangers de glissements vers des solutions qui tout en étant attrayantes, peuvent avoir des conséquences négatives sur les objectifs mêmes qu'on voudrait promouvoir en les proposant. Par exemple, privilégier le niveau universitaire pour des tâches qui pourraient mieux être réalisées ailleurs avec la conséquence d'une diminution possible des capacités de l'université de bien réaliser ses missions plus spécifiques. Favoriser l'accès des adultes au détriment des jeunes, ce qui pourrait constituer un recul; une fausse démocratisation, une mauvaise économie des ressources humaines à long terme.

Les trois objectifs qui suivent peuvent constituer une base pour élargir et diversifier les débats concernant l'enseignement universitaire et en particulier pour une recherche d'équilibre des pouvoirs dans les structures de l'enseignement supérieur très fortement concentrée au niveau des administrations locales et des structures de financement au niveau de l'Etat. La distance critique et la place que les professeurs désirent prendre dans le processus de décision ne peuvent qu'aider les intérêts démocratiques plus larges qui fondent la quête des groupes de travailleurs pour les progrès de leur formation individuelle et de groupes.

De plus, la volonté de consolider les liens de solidarité entre professeurs qui fait déjà ^{l'objet} de rencontres et des travaux intersyndicats, trouve une occasion intéressante d'actualisation sur un sujet d'intérêt commun qui dépasse les rubriques des conventions collectives et autres affaires syndicales courantes. Même l'examen préliminaire des positions de syndicats qui ne sont pas membres de notre fédération révèle des points de convergences en matière de formation des adultes qui en étonneraient plusieurs. Nous nous proposons de poursuivre cette étude.

1.2.2 Orientations émanant spécifiquement de son congrès biennal

- a) L'accessibilité universitaire;
- b) La qualité de l'enseignement et du service universitaire;
- c) La recherche universitaire, sa contribution au projet collectif;

- d) La condition féminine;
- e) Les responsabilités professionnelles.

On pourra consulter le détail de ces prises de positions et orientations pour l'action dans le rapport intitulé Actes du Congrès, distribué par la FAPUQ et dégager pour soi-même les implications pour le développement d'une politique de formation des adultes.

Les implications majeures qu'on pourrait dégager actuellement ne sont qu'un bien pâle reflet de celles qu'on pourra relever lorsque les travaux des comités qui ont été mis sur pied pour réaliser le plan d'action qui s'inspire de ces orientations auront produit leurs travaux et leurs impacts.

Mentionnons seulement qu'en augmentant le taux général de fréquentation universitaire par des politiques d'admission plus ouvertes à tous ceux détenant un D.E.C. ou l'équivalent et pour les groupes qui ont été moins bien servis, jusqu'ici on favorisera l'accès des adultes. Mais pourquoi faire des conditions spéciales fondées sur l'âge? Ce ne sont pas les adultes qui ont inventé ces critères! Ne demandent-ils pas qu'on se fonde sur de meilleurs critères d'évaluation de leur potentiel? Ce que les adultes sont en train de gagner pour tous les candidats à l'université.

Parmi les autres actions préconisées ou entreprises par la FAPUQ susceptibles de produire un impact positif sur la formation des adultes à l'université, notons celles qui sont énumérées dans les paragraphes qui suivent.

L'augmentation des fonds pour la recherche et la qualité de l'enseignement et du service à la collectivité par le biais d'une indexation des dépenses de ces catégories et l'octroi de fonds spéciaux de développement des secteurs de formation continue est indirectement reliée au progrès des efforts concernant le perfectionnement professionnel.

L'amélioration des conditions de prestation des responsabilités professionnelles comprend la reconnaissance des activités de service au milieu dans les tâches des professeurs et de celles d'encadrement des étudiants, de même que l'ouverture aux échanges de professeurs comme expérience d'éducation permanente des professeurs.

La FAPUQ a présenté un mémoire dans le cadre de la consultation sur le Livre Blanc sur la recherche et s'est montrée favorable dans l'ensemble avec le projet collectif qui en émane:

"La communauté des professeurs-chercheurs représentés par la Fédération participera, dans toute la mesure du possible, à tout effort qui favorisera l'émergence et le mieux-être du secteur québécois de la recherche".

Le Livre Blanc contient des propositions concernant le développement et la formation des chercheurs qui sont, il ne faut pas l'oublier, des adultes en situation de formation professionnelle.

Le développement de la recherche relié au projet collectif québécois devrait contribuer à favoriser le développement de la recherche en éducation. Cette préoccupation des professeurs a été reconnue par deux comités de la C.E.U. Le rapport de son comité sur la

formation des enseignants insiste sur la recherche en éducation en général et pour la formation des enseignants et les aspects sociaux de l'éducation.

Celui de son Comité d'études sur l'organisation universitaire insiste sur l'étude des problèmes reliés au niveau universitaire, ce qui inclut les recherches sur l'accessibilité, le service à la collectivité, les services aux étudiants, les programmes et la pédagogie qui sont en relation intime avec les problèmes d'éducation permanente.

Enfin, sur la condition féminine, la FAPUQ participe activement aux recherches visant à *corriger* dans l'université et dans la société en général, les problèmes engendrés par une longue discrimination et ségrégation des femmes. Les comités en place à la FAPUQ, et dont ses membres sont des animateurs très actifs notamment à Laval, ^{Sherbrooke} et à l'Université de Montréal consacrent des parties importantes de leurs travaux à la situation rencontrée par les femmes adultes qui postulent l'admission à l'université, aux systèmes de promotion dont sont souvent victimes les femmes dans le développement de leurs carrières, les conditions qui entravent leurs projets de perfectionnement et recyclage. Ils constatent en particulier comment les femmes qui oeuvrent de façon prédominante dans les activités de soutien sont confinées dans une sorte de tiers-monde de l'organisation universitaire en raison du peu de possibilité de perfectionnement professionnel surtout lorsqu'il s'agit de vouloir accéder à un perfectionnement qui dépasse le cadre de l'emploi actuel. L'université comme employeur apparaît donc comme

un reflet des problèmes qui confrontent les adultes au travail.

1.3 Orientations par rapport à son rôle social et politique dans la société québécoise.

- a) Analyser les lois, décrets, règlements ou directives en matière d'enseignement;
- b) Faire connaître au gouvernement et aux administrations universitaires les points de vue des professeurs de FAPUQ;
- c) Assumer son rôle politique de représentation dans la société québécoise;
- d) Assurer le respect et la promotion des droits collectifs et individuels;
- e) Promouvoir la liberté d'information;
- f) Eliminer le sexisme.

Sur les trois premiers de ces objectifs, la CEFA donne à la FAPUQ une occasion d'appliquer à toute une classe de problèmes des orientations qu'elle défend sur d'autres plans. Nous respecterons la hiérarchie de a vers b et c, car nous sommes conscients de découvrir une mine d'information sur la formation des adultes, soit en matière de phénomènes, (éducation populaire, etc.) soit en matière de réglementation, que la plupart des professeurs n'avaient pas eu l'occasion d'examiner d'aussi près qu'ils l'auraient souhaité. Ils en prennent maintenant l'occasion et c'est à partir de cet apprentissage qu'ils construiront leur pensée et leurs interventions internes et externes en ces matières.

Sur la question des droits, la FAPUQ prend conscience d'un domaine très vaste d'application du droit à l'éducation. Elle aura aussi ^{l'occasion} d'analyser des phénomènes comme l'analphabétisme que les professeurs ont peine à imaginer, mais qu'ils auront encore plus de réticence à tolérer en vertu de leur engagement vis-à-vis les valeurs éducatives et leur engagement social et humanitaire.

Sur les deux derniers objectifs, la FAPUQ a réalisé ces dernières années deux études, l'une sur la liberté d'information et l'autre sur le sexisme, dont des résultats ont été publiés avec suffisamment de détails dans son journal FAPUQ-Information d'avril 1978 pour révéler à l'examen préliminaire le riche potentiel des relations à faire entre ces domaines et les problèmes qu'ils posent et la formation des adultes surtout en ce qui touche la formation socio-culturelle entendue dans son sens le plus large de formation du citoyen à l'exercice de ses droits à son développe-

ment personnel.

Voilà, décrit trop succinctement sans doute, le cadre de référence de la démarche de réflexion qui s'est engagée à la FAPUQ, et qui a influencé les questions et problèmes soulevés dans les chapitres qui suivent et qui, surtout, constitueront pour les travaux internes des sources de références et de stimulation.

CHAPITRE 2

LA FORMATION SOCIO-CULTURELLE

2.1 Questions relatives à la formation socio-culturelle des adultes

Qu'est-ce que la formation socio-culturelle? Voilà une question en apparence élémentaire et nous croyons sans peine que la plupart des interlocuteurs de la CEFA ne s'arrêteront guère sur une notion qu'ils connaissent sans doute pour la côtoyer quotidiennement dans leur pratique pédagogique ou administrative. Les professeurs d'université seraient-ils à ce point déphasés par rapport à la situation de l'éducation des adultes qu'ils ne seraient même pas capables d'en décrypter le langage? La CEFA n'avait sans doute pas prévu s'adresser à des interlocuteurs si obtus qu'ils achoppent sur des notions si claires! Voyons, un peu de logique déductive: le mandat fait référence à deux types de formation de l'adulte: la formation professionnelle et la formation socio-culturelle. N'est-il pas évident que la dernière peut comporter tout ce que ne comprend pas la première? Faux!

La Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), même si elle ne donne pas la définition recherchée présente ses statistiques sous quatre grandes rubriques:

- 1) La formation générale à temps plein ou à temps partiel;
- 2) La formation professionnelle de niveau secondaire ou collégial;
- 3) La formation socio-culturelle;
- 4) Les services spéciaux d'éducation des adultes.

Dans notre quête d'information sur une réalité qui s'avère vaste et complexe, nous retiendrons d'abord les deux dernières catégories que nous tenterons de cerner en tirant des diverses sources de renseignements que nous avons consultées certains éléments qui nous ont frappés et qui pourront servir de jalons à cette amorce de réflexion qui nécessitera un approfondissement dont les questions que nous soulèverons constitueront la toile de fond.

Avant de se faire une idée plus précise de ce que recouvrent deux catégories d'activités, il faut préciser qu'elles semblent exclure les cours adressés aux adultes mais qui touchent des matières comme l'apprentissage de l'anglais qui constitue pourtant une activité fort importante d'après le Rapport d'activités 1978-1979 de la DGEA.

C'est que, semble-t-il, cette matière, comme toutes les autres qui appartiennent (nominalement ou effectivement?) au curriculum régulier du secondaire ou du cégep tombent dans la catégorie formation générale. Cela, semble-t-il, même quand ces cours de langue s'adressent à des clients qui ont complété une formation générale de tout niveau et qui peuvent ne rechercher comme tout crédit qu'une monnaie d'échange culturel lors de voyages ou que la satisfaction (résultat d'un développement personnel) de pouvoir "engueuler son boss dans la langue de ce dernier"...

Enfin, il s'agit sans doute de catégories arbitraires qui obéissent à une logique administrative ou autre qu'il serait intéressant de connaître pour mieux comprendre le sujet. Car on trouve tout de même dans la

liste des cours de la formation socio-culturelle les cours suivants¹ :

Anglais langue seconde 132;

Biologie 131;

Espagnol 151.

Voilà sans doute des exceptions sans importance puisque la liste d'activités comprend surtout des cours reliés au développement d'habiletés d'artisanat ou de bricolage ou reliés aux productions ménagères (habillement, cuisine); des cours à portée sociale touchant l'éducation des enfants et les autres problèmes de la vie courante; des cours visant à rehausser les possibilités de production ou de consommation des biens culturels (musique, arts dramatiques ou plastiques).

Nous avons placé en annexe I une liste qui donne mieux que toute description le portrait des activités s'adressant à la formation socio-culturelle des adultes, c'est ce portrait que notre démarche d'apprentissage nous livre à cette étape et que nos interlocuteurs sont invités à corriger par leurs témoignages.

C'est en examinant l'organisation des services de formation socio-culturelle des adultes qu'on prend conscience de la complexité et de la richesse du domaine.

1. Statistiques de l'éducation, DGEA, 1976-77. p. 117.

Il s'agit du document statistique le plus récent que nous avons pu trouver.

La DGEA nous dit que "les services sont offerts non pas par un réseau propre à l'éducation des adultes, mais bien par un ensemble de réseaux du secteur public (commissions scolaires, commissions régionales, collèges d'enseignement général et professionnel) et du secteur privé (organismes volontaires d'éducation populaire, syndicats, etc.)".

Or, il nous semble bien que la CEFA veuille englober sous sa rubrique formation socio-culturelle des éléments que la DGEA regroupe sous son secteur "services spéciaux et clientèles particulières" qui comprend:

- Des cours dispensés aux autochtones;
- Le programme multi-média;
- Les services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire;
- Programme de subventions aux OVEP (Organismes volontaires d'éducation populaire).

Examinons ces autres programmes de formation socio-culturelle.

FORMATION DES ADULTES EN MILIEU AMERINDIEN

En ce qui concerne la clientèle amérindienne, il nous a semblé comprendre que les activités de la DGEA consistaient surtout à tenter de coordonner les interventions des cinq ministères qui y sont impliqués. Puisqu' "on s'est rendu compte qu'il n'est pas toujours possi-

ble d'utiliser les mêmes approches pédagogiques que celles utilisées pour les non-autochtones" il serait intéressant d'avoir une meilleure idée de la situation de la formation des adultes en milieu amérindien. La Commission pourra-t-elle nous fournir des détails sur cette question? Nous aimerions que des personnes et des groupes qui possèdent des informations sur le sujet nous aident à analyser la situation.

MULTI-MEDIA

Quant au programme Multi-média, nous avons appris qu'il s'agissait d'un programme expérimental qui aurait cessé d'exister en juin 1978. En tout cas, il ne figure pas au budget 1979-80 de la DGEA, alors qu'il utilisait 482 000\$ en 1978-79. Ce programme ambitieux, qui avait pris en 1971 la relève d'un programme expérimental qui l'avait précédé dans la région du Saguenay-Lac St-Jean (TEVEC), visait, à l'aide

- "des média psychopédagogiques comme l'animation pédagogique, l'information, la consultation;

- des média technologiques comme les média de masse, les petits média et l'imprimerie"; les objectifs suivants:

- A) Permettre aux adultes de développer une meilleure compréhension d'eux-mêmes et de leur milieu et ainsi de participer plus pleinement

au développement socio-économique de ce milieu;

- B) Permettre aux adultes de parvenir à une formation reliée à leurs besoins, à leur mode de vie et à leurs capacités, compte tenu des besoins et des priorités de la société québécoise en général et de ceux du marché du travail en particulier;
- C) Favoriser chez les adultes, dans une optique d'éducation continue, une capacité à utiliser et à développer les ressources informatives et éducatives, actuelles et futures du milieu;
- D) Faire progresser de manière cohérente, à des fins d'éducation des adultes, l'utilisation de moyens technologiques et pédagogiques nouveaux.

Multi-média, nous dit encore la DGEA, "s'adresse en priorité aux adultes des milieux populaires qui sont économiquement, socialement ou culturellement défavorisés, vivant dans des milieux peu organisés, sont généralement sous-scolarisés et peu touchés par le système scolaire".

On estime que de 1973 à 1977, près de 25 000 adultes ont entrepris des projets éducatifs avec le concours de quelque 300 membres actifs des comités de participation; que quelque 35 000 adultes ont reçu au

cours de cette période la Gazette de Multi-média, journal pédagogique servant aussi de document d'accompagnement aux émissions de télévision du programme; qu'à titre d'exemple la clientèle d'écoute des émissions de télévision et de radio s'élevait à 134 000 adultes dans un des projets de Montréal et de 56 100 dans un projet du Saguenay-Lac St-Jean.

SERVICES EDUCATIFS D'AIDE PERSONNELLE ET D'ANIMATION COMMUNAUTAIRE

(SEAPAC)

Le premier volet "aide personnelle" s'adresse aux adultes étudiants ou non qui désirent recevoir une aide en matière d'orientation scolaire et professionnelle; des conseils d'ordre social, psychologique, économique ou juridique, ainsi au plan médical. Plusieurs commissions scolaires mettent au service des adultes leurs bibliothèques et centres de documentation, ainsi que des cafétérias et des gymnases.

Le volet "animation communautaire" a permis en 1976-77 à 22 commissions scolaires de s'engager dans des activités que certains appellent promotion collective et qui visent "à mieux organiser le support de formation aux actions communautaires entreprises par des groupes ou organismes du milieu, de développer les ressources éducatives du milieu et

de les animer de façon à rendre les diverses collectivités du territoire d'une commission scolaire plus autonomes dans leurs activités éducatives".

Cette orientation se distingue assez nettement de l'approche traditionnelle du système public de formation socio-culturelle fondée sur le développement individuel et des activités de loisirs.

S'agit-il là d'une orientation qui dans l'avenir devrait être privilégiée? Pourquoi? Y a-t-il eu des évaluations des premières expériences? S'agit-il de l'application d'un de ces courants (l'école communautaire) qu'il ne s'agirait que d'importer d'Angleterre ou d'ailleurs? Ce volet est-il appelé à se substituer aux projets Multi-media ou à adopter le modèle qu'on a développé dans l'expérimentation? Il serait intéressant que ceux qui possèdent des données pour éclairer ce problème apportent leur contribution aux débats sur les orientations qui se dessinent dans ce domaine. Il serait souhaitable que les intéressés puissent fournir leurs données à tous ceux qui désirent participer à l'examen de ces questions. C'est donc dire que les documents pertinents à l'évaluation de l'expérience Multi-media ou d'autres devraient être présentés au public à l'occasion de la consultation plutôt que de ne faire l'objet que d'études internes à la CEFA.

PROGRAMME DE SUBVENTIONS AUX
ORGANISMES VOLONTAIRES D'EDUCATION POPULAIRE

Parallèlement à cette orientation progressive que semble vouloir se donner les commissions scolaires vers l'éducation dite populaire (ce vocable supplante même celui de formation socio-culturelle dans certaines programmations) la DGEA finance depuis aussi tôt que 1967 un programme d'aide financière aux organismes volontaires d'éducation populaire. Mais, c'est surtout depuis 1974 que ce programme est devenu systématique et sa croissance en témoigne puisque de 12 projets qu'il contenait en 1969, il passait à 270 en 1976 et à près de 500 en 1980-81 avec un budget de plus de trois millions. Si on inclut les 600 000\$ d'un programme séparé destiné à l'éducation syndicale on prend mieux conscience de la place que prend progressivement l'éducation populaire dans le système officiel. En 1976, les 1 270 projets financés touchaient toutes les régions et se répartissaient ainsi selon la catégorisation effectuée par la DGEA:

Famille	117 projets
Animation et relations humaines	122
Milieu et mouvement ouvrier	19
Socio-économique	89
Le social	53
Milieu rural	4
Communication	15

Environnement	2
Gestion - administration - organisation	13
Personnes âgées	10
La politique	1
Droits de l'homme	3

Il semble qu'il ne s'agisse que de la pointe de l'iceberg des besoins d'après nos lectures. Il va sans dire que la consultation de la Commission favorisera l'expression de ces besoins, mais de quelles données objectives les personnes et les groupes intéressés pourront-ils disposer pour faire une analyse de l'ampleur des phénomènes recouverts par la formation socio-culturelle des adultes? Car si on veut vraiment s'attaquer aux problèmes que soulève un élargissement des préoccupations éducatives à l'échelle de l'ensemble de la société québécoise, on devra mobiliser plus qu'une commission d'étude et plus que la courte période qui lui est impartie.

L'éducation populaire embrasse beaucoup de choses si on en juge par la définition qu'en donne la DGEA.:

"Tout apprentissage qui, à partir du vécu des hommes(sic) en société permet à l'adulte d'acquérir des connaissances, des habiletés, des comportements de manière à parvenir à une compréhension satisfaisante de lui-même et de son environnement et à être en

mesure de réaliser les projets conformes à ses aspirations comme agent de changement".

