



Services de l'Éducation des Adultes de

- l'Université de Sherbrooke
- Collège de Sherbrooke
- Eastern Townships Regional School Board
- Commission Scolaire Régionale de l'Estrie

MEMOIRE SOUMIS

A LA

COMMISSION D'ETUDE SUR

LA FORMATION PROFESSIONNELLE

ET SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES

par

le comité directeur de

FER DE LANCE

Sherbrooke, 1e 15 décembre 1980



TABLE DES MATIERES

	PAGE
INTRODUCTION	 1
DEFINITION DE FER DE LANCE	 2
BREF HISTORIQUE DE FER DE LANCE	 6
LES CONSTATS DE LA CONCERTATION	 13
CONCLUSION	 20

INTRODUCTION

Permettez-nous, en tout premier lieu, de manifester ouvertement la satisfaction que nous a procurée la décision du gouvernement du Québec d'instituer une commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes. A plusieurs reprises, nous nous sommes associés, à titre individuel ou collectif, à de nombreux autres organismes pour souligner les difficultés qu'ont rencontrées les multiples intervenants dans ce secteur d'activités. Nous avons la conviction que vos travaux à date, vous ont amplement permis d'en compléter le diagnostic.

Par contre, nous sommes conscients que la prescription de remèdes ou de solutions de rechange exige un tout autre effort. C'est pourquoi nous avons voulu, de façon bien modeste, contribuer à votre démarche en vous soumettant ce mémoire. Après avoir défini ce qu'est Fer de Lance, nous tracerons un bref historique qui vous informera du cheminement que nous avons vécu pour ensuite partager avec vous les constats qui se dégagent de notre expérience.

Si de plus amples informations pouvaient s'avérer utiles à vos travaux, nous serons heureux d'assurer notre disponibilité lors des audiences que vous tiendrez en janvier prochain.

1. DEFINITION DE FER DE LANCE

"Fer de Lance est un mécanisme de concertation qui regroupe autour d'une même table, l'Université de Sherbrooke, le Collège de Sherbrooke, le Collège Champlain (campus Lennoxville), l'Eastern Townships Régional School Board et la Commission scolaire régionale de l'Estrie dans le but de faire plus et mieux ensemble dans le champ de l'éducation des adultes."

1.1. Mécanisme

Par opposition à une structure qui repose sur une reconnaissance officielle et juridique, Fer de Lance est une "personne morale" qui n'existe qu'en vertu de la volonté d'institutions détenant des responsabilités plus ou moins complémentaires dans un même champ, celui de l'éducation des adultes, et qui croient que la concertation est le moyen le plus efficace et le plus rentable pour mener à bien certaines interventions.

Cette volonté s'exerce dans le cadre d'un protocole d'entente institutionnel qui prévoit l'existence de deux (2) comités:

- . le comité exécutif composé des directeurs des services d'éducation des adultes des commissions scolaires, des coordonnateurs de l'éducation des adultes des collèges et du directeur général de l'éducation permanente de l'Université;
- . le comité directeur composé des membres de l'exécutif auxquels se joignent les directeurs généraux des commissions scolaires et des collèges, ainsi que le recteur de l'Université.

1.2. Concertation

De plus en plus, le terme concertation est "à la mode" et est utilisé pour recouvrir des réalités qui ne sont pas toujours équivalentes. Nous croyons donc utile de préciser ici l'acceptation que nous lui prêtons en Estrie.

Pour nous, la concertation est un regroupement d'institutions autonomes dans le but de mettre en commun des ressources humaines, matérielles et/ou financières, d'inventorier et de choisir des cibles d'intervention, d'élaborer des projets éducatifs, d'y affecter les ressources nécessaires, de réaliser des plans d'actions et d'évaluer les résultats de ces interventions.