L'ouverture du projet éducatif à une dimension aussi large de la formation socio-culturelle a quelque chose d'emballant, mais compte tenu de l'état actuel de la situation, ne peut-on pas se demander si un tel projet ne nous place pas dans une situation de réforme éducative tout aussi sinon plus exigeante que celle des années '60? Un tel projet n'est-il pas lui aussi porteur d'espairs déçus? Se poser cette question ne signifie pas qu'il faille renoncer à l'entreprise mais bien plutôt de s'y mieux préparer et donc d'analyser avec soin la situation actuelle. A cet effet, nous tâcherons dans les quelques pages qui suivent de soulever un certain nombre de problèmes ou de questions dont nous voudrions poursuivre l'étude et pour lesquels toute contribution de l'intérieur ou de l'extérieur de la Fédération sera bienvenue.

1. FORMATION SOCIO-CULTURELLE = FEMME?

La clientèle de ce secteur de formation dans les commissions scolaires est composée à 87% de femmes. La division des sexes s'effectue comme dans les options scolaires et la société en général. Pourrait-on savoir si la lutte contre le sexisme et les conceptions traditionnelles

des rôles masculins et féminins entre dans le concept de formation socio-culturelle et d'éducation populaire et quelles stratégies sont employées avec quels résultats si des expériences ont été tentées?

Par ailleurs, des experts ont estimé la valeur du travail exécuté à l'intérieur d'un "ménage"; des sociétés ont même commencé à insérer la production au foyer (éducation des enfants, confection des services dans les foyers par les membres des familles) dans les comptes nationaux. Y a-t-il des experts en ces matières ^{qui pourraient dire} Vs'il n'y a pas "valeur ajoutée" au produit national lorsqu'une femme se perfectionne dans son domaine de production? Pourquoi alors y en aurait-il une lorsque l'homme prend pendant ce temps sa joute de hockey? Est-ce que le repos contribue plus à la productivité que l'apprentissage de l'éducation des enfants ou que celui de la fabrication de vêtements et de repas qui conserveront la santé (réduisant l'absentéisme si néfaste paraît-il à la productivité) et prolongeront la vie productive de toute une famille? Faudrait-il attendre qu'une majorité d'hommes demeurent à la maison pour qu'on reconnaisse la valeur de la production au foyer?

En quoi le "secteur volontaire" de l'éducation populaire pourrait-il contribuer à rétablir l'équilibre dans les projets éducatifs entre hommes et femmes? Dispose-t-on d'expériences là-dessus ou de suggestions qui pourraient offrir de meilleures garanties que la situation actuelle?

2. L'ANALPHABETISME

La formation socio-culturelle existe depuis de nombreuses années et on dit qu'elle se fonde sur le droit de tout citoyen de développer ses capacités de façon à être en mesure de réaliser ses aspirations et de participer pleinement à la vie collective.

Or, combien de gens sont conscients que malgré 20 ans de réformes en éducation on estime à près de 10% le nombre des analphabètes au Québec?

Dans ces circonstances, doit-on continuer à mettre l'accent sur des activités de formation socio-culturelles qui visent très souvent le loisir et le luxe plutôt que le nécessaire? La scolarité moyenne des gens du socio-culturel s'établit à un peu plus de 10 ans, soit un peu plus que celle du secteur de la formation professionnelle.

Que penser du fait que parmi les quelque 500 000 québécois qui semble-t-il ne peuvent décoder convenablement le langage écrit, 46% seraient âgés de moins de 30 ans?⁽¹⁾

Est-ce que ces faits peuvent laisser indifférent? Ce n'est pas parce que les professeurs oeuvrent au sommet de la pyramide officielle du savoir qu'ils se dissocient d'un tel problème, au contraire, ils souhaiteraient qu'on puisse analyser le problème plus à fond et qu'on

(1) Analphabétisme et alphabétisation au Québec, DGEA, 1978.

engage la lutte au déracinement d'un tel problème social et de ses causes.

Heureusement, grâce à des initiatives récentes, on a commencé à s'attaquer à ce problème.

On peut relever déjà plusieurs expériences d'alphabétisation, dont certaines ont fait l'objet de rapports que nous devons consulter plus à fond, afin de nous impliquer dans un dossier qui touche au plus haut point à une orientation de la FAPUQ et de ses membres: "assurer la promotion et le respect des droits collectifs et individuels". Il se trouve d'ailleurs probablement quelques-uns de nos membres qui sont déjà impliqués à quelque titre dans ces expériences et qui voudront nous faire profiter de leur information. D'autres verront peut-être là un domaine d'engagement et pourraient explorer avec nous de quelles façons l'université, des universitaires individuellement ou en groupes pourraient contribuer à solutionner les problèmes de l'analphabétisme dans notre société et faire profiter tous les citoyens du mieux-être collectif.

Pour nous mettre sur la piste, voici les quelques expériences ou projets d'alphabétisation que nous avons relevés pour notre lecture et réflexion collective.

1) L'alphabétisation-conscientisation sur le terrain.

Par exemple, Multi-media Rive-Sud. Programme qui s'adresse à une

population homogène, c'est-à-dire à un quartier sous-prolétaire d'une petite ville. Application de la pédagogie de P. Freire. Programme qui vise la relève des animateurs par des moniteurs formés sur le tas.

2) L'alphabétisation et l'éducation de base en institution spécialisée. Par exemple, SEBAM à Montréal. Ecole ouverte uniquement aux adultes analphabètes ou sous-scolarisés de la ville; rattachée aux services d'éducation des adultes de la C.E.C.M. Fonction générale d'intégration de l'individu à la société. Approche sélective: on s'adresse à des personnes motivées.

3) L'alphabétisation et l'éducation de base dans les centres de formation préparatoire à l'emploi.
Exemple: Centre Ste-Elisabeth à Montréal, quartier St-Henri. Programme qui vise la réintégration au marché du travail. Clientèle référée par les centres de main-d'oeuvre, recevant une allocation de formation. Programme d'alphabétisation fonctionnelle.

4) L'alphabétisation dans les commissions scolaires.

a) Cours du soir en éducation de base pour adulte; formateurs: professeurs de français à temps partiel;

b) Cours du jour des centres d'emploi du Canada;

c) Programmes expérimentaux d'alphabétisation; par exemple:

- Commission scolaire régionale Jean-Talon: sur le modèle de l'école;

- C.S.R. Youville: groupes hétérogènes, classés analphabètes d'après l'indice de scolarisation. Réussite chez les moins défavorisés des analphabètes;

- Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles: Education de base, alphabétisation-conscientisation; a débouché sur une perspective plus large d'éducation populaire et collective;

- Comité du peuple à Longueuil: programme conjoint avec le service d'éducation des adultes de C.S.R. Chambly. Ce comité est un organisme volontaire d'aide aux assistés sociaux, créé et géré par des assistés sociaux; en lien avec la pauvreté et l'exploitation que subissent les assistés sociaux.

5) L'alphabétisation dans les groupes alpha.

Des organismes volontaires se sont consacrés à l'alphabétisation.

La DGEA a d'ailleurs établi, parmi ses trois priorités de financement aux Organismes volontaires d'éducation populaire, le support aux projets d'alphabetisation.

Exemple: Shécilire à Sherbrooke.

Lanaudière: coopérative de services multiples (alphabetisation avec budget spécial de la DGEA).

Il y aurait lieu ici de poser toute une série de questions à propos des problèmes concernant l'analphabétisme. Les lectures que nous avons eu l'occasion de faire sur ce sujet devront se poursuivre et nous permettre d'approfondir ces questions avec les autres personnes, professeurs ou autres, qui sont intéressées à se pencher sur ces problèmes.

3. LA FORMATION A LA LANGUE MATERNELLE ET SECONDE

Voilà deux matières qui ne relèvent pas de la formation socio-culturelle mais plutôt de la formation générale. Du moins, ^{d'après} les catégories et les conceptions que nous avons relevées. Quand on pense aux divers rapports qu'on a pu lire dans les journaux et revues sur l'état des langues au Québec, n'y a-t-il pas lieu de s'interroger sur la place de l'apprentissage de la langue maternelle et la langue seconde par rapport à la formation socio-culturelle des adultes? N'y a-t-il pas des liens à faire avec une politique plus globale des langues et même avec les politiques relatives au travail surtout après ce qu'on vient de rapporter dans les journaux récents concernant la rémunération en fonction des langues parlées au Québec?

On peut noter dans l'extrait du Rapport des activités 1978-79 du MEQ touchant l'éducation des adultes qu'une priorité a été accordée à ce domaine puisqu'environ 35 commissions scolaires ont offert des cours d'anglais langue seconde, sous forme de cours intensifs ou "par immersion".

Sur cette question comme à propos de l'analphabétisme, ne peut-on pas dans l'état actuel des connaissances, des moyens techniques et financiers développer des méthodes d'intervention qui produisent des résultats plus certains en même temps que plus rapides.

Plusieurs professeurs d'universités ont été impliqués dans le domaine des langues, soit à titre de chercheurs, de personnes-ressources ou dans des projets concrets ou autrement. A l'occasion de la présente consultation, pourraient-ils nous aider à cerner cette question, à proposer des moyens à mettre en oeuvre pour améliorer la formation (socio-culturelle s'il en est une) des adultes et des futurs adultes en matière de langue? Les expériences sont nombreuses et diverses en ces matières; les controverses aussi. Y a-t-il possibilité qu'un mouvement de coopération inter-universitaire, inter-niveau, inter-professionnel, etc. s'amorce à l'occasion de la consultation de la CEFA?

4. LES ORIENTATIONS DE LA FORMATION SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES

A ce premier stade de notre examen, nous avons décelé un état "d'ébullition" assez important à propos de ce secteur de l'éducation des adultes pour le comparer à l'amorce d'une réforme qui serait comparable à la première réforme de l'éducation au Québec. Nous aimerions, dans la poursuite de nos études et de nos réflexions, et avec l'apport de nos membres et des participants à la consultation de la Commission, voir comment cette première hypothèse de travail peut être infirmée ou confirmée et examiner les conséquences du mouvement amorcé vers l'éducation dite populaire.

Pour le moment, relevons quelques questions relatives aux options d'orientation qui sont en cause et qu'il faudra approfondir et les tensions éducatives et politiques qu'elles sous-tendent.

Même au sein de la formation socio-culturelle (par opposition à formation générale et à formation professionnelle) nous avons cru déceler des tensions entre des orientations de formation plus ou moins axée sur la consommation, sur la production, sur le développement de la personne, sur le développement collectif.

L'éducation par les médias n'est-elle pas fortement imprégnée d'objectifs liés à la consommation? ^{même} La liste des activités socio-culturelles relevées dans le rapport statistique de la DGEA semble assez fortement tournée vers les activités de consommation et de production, de loisirs, ainsi que vers les productions ménagères (household production). Enfin, les organismes volontaires et d'éducatifs syndicaux privilégient des orientations centrées sur les groupes et les collectivités. Nous espérons avoir plus d'indications à propos des objectifs et des orientations de la formation socio-culturelle.

PROBLEMES D'ORGANISATION ET DE FINANCEMENT

De l'aveu même des personnes et groupes impliqués ainsi que des autorités gouvernementales, ce qui caractérise l'organisation de l'éducation des adultes, c'est plutôt l'anarchie. Comment expliquer ce constat? Quelles justifications peut-on apporter? Par rapport à quels critères d'organisation?

Le secteur public y travaille, du moins aux niveaux secondaire et collégial; le secteur privé avec ses offres de formation de toutes sortes. Les secteurs des mouvements sociaux y oeuvrent depuis toujours, mais peut-être avec une vigueur renouvelée et une organisation plus concertée. Est-ce qu'il y a là plus d'anarchie que dans les autres domaines de l'activité collective? Nous aimerions y réfléchir avec l'aide d'autres contributions internes et externes à notre organisation.

N'y aurait-il pas dans ce premier diagnostic un reflet d'une conception parmi d'autres de l'organisation? Des spécialistes de l'étude des organisations et des praticiens de la gestion dans diverses organisations pourraient certes nous renseigner là-dessus. Pour le moment, nous nous interrogeons sur l'à-propos d'une voie d'organisation qui placerait tout le secteur sous l'égide d'une DGEA qui ainsi prendrait la dimension d'un ministère, ce que d'ailleurs n'ont pas manqué de recommander certains groupes aux premières audiences de la CEFA.

Pourquoi faudrait-il aller dans cette direction alors que des études des organisations éducatives effectuées dans d'autres milieux nous montrent qu'une des caractéristiques de ces organisations c'est de comporter un élément d'anarchie (organisée) qui permet l'évolution et l'innovation. Ne faudrait-il pas étudier plus profondément le modèle d'organisation de notre réforme avant de procéder?

En particulier, nous aimerions réfléchir sur cette tendance qu'on retrouve dans notre milieu à lier financement public et contrôle hiérarchique. Existe-t-il des modèles d'organisation et de gestion qui s'affranchissent de ce couple contraignant?

LA QUESTION DES BESOINS

Voilà une question qui mérite un examen sérieux et pour laquelle il faudrait solliciter des professeurs et du public en général des analyses et des avis. En effet, la plupart des revendications en éducation s'inspirent de besoins éducatifs identifiés ou perçus par ceux qui proposent des projets. Nous aurons l'occasion d'y revenir dans les autres parties de ce travail, car cette question transcende les catégories que nous nous sommes imposées pour explorer les problèmes de la formation des adultes. Qu'il nous suffise ici de ne soulever qu'un

coin de cette problématique des besoins.

Deux tendances s'affrontent sur cette question et il nous apparaît importante de demander aux divers intervenants de s'adresser à cette question et d'apporter les justifications aux diverses approches préconisées. Certains (et il semble que ce soit une voie qui prend de plus en plus d'importance en éducation au Québec) ^{insistent} sur la dimension autonome de la définition des besoins en matière d'éducation. Dans cette optique, on assiste à une prolifération d'études de besoins qui consistent à demander aux clients actuels ou éventuels qu'est-ce qu'il faudrait offrir en matière d'activité d'apprentissage. Cette approche est-elle aussi démocratique qu'on le perçoit? Ne justifie-t-elle pas souvent la critique des groupes "populaires" exprimée le plus souvent par le soupir de lassitude que contient l'expression: "encore des études"?

Ces études de besoins ne s'inspirent-elles pas des techniques de marketing? En effet, plusieurs fabricants entreprennent des études dites de "segments" pour analyser les goûts et tendances des consommateurs. N'oublie-t-on pas en transposant ces techniques en éducation que la plupart du temps on n'attend pas les résultats des études de segments pour fabriquer le produit?

L'éducation ne ressemble-t-elle pas plus au "marketing des idées" qu'on voit apparaître de plus en plus dans les médias soit pour contrer

certaines publicités, soit pour convaincre les gens en matière de santé, de protection de l'environnement, etc?

Est-ce que les "besoins réels exprimés par les individus correspondent à leurs besoins objectifs ou s'ils ne sont pas comme toute perception conditionnés socialement? N'est-il pas paradoxal que ce soit souvent les personnes et les groupes qui aspirent le plus à aider les gens à se développer ou à sortir de leur situation qui revendiquent le plus cette orientation du "respect des besoins des gens". Sous prétexte de respecter les gens n'adopte-t-on pas souvent une attitude de laissez-faire? Laquelle est une plus grande violence? Abandonner sans défense les individus aux déterminismes sociaux ou leur proposer des programmes éducatifs contraignants, mais qu'ils viennent finalement à trouver libérateur?

Il nous semble même y avoir des adeptes de "la philosophie des besoins" parmi ceux qui invoquent et pratiquent une pédagogie de la conscientisation. N'y voient-ils pas une contradiction dans cette démarche? Ne faut-il pas souvent défier pour libérer?

Est-ce qu'une démarche démocratique d'intervention en éducation des adultes n'exige pas plutôt un va-et-vient continu entre les perceptions subjectives des gens et des perceptions extérieures? Ne confond-on pas trop souvent la nécessité du respect des décisions des populations concernées avec l'utilité pour ces dernières de confronter leurs propres perceptions avec les analyses externes. Ne pas

de faire ces analyses n'est-il pas démissionnaire? N'est-ce pas souvent être inconsciemment au service d'intérêts autres que ceux qu'on prétend servir? Par exemple le marché du travail, la publicité.

Quelques exemples sous forme de questions pour convier nos interlocuteurs à la poursuite éventuelle de notre réflexion sur ce point.

A-t-on commencé par demander aux "analphabètes" de s'identifier et de nous dire s'il conviendrait de les aider?

En ce qui concerne les programmes d'information et de prévention des problèmes reliés à la sur-consommation demande-t-on d'abord aux usagers ce qu'il faudrait faire concernant l'alcool, le tabac, etc. Faut-il attendre que l'Association des obèses regroupe la majorité de ceux qui sont confrontés à ce problème pour procéder à des programmes d'éducation en ce domaine? A-t-on demandé aux femmes si elles préféreraient l'égalité avant d'entreprendre la campagne actuelle d'éducation à l'égalité?

L'exemple suivant est au niveau des groupes oeuvrant en formation socio-culturelle.

Va-t-on laisser au choix des organismes volontaires le soin de déterminer si les activités d'éducation populaire des personnes au-

raient besoin d'un mécanisme d'évaluation et de conversion des acquis pour fins de poursuite dans le système formel? Ne faut-il pas prévoir ce besoin pour ceux qui pourraient décider un jour de poursuivre dans le système formel?

Si on décidait d'ouvrir la conception de la formation socio-culturelle à la formation civique permanente des adultes (cours sur institutions politiques, etc.) ne pourrait-on pas avec les informations existantes définir une programmation de qualité (pour les hommes autant que les femmes)?

Enfin, pour autant qu'on peut relier en partie les problèmes de la formation des adultes à certaines déficiences de la formation des jeunes est-il nécessaire de consulter les gens afin de savoir s'il ne serait pas mieux de colmater les failles de la formation socio-culturelle et de l'orientation dans le système scolaire et professionnel (v.g. "respect des besoins des filles") dans le système scolaire?

2.2 LA FORMATION SOCIO-CULTURELLE A L'UNIVERSITE

Conserver la distinction qu'on fait aux autres niveaux entre formation générale, socio-culturelle et la formation professionnelle convient-il à l'examen des questions d'éducation des adultes au niveau universitaire? Ne doit-on pas pour ce niveau référer à la "formation universitaire"?

Mais ne réfère-t-on pas constamment à la formation générale et à la formation spécialisée? A la formation à une profession ou à une discipline?

Par ailleurs, est-ce qu'on n'a pas récemment posé beaucoup de questions relatives aux aspects sur-professionnalisants de certains programmes d'études. C'est le cas nous semble-t-il de la plupart des rapports de la Commission d'études des universités, des personnes et des groupes qui insistent sur l'aspect interdisciplinaire des études universitaires et sur les liens entre recherche et enseignement, de même que pour le mouvement d'analyses et d'actions vers la déprofessionnalisation. On peut trouver un exemple des travaux récents sur cette question dans le numéro 26 de la revue Critère, publié à l'automne 1979 et portant le titre: La déprofessionnalisation.

Cette mise en cause de l'hyper-spécialisation n'implique pas nécessairement un mouvement de pendule vers l'hyper-généralité dont plusieurs adultes, qui ont étudié sous l'empire du "curriculum scolastique", ont quelques fois la nostalgique mémoire (ces derniers ne sont généralement pas en quête d'un emploi). Ne peut-on percevoir cependant dans ces préoccupations une recherche d'équilibre entre la dimension socio-culturelle des études mêmes universitaires et celle qui touche à la préparation plus directe à des fonctions de travail; dimension professionnelle même quand elle n'est pas ainsi nommée surtout dans les disciplines fondamentales qui préparent à la profession de chercheur.

N'est-ce pas au renforcement des bases socio-culturelles de la formation universitaire de tous les étudiants (adultes y compris) que sont conviés, par exemple, les lecteurs du Rapport Dion sur l'avenir de l'Université Laval?

En effet, dans son chapitre IV sur la formation universitaire initiale cette commission invite l'Université Laval (cela est-il applicable aux autres universités) à axer les études de 1^{er} cycle sur des objectifs généraux majeurs dont le premier nous semble renouer avec une dimension continue et permanente de toute formation soit la formation socio-culturelle qu'on a eu tendance à considérer comme terminée avant l'entrée à l'université. Cet objectif "parfaire la culture générale" comprend les éléments de formation suivants:

- 1) La capacité de parler et d'écrire clairement et correctement sa langue;
- 2) L'aptitude à raisonner correctement;
- 3) L'ouverture de l'esprit par la connaissance de l'histoire et d'une autre civilisation que la sienne;
- 4) La connaissance de la méthode propre aux principaux types d'activité rationnelle.