Chacune des cibles retenues devient un dossier qui peut être porté en majeure par une institution si celle-ci assume pour l'ensemble, la réalisation du plan d'actions et l'évaluation des résultats. Dans certains cas, Fer de Lance assume lui-même ces deux (2) étapes. Les institutions qui ne sont pas impliquées dans ces deux (2) étapes ont alors la possibilité d'appuyer la majeure en portant le dossier en mineure ou de s'abstenir de toute intervention (opting out).

Compte tenu que le mode de prise de décision utilisé est le consensus, l'implication minimale des institutions dans chacun des dossiers nécessite une participation aux niveaux suivants:

- . la mise en commun de ressources;
- . l'inventaire et le choix des cibles;

- . l'élaboration de projets;
- . l'affectation de ressources à ces projets.

Sans en faire une composante au sens où nous le décrivons ci-haut, nous tenons à souligner l'intérêt que la Direction générale de l'éducation des adultes manifeste pour Fer de Lance. Cet intérêt se concrétise par une contribution à la mise en commun de ressources financières et par un suivi continu de la situation vécue.

2. BREF HISTORIQUE DE FER DE LANCE

2.1. L'évolution des composantes

Suite à de nombreuses rencontres tenues en 1972 et 1973, le directeur du Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire régionale de l'Estrie, le coordonnateur de l'éducation des adultes du Collège de Sherbrooke et le directeur-adjoint de la direction générale de l'éducation permanente de l'Université de Sherbrooke prenaient la décision de se regrouper à l'intérieur d'un mécanisme de concertation et d'officialiser ce geste en proposant à leur institution la signature d'un protocole d'entente à cet effet.

En novembre 1973, la direction des trois (3) institutions concernées donnaient naissance à Fer de Lance.

Deux (2) ans plus tard, le Service de l'éducation des adultes de l'Eastern Townships Regional School Board joignait le groupe de concertation. Le Collège Champlain (campus de Lennoxville) prenait la même décision en juin 1980.

2.2. L'évolution des interventions

2.2.1. Les intentions de départ (1973-74)

Une analyse sommaire des activités de Fer de Lance de 1973 à 1975 permet d'affirmer que la concertation à son origine, se voulait nettement un moyen privilégié pour permettre aux institutions d'assumer un rôle d'agent de changement.

L'effort du début a été axé sur la nécessité d'établir un projet de contact entre, d'une part, les besoins d'ordre social, économique et culturel du milieu et, d'autre part, les ressources importantes dont disposent les institutions d'éducation de ce même milieu.

Les moyens retenus alors pour favoriser l'interaction milieu-institution sont de deux (2) ordres:

- . la création de ce qu'on appelle à l'époque un centre régional d'éducation des adultes qui, de fait, n'est autre chose que le siège de Fer de Lance à partir duquel les ressources disponibles sont identifiées et affectées pour répondre aux besoins signalés par les sous-centres;

- . l'implantation de sous-centres physiques sous la responsabilité d'agents de développement qui ont comme rôle d'assister la communauté dans l'identification d'objectifs à poursuivre, d'agir comme agent de liaison entre le centre régional et la communauté et de soutenir les initiatives qui émergent de ces communautés.

Les interventions menées suite à cette première tentative d'insertion dans le milieu se situent davantage dans le secteur de l'animation sociale et recouvrent en grande partie le champ d'autres ministères, en particulier, celui des affaires sociales. De fait, plusieurs interventions locales à Mégantic, Magog et ailleurs, laissent encore leurs traces.

Cependant, il convient de souligner que la centralisation des pouvoirs de décision et la décentralisation de l'évaluation des besoins soulèvent les problématiques suivantes:

- . s'il est vrai que les institutions d'éducation disposent de compétences, ces mêmes compétences ne sont pas nécessairement disponibles au moment où les besoins sont signalés;

- . les délais inévitables entre la manifestation du besoin et la décision d'affecter des ressources institutionnelles pour y répondre créent un fossé entre le centre régional (la direction de Fer de Lance) et les agents terrains (la direction des sous-centres). Ces délais s'expliquaient en partie par le fait que les besoins signalés différaient de ceux qu'on avait pressentis.