La question qui se pose et que nous désirons adresser aux intéressés par le truchement de la CEFA est la suivante:

Cet objectif peut-il s'appliquer aussi à la clientèle dite adulte, c'est-à-dire à ceux dont la carrière scolaire n'est pas continue et linéaire? Si oui, quelles nuances faut-il apporter pour que cet objectif général ne produise des redondances inutiles et des pertes de temps, quels aménagements particuliers seraient souhaitables pour que l'expérience de perfectionnement (Dion utilise le verbe parfaire) puisse vraiment être significative et satisfaisante? Dans quelle mesure cet objectif socio-culturel est-il présentement inclus dans les programmes de formation auxquels les adultes ont accès? Quelle évaluation professeurs et étudiants des diverses universités font-ils de l'atteinte de ce(s) objectif(s)?

Si non, il nous apparaît important qu'on vienne préciser quels aspects ne sont pas ou sont moins pertinents, en quoi ils s'avèrent inadéquats, quelles difficultés cet aspect de la formation présente pour les adultes selon leur expérience antérieure ou en cours. Ces difficultés ont-elles surtout à voir avec les objectifs eux-mêmes ou sont-elles plutôt reliées aux régimes pédagogiques ou autres modalités de prestation des services universitaires.

Des réponses précises à ces questions sont importantes, car elles peuvent déterminer en bonne partie le traitement différentiel qu'on doit aménager à l'université pour tenir compte des acquis et évaluer les modalités de formation sur mesure ou individualisée à identifier, soit pour des groupes spéciaux, soit pour des individus.

Cependant, il nous semble tout aussi important que les étudiants de la filière linéaire et continue répondent à ces questions, car l'individualisation des diagnostics et des activités de formation socio-culturelle est tout aussi importante pour les jeunes que pour les moins jeunes, pour les "continuants" que pour les "retournants", même si ce sont les nécessités de la formation des adultes qui en auront provoqué l'avènement.

Prenons quelques exemples sous forme de questions pour bien montrer que la poursuite de notre réflexion a besoin de données supplémentaires en provenance de ceux qui consentent à partager leurs expériences en la matière.

Quelles difficultés la connaissance de la langue pose-t-elle aux étudiants? Et celle de la langue seconde? Combien souhaiteraient "avoir le temps" de donner suite à leurs objectifs personnels en ce domaine? Comment l'université fréquentée facilite-t-elle (ou pas) l'atteinte de ces objectifs de formation socio-culturelle?

Combien d'étudiants, adultes ou autres, auraient profit, soit à cause d'une facilité particulière ou d'expériences passées, à substituer une activité (équivalente en termes de crédits) de formation socio-culturelle à l'une des activités prescrites à leur programme d'étude? Quelles difficultés les étudiants rencontrent-ils sur ce plan ou en ce qui concerne les demandes d'équivalence? A propos de quels aspects de la formation l'opportunité de transfert se présente-t-elle? Quelles activités seraient les plus souhaitées en remplacement?

Cette réflexion nous suggère deux mesures qui pourraient être mises de l'avant pour tous les étudiants consentants qu'ils soient

de la "filiale grisonnante" ou de celle du "toupet intact". Les deux seront rendues nécessaires par la prépondérance de la présence d'étudiants adultes ou à cheminement complexes et pourraient éventuellement servir aussi bien les fins de la formation professionnelle que de la formation socio-culturelle.

Il s'agit de l' "encadrement diagnostic" et du "tutorat de pairs". La première activité s'impose de plus en plus comme fonction de travail chez les professeurs et les autres personnels qui servent de conseillers d'études. Mais il s'agit d'une fonction qui est si exigeante en temps professeurs qu'on a tendance à la restreindre au niveau des études graduées. L'ouverture aux étudiants des filières complexes et non linéaires en provenance des populations "adultes" ne justifierait-il pas qu'on accorde une attention particulière aux problèmes que pose dès maintenant une fonction d'enseignement qui s'impose de plus en plus et qui s'est donnée le nom d'encadrement?

Le tutorat entre pairs, c'est-à-dire entre étudiants, est déjà pratiqué informellement au niveau de l'entraide pour les travaux de cours. Il nous apparaît cependant qu'avec la croissance des disparités, notamment au plan de la formation socio-culturelle on devrait non seulement voir croître cette fonction, mais encore penser à aménager sur des bases plus systématiques.

Il y a là un terrain fertile pour les échanges entre étudiants présentant des capacités spéciales complémentaires; échanges potentiellement enrichissants au plan des expériences de vie sociale qui ne semblent pas fleurir autant qu'on le souhaiterait chez les étudiants adultes.

Qu'en pensent les étudiants et les professeurs?

LE DOMAINE DES ACTIVITES SOCIO-CULTURELLES

Présentes dans chacune des universités, ces activités sont destinées à tous les étudiants. Les étudiants de la filière "adulte" en profitent-ils? Y voient-ils des éléments de formation socio-culturelle? Ce domaine d'activités est-il pertinent pour les adultes? Quels équivalents le sont ou le seraient plus, et pourquoi? Par manque de temps ou à cause d'activités plus enrichissantes au plan de la formation socio-culturelle? Qu'en est-il des activités de loisirs, de sports et de vie sociale organisées à l'université; constituent-elles des expériences de perfectionnement de la formation socio-culturelle?

Un autre domaine qui nous semble pertinent pour la formation socio-culturelle, c'est celui de l'engagement social relié au séjour

d'étude. Contrairement à certains préjugés courants, plusieurs étudiants adultes sont impliqués dans les associations étudiantes, les services et autres activités qu'ils organisent. En quoi ces expériences contribuent-elles à parfaire leur formation socio-culturelle? En quoi sont-elles semblables ou différentes de leurs expériences antérieures?

Enfin, la fréquentation de l'université dans un contexte organisationnel et social constitue une expérience de formation socio-culturelle plus ou moins intense selon les motivations et les autres facteurs inhibants ou facilitants. Dans quelle mesure les étudiants adultes considèrent-ils leur expérience de vie à l'université comme éducative (ou contre éducative)? Quelles sont les principales critiques ou louanges qu'on peut faire de l'organisation universitaire, de ses modes de rapports aux étudiants, de son climat (stimulant ou non) par rapport à d'autres expériences?

Si le séjour à l'université doit constituer une expérience éducative de formation socio-culturelle, il y a probablement des activités qui pourraient être développées en vue de rencontrer plus spécifiquement ces objectifs. Comment innover en ce domaine? Des professeurs, des étudiants ou d'autres membres de la communauté universitaire peuvent-ils faire part d'expériences significatives dans ce domaine?

LE SERVICE A LA COLLECTIVITE COMME PROGRAMME DE
FORMATION SOCIO-CULTURELLE

A cette première série de questions concernant la pertinence, pour l'éducation des adultes, des éléments de formation socio-culturelle s'ajoute une préoccupation d'un ordre différent, plus global concernant les rapports entre l'université et la société. Cette fonction sociale de l'université que de nombreux rapports (Conseil des universités, Conseil supérieur de l'éducation, Commission d'études des universités) ont rappelé aux universitaires ne rejoint-elle pas, soit de façon diffuse soit plus directement par des activités et programmes bien identifiés, l'objectif général de formation socio-culturelle des adultes?

N'est-ce pas toute la collectivité qui devrait bénéficier directement ou indirectement des services d'enseignement et de recherche universitaires, ainsi que de l'expertise de membres de l'université par leurs travaux et prises de positions critiques, les conférences publiques et autres manifestations organisées par l'une ou l'autre des composantes des universités?

Malgré des efforts certains pour démocratiser le savoir, les coûts services culturels de l'université se répartissent très inégalement entre les personnes et les groupes de notre société. Ce qui était

évident pour plusieurs a été confirmé récemment dans une étude effectuée pour le Conseil des universités¹. En substance, on y démontre la disproportion entre le fardeau économique assumé par la masse des adultes de notre société et les services qu'elle peut en retirer directement puisque la portion la plus importante des avantages de l'université est appropriée par un nombre restreint d'individus et de groupes.

C'est en réaction à ce phénomène que depuis quelques années s'exercent sur l'université des pressions pour que cette dernière divertisse une plus grande part des bénéfices socio-culturels de l'université vers les groupes populaires.

C'est ainsi que sous l'égide d'universitaires engagés et de groupes externes on a vu naître ce que beaucoup appelle la troisième fonction du service à la collectivité.

Certaines universités ont développé plus que d'autres cette fonction selon des orientations et des formes diverses.

A l'occasion de la réflexion sur l'éducation des adultes, il nous apparaît important de remettre en lumière toute cette question du service à la collectivité, et surtout à cette collectivité moins

1. Clément Lemelin, La répartition des coûts de l'enseignement universitaire. Conseil des universités, 1980.

favorisée en services socio-culturels du type que les universités peuvent offrir.

La réflexion et les discussions entre les professeurs et les groupes concernés peut d'autant mieux se faire dans le contexte de la Commission qu'elle n'a pas eu lieu suite à la publication des rapports de la C.E.U.

Nous invitons les professeurs et tous les autres intéressés aux questions relatives au service à la collectivité à relire les parties pertinentes des rapports de la C.E.U., en particulier le chapitre IV du rapport du Comité d'étude sur l'université et la société et les pages 38-41 et 111-118 du rapport du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. A partir de ces quelques pages on pourrait formuler des avis qui puissent faire avancer le débat et les actions sur ce plan.

Que ce soit par ses orientations visant la poursuite des objectifs de développement des services universitaires, de l'accessibilité, de la qualité de l'enseignement et de la recherche; par ses prises de position sur la liberté de l'information, l'élimination du sexisme, la promotion et le respect des droits collectifs et individuels, la FAPUQ témoigne de son engagement vis-à-vis le rôle de l'université dans le développement collectif.

Tant à travers les syndicats locaux que par les nombreux membres impliqués dans divers projets touchant l'un ou l'autre des aspects du service à la collectivité, il est évident que les professeurs d'université sont engagés dans le travail de transformation de l'université pour la rendre encore plus démocratique.

Mais ces transformations comportent des dimensions complexes et des défis dont certains se posent tout autant aux professeurs qu'aux groupes qui aspirent à mieux profiter de l'université.

En effet, les universités sont devenues des organisations complexes dans lesquelles les structures de pouvoirs et les conditions de travail se sont transformées et même détériorées.

Les professeurs ont même dû avoir recours aux forces que confère le regroupement en associations et syndicats pour défendre certaines orientations et même dans certains cas des conditions de services jugées tout à fait normales selon des standards reconnus.

Dans ces circonstances, on peut mieux situer les hésitations que certains perçoivent en ce qui concerne les demandes d'extension des services à la collectivité.

Parmi les questions que les professeurs se posent et qu'ils aimeraient discuter nous soulevons les suivantes, tout en invitant les professeurs eux-mêmes et les autres interlocuteurs de la CEFA à en ajouter d'autres.

L'interrogation la plus globale est sans doute la suivante:

Devant l'énormité des besoins et les limites des possibilités de l'université et des professeurs jusqu'où est-il possible d'aller dans cette troisième fonction plus spécifique destinée à rejoindre les préoccupations des groupes dits populaires sans restreindre la portée collective du service universitaire plus global?

D'une part, est-ce que les demandes ne dépassent pas la capacité des ressources universitaires? Si non, comment pourront être réalisés les transferts de ressources qui seront nécessaires pour répondre aux projets de service à la collectivité qui semblent se concentrer plus sur les secteurs qui sont eux-mêmes les plus défavorisés dans les universités?

Les propositions de financement des services à la collectivité faites par la C.E.U. et le Conseil des universités se matérialiseront-elles? Les fonds pourront-ils être touchés et administrés aux niveaux décentralisés requis pour une action efficace?

Compte tenu que l'université ne peut pas être tout à tous, quels sont les types d'activités sur lesquelles l'université devrait se concentrer? Quelles sont celles qui pourraient être remplies par d'autres instances? Quelles sont celles qui devraient faire l'objet d'une entreprise conjointe ou d'efforts coopératifs plus larges?

N'y a-t-il pas certaines actions ou programmes qui pourraient n'être entrepris qu'une fois à titre incitatif et que les universités laisseraient à d'autres organismes une fois leur fonction supplétive ou de leadership assumée?

Etant donné que les professeurs comme groupe ne sont pas le tout de l'organisation universitaire et qu'ils peuvent désirer promouvoir certains projets de services à la collectivité (de type recherche ou autres) serait-il souhaitable que leurs associations ou syndicats prennent certaines initiatives en ce domaine?

Dans le même ordre d'idée, est-ce que les services à la collectivité ne seraient pas le lieu idéal pour le rapprochement des secteurs disciplinaires dans les universités ainsi que les coopérations inter-syndicales?

La réflexion sur ces questions et d'autres qui leur sont associées est à notre avis porteuse du renouveau qu'il est souhaitable d'apporter à cette dimension de la formation socio-culturelle des adultes qui serait plus axée sur des rapports collectifs (groupes universitaires, groupes populaires) que la voie plus traditionnelle d'accès aux connaissances que constitue les études des individus étudiants.

CHAPITRE 3

QUESTIONS RELATIVES A LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES

3.1 La formation professionnelle dans le monde du travail

Il existe trois types de programmes de formation professionnelle au Québec.

- 1) Le programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada (PFMC) financé par le gouvernement fédéral;
- 2) Les programmes de formation offerts par le réseau public québécois (MEQ);
- 3) Les programmes de formation professionnelle des entreprises privées.

1- Le PFMC

Le PFMC touche environ 100 000 personnes par an au Québec. Il comporte cinq sous-programmes administrés conjointement par le fédéral (financement, sélection des stagiaires, allocations, ententes avec les industries) et le provincial (enseignement, contrôle des contenus et de la qualité des cours par le MEQ):

- 1^o Le cours préparatoire à la formation professionnelle (CPFP) offre une formation générale de niveau secondaire dispensée dans les commissions scolaires. Environ 15 000 stagiaires en 1977-78. Les stagiaires ont une faible scolarité, essentiellement chômeurs(euses).

N.B. Moins de 15% s'inscrivent ensuite à des cours de formation professionnelle à temps plein.

- 2° Le programme de formation professionnelle à temps plein (PFP) vise les travailleurs ayant besoin de recyclage ou de perfectionnement. Environ 22 000 stagiaires en 1977-78 dont 60% sont des chômeurs inscrits à l'assurance-chômage. Seulement 5 à 10% des stagiaires sont inscrits au niveau collégial.

- 3° Le programme de formation professionnelle à temps partiel (PFP) vise les travailleurs déjà en emploi ou en transition entre deux emplois ayant besoin de perfectionnement ou de mise à jour. Environ 47 000 stagiaires en 1976-77. Les 2/3 de la clientèle se retrouvent au secondaire (surtout en techniques commerciales et équipement motorisé) et le 1/3 au cégep (surtout en techniques administratives).

- 4° Le programme pour apprentis vise les candidats régis par des décrets ou règlements particuliers promulgués par le gouvernement du Québec. Ces programmes sont généralement de courte durée (moins de 12 semaines à temps plein) et reconnus en termes d'heures d'apprentissage dans le métier. Environ 3 000 stagiaires par an dont seulement 4% de femmes en 1975-76.

- 5° La formation en industrie est surtout utilisée par le PME pour le recyclage des travailleurs en emploi et pour la

formation de ses contremaîtres et cadres. Près de 22 000 stagiaires en 1977-78 surtout dans l'industrie manufacturière. L'employeur débourse une partie du salaire du stagiaire.

2- Les programmes des institutions publiques

En plus de dispenser les programmes financés par le fédéral dans le cadre du PFMC, le réseau d'enseignement public offre aux adultes la formation générale et professionnelle à temps plein et à temps partiel.

Selon les statistiques de la DGEA publiées en 1978 et touchant les clientèles de 1975-76, on retrouvait dans le réseau public:

Formation professionnelle à temps plein	secondaire	530 895 h/groupe
	collégial	52 982 "
	ass. privées	9 225 "
Formation professionnelle temps partiel	secondaire	114 137 h/groupe
	collégial	66 665 "
	ass. privées	2 085 "

Au secondaire, la formation professionnelle prend 33% des heures/groupe totales.

Au collégial, 75% de la clientèle adulte hors PFMC est au secteur général. Manque de données sur le temps partiel.

N.B. Le temps partiel n'est pas gratuit au cégep.

En 1977-78, la clientèle adulte des cégeps se répartissait:

- en formation générale temps plein: 13 717
- en formation professionnelle temps plein (MEQ): 3 674
- en formation professionnelle temps plein (PFMC): 1 962

Le rapport statistique cité souligne de plus que 50% de la clientèle à temps plein était en techniques administratives.

3- Les entreprises privées

Ce sont surtout les grandes entreprises qui offrent des programmes de formation. Le Québec a le plus faible taux canadien au niveau du pourcentage d'entreprises offrant de la formation: 15,4%.

Ces programmes touchent de 6 à 7% de la main-d'oeuvre québécoise, soit environ 150 000 travailleurs. Ils impliquent environ 400 millions d'investissement et s'adressent surtout aux petits cadres et techniciens. Sous contrôle patronal car moins de 20% des conventions collectives ont une clause de formation (perfectionnement, recyclage ou apprentissage).

Les écoles privées offrent surtout des cours de culture personnelle et sont peu en concurrence avec le réseau public au niveau de la formation des adultes.

Il y a aussi des organismes privés de formation des cadres. Par exemple, les "cours de gestion des PME" comptaient 6 171 inscrits en 1975-76,

4- Quelques problèmes perçus par des analystes et des usagers

La formation professionnelle est généralement axée sur les intérêts à court terme de l'entreprise; elle vise l'adaptation de la main-d'oeuvre au détriment d'une formation plus large.

La distinction entre formation générale et formation professionnelle accentue "l'étroitesse" de la formation.

L'accent est mis sur les objectifs de savoir-faire. On délaisse les connaissances permettant d'acquérir la maîtrise du métier, des techniques, du processus de production.

La formation professionnelle a suivi la voie du taylorisme, de la division du travail; on a compartimenté et multiplié les options, on a séparé en deux filières: secondaire (métiers) et collégial (techniques).

On utilise parfois l'éducation des adultes comme solution aux problèmes de l'enseignement régulier. On évacue les problèmes à ce niveau pour les reporter à plus tard.

Au niveau du PFMC,

- Le gouvernement a appliqué un ensemble de mesures restrictives dans le but de rentabiliser les investissements (coupure des allocations pour les producteurs agricoles, coupures dans les allocations défavorisant les jeunes et les femmes avec conjoint).

- Dans le PFP, 75% des stagiaires se trouvent un emploi dans les trois mois qui suivent leur formation; cependant, seulement 50% travailleront dans le métier qu'ils ont appris.

- Les programmes de formation professionnelle, souvent de perfectionnement, ne sont ouverts qu'à ceux et celles qui ont une formation de base et de l'expérience de travail dans cette option.

- Au niveau de la formation en industrie, les travailleurs ne peuvent présenter de projets; c'est l'employeur qui décide tout. De plus, comme le stagiaire est généralement un nouvel employé sans permanence, souvent non syndiqué, il peut être congédié. Dans ce même programme, on ne peut empêcher un employeur de dispenser une formation "douteuse", d'utiliser son stagiaire en production constante ou encore de le congédier dès la fin du stage pour en reprendre un autre.

- Toujours dans la formation en industrie, le taux d'abandon est très élevé (30 à 40%). Cette formation ne donne pas de diplôme, ne permet souvent qu'un acquis à court terme non transférable. Elle ne fournit pas au travailleur de moyens d'avoir plus de contrôle sur son travail et plus d'autonomie sur le marché du travail.

- Les femmes ont un choix d'options plus limité dans le PFMC et se retrouvent souvent à temps partiel et dans des ghettos d'emplois.

- Les besoins et contenus des programmes sont déterminés en dehors du contrôle des usagers.

Au niveau des institutions publiques, les usagers ne sont pas plus associés à l'élaboration des programmes de formation professionnelle.

Les travailleurs(euses) doivent souvent ronger sur leurs temps de loisirs pour suivre des cours le soir ou les fins de semaines.

La formation sur mesure du cégep est critiquée pour l'adaptation mécanique qu'elle fait des travailleurs aux exigences du marché du travail.

Les cégeps et universités desservent surtout des groupes déjà scolarisés.

L'EVALUATION INTERMINISTERIELLE

N'était pas près des dossiers politiques en matière de formation professionnelle des adultes, il est possible que les grands enjeux de la réforme de la politique de formation professionnelle des adultes nous échappe, ainsi que les facteurs qui seront les plus déterminants dans ce dossier. Nous n'ignorions cependant pas le contentieux constitutionnel général concernant cette entente fédérale-provinciale datant de 1967 et les velléités d'un rapatriement de la politique de formation professionnelle par le Québec. Nous avons été plutôt surpris d'apprendre que le Fédéral lui-même, par sa volonté de réorienter sa politique, se trouverait à se délester de sa responsabilité vis-à-vis le Québec et les Maritimes au profit d'investissements vers des marchés plus rentables. C'est ce qu'il nous a semblé voir dans ce document du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'immigration du Canada datant de septembre 1977 et qui s'intitule: Le programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada, une revue des politiques, et qui fonde ses constats et ses propositions d'orientation sur un volumineux rapport technique produit par un comité interministériel.

Il nous paraît utile de proposer que la CEFA invite ses interlocuteurs à échanger sur un tel document¹. Pour notre part, nous relevons quelques-unes des observations que nous inspire ce document en

1. Les spécialistes du domaine peuvent-ils nous dire si, indépendamment des facteurs politiques, ces analyses sont conformes aux études faites sur le sujet des politiques de support à l'emploi, comme par exemple: Pierre Fortin, Chômage, inflation et régulation de la conjoncture au Québec, Institut C.D. Howe, Montréal.

souhaitant qu'il soit possible de prendre connaissance d'autres études du même genre qui auraient été faites de ces divers programmes de formation professionnelle des adultes.

Il faut d'abord noter que l'intérêt que nous portons au document du Fédéral correspond au souci de la Fapuq de voir à ce que les politiques publiques soient soumises à une analyse critique publique à laquelle elle entend participer. Il nous semble d'ailleurs qu'on est trop peu souvent amené dans notre milieu à faire reposer nos débats publics sur des données de recherche avec la conséquence que les discussions dégénèrent très vite en querelles d'opinions et en débats idéologiques. Ne serait-il pas possible d'atteindre des consensus sur plusieurs questions si toutes les parties à la réflexion pouvaient partir de constats mieux établis? Nous ne prétendons pas que les rapports scientifiques sont complètement neutres. N'est-il pas la plupart du temps nécessaire d'avoir recours à plus d'une étude pour bien cerner un problème de recherche?

Le "rapport interministériel" est lui-même un exemple qui suggère une telle démarche.

Ce rapport est le résultat d'une étude approfondie de tout le "Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada" qui part d'un historique précis et d'une description détaillée de ses activités pour ensuite procéder à une évaluation des divers sous-programmes en fonction de leurs objectifs.

Il était normal que le Gouvernement fédéral s'inspire d'une telle étude pour réorienter sa politique et c'est ce qu'il a fait, ou est en train de faire, en exprimant une volonté claire d'associer de plus près à la demande de main-d'oeuvre les programmes de formation professionnelle.

"Il convient d'offrir davantage de formation pratique, y compris des cours d'apprentissage et moins de cours de rattrapage scolaire; deuxièmement, on devra abandonner le critère actuel de lutte contre les taux de chômage au profit d'un autre critère visant le développement de l'emploi et la répartition de la population active. Il faudra également s'employer à ce que la formation s'adresse seulement aux personnes qui auront de bonnes chances de la mettre à profit sur le marché du travail, ce qui n'exclut pas qu'on en fasse bénéficier les groupes ou individus ayant de différents besoins de formation spéciale pour autant que cette dernière débouche effectivement sur l'emploi."

"Qu'une partie beaucoup plus considérable du montant global des fonds alloués à la formation soit affectée à l'achat de cours pour les adultes qui doivent recevoir une formation en milieu industriel, étant donné que ce type de formation peut être rapidement adapté aux exigences du marché du travail."

"Les cours offerts doivent correspondre aux besoins de l'économie. Ce sera très probablement le résultat obtenu si une plus grande partie de la formation de la main-d'oeuvre est donnée hors des institutions d'enseignement officielles, c'est-à-dire en faisant appel aux ressources des employeurs en matière de formation".

La plupart des évaluations détaillées du rapport interministériel montrent effectivement le lien important qu'il y a entre le fonctionnement

de l'économie et l'efficacité des programmes. Pour ne citer qu'un exemple de cette relation on y constate que l'Ontario et les Prairies présentent presque toujours des résultats supérieurs sur les différents critères de rentabilité des programmes retenus. Cela ne signifie pas, prennent la peine de nous dire les chercheurs (surtout quand les résultats ne vont pas dans le sens attendu) que les résultats soient attribuables à la formation reçue. Mais ces précautions n'empêchent aucunement les chercheurs "interministériels" de proposer eux-mêmes qu'on favorise le développement des programmes de formation professionnelle dans les secteurs rentables, quitte à ce qu'on solutionne par d'autres programmes d'incitation les déplacements (géographiques et autres) qui seront nécessaires...

Et cette réorientation en fonction de la demande est finalement nécessaire parce que l'évaluation des programmes montre que "la répartition des ressources de formation entre les régions, dans le cadre de la loi sur la formation professionnelle des adultes, n'a pas permis de réaliser ENTIEREMENT les objectifs de la formation.

Quelques problèmes fondamentaux se posent ici. D'abord le critère "entièrement" ne fixe-t-il pas un seuil de résultats tel qu'il ne laisse aucune alternative au rejet de la politique?

Qu'en pensent les chercheurs et autres spécialistes de l'évaluation des politiques?

Le problème majeur qui se pose donc concerne le cadre de référence et la méthodologie de l'étude. A quels résultats les chercheurs seraient-ils arrivés s'ils avaient évalué les programmes par rapport aux objectifs contenus dans la loi elle-même plutôt que de procéder, comme ils l'ont fait dans le chapitre 3.1, à "déterminer la pertinence de ces objectifs pour la gestion et l'évaluation des programmes de formation" pour finalement ne retenir de pertinents que les critères économiques? Ils laissent ainsi de côté les objectifs sociaux présents dans la loi de 1967 (développement personnel, réduction des disparités régionales, etc.).

D'autres recherches globales ou partielles sur les mêmes programmes ou sur des questions connexes existent-elles, en référence ou dans quelque tiroir?

Des collègues professeurs ou autres peuvent-ils nous éclairer davantage au cours de notre période d'apprentissage de l'examen des politiques de formation professionnelle? Peuvent-ils nous dire si les critères d'efficacité relatifs à l'emploi sont les seuls à retenir dans une analyse économique de ces questions? En quoi la situation des Maritimes est-elle semblable ou différente à celle du Québec?

Peut-on faire une analyse des programmes fédéraux en distinguant le problème du rapatriement de ces programmes?

Et, plus généralement, n'est-il pas important que des recherches extérieures aux organismes qui définissent les politiques soient effectuées?

N'y a-t-il pas de graves inconvénients à diminuer ou à réorienter des programmes d'éducation parce qu'ils n'ont pas produit les résultats escomptés? N'est-il pas possible que le défaut de résultats soit tout aussi imputable au fait qu'on n'ait pas suffisamment investi dans ces programmes qu'au fait d'avoir misé sur le mauvais moyen?

Contrairement à ce que beaucoup de gens croient, les résultats des recherches sur l'impact des programmes visant l'égalité des chances en éducation, en bien-être (santé, habitation, etc.) et au niveau de l'emploi, ne sont pas nuls, même s'ils ne sont pas satisfaisants. Plusieurs de nos références en témoignent et nous espérons que les collègues et autres interlocuteurs viendront compléter nos informations sur le sujet ou nous signaler les conséquences prévisibles de la réorientation des programmes de formation professionnelle.

LA DESUETUDE PROFESSIONNELLE PERMANENTE

La formation professionnelle des adultes est-elle une nécessité qui provient du système de travail de l'accélération des changements

technologiques? Pourquoi alors cette prescription est-elle plus importante en période de récession? Pourquoi les secteurs les plus dynamiques ne sont-ils pas ceux qui fournissent le plus de clientèle aux cours de formation professionnelle des adultes?

En fait, la relation est beaucoup plus complexe; il ne s'agit pas surtout d'un manque passager de compétence technique pour accomplir un travail.

De nombreuses études se sont penchées sur les complexes interactions entre origine sociale, éducation, occupation et revenus. L'une de ces études particulièrement pertinente, puisqu'il est question de formation professionnelle, est celle des collègues Renaud, Bernard et Berthiaume¹ dont les conclusions peuvent nous être utiles pour amorcer une discussion que nous souhaiterions entreprendre à l'occasion de nos travaux et de ceux de la CEFA sur les liens entre formation générale et professionnelle chez les adultes et chez les jeunes.

Les auteurs de cette étude, au demeurant fort complexe, montrent comment les carrières professionnelles (d'adultes qui auraient disons

(1) Jean Renaud, Paul Bernard, Monique Berthiaume, Education, qualification et carrière au Québec, in Sociologie et sociétés, vol. 12, no 1, avril 1980, p. 23-51.

35 ans) ne sont que partiellement tributaires de la compétence technique. Citons ces auteurs: "les circuits du savoir-faire ne réussissent jamais à expliquer plus de la moitié des corrélations originales".

Et en conclusion de leur étude, les auteurs soulignent la dimension sociale du problème:

"Le reste de ces liens - c'est-à-dire la majeure partie de ceux-ci - serait attribuable à autre chose qu'à la compétence "technique". Ça pourrait bien être d'autres formes de compétence - songeons par exemple aux aptitudes politiques que peut développer l'école et qui sont requises pour les postes d'encadrement - tout comme ce pourrait être le reflet du rôle de signalement ou d'accréditation du système scolaire..

S'il est hasardeux de vouloir pour l'instant départager ces diverses possibilités, il nous faut néanmoins souligner un point essentiel: l'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage d'un métier ou d'une profession, elle est, plus généralement, un lieu où la hiérarchisation sociale prend source. A ce titre, s'il est vrai qu'il n'est point besoin d'études collégiales pour être un "bon plombier ou un bon mécanicien", les études de niveau secondaire de ceux-ci tendront à les stigmatiser pour toute leur vie active. Plus encore, comme le rôle de l'école sur le statut et le revenu à 35 ans passe près de deux fois plus par une réintervention directe des variables scolaires que par une préservation des impacts que celles-ci ont eu en début de carrière, ce "bon plombier" et ce "bon mécanicien" qu'évoquaient la CECM et le Conseil du patronat et que nous rappelions au début de cet article, se verront de ce fait encore plus contraints par leurs origines scolaires modestes. Les revenus de ces travailleurs seront, à 35 ans, plus conformes à leur classement scolaire, c'est-à-dire en dessous de la moyenne et non meilleurs que "certains diplômés universitaires", comme semble le prétendre la CECM.

De façon générale, une bonne part de la mobilité que connaissent les travailleurs durant la vie active masque un phénomène de retour aux sources scolaires et donc, en un certain sens, un phénomène d'immobilité latente ou de contre-mobilité.

Plus encore, les travaux que nous avons déjà entrepris par ailleurs dans une perspective historique (à l'aide de pseudo-cohortes) afin de vérifier un certain nombre d'hypothèses qui n'ont pu trouver ici démonstration adéquate, tendent à montrer que le Québec connaît depuis plus de 30 ans un déplacement de la fonction de l'école sur le marché du travail. L'éducation serait de moins en moins rémunérée en tant que savoir-faire tout en devenant un déterminant de plus en plus important des carrières."

Et pourquoi cette tendance vers la formation professionnelle (professionnel court, professionnel long) du secondaire (à la CECM mais aussi dans le reste du système), alors que l'on sait d'avance que beaucoup d'étudiants de ces filières auront un jour à se débattre avec les problèmes que vivent actuellement les clientèles des programmes de formation des adultes, c'est-à-dire le chômage, les revenus inadéquats, les emplois dégradants, les doubles emplois, les difficultés familiales, la pauvreté, la maladie et la perspective sinon la transmission effective des mêmes problèmes pour ses enfants.

Il est tellement vrai qu'il y a un lien entre le système scolaire actuel et les programmes de formation des adultes que les autorités se sont vues dans l'"obligation" d'imposer des restrictions aux jeunes candidats cherchant des voies pour s'assurer du travail

alors qu'ils ne faisaient que sortir des écoles.

Alors que les clientèles adultes se voient déjà restreindre les possibilités d'accès aux programmes de formation et que certains luttent pour le droit au travail et à l'éducation permanente, l'école, surtout l'école secondaire ne produit-elle pas presque directement la clientèle de la formation professionnelle des adultes? Et cette production n'est-elle pas faite dans l'optique de l'adéquation entre le marché du travail et le système d'éducation? N'y a-t-il pas là désuétude planifiée?

Voilà un sujet que nous aimerions explorer dans la poursuite de nos études et discussions laissant à ceux qui sont aux prises avec les problèmes quotidiens de la formation professionnelle des adultes en emploi le soin de nous apporter les renseignements pertinents lors des audiences.

Les quelques questions et références qui suivent se veulent des jalons pour préparer notre réflexion et nos échanges à venir.

Quel est l'état de la situation des diplômés récents en ce qui concerne la qualité de leur préparation professionnelle, les possibilités d'emploi, leurs chances de poursuivre une expérience éducative? En plus des données de Relance et de la recherche ASOPE, de l'étude "Les jeunes québécois et le travail" des collègues peuvent-

ils suggérer d'autres éléments pour la réflexion?

Quelles sont les théories ou philosophes sous-jacentes à l'option "vocationnelle" en éducation, c'est-à-dire celle qui privilégie la formation professionnelle, c'est-à-dire de métiers de l'école secondaire?

Le "vocational orientation" aurait-il remplacé notre vocation traditionnelle... de porteurs d'eau! Our anglophone members probably ask themselves some questions with respect to our secondary school system, or do they?

Why is it that such a vocational orientation is minimal in the secondary school system attended by most English-speaking Quebecers? How much does it have to do with the educational aspirations or social goals of students, parents (and educators as opposed to tracking procedures and educational philosophies of school organizations?

La "courbe normale", qui a tendance à régir un bon nombre de relations pédagogiques aussi bien au niveau des cours que de l'accès aux études supérieures, devrait-elle servir de base à la sélection scolaire?

Combien d'étudiants du secondaire ont la capacité de terminer leurs études? Combien devraient faire des études de type professionnel?

Pourquoi le Québec devrait-il réaffirmer (Livre Vert sur la formation professionnelle) l'orientation "vocationnelle", alors qu'il

existe de nombreuses études pour montrer les failles d'une telle approche?

La C.E.U. a relevé quelques-unes de ces failles dans le Livre III du Comité d'étude de l'organisation universitaire en dénonçant pour les études universitaires le mythe de la nécessité de former pour des tâches de travail déterminées. Il existe d'autres résumés d'expériences notamment sur le courant vocationnel qu'on a nommé "career education" et que nous pourrions aussi examiner plus tard.

Dans les relations avec l'entreprise, faut-il favoriser la prise en charge de la formation par cette dernière? A quelles conditions cette prise en charge pourrait-elle lui être attribuée lorsque les études nous révèlent que les firmes sont rarement prêtes à financer une formation qui dépasse les objectifs d'une fonction de travail qui lui est spécifique? Certains économistes prétendent cependant que le Japon doit en grande partie aux modes de formation des travailleurs utilisés par les entreprises l'immense succès industriel qu'a connu ce pays depuis la guerre 39-45. Mais les firmes n'ont pas hésité, paraît-il, à investir dans la formation générale de leurs travailleurs à qui ils garantissaient un emploi. Serait-ce là une condition qui conviendrait dans notre contexte?

Quelles autres options sont possibles pour les individus, les groupes ou classes sociales pour parer à la désuétude de leur forma-

tion et l'inflation scolaire (c'est-à-dire un prix toujours plus élevé pour un poste de travail)?

Qu'il s'agisse de formation générale ou de formation professionnelle, initiale ou subséquente, devrait-on miser plutôt sur la correction rapide des lacunes principales et une réponse ponctuelle à un besoin de recyclage, ou devrait-on aller plus en profondeur, à l'aide d'une formation qui comporte versatilité, durabilité et transférabilité des acquis?

Y a-t-il des moyens (que ce soit dans la formation initiale ou subséquente) pour s'assurer qu'une fois fixé un seuil voulu d'atteinte des objectifs tous et chacun y parviennent indépendamment de son handicap social de départ?

Au-delà des recherches qui montrent que dans l'ensemble les systèmes de formation^{se} parviennent pas à rétablir convenablement la situation des personnes et groupes défavorisés, y a-t-il des expériences d'intervention auprès des adultes ou des jeunes qui offrent quelque garantie de succès à long terme? A quelles conditions?

3.2 La formation professionnelle des adultes au niveau universitaire

D'un certain point de vue, toute formation peut, au niveau universitaire, être considérée sous l'angle de la formation professionnelle, puisque la plupart des étudiants se destinent à des fonctions de travail, soit dans des professions identifiées ou comme apprentis chercheurs pour ceux qui se destinent aux cycles supérieurs.

Est-ce que les étudiants d'université ne sont pas tous aussi des adultes? Qu'est-ce donc qui distingue la formation professionnelle des adultes de celle offerte à la clientèle ordinaire de l'université? Quels sont les problèmes spécifiques de la population d'éducation des adultes; et quels sont les défis plus profonds posés à l'enseignement universitaire par le biais des clientèles adultes qui ont fait leur apparition en masse depuis quelques années? S'agit-il d'un problème ou a-t-il valeur d'épiphénomène?

C'est dans cette hypothèse de l'indissociabilité des problèmes touchant les clientèles "adultes" de celles des clientèles "ordinaires" que nous tenterons de dégager certaines des questions que nous voudrions poursuivre l'étude avec le concours de nos collègues et des autres interlocuteurs de la CEFA.

Nous regrouperons ces questions sous un certain nombre de rubriques qui marqueront les jalons majeurs des préoccupations de FAPUQ.

3.2.1 Qui sont les "adultes" à l'université?

La rareté des statistiques pour l'ensemble des universités du Québec tout autant qu'une définition précise et commune de l'étudiant adulte rend difficile l'entreprise d'identification de la clientèle adulte engagée dans des programmes d'études débouchant sur l'un ou l'autre des diplômes décernés par les universités québécoises.

Espérant que la CEFA parviendra par ses études à cerner davantage cette réalité globale et qu'un plan d'action en matière d'enseignement universitaire viendra un jour rendre transparente la gestion du réseau universitaire, la FAPUQ travaillera avec l'aide de ses collègues membres et de ses liens intersyndicaux à consolider les données existantes sur les clientèles adultes.

Pour le moment, c'est à l'aide de données partielles que nous pourrions identifier les phénomènes de la formation professionnelle des adultes à l'université.

Les professeurs se trouveraient-ils, sans s'en être rendu compte, dans une université d'adultes? Certains, paraît-il, se prendraient même à chuchoter des choses concernant l'extrême "verdeur" des étudiants d'aujourd'hui.

Doit-on y voir des considérations sexistes ou simple projection d'une saine résistance au vieillissement?

En tout cas, ce n'est certes pas à la lecture du tableau suivant qu'on pourrait inférer un changement global majeur (voir page 4).

Mais, l'Université Laval, nous objectera-t-on, n'est pas particulièrement réputée pour son engagement en éducation des adultes. Y a-t-il ailleurs des données qui montreraient quelque limite supérieure du côté évolution de l'âge des étudiants? Pour notre part, la seule autre statistique sur les changements d'âge à l'université est rapportée dans le Livre III du Comité d'étude de l'organisation universitaire (p. 98), qui nous dit que "la proportion des moins de vingt ans parmi les étudiants à plein temps est passée de 23% à 13% entre 1962 et 1979 dans les universités québécoises.

Le critère de l'âge ne peut donc seul contribuer à cerner le phénomène de la formation professionnelle des adultes à l'université.