De façon plus générale, nous vérifions concrètement que la réponse aux besoins d'un milieu donné n'est pas uniquement éducative; elle implique d'autres organismes qui ne peuvent sembler mal à l'aise face à l'intervention de Fer de Lance à l'intérieur de leur champ d'activités.

2.2.2. Une tentative de réajustement (1974-75)

En consultant les objectifs poursuivis par Fer de Lance dans sa deuxième année, on a l'impression d'une véritable offensive pour modifier radicalement le rôle traditionnel des services de l'éducation des adultes des institutions. En effet, le comité exécutif propose alors la mise sur pied d'un véritable Centre régional d'éducation des adultes (CREA) et le développement d'une stratégie visant à forcer les institutions à s'adresser à une population autre que celle qui les fréquente régulièrement.

A cet effet, les projets d'animation communautaire du service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire régionale de l'Estrie sont intégrés à Fer de Lance et on s'efforce de développer des liens fonctionnels entre l'aide personnelle (devenue depuis Accueil et Référence) et l'action communautaire.

Alors que prennent ainsi forme divers projets, l'idée de mettre sur pied un Centre régional d'éducation des adultes est abandonnée sur recommandation des autorités institutionnelles qui considéraient que le mécanisme de concertation mis en place permettait de produire les résultats attendus tout en évitant les difficultés majeures qu'aurait pu impliquées la création de ce Centre.

2.2.3. Les débuts de l'orientation actuelle

L'année 1975-76 voit Fer de Lance accorder de plus en plus d'importance aux dossiers qui influencent directement le développement des institutions. Sans pour autant abandonner le domaine de l'animation communautaire, Fer de Lance favorise le choix de clientèles cibles, de façon à apporter des réponses à leurs besoins spécifiques plutôt que d'inviter toutes les clientèles du territoire à manifester leurs besoins.

On assiste alors à un développement accentué des services de counseling d'orientation et d'information de même qu'à la naissance du Centre éducatif de la femme.

Durant cette même période, la direction des institutions-membres accepte de s'impliquer directement dans la gestion du mécanisme de concertation par le biais de la création du comité directeur.

2.2.4. La situation actuelle

Cette année, Fer de Lance s'investit dans les domaines suivants:

- . le dossier d'accueil et référence qui dispense à la population non en formation des services de counseling d'orientation, d'information scolaire et professionnelle et d'évaluation d'étude. Ce dossier est porté en majeure par la Commission scolaire régionale de l'Estrie.
- . le dossier du Centre éducatif de la femme qui mène plusieurs interventions axées sur l'amélioration de la condition féminine. Ce dossier est assumé directement par Fer de Lance. Cependant, il est déjà acquis qu'il n'en sera plus ainsi à compter de juin 1981.

- . le dossier de l'éducation au développement économique régional qui, jusqu'à présent, s'est limité à l'information et à la sensibilisation de la population aux caractéristiques de la situation économique de l'Estrie. Des réflexions se poursuivent actuellement dans le but de spécifier la nature des autres interventions éducatives qui pourraient contribuer à la prise en charge du développement économique régional par la population de la région. Ce dossier est assumé en majeure par l'Université de Sherbrooke et implique une collaboration étroite de la part d'organismes extérieurs.
- . le dossier de la représentation régionale du ministère de l'Education du Québec (Direction générale de l'éducation des adultes) qui constitue une expérience de décentralisation où les responsabilités normalement dévolues au répondant régional du ministère de l'Education sont assumées directement par le mécanisme de concertation.

3. LES CONSTATS DE LA CONCERTATION

Comme peut le laisser entrevoir le bref historique que nous avons tracé, la concertation vécue en Estrie a connu des situations diverses qui témoignent des ajustements qui ont dû être apportés suite à l'expérience. Dans les lignes qui suivent, nous voulons vous livrer, un peu en vrac, les principaux constats qui se dégagent de nos nombreuses heures de réflexion.