Le type d'université, le secteur d'enseignement et le statut temps-plein/temps partiel sont en fait des critères importants pour rendre compte de la présence adulte à l'université. Dans ces circonstances on peut comprendre plus facilement que plusieurs professeurs soient moins conscients que d'autres d'une évolution globale de l'université vers une diversité de clientèle du point de vue de

Changements dans la structure d'âge
des étudiants inscrits à l'Université Laval
entre 1965-66 et 1976-77
selon les cinq grands groupes ci-contre

Groupe	Année 1965-66		Année 1976-77	
	18 ans & 19-24	25 ans et +	18 ans & 19-24	25 ans et +
I Sciences de l'éducation	84.8%	15.2%	40.4%	59.6%
II Sciences et génie, Agriculture, Foresterie	91.0%	9.0%	89.2%	10.8%
III Sciences de la santé	91.2%	8.8%	94.3%	5.7%
IV Sciences sociales, Psychologie, Administration, Droit	89.5%	10.5%	76.2%	23.8%
V Sciences humaines	68.0%	32.0%	70.2%	29.8%

Source: Promotion de l'éducation permanente, Université Laval, mai 1978.

l'âge et du régime d'études et des champs d'étude.

Comme lorsqu'il s'est agi des problèmes de la politique de la recherche qui se posait de façon plus cruciale à des secteurs de l'université qu'à d'autres, nous entendons engager un dialogue d'information entre collègues des divers secteurs disciplinaires afin de mieux saisir ensemble la signification pour l'ensemble de l'université d'un phénomène qui s'est d'abord imposé par des portes d'entrée assez bien identifiables.

Historiquement, certaines universités ou écoles (Sir George, HEC) certains programmes spéciaux ou des services spécifiques dits d'extension ou d'éducation permanente dans la plupart des universités plus anciennes; l'Université du Québec et les facultés de l'éducation pour les enseignants; la Faculté d'Éducation permanente pour l'Université de Montréal, ont ouvert des portes aux clientèles d'adultes. Le résultat fut que dans l'ensemble du réseau de l'enseignement universitaire, le phénomène est plus considérable qu'il n'y paraît dans l'ensemble de la situation que côtoient quotidiennement, par exemple, nos collègues des trois universités suivantes: l'Université McGill, l'Université de Montréal et l'Université Laval.

Une étude statistique de la population étudiante à l'Université^{de Montréal} permet d'identifier les variables importantes pour caractériser les adultes¹. Les trois variables déterminantes sont l'âge, le statut pédagogique (temps-plein/temps-partiel), l'inscription à un programme pour adultes.

Citons d'abord les résultats globaux:

- A l'Université de Montréal et dans ses Ecoles affiliées, 48% des étudiants réguliers du premier cycle et 41% des étudiants du second cycle² sont à temps partiel (au trimestre d'hiver 1976).
- A l'Université de Montréal 46% des nouveaux étudiants réguliers du premier cycle (au trimestre d'automne 1976) sont âgés de 23 ans et plus, 40% des nouveaux étudiants réguliers du second cycle sont âgés de 26 ans et plus.
- A l'Université de Montréal et dans ses Ecoles affiliées, 45% des étudiants réguliers du premier cycle sont inscrits à des programmes pour adultes (au trimestre d'hiver 1976). Au second cycle au moins 22% des étudiants réguliers sont inscrits à de tels programmes.
- L'Université de Montréal et ses Ecoles affiliées comptent, au trimestre d'hiver 1976, 3,443 étudiants libres.

(1) Rita Therrien, Pierre Amyot, Yves Lamarche, Les étudiants adultes, un phénomène marginal?, Bureau de la recherche, Faculté de l'Education permanente, Université de Montréal, avril 1977, 121 pages.

(2) Tous les pourcentages d'étudiants au second cycle excluent les étudiants inscrits en rédaction de thèse.

Les auteurs de l'étude de l'Université de Montréal nous précisent aussi la répartition de la population adulte. Citons-les encore:

Ainsi, quel que soit l'indicateur utilisé, au moins 45% des étudiants réguliers du premier cycle peuvent être considérés comme adultes. Au second cycle, les données statistiques sont, pour diverses raisons déjà évoquées, un peu moins sûres. Nous pouvons toutefois y évaluer le pourcentage d'étudiants à environ 40%.

Lors de l'analyse de chaque indicateur, nous avons vu que la population adulte se distribue très inégalement entre les différentes facultés et écoles. Dans tous les cas, un petit nombre de facultés présentent des taux majoritaires d'étudiants adultes, alors que la plupart des autres présentent des taux très faibles.

Au premier cycle, cinq facultés et écoles se distinguent par leur proportion très élevée d'étudiants adultes, selon tous les indicateurs choisis: L'École de santé publique, la Faculté de l'Éducation permanente, l'École des Hautes études commerciales, la Faculté des sciences de l'éducation et la Faculté de théologie. De plus, la Faculté de musique, la Faculté des arts et des sciences et l'École polytechnique ont dans la plupart des tableaux, un taux moyen d'étudiants adultes (de 20 à 49%).

Or, à part la Faculté de musique, toutes les facultés et écoles mentionnées précédemment offrent des programmes pour adultes. Ces programmes pour adultes regroupent d'ailleurs, au premier cycle, la très grande majorité (88%) des étudiants à temps partiel et des étudiants âgés de 26 ans et plus (81%).

Ainsi, l'étude de la distribution de la population adulte à l'Université de Montréal nous apprend non seulement que cette population est rassemblée dans quelques facultés et écoles, mais aussi qu'elle se concentre dans les programmes pour adultes offerts par ces mêmes facultés et écoles.

Compte tenu de la convergence des trois facteurs mentionnés plus haut, lequel des indicateurs est le plus significatif? La réponse à une telle question dépend-elle d'une corrélation statistique? A supposer qu'on veuille développer substantiellement les possibilités de la formation professionnelle des adultes, suffirait-il d'ouvrir l'admission aux candidats des groupes d'âge avancé? Suffirait-il de mettre sur pied des programmes spéciaux?

Sans doute ces deux mesures auraient-elles chacune une certaine capacité d'attraction qui n'aurait semble-t-il aucune commune mesure avec le potentiel offert par le temps partiel. Il nous semble donc que c'est la variable temps-partiel qui constitue dans notre système la clef de l'explication du développement de la formation des adultes dans notre système universitaire, surtout en l'absence d'une vaste politique de congé-éducation ou d'une politique encore plus généreuse de bourses. Cela ne signifie pas que la variable temps-partiel soit suffisante à elle seule. Elle jouerait plutôt comme condition nécessaire mais non suffisante, puisque les candidats pourraient ne pas se qualifier à l'admission (la variable âge est actuellement une clef d'admission); ou ne pas trouver les programmes réguliers attrayants, ou offrant suffisamment de garanties de succès. Qu'en pensent les collègues et les autres participants à la réflexion collective?

Cette question de la formation à temps partiel est un phénomène suffisamment problématique pour qu'on l'analyse de plus près. Car, contrairement à ce qu'on peut penser, cette variable est aussi liée aux études des étudiants plus jeunes. En effet, combien d'étudiants s'orientent dans les programmes ouverts au temps partiel parce qu'ils conviennent mieux à leur disponibilité de temps, à leur style ou rythme d'apprentissage, à leur désir de marier études et travail, à leur capacité financière et possiblement à leur capacité d'y maximiser leur réussite?

Si on relie ces motifs avec les données sur la surcharge de certains étudiants à plein temps¹, il est possible d'envisager un mouvement de délestage de cette charge dans l'éventualité où l'étalement des cours deviendrait généralisé. Ceci deviendrait d'autant plus probable, par exemple, pour les étudiants qui prévoient faire face à un marché du travail serré à la sortie.

Dans de telles conditions, on voit que le financement de la formation professionnelle des adultes à temps partiel réclamé dans les documents sur le congé-éducation devrait être accompagné d'une aide accrue aux étudiants qui pourraient étudier à plein temps si l'on veut maintenir à l'université un équilibre entre temps plein et temps partiel.

1. Voir le Livre III du Comité d'étude de l'organisation universitaire de la C.E.U., 2ième partie: la condition étudiante.

Les enjeux du temps partiel méritent qu'on s'y arrête sérieusement et il est heureux qu'un chercheur du Conseil des universités¹ ait commencé à faire le tour de la question à l'aide de données de Statistique-Canada et de celles de l'enquête Dandurand-Fournier pour le compte du Comité d'étude de l'organisation universitaire de la C.E.U.

Parmi les constatations faites par cet auteur, on note le fait que le Québec avec son pourcentage de 50% d'étudiants à temps partiel présente une situation unique, l'Ontario se situant à 34%. Il faudra analyser les avantages et les désavantages d'une telle situation et aussi de la tendance au développement des programmes courts (diplômes et certificats), une particularité des universités francophones.

Près de 40% des étudiants à temps partiel sont constitués d'enseignants; un phénomène qui, vraisemblablement, risque de ne plus se reproduire. Un tel poids des enseignants dans le temps partiel, allié au fait que les universités régionales peuvent rapidement atteindre un plateau dans leur quête d'étudiants à temps partiel dans leurs milieux à populations restreintes peut entraîner un recul du temps partiel.

Que penser d'une telle hypothèse? Ferait-on la même hypothèse en ce qui concerne les programmes de formation en administration?

(1) Pierre Roberge, Les études à temps partiel dans les universités du Québec, quelques notes pour un projet de recherche, 12 juin 1980, Doc. 118.11, Conseil des universités et du même auteur: Les étudiants à temps partiel du premier cycle: quelques faits et quelques idées pour une recherche, 15 septembre 1980.

La tendance sera-t-elle plus marquée par la distinction entre temps-plein/temps-partiel comme c'est maintenant le cas à Concordia, *que* par l'âge et l'appartenance à un programme pour adultes? Assisterons-nous plutôt à un retour vers la prédominance du plein temps, par exemple, avec une politique de congés-éducation? C'est à nous tous de poursuivre la réflexion.

L'intérêt que porte la FAPUQ au problème de l'accessibilité à l'enseignement universitaire dépasse le niveau du discours sur la démocratisation qui continue d'être affirmé par les administrations universitaires et gouvernementales au moment même où des restrictions budgétaires et l'inflation viennent en miner la réalisation. Les professeurs peuvent-ils affirmer que la situation financière n'aura pas de répercussion sur la qualité de l'enseignement et de la recherche? Ils savent très bien que les administrations finissent toujours par couper soit des postes requis et attribués, mais non remplis, soit forcer les départements à avoir recours aux chargés d'enseignement ou toutes autres mesures qui viennent à se répercuter sur les possibilités d'admission. Les administrations invoquent souvent le maintien de la qualité et l'excellence, mais l'accessibilité est aussi une dimension de la qualité de l'Université. C'est pourquoi la FAPUQ a pris position contre la réduction du service universitaire et a fait de la lutte pour l'accessibilité l'une des orientations majeures votées par son congrès de mai 1980. C'est donc dire que les

membres de la FAPUQ travailleront chacun dans leur secteur à faire en sorte que leurs actions concrètes contribuent à améliorer l'accessibilité. De plus, des équipes de travail ont été constituées pour analyser les problèmes qui se posent au plan de l'accessibilité dans les universités où oeuvrent ses membres. Plusieurs des professeurs membres ont été appelés à participer au Colloque de recherche sur l'accessibilité organisé par le MEQ à la fin d'octobre.

Quelles sont les implications de cette orientation pour l'accessibilité des adultes à la formation professionnelle universitaire? La première, c'est qu'elle assure un vaste mouvement d'étude et de réflexion à travers les syndicats des professeurs et dans la collectivité sur un sujet qui est on ne peut plus, relié au mandat de la CEFA. Mais la réflexion sur l'accessibilité suggérée par la FAPUQ se veut globale plutôt que centrée uniquement sur l'accès des adultes. Nous croyons avoir vu juste, puisque l'ICEA elle-même voit aussi d'un oeil suspect l'ouverture soudaine des administrations universitaires à l'éducation des adultes, qui dans les circonstances actuelles procure une marge de manoeuvre budgétaire et administrative appréciable.

L'accès des clientèles adultes est-il dissociable de celui des jeunes? Voilà une des questions majeures que nous voulons débattre avec les autres partenaires rassemblés par la CEFA au cours des consultations.

ACCES DES ADULTES ET ACCESSIBILITE GENERALE

A l'occasion de la discussion sur l'accessibilité des adultes à l'université, il nous apparaît essentiel de reprendre (pour autant qu'elle a été engagée) la réflexion sur le niveau général d'atteinte des objectifs de fréquentation universitaire. En effet, il existe suffisamment d'indices pour laisser percevoir le danger que l'ouverture de l'accessibilité s'accompagne (ou soit même au détriment) de l'accessibilité des étudiants de la filière continue. Or, il nous semble clair que ce n'est pas ce genre d'objectifs que les promoteurs de l'accessibilité des adultes (dont les professeurs) recherchent.

Plusieurs groupes de toutes allégeances se sont prononcés, lors des audiences de la C.E.U., en faveur de la poursuite de l'objectif de la hausse des taux de fréquentation. C'est le Comité d'étude sur l'organisation universitaire qui s'est fait dans son rapport le défenseur d'un tel objectif, y insistant dans son Livre I sur le financement et dans son Livre III⁽¹⁾, en plus de son ferme appui au développement d'une fonction identifiée de service à la collectivité.

Or, du côté du MEQ, il nous a semblé qu'on cherchait à atténuer la portée des chiffres de fréquentation universitaire en utilisant dans les comparaisons avec l'Ontario la catégorie d'âge 20-29 ans au lieu de 20-24 comme l'avait fait la C.E.U.

(1) 1^{re} partie, ch. 1: l'entrée à l'université, p. 9-36.

Sans vouloir à tout prix adopter une "idéologie de rattrapage", il nous semble dangereux de vouloir masquer l'atteinte de nos propres objectifs collectifs en atténuant les critères de comparaison sous prétexte que notre système universitaire est "différent" en ce qu'il comporte plus de temps partiel". Faudrait-il à ce compte restreindre plutôt qu'augmenter l'accessibilité des adultes sous prétexte que nous dépassons l'Ontario dans ce domaine.

Nous souhaiterions que nos interlocuteurs relisent avec nous les constats de la C.E.U. de la recherche ASOPE et les autres données sur la poursuite et l'abandon scolaire des jeunes afin de trouver des réponses à l'accessibilité qui tire partie des acquis et des progrès à faire dans la démocratisation de l'accès des adultes pour en faire profiter les populations jeunes. A défaut de procéder à une telle réflexion intégrée, il se peut qu'en mettant l'accent sur l'ouverture de l'université aux adultes on "crée", si elle ne l'est pas déjà, une nouvelle filière "stop ou encore" où les étudiants percevant les avantages relatifs de la filière adulte au plan des conditions d'admission ou autres arrêteraient leurs études soit à la fin du secondaire ou du cégep.

N'est-ce pas à ceux-là même qui ont lutté et qui luttent encore pour la démocratisation de l'accès des adultes à l'université à prévoir les effets de mirages qui pourraient se trouver dans cette filière? Qui, parmi les adultes de la deuxième chance (et d'après Pierre Roberge

cité plus haut, ils sont moins nombreux que les retournants) choisirait à nouveau cette filière ou la favorise pour ses propres enfants? Alors, pourquoi la favoriserions-nous pour les enfants... des autres?

Il faut d'ailleurs se demander ensemble si une telle filière (tout en respectant le fait qu'elle puisse être souhaitable pour certains) est rentable socialement et individuellement pour les individus. Les Ontariens, les Québécois et les francophones des classes supérieures seraient-ils si mal avisés en matière d'investissement éducatif, eux dont les taux de poursuite sont de beaucoup supérieurs à la moyenne?

Les objectifs de démocratisation partagés par les professeurs d'universités et les autres intervenants de la formation professionnelle des adultes à l'université sont assez clairs:

- amélioration de l'accès des femmes, des personnes ayant un handicap quelconque, des personnes issues des groupes minoritaires et des classes défavorisées ainsi que des candidats dont les cheminements sont complexes.

Pouvons-nous trouver dans nos fonctions respectives et ensemble des mesures qui favoriseraient à la fois toutes ces catégories de candidats à l'université?

Cela peut-il se faire avec les conditions actuelles d'admission? Cela peut-il se faire en créant des conditions particulières fondées seulement sur l'âge? Cela est-il possible avec l'information progressive des procédures d'admission?

La diminution du pouvoir des professeurs en matière d'admission est-elle favorable aux objectifs d'accessibilité? Au lieu de ne considérer que comme exceptionnel le cheminement dit complexe, ne serait-il pas possible de postuler que le "cheminement complexe", l'expérience éducative pertinente ou le potentiel de réussite peut se retrouver chez tout candidat à l'admission universitaire?

3. Questions pédagogiques

Outre les questions relatives à l'accessibilité, les problèmes touchant la formation professionnelle des adultes ont trait aux régimes d'études, à la pertinence des programmes et des cours, à la qualité de la formation professionnelle.

REGIMES D'ETUDES

Nous avons déjà abordé l'une des questions principales concernant les régimes d'études qui concernent la formation universitaire.

Il s'agit du temps partiel. Outre le fait que l'avènement du temps partiel puisse s'avérer un changement plus fondamental que la présence des adultes, il y a plusieurs autres facettes qui pourraient (et qui le seront sans doute par nos collègues et les autres interlocuteurs) faire l'objet d'une discussion. Notons par exemple la notion de résidence que le temps partiel fait éclater. En effet, dans la plupart des programmes où il est possible de faire des études à temps partiel on n'exige plus de temps de "résidence" ou on est en voie d'abolir cette pratique. Dans les milieux où la pratique de l'éducation des adultes est développée, on en est même venu à transporter le lieu des cours pour les rapprocher des clientèles. La démocratisation et l'économie que représentent de telles pratiques prennent-elles le pas sur "l'expérience éducative" représentée par le contexte physique et humain de l'université? A quelles conditions l'expérience éducative à distance est-elle équivalente?

Le temps partiel a fait passer l'unité d'expérience éducative du programme au cours. Suivre une série de cours à temps partiel sur une longue période procure-t-il le même effet qu'une expérience plus intense et continue? Ces questions sont importantes pour la réflexion sur l'ouverture des programmes qui ont résisté jusqu'ici au régime du temps partiel. Le passage de l'unité "année" d'un programme à l'unité cours (le plus souvent valant 3 crédits parce que l'ordinateur "aime mieux ça d'même") s'avère-t-il une atomisation exagérée? Faudrait-il considérer des unités plus consistantes pour que plus de

programmes s'ouvrent aux candidats "compliqués" (cheminement complexe).

Concernant la pertinence, les adultes auraient, paraît-il, beaucoup à dire. Un premier problème concerne justement la pertinence d'un programme d'étude professionnelle aux "temps partiel" et aux clientèles autres que celles auxquelles le programme s'est adressé traditionnellement. Les collègues peuvent-ils préciser si c'est à des considérations relatives aux disciplines, aux prescriptions de quelque corporation professionnelle où à d'autres qu'on doive le fait que leur programme d'étude ne puisse s'accommoder de régimes qui permettraient à des clientèles variées d'y accéder. Quelles seraient les conditions viables à l'avènement d'un changement de régime? Devrait-on songer surtout dans notre secteur à un ou des programmes parallèles de perfectionnement ou encore à des mesures qui seraient mieux adaptées à l'évaluation du potentiel de candidats qui s'écarteraient de la filière traditionnelle (linéaire et continue). Des projets sont-ils déjà en cours dans le sens de cette ouverture? Si oui, quelles en sont les caractéristiques et les résultats? Si non, quelles sont les obstacles?

La deuxième question de pertinence concerne la correspondance entre les besoins des adultes et l'offre de programme. Sur cette question, les professeurs peuvent se demander avec les interlocuteurs de la CEFA si certains des problèmes d'inadéquation perçus entre les besoins et les études ne sont pas dus en partie aux choix

de programmes (choix personnels et offres institutionnelles); aux pressions pour l'obtention d'une certification, à la rigidité des blocs ou des séquences de cours, à la difficulté pour l'étudiant de procéder avec des conseillers qui ont le pouvoir de les approuver, à la confection, à l'intérieur de programmes institutionnels souples, d'un programme individuel adéquat. La notion de programme sur mesure ne comporte-t-elle pas des connotations inutilement négatives? Dans l'optique d'un programme qui reçoit des étudiants dont les différences individuelles sont minimales, le programme institutionnel unique est en même temps sur mesure, du moins relativement. Mais dès lors qu'un programme s'adresse à une distribution plus étendue des caractéristiques des étudiants le "fit" entre le programme et le "readiness" des étudiants est moins concordant. La différence entre l'approche plus traditionnelle et les voies plus modernes n'est-elle pas dans le type de correction qu'on applique? L'approche traditionnelle consistant à rectifier en contrôlant mieux les caractéristiques des candidats tandis qu'une réponse plus moderne pourra trouver des aménagements propres à procurer à certains étudiants des activités soit de type enrichissement ou de type compensatoire? Le deuxième modèle est plus exigeant en ressources. Le premier, au dire de plusieurs, n'a pas que la qualité d'être facile d'application, il minimise les risques de se tromper. En effet, nous avons un curriculum qui a fait ses preuves, nous savons que les étudiants qui ont telles caractéristiques de base, (habituellement xx% et plus et quelques

autres résultats aux tests A ou B); nous appliquons ces critères et voilà.