3.1. Les visages de Fer de Lance

Dépendamment du point de vue de l'observateur, Fer de Lance peut être considéré comme:

- . une démarche commune par les institutions du milieu en vue d'identifier les possibles en termes d'une plus grande accessibilité et d'une amélioration des services éducatifs offerts par les institutions à la population adulte de l'Estrie;
- . un type de recherche-action qui veut identifier le spécifique de la concertation entre institutions d'éducation;

- . une démarche de ressourcement des partenaires réunis autour d'une table de réflexion, de communication, d'échange d'information;
- . un projet expérimental que se donnent les institutions pour stimuler leur propre développement et leur désir de changement;
- . une démarche commune des institutions qui permet de mieux définir leurs interventions par rapport à la population en général, au-delà de leur clientèle respective.

3.2. Le point d'appui de Fer de Lance

Même s'il faut reconnaître que la concertation vécue en Estrie tient beaucoup à des personnes, il ne fait pas de doute qu'elle doive également s'appuyer solidement sur le maintien de la volonté politique des institutions d'investir ensemble pour réaliser plus et mieux.

3.3. Fer de Lance et la réalisation de projets

Fer de Lance s'avère un mécanisme efficace et rentable lorsque la réalisation des activités éducatives prévues dans un dossier est assumée par l'institution qui est jugée la plus apte, compte tenu des caractéristiques propres à chacune. A cet effet, le mode d'implication majeure-mineure dont nous avons fait état dans la première partie de ce mémoire est utilisé de façon de plus en plus satisfaisante pour tous les participants.

L'expérience démontre également que Fer de Lance peut assumer directement la réalisation d'activités éducatives à titre expérimental. Cette situation revêt alors un caractère temporel limité au terme duquel, le plus souvent, une alternative s'impose. De deux (2) choses l'une:

- . ces activités sont en duplication avec le mandat et/ou les activités de l'une ou l'autre des institutions et sont alors assumées par celle(s)-ci;
- . elles s'avèrent en opposition avec les valeurs, les orientations, les objectifs ou les exigences de l'une ou l'autre des institutions et sont alors assumées par d'autres organismes du milieu.

3.4. Concertation et décentralisation

Quoique l'expérience soit encore jeune, le dossier de la représentation régionale du MEQ (DGEA) semble indiquer que la concertation permet aux institutions d'assumer de nouvelles responsabilités dans le cadre d'une politique nationale de décentralisation. (Ex.: affectation et contrôle des budgets, participation à la table régionale,...)

3.5. Une condition pour faire "plus et mieux ensemble"

Compte tenu de l'importance considérable des ressources humaines, matérielles et financières des institutions-membres de Fer de Lance, il est vraisemblable que ces mêmes partenaires pourraient faire "beaucoup plus et mieux ensemble" s'il existait une volonté politique plus affirmée à cet égard de la part des autorités gouvernementales.

Dans ce sens, l'octroi d'enveloppes régionales de développement dans le cadre d'une politique de décentralisation et l'aménagement de conditions nouvelles à l'intérieur des conventions collectives des personnels enseignants et professionnels nous paraissent deux (2) mesures très souhaitables.

Elles auraient le mérite d'accroître l'apport des institutions au mieux-être de la collectivité tout en leur permettant d'utiliser de façon plus rationnelle et plus rentable les ressources humaines de plus en plus nombreuses qu'elles sont contraintes de placer en disponibilité par l'effet combiné du phénomène de dénatalité et de l'application des règles de sécurité d'emploi.