En utilisant ce raisonnement, est-on conscient d'appliquer aux choix de candidats à un programme d'études et à la pratique d'une profession les mêmes critères sévères qu'on utilise pour juger de nos résultats de recherche: minimiser l'acceptation du faux? C'est encore la C.E.U. (1) qui nous le rappelle:

"Le problème du choix des étudiants n'est pas sans rappeler les décisions que doit prendre le statisticien: il s'agit d'accepter de courir un type de risque d'erreur pour en minimiser un autre.

Dans le cas présent, la décision peut tendre à minimiser un premier type "d'erreur", à savoir le nombre de candidats admis qui échoueront. On appliquera alors un fort contingentement, une sélection sévère, tout en étant conscient qu'on se trouve, par le fait même à maximiser un deuxième type "d'erreur", à savoir le refus de candidats qui réussiraient. L'autre possibilité est évidemment de chercher à minimiser le nombre de refus de candidats aptes à réussir, en acceptant de courir le risque inverse.

Si on s'appliquait à maximiser les chances de retenir (ou même de rechercher) les candidats qui pourraient réussir les études du programme (dans lequel nous oeuvrons) sans en abaisser les standards, quelles conséquences cela entraînerait-il sur nos modes d'action actuels?

(1) Comité d'études de l'organisation universitaire, Livre III, p. 33.

Y a-t-il des expériences en ce sens dont les collègues professeurs pourraient nous faire part à l'occasion de notre réflexion collective? Quelles caractéristiques atypiques les candidats "aberrants" présentaient-ils? Étaient-ils des ressortissants de la "filière adulte" ou en provenance du cégep? Quels aspects de leur expérience éducative générale ou de leur formation éducative en faisaient un "cheminement complexe"? Quels traits de leur formation ou de leurs dispositions justifiaient de miser sur eux ou elles malgré des performances sous-standards aux critères habituels?

Quelles conséquences un élargissement de telles expériences aurait-il sur les programmes et les procédures habituelles reconnues: listes d'excellence, ajouts d'options, de cours d'appoint, enrichissement individualisé, encadrement, etc.

Nous devons de ce point de vue mieux identifier à travers le réseau universitaire les expériences en ce domaine, les faire connaître aux collègues à l'occasion de nos études. Des expériences extérieures et des études existent dans la littérature en éducation des adultes et peuvent aussi aider à imaginer des solutions aux problèmes constants d'adaptation posés au système d'enseignement universitaire⁽¹⁾.

(1) On peut consulter sur ce point l'annexe I (tableau 5) que nous avons préparée en utilisant une collection de documents préparés par un collègue, le professeur Arpi Hamalian de l'Université Concordia.

Un autre problème concernant la pertinence soulevé par les étudiants de la filière adulte concerne, cette fois, le contenu des cours qui leur sont offerts. Il y aurait là-dessus beaucoup de thèmes à relever et qui seront abordés, nous l'espérons, par les étudiants actuels ou anciens des cours de formation professionnelle aux adultes. Ces thèmes feront sans doute référence à la qualité des enseignements et les professeurs seront des interlocuteurs intéressés non seulement parce qu'ils ont le souci du progrès de la qualité de leurs enseignements, mais aussi parce qu'ils sentent certaines des conditions requises pour le simple maintien de la qualité menacée par les restrictions budgétaires ou autres. Comme nous l'avons noté dans la première partie de ce texte, ils ont fait de ce thème une orientation majeure qui permettra aux professeurs eux-mêmes d'approfondir la réflexion sur la qualité. Sur ces questions, les échanges avec étudiants (tous les étudiants) peuvent être des plus précieux non seulement pour le secteur adulte, mais pour l'ensemble. Prenons un seul exemple d'échanges possibles. Quels sont les critères de qualité formulés par les étudiants et quels sont ceux formulés par les professeurs?

Il est rare qu'on puisse faire un débat là-dessus, mais il s'impose et les professeurs en sont conscients, qui sont constamment confrontés par exemple par le dilemme théorie vs pratique. On sait déjà de quel côté iront les critiques des étudiants en général et des étudiants adultes en particulier, n'est-ce pas? Une première

chose à vérifier sera de savoir vraiment si la critique s'adresse surtout à la question théorie-pratique ou à tout autre aspect de la qualité des cours? Peut-on s'expliquer entre étudiants et professeurs pourquoi un tel problème peut surgir? Est-il possible qu'il n'y ait pas quelque part erreur d'aiguillage? L'étudiant, surtout celui qui a été praticien dans son domaine, vient-il à l'université pour y chercher une pratique? La théorie est-elle valide pour éclairer les réalités en cause? Dans le cas positif, la relation avec la pratique n'a-t-elle pas manqué d'être faite dans la relation d'apprentissage?

Une autre critique qui est souvent formulée par les étudiants concerne la qualité démocratique de la relation entre les étudiants d'un cours et leur professeur. Les étudiants adultes et les professeurs ont-ils à ce sujet des expériences à partager? Les uns et les autres profitent-ils des mécanismes qui se sont installés dans l'enseignement universitaire qui permet, aux étudiants, notamment au début des cours, mais souvent tout au long, de participer à la détermination plus définitive de plusieurs aspects du programme d'apprentissage qui leur est présenté et dont les activités éducativement significatives seront en définitive réalisées par eux-mêmes? Certains analystes considèrent ce processus comme en étant un de négociation entre des partenaires d'une relation de pouvoir. Les professeurs sont conscients de cette relation de pouvoir dans l'enseignement, des tensions

qu'elle implique et du devoir qu'ils ont d'exercer un rôle d'autorité selon des règles démocratiques. Les professeurs ont même le pouvoir de se tromper et ils le font sans aucun doute. L'évaluation par les étudiants et les autres rétroactions de même que les occasions d'étude et de réflexion comme celle qui nous occupe présentement peuvent apporter des informations utiles pour l'autocritique et l'amélioration de l'enseignement.

Du côté des étudiants adultes, se prévalent-ils autant qu'ils le pourraient des mécanismes individuels ou collectifs leur permettant d'exprimer leurs besoins? Et dans les cas où ils se trouvent frustrés soit parce qu'on n'est pas allé dans le sens des suggestions ou revendications ou qu'on s'est trouvé une situation peu stimulante, a-t-on eu tendance à la démission ou a-t-on adopté des stratégies personnelles qui ont résulté en dépit du contexte en des expériences significatives? Quelles sont ces stratégies?

Dans le cadre de la grande orientation de FAPUQ concernant la qualité de l'enseignement et du service universitaire, il nous semble opportun que soit engagées les discussions susceptibles de faire le point sur cette question. De telles discussions pourraient servir plusieurs fins⁽¹⁾. L'occasion de la CEFA est d'autant plus appropriée

(1) Les intervenants sur cette question pourraient par exemple utiliser leur données et le fruit de leurs résultats pour le symposium sur la pédagogie universitaire prévu pour le mois de mars 1981 à l'Université Laval.

qu'elle permettrait d'amorcer la discussion.

PEDAGOGIE ET ENCADREMENT

A partir des critiques des étudiants concernant la pédagogie à l'université, des discussions sur ces critiques qui n'ont été qu'amorcées par la C.E.U. dans le Livre III du Comité d'études de l'organisation universitaire, (pp. 50-54) et des observations que les professeurs peuvent fournir sur les conditions de leur pratique pédagogique on devrait pouvoir engager une réflexion sur la pédagogie universitaire. Y a-t-il nécessité d'une pédagogie particulière aux adultes dans l'enseignement universitaire? Les caractéristiques d'une pédagogie adéquate et de qualité et les défauts actuels qu'on peut relever sont-ils reliés à des problèmes de cet ordre? Sont-ils plutôt attribuables à des modèles pédagogiques inadéquats qui n'ont qu'un moindre rapport à la distinction adulte-jeune?

Quelle part prend la formation pédagogique formelle des professeurs dans ces questions? Les problèmes sont-ils, comme on l'affirme souvent, reliés au fait que plusieurs professeurs sont aussi (ou avant tout) des chercheurs?

Et les solutions se trouvent-elles surtout du côté des services de pédagogie universitaire ou comme plusieurs professeurs le réclament

en privilégiant des actions au niveau de la base départementale où se génère l'enseignement et la pratique pédagogique?⁽¹⁾

HORAIRES ET SERVICES

De nombreuses critiques en provenance des étudiants adultes concernent les problèmes de disponibilité des services universitaires y inclus ceux de l'enseignement selon des horaires qui leur conviennent. Nous ne relèverons pas ici ces problèmes qui sont bien connus de tous.

Sur ce thème, nous tenterons encore de lancer la discussion sur des pistes qui ont été moins explorées jusqu'ici.

En effet, dans les institutions, facultés ou programmes où les adultes se retrouvent en masse, on peut considérer qu'un tel développement s'est effectué à la faveur d'un débordement des horaires sur les soirées, les fins de semaine et la période d'été. En général, la col-

(1) En plus du rapport de la C.E.U. cité on peut lire de Marcel Lesne, Travail pédagogique et formation d'adulte, PUF, 1977.

Aussi de nombreuses références publiées par les services de pédagogie universitaire des universités.

Et sur le problème de la pertinence d'une pédagogie spécifique (andragogie) on peut lire en particulier la référence suggérée par le professeur Hamalian dans la revue Adult Education: vol. 29, no 4, été 1979, p. 252-264.

laboration des professeurs a été un facteur de ce développement. Malgré cela, plusieurs critiques formulées soit à la C.E.U. ou dans d'autres circonstances ont porté sur la question du peu de disponibilité des services administratifs à des heures correspondant à l'horaire des cours, aux problèmes posés par la part importante prise par les chargés de cours dans les enseignements destinés à la filière adulte temps-partiel et les défauts d'encadrement qui résulteraient des deux premières conditions.

N'y aurait-il pas lieu encore une fois de considérer ces problèmes comme n'étant pas spécifiques à la clientèle de la filière adulte. En effet, les horaires des universités s'étendent souvent sur une journée allant de 8h30 à 22h30 à travers les programmes de presque tous les secteurs universitaires. Or, les services administratifs ont répondu de façon beaucoup moins rapide et avec moins d'extension que les services d'enseignement. Pour ce qui est de tous les étudiants et non seulement des "adultes" que penser des services qui sont inaccessibles pendant la période du midi?

La question des chargés de cours comporte d'énormes ramifications qui concernent à la fois la qualité de l'enseignement et les responsabilités professionnelles des professeurs, deux des grandes orientations d'étude et d'action de FAPUQ. La question des chargés de cours pose des problèmes syndicaux et intersyndicaux. D'une part, la prolifération des chargés de cours peut limiter les postes de professeurs et dans certains cas la qualité et le développement de l'en-

seignement et de la recherche, la répartition de la charge collective des fonctions universitaires (autres que l'enseignement) et la qualité de l'encadrement pédagogique. Du côté intersyndical, il y a le fait que des précédents ont créé la réalité de syndicats de chargés de cours indépendants des syndicats de professeurs qui ont certes eux aussi comme objectifs la qualité du service universitaire.

Comment ces intérêts en partie convergents et en partie aussi divergents pourront-ils se concilier? Plusieurs syndicats ou associations membres ont engagé une lutte non contre les chargés de cours, mais pour le développement d'un corps professoral régulier pour contrer la tendance des administrations à recourir dans l'université au pendant de l'occasionnel dans la fonction publique et l'entreprise privée, ce qui ne signifie pas qu'ils ne souhaitent pas la présence de professionnels de toutes provenances (interne ou externe à l'université) qui peuvent venir à temps partiel assumer des tâches complémentaires à celles des professeurs réguliers soit en vertu de leur compétence à assumer ce qui peut constituer l'envers de la fonction de service à la collectivité que les professeurs sont appelés à remplir à l'extérieur.

La prise en charge véritable par les universités des besoins des filières mixtes, qu'elle soit la forme de programmes spéciaux ou de programmes destinés à des clientèles homogènes devraient donner lieu

à autre chose que des réponses temporaires à l'aide de personnel occasionnel, de ségrégation des filières et de leurs conséquences internes d'instabilité des personnels. Le décroisement des filières ne pourrait-il pas se résorber si la tendance des professeurs à la prise en charge collective des tâches d'enseignement d'une unité productrice s'accroît de même que la rotation de professeurs entre les filières (1^{er} cycle/2^e et 3^e, programmes réguliers/programmes spéciaux, etc.)?

Ces tendances, de même que l'ouverture aux besoins nouveaux des horaires et des lieux poseront sans aucun doute des problèmes qui pourraient accentuer le recours au personnel occasionnel prêt à remplir les charges moins attrayantes pour le personnel régulier.

Les professeurs auront-ils tendance à donner dans le sens des suppléments de traitements ou vers d'autres formes de compensations traduisibles finalement en termes monétaires? Seront-ils plutôt tentés, pour répondre aux impératifs qui iront en s'accroissant pour une présence plus continue d'encadreur, compétence et expérience permanentes, de privilégier les nombreuses options qui se situent du côté des temps libérés, lesquels, nous dit-on, sont le plus difficiles à aménager dans l'université actuelle.

Les professeurs craindraient-ils trop les connotations industrielles attachées⁽¹⁾ à la semaine de travail condensée (par exemple 36 heures en 3 jours) qui permettrait à la fois d'assurer les services permanents d'encadrement sur période s'étendant jusqu'à 22h30 tout en libérant des jours entiers pour les services à la collectivité sous toutes les formes qu'on peut imaginer, "including musing and outside expertise whatever this may mean! Whow! Another solution to a "hot potato"?

Plusieurs autres thèmes devraient être soulevés en vue de la réflexion collective qui s'engage. Nous n'avons malheureusement le temps ici que d'en suggérer encore deux autres en espérant que la CEFA ou d'autres collègues pourront engager la discussion sur les problèmes qu'ils soulèvent sans doute. Le premier concerne un domaine de formation professionnelle des chercheurs, une filière adulte qu'on est porté à oublier. Le deuxième qui a fait l'objet d'examens surtout de la part des groupes qui ont analysé la condition féminine dans les universités consisterait à considérer l'organisation universitaire sous l'angle des politiques de formation professionnelle qui y sont développées en particulier vis-à-vis son personnel non-enseignant et de soutien. Quel modèle y est-il dominant?

(1) Il pourrait s'avérer, paradoxalement, que ce soient les hautes administrations qui s'y opposent pour des raisons qui sont évidentes... (inside jokes... for francophones only!) Mais la perspective du prestige que pourrait leur apporter enfin une réponse tant attendue du MEQ au problème de l'excédent en mètres carrés par professeur devrait l'emporter... Ce qui ne serait guère la première fois que les problèmes de gestion sont solutionnés par les professeurs eux-mêmes.

CONCLUSION

On ne pourra nous taxer jusqu'ici dans ce travail d'avoir trahi notre réputation en posant plus de questions qu'en apportant des réponses; nous avons révélé notre intention dans notre syllabus d'introduction. En guise de conclusion "guess what"? "More questions". Mais cette fois-ci en tentant d'aborder des questions plus synthétiques qu'analytiques; des questions concernant les rapports entre formation générale, socio-culturelle et professionnelle; des questions dans une perspective "d'éducation permanente" ou d'éducation tout court; des questions relatives aux options possibles.

Ces questions constituent autant d'invitations à la réflexion et au dialogue éducatif entre toutes les personnes de l'intérieur de la FAPUQ comme dans la collectivité tout entière qui voudront saisir l'occasion de mettre au service du public leur étude des questions relatives à la formation des adultes et en définitive de toute éducation.

Devant l'ampleur des problèmes d'éducation qui demeurent dans le milieu québécois, tant au niveau de l'éducation formelle des jeunes que de l'éducation scolaire ou non-formelle des adultes

de toutes conditions, ne se sent-on pas parfois envahi par le découragement? L'éducation s'avère-t-elle pour les femmes et les hommes cet élément libérateur promis?

Qui oserait répondre qu'il vaut mieux être non-instruite, vieille, pauvre, malade et muette, qu'être un homme jeune, riche, en bonne santé, avec un Ph.D. et parlant l'anglais?

Et pourtant, qui définit les catégories et nomenclatures (général, socio-culturel, professionnel, élémentaire, secondaire, formel, non-formel, volontaire, populaire, sur le tas, récurrent, permanent, permadulte); et bien d'autres qu'on connaît ou qu'on peut prédire comme sans doute récurperma ou permacur et peut-être même permanège-récur; mais non, c'est déjà la télémanente qui s'en vient!

Ouf! N'y a-t-il pas de quoi provoquer le "rire pré-colombien" suggéré par l'extrait de Rémi Savard? "Que veut donc le grand chef blanc" de la société éducative? L'éducation partout, toujours et celle qui est la plus importante est constamment celle... que l'on n'a pas! Peut-on fournir à tous et chacun cet extra quelque chose éducatif dont il aurait besoin objectivement et subjectivement? Si oui, par quelle magie? Si non, la priorité ira-t-elle vers le plus rentable politiquement, économiquement ou socialement? Si c'est

politiquement, le pouvoir d'appropriation de l'éducation n'est-il pas inversement proportionnel à celui que l'on a déjà? Dans le cas de la rentabilité économique ou sociale, y a-t-il vraiment une différence entre les deux qui tiennent à d'autre critère que le pour qui de la rentabilité? Et alors, ne sommes-nous pas face à une seule et constante alternative dans notre société: l'efficacité ou l'équité. Les moins nantis de la société éducative ont-ils plus que le "fifty-fifty" du hasard pur? Doit-on les abandonner à la pensée qu'ils seraient mieux servis "by a simple flip of the coin than by the loaded dice of the educative house..."

Comme il ne s'agit pas de se demander pourquoi il faut le faire à moins de mettre en doute "le désir du Grand chef blanc" il ne reste qu'à déterminer pour qui et comment et avec quelle assurance?

S'il s'agit de travailler à l'établissement d'un meilleur équilibre entre ceux qui peuvent plus et ceux qui peuvent moins se débrouiller dans la société éduquée, scolarisée ou "informatisée" est-il besoin de recourir à toute la quincaillerie par laquelle ceux qui l'ont sont passés? N'y aurait-il pas des "short cuts" pour enrayer les maux relatifs à l'analphabétisme, la sous-scolarisation, la sous-information et les autres euphémismes auxquels ces derniers sont reliés: sous-emploi, la sous-alimentation, la sous-habitation, le sous-développement, etc.

Avec les connaissances actuelles sur les liens entre ces problèmes les interlocuteurs de la CEFA peuvent-ils seulement songer qu'on puisse effleurer le problème avec une approche éducative? Ne faut-il pas pour cette tâche une sorte de "guerre à la pauvreté" où on mobiliserait (par l'enrôlement et non la conscription) des stratégies et des ressources mixtes et des cibles vers lesquelles on ne cesse de diriger nos efforts que lorsqu'on a atteint le seuil visé de réussite.

A défaut de tels plans, faut-il laisser planer des espoirs qu'on prévoit déjà décevoir?

Si on doit vraiment procéder de façon sectorielle ne pourrait-on pas trouver des formules un peu moins traditionnelles (euphémisme ici pour plus folles) et qui accrochent? Il y a tellement d'affaires in, hot, too much, au boutte et sure fire dans les autres domaines qu'on pourrait imiter et qui seraient encore plus créatives que l'innovation éducative...

Pourquoi faudrait-il vérifier laquelle des 5 ou 6 méthodes d'alphabétisation est la meilleure avant de procéder? Si on veut que les gens sachent lire, on peut leur enseigner, mais s'ils n'ont rien à lire? Peut-être serait-il plus important d'inclure dans "l'enveloppe gouvernementale mensuelle" un bon pour le journal quotidien de son choix. Qui va assurer le "sous-ministre du journal garanti" que le journal sera lu (ceci implique l'apprentissage!). Y a rien là

diraient les spécialistes de la loterie: il suffit de publier en même temps des feuilles-quiz qu'on ferait valider à la tabagie pour s'assurer qu'il s'agit de l'alphabétisé en question.

On pourrait peut-être faire des feuilles-quiz dont les réponses seraient pitonnées sur place comme la validation d'un billet de loto-perfecta; et ces validations pourraient être quotidiennes, ce qui correspondrait bien aux leçons de lecture, récurrentes, d'un journal quotidien!

Bon assez les folies! Le ou la marquise? Pardon, le ou la formelle; le ou la populaire?

Dans la lutte pour faire en sorte que tous les adultes possèdent les acquis de base pour le fonctionnement à part entière du citoyen n'y a-t-il pas moyen de délaiss^{er} ^{les catégories telles que} ~~de~~ curriculum, ~~de~~ matières, ~~de~~ niveaux, ~~de~~ formation générale, socio-culturelle ou professionnelle? Qu'y aurait-il dans ce "kit de survie" éducatif dont personne ne pourrait se passer et qui permettrait non seulement de vivre de façon digne, mais encore cultiver chez ses enfants des aspirations à une meilleure place que la sienne ^{et} dont l'hypothèque serait garantie par l'assurance, disons pour le moment, de l'atteinte garantie d'objectifs d'études secondaires rendant possible toute option éducative ultérieure.

N'a-t-on pas le «know how» qu'il faut pour déterminer ce curriculum populaire vital du citoyen? Ne sommes-nous pas capables financièrement d'offrir cette assurance éducative «no fault» minimale à tous après l'avoir fait pour l'automobile?

Si ces deux mesures sont déterminées, le comment devient-il si important? Que ce soit par le formel, le populaire, le médiatisé, le privé, le commercial, ce qui est difficile c'est le contrôle, n'est-ce pas «ironic» dans une société où on est passé maître du contrôle?

Encore là, empruntons-nous des choses entre sous-ministres (dans ce cas-ci, faut-il aller à la Régie de l'assurance-maladie ou à l'assurance-récolte?)

Une fois le minimum solide garanti, les adultes seraient-ils plus mal en point que les handicapés physiques qui n'exigent qu'un «minimum d'adaptation de la part des systèmes sociaux» (rampes d'accès, quelques roues et autres services) pour ensuite fonctionner à part entière?

Dans une telle guerre à la «sous-éducation», quel rôle les professeurs d'universités pourraient-ils jouer, soit dans leurs fonctions respectives, soit à travers leurs associations et syndicats?

Quelle organisation pourrait-être mise sur pied pour s'assurer que les actions sont coordonnées? Le leadership doit-il venir de l'Etat ou pourrait-il être «initié» par un plan coopératif

d'organismes sociaux, privés, quasi-publics et publics ?

Pourquoi l'initiative en matière de formation d'adultes ne pourrait-elle pas être laissée entièrement à ce tiers système d'éducation? Une sorte d'équivalent québécois à la "free academy"^{qui} est suggérée en Ontario. Il s'agirait de développer, en plus du système privé et du système public, le système coopératif dont l'ICEA pourrait être le noyau initiateur^{et} qui pourrait aller jusqu'à s'adjoindre des services de tout niveau incluant le niveau université (avec des expériences genre "without walls", "open university", etc.). Ce troisième système pourrait avoir son propre système de certification, en concurrence avec le système existant, et faisant moins de place aux diplômes tels qu'on les connaît, ce qui contribuerait à atténuer les effets du régime (que certains qualifient de dictature) sans l'abattre complètement. La certification pourrait être fondée sur l'idée du curriculum vitae certifié ou de toute autre innovation. Le c.v. certifié aurait l'avantage de permettre les expériences éducatives inédites, la qualité éducative de ces expériences devant être validées directement par les capacités des sortants plutôt que par le biais du papier. La créativité est favorisée par un type d'organisation lâche. Aussi, le troisième système pourrait-il s'inspirer du modèle organisationnel de "l'anarchie organisée" plutôt que du modèle laisser-faire et quasi anarchique actuel qui serait éventuellement récupéré par le modèle bureaucratique par le financement par projet qui

s'installe actuellement et qui est réclamé par le secteur dit volontaire.

Tous ces projets "fous mais efficaces" demeurés sur papier pourraient être mis à l'essai et faire l'objet de recherches évaluatives. Ces recherches et les autres types de recherche du système pourraient être effectuées à l'intérieur même de la "boîte" (ou plutôt du "vase") mais, idéalement, la coopération avec les autres systèmes (l'échange ou le repêchage des ressources) serait une caractéristique du troisième système. L'organisation physique aurait comme autre caractéristique d'utiliser de multiples lieux de travail et les technologies éducatives les plus variées. Il pourrait entre autres choses fabriquer des produits éducatifs garantis d'atteindre la clientèle que Radio-Québec devait viser mais ne retrouve plus dans le dernier sondage (les moins de 9 ans de scolarité), en plus des femmes à la maison, les personnes âgées et les déserteurs temporaires des deux autres systèmes; utiliser le centre d'achat pour son marketing et ses stands éducatifs (orientation, etc.) et les bingos, etc.

Parmi les services que le troisième système pourrait offrir au système public (élémentaire, secondaire), on pourrait compter le "recyclage", c'est-à-dire le remplacement sur la chaîne de montage scolaire d'un étudiant qui a temporairement décroché ou qui pourrait profiter de stratégies sur mesure, susceptibles de lui permettre la réinsertion dans le système scolaire obligatoire.

Le réservoir des ressources humaines du troisième système ferait appel en partie à des professionnels et en partie aux ressources sous-exploitées dans la société.

S'agirait-il là d'un système illichien? Plusieurs différences devraient être établies par rapport à Illich, car la société québécoise est probablement loin de la convivialité postulée par cet auteur.

Il faut laisser à ceux qui pourraient voir dans cette troisième option de système une alternative viable devant les immenses besoins éducatifs de notre collectivité (et la virtualité assez limitée de voir se réaliser à l'aide des systèmes publics ou privés les souhaits exprimés par les intervenants en éducation des adultes et même dans le discours politique) le soin de réfléchir à une telle alternative.

Une suggestion cependant concernant le financement. On pourrait, et ce serait là une mesure idéale, profiter d'une règle équivalente à celle contenue dans la loi de l'enseignement privé. Peut-être même qu'avec un financement de l'ordre de 60%, le système pourrait faire ses frais compte tenu de revenus de recherche (auto-financement) et de contrats avec les entreprises qui, ayant récupéré des fonds du Fédéral pour la formation professionnelle, pourrait trouver beaucoup plus rentable de confier à ce troisième système des contrats de formation. Selon ce plan, il pourrait être demandé aux employeurs de fournir des emplois...

Si un régime de congés-éducation venait à être implanté, il constituerait certes un complément de financement, même si on peut compter que les sommes générées par un tel régime seraient réparties à travers les systèmes scolaires en vertu des choix effectués par les travailleurs.

Si un tel troisième système était mis de l'avant, sur quelles tâches les deux systèmes privé et public devraient-ils se concentrer?

Aux interlocuteurs de le suggérer. Cependant, on pourrait suggérer les tâches principales suivantes:

- 1) L'augmentation du taux de fréquentation collégiale et universitaire des jeunes (18-24 ans);
- 2) L'ouverture de l'université (ou du collégial) à tout candidat possédant un D.E.C. (ou Certificat d'Etudes secondaires) ou son équivalent;
- 3) Développement d'un système d'évaluation des expériences éducatives équivalentes aux exigences d'accueil dans tous les programmes, en particulier des acquis des adultes ou autres "drop ins" du troisième système;

- 4) Rectification progressive dans tous les programmes des déséquilibres dans la représentation des groupes minoritaires (femmes, classes sociales défavorisées et autres minorités);

- 5) Maintien au niveau le plus élevé possible de la "monnaie certifiante" (on pourrait décréter ici un taux flottant avec les U.S.A. et l'Ontario);

- 6) Les régimes pédagogiques auraient tendance à s'assouplir, à se déprofessionnaliser par émulation avec le troisième système et surtout à expérimenter des voies multidisciplinaires et la formation de chercheurs (à l'université) au niveau universitaire on pourrait penser que le réseau des universités privées accentuerait la recherche et les études graduées; il en serait de même pour l'U.Q., mais cette dernière pourrait développer des secteurs de recherche régionaux et inédits et la fonction "services à la collectivité". Les deux "réseaux" étant en coopération avec le troisième.

Les collèges et universités des réseaux public et privé seraient mis à contribution pour la réalisation de "packages" éducatifs synthétiques et vulgarisés pour usages dans le troisième réseau;

- 7) Pour la formation professionnelle de leurs gradués les systèmes actuels devraient évoluer vers une insistance plus grande sur le placement pour concurrencer le système du troisième réseau basé sur "la compétence garantie ou l'échange du stagiaire".

Une des conséquences de cette dernière mesure serait de faire évoluer la conception des employeurs vis-à-vis la certification, la conservation et le perfectionnement des ressources humaines plutôt que de faire reposer autant de poids que maintenant sur le système d'éducation. Les systèmes d'éducation acquerraient un meilleur pouvoir vis-à-vis employeurs et corporations professionnelles.

Le troisième système pourrait-il contribuer à apporter quelque solution au vieillissement des professeurs? Nous ne saurions le dire, mais en vertu de la mission plus axée sur l'éducation permanente et la nécessité du diagnostic et de l'encadrement et de confectionnement^t des documents et autres formes de matériaux éducatifs, le troisième réseau devrait être en mesure d'utiliser des ressources externes et en retour fournir aux autres réseaux des "conseillers en éducation permanente" qui deviendraient en quelque sorte ce nouveau type d'éducateurs-encadreurs qui fait sentir son besoin dans tous les systèmes éducatifs.

Annexe I

Formation socio-culturelle

TABLEAU XLVII

Répartition par cours, des inscriptions, abandons, finissants, classes créées et heures-groupes de formation dispensées en 1976-77

COURS	Inscriptions	Abandons	Finissants	Classes créées	Heures-groupes de formation
Préparation à la retraite	20	1	19	1	30
Housing	56	7	49	3	27
Planification et construction de résidences	20	7	13	1	30
Clinique d'intégration	31	8	23	4	120
Relations parent-enfant	2 269	643	1 626	126	3 335
La consommation	68	6	62	5	148
- Ma participation à un corps intermédiaire	93	—	93	4	28
Music	33	15	18	2	60
Introduction à l'artisanat québécois	51	12	39	3	90
- Famille et société	450	26	424	3	813
Vie du couple	616	22	594	36	1 102
- La famille et l'enfant	486	34	452	36	1 256
Famille monoparentale	16	—	16	1	30
L'économie en général	12	2	10	1	45
Questions relatives à la consommation en général	362	25	337	24	630
Question relatives à l'alimentation	570	23	547	8	665
Question relatives à l'habitation	341	18	323	10	555
Questions relatives à l'endettement	40	2	38	3	84
- Le coopératisme	127	5	122	9	210
- Syndicalisme	20	—	20	2	60
- Problèmes sociaux, changements	10	—	10	1	105
- Les lois sociales, droits	113	—	113	8	225
- L'organisation, l'intervention engagement social	30	—	30	1	15
- Les femmes et la société	570	150	420	32	1 126
- Les personnes âgées et la société	196	12	184	12	343
Santé physique et mentale	701	82	619	43	983
Animation sociale	12	—	12	1	30
Politique fédérale provinciale municipale commission scolaire	23	3	20	1	21
Événements politiques	42	—	42	3	30
Participation à la vie politique	31	—	31	1	30
Politique internationale	30	8	22	1	88
Initiation au travail de groupe	399	7	392	28	567
Formation avancée à l'animation	221	—	221	11	312
Animation communautaire	202	—	202	9	388
Communication	270	4	266	17	302
La communication en général	174	34	140	11	254
Initiation aux divers media	67	7	60	3	95
Production de media	124	3	121	8	225
T V communautaire, organisation, participation, éducation de masse	84	20	64	5	135
Art dramatique	389	53	336	13	320
Art musical	106	19	87	6	180
Art domestique	582	27	555	36	972
Artisanat	8 745	686	8 059	557	15 961
Arts plastiques	740	60	680	55	1 639
Décoration intérieure	30	—	30	1	30
Questions concernant l'environnement	12	—	12	1	21

TABLEAU XLVII (suite)

COURS	Inscriptions	Abandons	Finissants	Classes créées	Heures- groupes de formation
Rénovation urbaine	35	—	35	3	75
Notions d'organisation	12	—	12	1	30
Notions de gestion	28	—	28	2	60
Techniques de jardinage	727	93	634	40	1 035
Agriculture biologique	77	—	77	4	140
Autres	1 406	123	1 283	89	2 505
Conversation syllabique (inuttitut)	6	—	6	1	30
Alimentation	273	16	257	14	420
Alimentation I	— 6 645	720	5 925	364	10 778
Alimentation II	— 4 527	393	4 134	251	7 533
— Anglais langue seconde 132	11	—	11	1	90
Apprentissage du français par la méthode du Sablier I	49	10	39	2	30
Art dramatique I	111	10	101	7	265
Auto maintenance, etc...	— 1 091	290	801	55	1 770
Automobile pour tous II	52	2	50	3	90
Autres arts domestiques	33	1	32	2	60
Autres arts plastiques	83	2	81	5	150
Autres cours	969	34	935	51	1 601
— Biologie 131	18	4	14	1	30
Bricolage pratique	15 118	1 800	13 318	902	27 237
Céramique	176	7	169	9	244
Charme et maintien	38	1	37	2	40
Chinique - chant et chorale -	20	6	14	1	30
Comment joindre les deux bouts?	553	102	451	32	943
Comment parler en public?	108	17	91	6	177
Comment réussir avec vos enfants?	2 001	298	1 703	117	3 339
Couture	320	15	305	18	540
Couture et habillement I	— 19 180	2 648	16 532	1 165	36 641
Couture et habillement II	— 11 556	1 566	9 990	735	22 008
Crochetage	18	5	13	1	30
Danse	100	8	92	6	120
Décoration intérieure	35	2	33	2	60
Dépannage en automobile	99	6	93	7	120
Dessin	34	5	29	2	60
— Éducation physique	156	8	148	8	240
— Espagnol 151	14	—	14	1	30
Famille d'aujourd'hui	1 719	225	1 494	89	2 297
Food preparation and nutrition I	253	53	200	17	451
Food preparation and nutrition II	102	20	82	7	198
Formation sociale féminine	1 663	149	1 514	103	2 949
Guide de promotion des cours	6 324	47	6 277	212	6 131
Guide for promotion of courses	966	—	966	5	150
Home handy man	777	138	639	50	1 509
Horticulture ornementale	13	2	11	1	30
How committees function?	14	—	14	1	20
How to succeed with your child?	40	5	35	3	78
Human relations	215	52	163	10	195
Information en déficience mentale	291	33	258	17	498
Initiation à l'habillement	672	193	479	34	1 029
Initiation à la décoration intérieure	5 785	1 085	4 700	324	9 449
Initiation à la musique I	384	82	302	20	585
Initiation à la vie économique	43	—	43	1	45
Initiation au cinéma amateur	225	32	193	14	450
Initiation aux arts plastiques I	— 12 808	1 467	11 341	779	22 632
Initiation aux arts plastiques II	5 880	637	5 243	369	10 870
Initiation aux maths modernes	104	13	91	5	150
Introduction to arts I	1 050	117	933	71	1 994
Introduction to arts II	552	83	469	35	1 018

TABLEAU XLVII (suite)

COURS	Inscriptions	Abandons	Finaissants	Classes creées	Heures groupes de formation
Introduction to interior decoration	735	193	542	41	1 194
Judo, karate	20	—	20	1	30
Knowing your automobile	13	7	6	1	6
L'art de vivre	55	12	43	3	88
L'automobile pour tous	960	198	762	50	2 022
La loi et la vie courante I	300	48	252	15	558
La québécoise d'aujourd'hui	87	29	58	5	130
Le citoyen face au pouvoir	305	26	279	19	497
Logement	259	34	225	13	371
Making ends meet	11	—	11	1	20
Mécanique I	51	11	40	3	90
Mon enfant face au renouveau à l'élémentaire	1 392	319	1 073	72	1 168
Nouveau RH 1971-1972	3 657	714	2 943	209	5 835
Parents uniques (séparés, divorcés)	12	—	12	1	30
Peinture	65	2	63	4	120
Personnalité	52	1	51	3	90
Personnalité féminine 151	15	—	15	1	30
Photographie	73	3	70	4	90
Pour comprendre l'économie	359	59	300	23	682
Pour comprendre vos adolescents	746	98	648	44	1 204
Préparation au mariage pour adolescents - mariage haut	406	2	404	29	870
Psychologie du vieillissement	376	27	349	17	459
Public speaking	15	5	10	1	30
Qu'est-ce qui se passe en éducation?	2 439	172	2 267	126	3 325
Rémunération sociale	115	1	114	8	360
Sensibilisation à la vie familiale	354	22	332	19	675
Sewing and clothing I	1 767	340	1 427	111	3 270
Sewing and Clothing II	1 026	177	849	68	2 034
Solfège I	100	—	100	5	200
Système international de poids et mesures 131	66	—	66	5	75
Système métrique	11	4	7	1	30
Système métrique (recyclage)	41	—	41	2	30
Tissage I	3 593	259	3 334	239	6 990
Tissage II	163	8	155	12	360
Travail en groupe	9 951	741	9 210	564	15 661
Tricot	14	—	14	1	20
Tricot au crochet	1 564	207	1 357	91	2 735
Une société en changement	1 080	71	1 009	54	1 652
Vie sexuelle	478	56	422	27	589
Vivre à deux	7 052	384	6 668	313	10 764
Yoga	85	—	85	4	120
TOTAL	165 006	18 884	146 122	9 434	277 518

**Tableau V — Pourcentage des abandons
par type de formation de 1972-73 à 1976-77**

Une légère augmentation des abandons de 0,27% apparaît en formation professionnelle de niveau collégial à temps partiel. Tous les autres types de formation présentent une diminution du pourcentage des abandons variant de 0,02% à 2,34%.

TABLEAU I

**Inscriptions par matière réparties par type de formation
de 1972-73 à 1976-77**

TYPES DE FORMATION	ANNEES				
	1972-73*	1973-74**	1974-75**	1975-76**	1976-77**
Formation générale à temps plein	25 935	25 127	22 042	16 984	16 232
Formation générale à temps partiel	75 276	71 076	86 928	95 310	100 153
Cours de langue parlée	—	29 784	17 742	2 749	461
Formation professionnelle à temps plein					
niveau secondaire	30 141	28 878	24 672	12 235	22 251
niveau collégial	2 195	2 036	3 351	2 291	3 574
autres organismes	—	2 193	2 228	957	684
Formation professionnelle à temps partiel					
niveau secondaire	74 324	33 268	34 365	27 523	42 702
niveau collégial	30 614	28 114	24 627	20 850	27 835
autres organismes	—	1 274	1 231	731	1 907
Formation socio-culturelle	135 950	143 772	153 733	148 908	167 006
Cours auto-financés	38 817	47 798	60 943	69 726	69 793
Cours de gestion des petites entreprises ¹	3 883	4 949	6 077	6 171	4 670
TOTAL	417 135	423 269	437 939	404 435	475 312

¹ Année du 1^{er} avril au 31 mars, sauf en 1973-74 période du 1^{er} avril 1973 au 30 juin 1974 et en 1974-75 1^{er} juillet 1974 au 30 juin 1975

* Année du 1^{er} septembre au 30 juin

** Année du 1^{er} juillet au 30 juin

Cilentes

Le tableau suivant indique l'importance des cilentes scolaires inscrites a des activites de formation en education des adultes. La categorie formation a temps plein presente le nombre reel d'adultes concernés alors que les inscriptions en formation a temps partiel touchent un nombre d'adultes moins eleve que le chiffre qui apparait dans le tableau puisqu'un adulte peut etre inscrit a plusieurs activites de formation.

	1978-1979	1979-1980*
<i>Formation a temps plein</i>		
Formation generale	12 988	12 933
Formation professionnelle	26 387	28 372
Total	39 375	41 305

	1978-1979	1979-1980*
<i>Inscriptions a temps partiel</i>		
Formation generale	100 885	113 945
Formation socio-culturelle et animation communautaire	276 770	313 613
Formation professionnelle	70 196	85 802
Formation en industrie et petites et moyennes entreprises	12 353	13 410
Total	460 204	526 770

* Previsions

Personnels

Le tableau qui suit presente les effectifs des Services d'education des adultes dans les commissions scolaires et les commissions regionales. Il faut noter que 95% du personnel enseignant etant retribue a la eçon travaille a temps partiel. Quant au personnel non enseignant, environ 45% des effectifs mentionnes au tableau travaillent a temps partiel.