3.6. Fer de Lance et les autres organismes

Fer de Lance a démontré que la concertation des institutions scolaires comporte de nombreuses exigences autant idéologiques que pratiques. Entre autres, il s'avère toujours difficile d'identifier la composante éducative des nombreux problèmes qui confrontent les adultes placés dans l'obligation d'assumer de plus en plus le développement de leur milieu. Nous sommes conscients que ces exigences ne feraient que s'accroître si la concertation, au sens où nous l'avons définie, était étendue à d'autres organismes.

Ceci n'implique évidemment pas que d'autres formes de concertation soient impossibles. Au contraire, notre association au Comité régional de développement (CRD) et au Conseil régional des communications dans le cadre du projet "Promestrie" prouve qu'une concertation avec d'autres organismes est non seulement possible, mais également utile et nécessaire.

A plus forte raison, d'autres formes de collaboration sont assurées par la participation d'autres organismes à des tables de travail mises sur pied pour traiter de problèmes spécifiques.

3.7. La généralisation d'un modèle

Considérant la popularité croissante du concept de concertation, nous croyons que le modèle que nous avons élaboré en Estrie répond de plus en plus à nos attentes. Il se pourrait sans doute qu'il soit d'un certain intérêt pour d'autres régions. Cependant, nous formulons les réserves habituelles en ce qui a trait à l'exportation de modèles conçus dans un contexte géographique donné pour répondre à des besoins issus de contextes différents.

3.8. Eviter de redécouvrir

Dans l'éventualité où une instance gouvernementale décidait d'encourager des milieux à mettre en place un mécanisme de concertation, nous recommandons que son appui financier s'accompagne d'un effort de sensibilisation aux réalités vécues ailleurs.

CONCLUSION

Au début de ce mémoire, nous avons signifié le désir de nous associer à votre démarche dans la recherche de solutions de rechange applicables à l'éducation des adultes. Tout au long de ce travail, nous nous sommes efforcés d'identifier le plus objectivement possible l'essentiel de notre vécu et nous espérons que les constats qui s'en dégagent seront utiles à votre réflexion.

Pour notre part, nous tenons à souligner que notre participation à la Commission a été une occasion d'accentuer davantage la dimension recherche et réflexion de notre mécanisme de concertation. En outre, ce travail nous aura permis de vérifier à nouveau nos orientations, particulièrement en ce qui a trait à l'impossibilité pour Fer de Lance d'assumer directement la responsabilité du maintien de certaines activités éducatives.

Si nous avions à conclure en résumant en une phrase l'essentiel de notre message, celle qui suit serait probablement la plus appropriée. La concertation vit et se développe

dans la réalisation de projets d'intervention qui assurent à chacun des partenaires impliqués une gratification aux plans de l'information, de la mise en valeur de ses ressources, de la rentabilité personnelle, collective ou politique et de la reconnaissance par les autres agents du milieu.

Instrument de travail
en vue de la réunion
des centres de formation pastorale
de la région de Montréal

Objet : La formation de l'agent
permanent de pastorale
religieux ou laïc
en paroisse

Le 4 novembre 1980.

Introduction :

Une nouvelle approche de la formation pastorale

Qu'il s'agisse de la formation en général ou de la formation d'agents pastoraux en particulier, on parle habituellement de la formation en termes de programme, de contenus, d'encadrement, d'apprentissages à faire, d'environnement éducatif, etc. L'accent est alors mis sur la formation, les choses à apprendre...

En abordant la question de la formation de l'agent permanent de pastorale, religieux ou laïc, en paroisse, les responsables diocésains de formation de la région de Montréal (1) ont choisi de mettre l'accent sur la personne en formation, appelée à croître, et de parler de la formation en terme de processus (2).

Un processus, c'est un ensemble de phénomènes individualisés, actifs, organisés et gradués dans le temps. La formation est un processus de changement, de croissance, de développement de la personne qui acquiert ainsi, progressivement, son identité, à travers des expériences devenues significatives parce que relues et assimilées.

Cette approche éducative suppose, en premier lieu, une mentalité partagée par toutes les personnes constituant le milieu de formation : la personne en formation n'est pas quelqu'un à qui l'on "fait faire" des choses, mais une personne que l'on accompagne dans sa croissance, vers sa pleine identité, à travers des expériences de vie qu'on lui propose.

En second lieu, cette approche suppose qu'on a clairement en vue l'identité que la personne est invitée à acquérir comme agent permanent de pastorale en paroisse.

Le processus se réalise ensuite grâce à des agents de croissance, une "alimentation" ou un ressourcement approprié, et, enfin, les expériences de vie de la personne en formation. Ce processus se réalise par étapes logiquement reliées entre elles.

../2

(1) Ont participé à cette réflexion les responsables diocésains de formation suivants :

René Bernard (St-Jérôme)
Gérald Chaput (Valleyfield)
Rachel Fréchette (St-Jean)
Claude Lebeau (Valleyfield)
Rita Maurice (St-Jérôme)
Angèle Patenaude (Joliette)
Marc Rondeau (St-Hyacinthe)
Richard Wallot (Valleyfield)

A également participé à cette recherche Gilles Ouellet, du Centre de Ressourcement Laval Inc.

(2) Cette approche s'inspire des travaux de l'Institut de Formation et de Rééducation de Montréal.

-est capable d'autonomie, d'intériorité
 d'entrer en relation vraie avec Dieu
 avec d'autres
 de travailler en équipe
 d'apprendre

En somme, une personnalité adulte, mûre.

Un(e) chrétien(ne)...

Quelqu'un dont le sens de la vie prend racines dans son baptême et sa confirmation :

- un(e) baptisé(e), c'est-à-dire quelqu'un qui a été plongé dans l'expérience de l'Amour du Christ... est conscient d'être membre du Peuple de Dieu et participant à la mission commune...
- un(e) confirmé(e), c'est-à-dire quelqu'un qui est conscient d'être "confirmé" et façonné par l'Esprit pour assumer une responsabilité au service de la communauté : c'est la confirmation qui l'habilite à devenir un envoyé, un chargé de mission...

Un(e) laïc(que)...

S'il s'agit d'un agent laïc, les valeurs et le style de vie doivent respecter et exprimer l'identité du laïc dans l'Eglise. L'agent permanent de pastorale n'est pas un "mini-clerc".

Le style de vie de l'agent laïc est donc la sécularité. Sa spiritualité est laïque, privilégiant l'évènement, le travail, le quotidien. Qu'il soit célibataire ou marié et responsable de famille, il est conscient d'avoir deux lieux d'exercice de sa mission : dans le monde et dans la communauté. La responsabilité pastorale qu'on lui confie ne doit pas l'arracher à ses implications familiales, sociales, professionnelles. Un équilibre de vie est à trouver afin de respecter ces différentes dimensions.

Ce style de vie et les valeurs qu'il comporte doivent non seulement être "préservés" dans le ministère qu'il reçoit mais s'épanouir et s'affirmer au sein de la mission confiée. C'est ce qui le rend particulièrement proche des autres chrétiens dans leur quotidien. Il s'agit d'un témoignage particulier et essentiel à apporter.

Dans le milieu paroissial actuel, il y a peu de laïcs qui assument un ministère permanent : on les retrouve davantage en éducation, dans les milieux spécialisés (Action Catholique, mouvements) ou dans certains services diocésains. Les laïcs qui s'engagent comme agents permanents de pastorale en paroisse ont à relever le défi de participer à un changement de modèle ecclésial et de reprendre des tâches qui leur reviennent comme baptisés confirmés.

ou un(e) religieux(se)...

éducateur de la foi, et non comme un organisateur, un "faiseur" de choses pastorales : ceci dépend de la mentalité et des priorités de l'ensemble ecclésial, car ce sont les demandes formulées par le milieu qui déterminent le rôle et les tâches de l'agent de pastorale.