	1978-1979	1979-1980*
Cadres	388	365
Professionnels	536	534
Enseignants	11 240	11 240
Autre personnel	1 109	1 100
Total	13 273	13 239

* Previsions

Budget (en milliers de dollars)

	1978-1979	1979-1980*
Formation generale et socio-culturelle	29 944,8	32 664,1
Formation professionnelle	87 605	91 495,2
Total	117 549,9	124 159,3

* Previsions

Formation professionnelle de niveau
secondaire à temps plein

TABLEAU XXVI

Répartition par techniques et spécialités des inscriptions,
abandons, finissants, classes créées et heures-groupes
de formation dispensées aux cours de type
«perfectionnement» en 1976-77.

TECHNIQUES ET SPÉCIALITÉS	Inscriptions	Abandons	Finissants	Classes créées	Heures-groupes de formation
TECHNIQUES COMMERCIALES EXPÉRIMENTALES	252	50	202	17	10 896
Commis comptable	16	3	13	1	630
Commis dactylo	44	4	40	3	1 500
Secrétaire générale	60	13	47	4	2 196
Secrétaire juridique	14	2	12	1	960
Sténo-dactylo (français-anglais)	86	28	58	6	4 110
Sténo-dactylo (français)	32	—	32	2	1 500
TECHNIQUES AGRICOLES, SPÉCIALITÉS ET BLOCS	6 391	191	6 200	350	35 730
Alimentation des animaux	239	1	238	12	360
Apiculture	40	—	40	2	60
Bloc I (formation sociale et économique)	131	6	125	7	1 032
Bloc II (administration de l'entreprise agricole)	141	18	123	7	1 038
Bloc III (productions végétales)	212	6	206	11	1 620
Bloc IV (productions animales)	187	8	179	10	1 494
Blocs I et II	100	7	93	5	1 482
Blocs III et IV	305	10	295	15	4 452
Coexploitation agricole	20	—	20	1	30
Commerce et mise en marché des productions agricoles	170	—	170	9	540
Comptabilité et gestion agricole	1 158	60	1 098	62	3 264
Construction de ferme	231	8	223	13	1 944
Contrôle des eaux	20	—	20	1	24
Culture et exploitation de terres à bois (sylviculture)	100	1	99	5	294
Culture et exploitation érablière (acériculture)	179	5	174	10	588
Embellissement potager	20	—	20	1	60
Horticulture légumière	84	1	83	5	510
Horticulture légumière en serre	76	2	74	5	420
Horticulture (petits fruits)	20	—	20	1	60
Jardinier fleuriste	30	2	28	2	708
Jardinier paysagiste	15	3	12	1	174
Machinerie agricole (entretien)	933	27	906	62	9 168
Mécanicien de machinerie agricole	13	—	13	1	300
Opérateur d'autoclaves	20	—	20	1	30
Pomiculture	15	2	13	1	60
Production céréalière	215	3	212	11	330
Production de bovins de boucherie	20	—	20	1	60
Production de bovins laitiers	542	9	533	28	2 268
Production de pommes de terre	17	—	17	1	30
Production du maïs	178	3	175	9	270
Production herbagère	372	4	368	19	990
Production porcine	40	1	39	2	120
Ramassage de lait en vrac	75	—	75	4	210
Sols et fertilisants	443	3	440	23	690
Techniques en industrie laitière	20	—	20	1	750
Vacher (aide-fermier)	10	1	9	1	300

TABLEAU XXVI (suite)

TECHNIQUES ET SPECIALITES	Inscriptions	Abandons	Fraisants	Classes creees	Heures- groupes de formation
TECHNIQUES DE L ALIMENTATION	148	30	118	10	8 142
Barman	17	5	12	1	210
Cuisinier (cours de base)	15	3	12	1	600
Cuisinier d etablissement	89	22	67	6	6 750
Gerant (hotellerie)	13	—	13	1	282
Serveur(euse) (hotel restaurant)	14	—	14	1	300
TECHNIQUES ARTISTIQUES	90	8	82	6	1 860
Artisanat indien	75	6	69	5	1 080
Fleuriste (art floral)	15	2	13	1	780
TECHNIQUES COMMERCIALES	89	3	86	6	1 944
Commis comptable	15	—	15	1	360
Commis dactylo	14	—	14	1	540
Initiation au clavigraphie canadien (immigrants)	60	3	57	4	1 044
TECHNIQUES DE LA CONSTRUCTION	348	82	266	25	11 352
Bricoleur maçon	15	2	13	1	480
Charpentier menuisier	142	37	105	10	4 914
Charpentier menuisier (equerre de charpente lecture de plans)	28	5	23	2	990
Cimenteur applicateur	8	—	8	1	180
Ferblantier (trayage et lecture de plans)	14	6	8	1	480
Homme d instruments (arpentage)	15	3	12	1	630
Lecture de plans (menuiserie)	16	3	13	1	180
Lecture de plans (general)	45	9	36	3	1 074
Peintre	10	2	8	1	480
Peintre (decorateur)	15	7	8	1	480
Tuyauteur (plombier)	40	8	32	3	1 464
ELECTROTECHNIQUE	138	31	107	10	5 046
Depanneur d appareils electroniques domestiques (tv couleur)	23	3	20	2	834
Electricien d entretien	27	7	20	2	1 218
Electricien de construction	88	21	67	6	2 994
TECHNIQUES DE L EQUIPEMENT MOTORISE	609	82	527	42	16 658
Conducteur d autobus scolaire	20	4	16	1	90
Conducteur de camion lourd (hors route construction)	5	—	5	1	80
Conducteur de camion lourd (longue distance H W)	164	11	153	11	1 688
Mecanicien (alignement-balancement)	11	—	11	1	300
Mecanicien (electricite-carburacion mise au point)	39	4	35	3	1 710
Mecanicien (transmission automatique)	15	4	11	1	360
Mecanicien d automobiles	86	13	73	6	3 186
Mecanicien de machinerie lourde	11	3	8	1	492
Mecanicien de machinerie lourde (hydraulique)	44	8	36	3	990
Mecanicien de moteur diesel	60	9	51	4	1 920
Operateur de machinerie lourde	80	3	77	5	2 560
Prepose au debosselage-peinture-estimation	74	23	51	5	3 282
TECHNIQUES FORESTIERES	340	24	316	22	5 787
Affuteur (moulin a scie)	10	1	9	1	735
Guide chasse et peche	26	5	21	2	810
Mecanicien de machinerie lourde forestiere	24	—	24	2	300
Ouvrier sylvicole (groupement forestier plan 1)	280	18	262	17	3942

TABLEAU XXVI (suite)

TECHNIQUES ET SPECIALITES	Inscriptions	Abandons	Finissants	Classes creées	Heures-groupes de formation
TECHNIQUES HYDRO-THERMIQUES	420	68	352	29	13 450
Lecture de plans (soudure)	15	1	14	1	114
Soudure en tuyauterie	10	—	10	1	240
Soudure (gaz inerte argon)	29	2	27	2	480
Soudure (haute pression)	218	45	173	14	7 896
Soudure (gaz et electricite)	148	20	128	11	4 720
TECHNIQUES DE LA MECANIQUE	26	2	24	2	1 464
Mechanicien d'entretien de machines industrielles	26	2	24	2	1 464
TECHNIQUES PARA MEDICALES	340	11	329	17	11 982
Infirmier(e)-auxiliaire (recyclage des aides)	283	9	274	14	10 283
Infirmier(e)-auxiliaire (recyclage puencultrice et garde-bebes)	24	2	22	1	680
Infirmier(e) auxiliaire (actualisation)	33	—	33	2	479
TECHNIQUES DU TEXTILE ET DE LA CHAUSSURE	15	1	14	1	192
Tailleur de vêtements (coupe et confection)	15	1	14	1	192
SERVICES PERSONNELS, HOSPITALIERS ET FAMILIAL X	15	3	12	1	750
Coiffures (dames)	15	3	12	1	750
TOTAL	9 221	586	8 635	538	125 243

**Formation professionnelle
de niveau secondaire à temps plein**

TABLEAU XXVII

**Inscriptions, abandons, finissants, classes creées
et heures-groupes de formation dispensées aux cours de type
«debutants» et «perfectionnement» dans les autres organismes en 1976-77**

ORGANISMES	Inscriptions	Abandons	Finissants	Classes creées	Heures-groupes de formation
Institut du tourisme et de l'hôtellerie	296	74	222	21	16 720
Centre de couture industrielle	294	17	277	1	1 785
Institut national des viandes	94	6	88	6	2 898
TOTAL	684	97	587	28	21 403

note: les données des autres organismes sont exclues des tableaux XX et XXII mais elles apparaissent aux tableaux généraux I II III

ANNEXE I I

A SECOND MAJOR CONCERN RELATED TO ACADEMIC ASPECT OF ADULT EDUCATION HAS TO DO WITH THE AREA OF CREDIT FOR LIFE AND WORK EXPERIENCE. THERE ARE MANY STUDIES IN THIS AREA BUT ONE OF THE MOST RECENT STUDIES SHOULD BE NOTED: The Value of Work Experience in Higher Education (Abrahamsson et al. 1980)

Attention is drawn to the traditional model of learning/teaching and the debate of "Pedagogy vs. Andragogy vs. Humanogogy". For a brief debate/presentation see Adult Education, volume 29, No. 4. Summer 1979

Questions to be asked are:

Experience as a basis for higher studies and critical thinking:

- A. What type of learning takes place through experience ?
- B. How is it related to the acquisition of knowledge in formal schooling and the concept of critical thinking?
- C. Work experience - complete interchangeability with acquisition of knowledge? or work experience additional to some formal entrance requirements drawing from knowledge acquired in formal schooling?

What will the consequences be in terms of the adaptation of students to the traditional academic values, curricular content, working methods and examinations?

Consequences for the reorganization of the University: A new paradigm for knowledge - adaptation of the information assimilation model and the experiential model.

Experiential Learning Model - D.A. Kolb and R. Fry

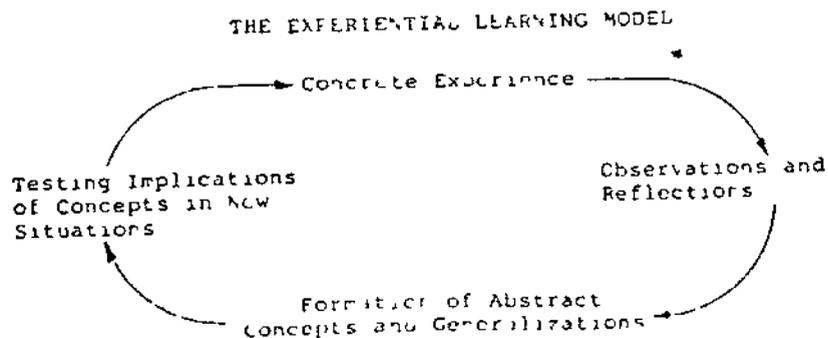


TABLE 3

IMPLICATIONS OF RECOGNITION OF WORK EXPERIENCE AS A CRITERION
IN THE UNIVERSITY ADMISSION PROCESS

DIFFERENT MODELS	Ideological Arguments	Requirements	Access Policy Results
<p>MODEL I</p> <p>Evaluation of life experience for adults</p>	<p>Attempt to redress generation differences and to extend the role of higher education to include the task of providing adults in working life with further education at an advanced level</p>	<p>Wide variation in practice from "open access" models to strict and systematic "individual assessment"</p>	<p>Increased structural differentiation but in essence supplementary feature in an otherwise unchanged traditional system</p>
<p>MODEL II</p> <p>Evaluation of work experience for adults</p>	<p>Attempt to increase equality of access for students with a broader base of experience</p>	<p>Systematic evaluation of general work experience in addition to some academic entrance requirements</p>	<p>Modifies the importance of school marks in entrance requirements</p> <p>Increased variation of student backgrounds within same framework leads to tension, since lack of models for L/T</p>
<p>MODEL III</p> <p>Evaluation of relevant professional experience</p>	<p>Aim of bringing education and working life closer to each other and making use of practical experience in education</p>	<p>Occupational experience of <u>relevance</u> only to programme of study envisaged is a <u>formal</u> requirement</p>	<p>Greater emphasis on vocational orientation of higher education.</p>

CURRICULUM MODELS PROPOSED VARY WIDELY.

THE NEXT SUMMARY TABLE PRESENTS 8 MODELS DISCUSSED BY BERGQUIST (1977) IN THE SPACE PROVIDED WORK OUT THE EFFECT ON PRESENT ACADEMIC MISSION AND FUNCTION OF UNIVERSITIES IN QUEBEC AND THE EFFECT ON THE PRESENT STATUS OF PROFESSOR/RESEARCHER AT THE UNIVERSITY.

N.B. Dans le tableau suivant le professeur Hamalian suggère qu'on tente de dégager les implications pour les fonctions universitaires de l'application des divers modèles.

TABLE 4

DIFFERENT CURRICULUM MODELS
AND THEIR IMPLICATIONS ON THE STATUS OF THE MISSION
AND FUNCTION OF THE UNIVERSITY AND PROFESSIONAL RESEARCHERS

CURRICULUM MODEL DESCRIPTION	MISSION AND FUNCTION OF UNIVERSITY	STATUS OF PROFESSOR/RESEARCHER
1. HERITAGE BASED PROGRAMME Focus on students' social and cultural background		
2. THEMATIC BASED PROGRAMME Starting point important social problems		
3. COMPETENCY BASED PROGRAMME Competence levels specified in advance to be achieved in a particular subject		
4. CAREER BASED PROGRAMME Preparation for a particular career		
5. EXPERIENCE BASED PROGRAMME Based on experiential principles		
6. STUDENT BASED PROGRAMME Students influence content and method of programme		
7. VALUE BASED PROGRAMME Capacity development for values elucidation'		
8. FUTURE BASED PROGRAMME		

ADULT EDUCATION AND THE
ORGANIZATION OF
KNOWLEDGE
AND RESEARCH
IN
THE
UNIVERSITY

In his book called Adaptive Education: Individual Diversity and Learning, Glaser aims to replace selective strategies with adaptational ones in relation to content, method and organization of study:

"The fundamental educational task is to design settings for education that are flexible and adaptive enough to handle these differences which derive from an individual's cultural milieu and his or her own uniqueness among other human beings. An educational environment that is not capable of adjusting to these differences inhibits the development of individual potential, becomes elitist and selective, is heavily biased toward the mainstream culture, and perpetuates inequality. When awareness of this fact has risen to a conscious level, educational research and suggested reform have focused on attaining the ideal of education adaptive to individual learners. Attempts to achieve this ideal have been made in one way or another and for better or for worse."

Glaser presents five different models for adapting educational environments to diversified individual backgrounds:

TABLE 5 SUMMARIZES THE LEVELS OF ADAPTATION POSSIBLE UNDER EACH MODEL

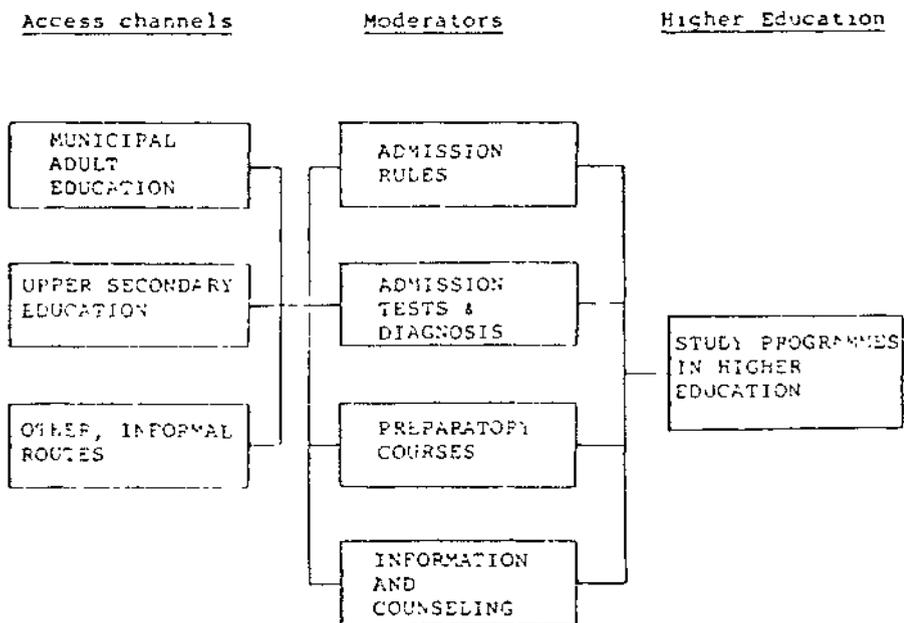
TABLE 5

EDUCATIONAL ENVIRONMENTS AND THE
LEVELS OF ADAPTATION ACCORDING
TO GLASER

MODELS	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
	Selective with limited alternatives	Development of initial competence	Accommodation to different styles of learning	Development of initial competence and accommodation to different styles of learning	Alternate attainment possibilities
LEVELS OF ADAPTATION	All those who do not meet the basic requirements are shut out.	Opportunity for those who lack the necessary initial competence to supplement their competence: one design only	Several parallel learning opportunities for students with different qualifications and study skills: adaptational educational strategy. /	Combination of models II and III individual study supportive measures and educational adaptation of study programmes	Model IV plus different possibilities of achieving results within the same study programme

THE NEXT PAGE DRAWS TO YOUR ATTENTION A MODEL
PRESENTED BY ABRAHAMSSON ON SELECTION,
ADAPTATION AND THE VALUES OF HIGHER EDUCATION
THUS BRIDGING THE GAP BETWEEN INDIVIDUAL
STYLES OF ADAPTATION AND INSTITUTIONAL STYLE
OF TRADITIONAL UNIVERSITIES. (Abrahamsson 1980)

ADAPTIVE MECHANISM IN THE CONNECTION BETWEEN
HIGHER EDUCATION AND DIFFERENT RECRUITMENT
CHANNELS



REFERENCES

1. Abrahamsson, K. et. al. 1980 "The Value of Work Experience in Higher Education: A study of work experience as a substitute for formal Academic Entrance Requirements, Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research.
2. Adult Education: Vol. 29, No. 4, Summer 1979 - Critique: Andragogy Revisited, pp. 252 - 264.
3. Allen, R.A. 1973. Counselling for Lifelong Learning: Threat and Promise. Paper presented at the Adult Studies and Personnel Association Conference, Washington, D.C., March, 1973.
4. Bergquist, W., Diversity in the College Curriculum in Quehl, G. (1977) Developing the College Curriculum. A Handbook for College Administration - Council for the Advancement of Small Colleges, Washington, D.C.
5. Cross, K.P. 1978. The Adult Learner - In Current Issues in Higher Education, Washington: American Association for Higher Education.
6. Dewey, J. 1971. Experience and Education. The Kappa Delta P: Lecture Series Collier Books, New York.
7. Gilder, J. " A Model for Policy Framework in Adult Learning: Implications for Research and Policy in the Eighties: A symposium information service No. 194, 1979, The National Conference for Research in Vocational Education, The Ohio State University, Columbus, Ohio.
8. Glaser, R. 1977 Adaptive Education: Individual Merit and Learning Holt, Rinehart, Winston, N.Y.
9. Hopper, E. and Osborn, M. 1975. Adult Students - Education Selection and Social Control, Frances Pinter, London, 1975.

10. Houle, C.O. 1961 The Inquiring Mind. Madison, University of Wisconsin Press.
11. Kolb, D.A. Fry, R. 1975. Towards and Applied Theory of Experiential Learning. Dr. G. Cooper (ed.) Theories of Group Process. London/New York, John Wiley & Sons, 1975 quoted from Abrahamsson, 1980.
12. McKeachie, W.J. 1973. The Decline and Fall of the Laws of Learning. Presidential Address A.P.A.
13. Pine, G. J. Horne, P.J. 1969. Principles and Conditions of Learning in Adult Education; Adult Leadership 18,108-134.
14. Tough, A. 1971. The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto: OISE.
15. Trow, M. 1974. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education in OECD Policies for Higher Education, Paris, OECD.