III. Les agents de croissance.

1. Le futur agent permanent de pastorale.

C'est lui (elle) l'agent principal de formation... car c'est de cette personne qu'il s'agit lorsqu'on parle de croissance, de développement : cela ne peut venir que de l'intérieur d'elle-même.

La personne en formation possède en elle des forces vitales, des ressources humaines et spirituelles à "actualiser", c'est-à-dire à mettre en oeuvre, à développer par rapport au sens qu'elle a découvert à sa vie et aux valeurs choisies.

Cette croissance s'opère à travers de nouvelles expériences de vie que la personne intègre en autant qu'elle a une personnalité suffisamment autonome (c'est-à-dire libre, débloquée de ses peurs, capable de s'aimer, de s'affirmer à soi-même et aux autres, et de prendre ses décisions).

2. L'environnement éducatif :

Il s'agit ici des réseaux de relations ou des "milieux" (au sens psychologique du mot) qui contribuent à la croissance de la personne en formation. Ces réseaux donnent vie à la personne et à son projet, nourrissent son identité, ses valeurs profondes et ses engagements, et la font croître.

L'environnement éducatif comprend les réseaux suivants formés de personnes qui vivent concrètement la mission et les valeurs du ministère pastoral ou qui en comprennent et en favorisent le développement chez la personne en formation :

- a) Le premier et le plus important : l'équipe pastorale où s'insère la personne en formation. C'est le lieu privilégié de croissance. Par exemple, à Montréal, on réunit les curés et les agents permanents pour un partage des préoccupations et du vécu.
- b) Le milieu de vie : il s'agit ici de la famille ou de la communauté religieuse. Le travail pastoral n'est pas une évasion du milieu de vie. Celui-ci a une contribution extrêmement importante à apporter dans l'intégration par la personne de sa nouvelle identité d'agent de pastorale, et doit être associé dans le processus de formation. Par exemple, à St-Hyacinthe, on informe régulièrement les supérieures du travail et de la vie des religieuses engagées en paroisse.

demi-journée par mois à un partage du vécu et au perfectionnement;

-à St-Jean, le groupe se réunit deux fois l'an et vit une retraite commune à tous les deux ans;

-à St-Hyacinthe, le groupe consacre trois rencontres par année à un partage fraternel entre gens qui vivent la même mission, à un ressourcement pastoral dans une ligne d'éducation permanente, au ressourcement spirituel en lien avec les expériences de travail de chacun, et, enfin, au développement d'un sentiment d'appartenance à l'Eglise diocésaine;

-à Valleyfield, par contre, la tendance depuis quelques années est de considérer les agents permanents au même titre que les prêtres et de les convier à des rencontres communes de ressourcement ou d'éducation permanente.

Serait-il souhaitable que le groupe d'appartenance se rencontre souvent? L'expérience jusqu'ici démontre qu'il s'agit d'un groupe nouveau, difficile à constituer, et que, compte tenu des autres groupes et engagements des personnes, celles-ci ne souhaitent pas multiplier les rencontres.

Enfin, le groupe doit relever le défi d'intégrer des laïcs et des religieux. Il doit apprendre à se situer en relation d'ouverture avec les autres groupes, par exemple, le presbytérium.

4. Le responsable de la formation :

Si la personne en formation est l'agent principal de sa formation, le responsable de formation a la mission essentielle de lui proposer les expériences à vivre pour acquérir son identité et de lui permettre de les intégrer, grâce à un accompagnement approprié.

Avec ses collaborateurs, le responsable de formation incarne ou saisit de l'intérieur les exigences et les valeurs de l'identité à acquérir et de la mission confiée.

Il organise l'environnement éducatif favorable à la croissance de la personne. Il interpelle l'équipe pastorale locale, la communauté chrétienne et le milieu de vie sur les besoins de la personne en formation.

Il habilite une équipe de formateurs selon les besoins du diocèse.

Il offre un accompagnement régulier à la personne en formation de façon à ce qu'elle puisse franchir les différentes étapes du processus.

Dans le présent processus, on pourrait utilement s'inspirer de l'expérience de la formation des futurs prêtres en stage : par exemple, si le responsable de formation n'est pas en mesure d'assurer un accompagnement régulier, il pourrait désigner, dans l'équipe pastorale ou parmi d'autres agents du milieu, un tuteur qui puisse exercer cette tâche essentielle au processus. Les tuteurs devront cependant être formés, ressourcés et soutenus par le responsable.

IV. Le programme de formation.

a) Orientations de base :

Le processus de formation d'un agent permanent de pastorale met à contribution tous les dynamismes de la personne, toutes ses ressources intellectuelles, affectives, spirituelles et pastorales, en vue de l'identité à acquérir.

Ces dynamismes et ces ressources se développent et croissent grâce à une "alimentation" appropriée proposée par le(s) responsable(s) de formation. On situe donc ici le programme de formation, c'est-à-dire l'ensemble des activités et des expériences d'apprentissage jugées nécessaires à la formation de l'agent permanent de pastorale en paroisse.

Puisqu'il s'agit de former des praticiens de l'action pastorale, il est important d'indiquer ici nos points de repère. Nous les puisons dans le document Voies et Impasses 5, du Comité Catholique du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (en particulier, la première partie, pp. 17-31).

L'animation pastorale y est décrite comme un "atelier de pratique évangélique" (p. 17) impliquant un "entraînement" ou un apprentissage aux cinq dimensions essentielles de l'expérience chrétienne : donner un sens à sa vie, vivre en communion avec les autres (faire Eglise), entrer en contact avec Dieu, orienter ses conduites morales, et "établir des liens", c'est-à-dire faire l'intégration de sa foi et de sa culture dans son identité de chrétien (pp. 19-20).

Le programme de formation cherchera donc à offrir à l'agent permanent de pastorale les moyens de devenir un pédagogue et un animateur de la pratique évangélique dans la communauté chrétienne en paroisse : pédagogie de présence, d'accompagnement, d'interprétation, de célébration et d'envoi en mission.

"La pratique pastorale ne saurait négliger l'une ou l'autre de ces cinq caractéristiques de la pédagogie pastorale. On est fondé d'y voir cinq critères d'authenticité de l'action pastorale. Précisons que c'est de leur synthèse que jaillit le vif de l'Evangile, et le spécifique de l'action pastorale. A négliger ou délaisser délibérément l'une ou l'autre, on risque de perdre de vue ce pourquoi on s'épuise, ou encore de se réveiller à la fin dans un autre secteur d'activité, l'animation culturelle ou sociale peut-être, mais certainement plus l'animation pastorale". (op. cit. p. 30).

A partir de cette vision le programme comportera les principaux éléments suivants : des contenus théologiques et pastoraux de base, des contenus spécifiques aux rôles assumés et aux tâches confiées, des habiletés à acquérir, une dimension affective ou interpersonnelle, des lieux d'insertion à privilégier, une supervision ou tutorat à assumer. Le programme s'ajustera aux personnes en formation et aux responsabilités à confier. Il peut requérir, au besoin, une formation préalable, et déboucher sur une formation continue.

b) De certaines conséquences :

+ 1. Nous souhaitons mettre l'accent sur la formation dans et par l'action.

diocésain, etc.

- + A St-Hyacinthe, on offre aussi un accompagnement de groupe sous forme de 3 journées annuelles; on s'y rencontre pour exprimer des besoins et se donner les moyens d'y répondre, dans une perspective d'éducation permanente. Lors de l'engagement, on examine l'expérience et la formation antérieure, et l'on propose des lectures ou des sessions susceptibles de compléter cette formation.
- + A Valleyfield, la formation des agents permanents est une question à l'étude du Comité d'éducation permanente des agents pastoraux. On offre des sessions annuelles d'éducation permanente. Les exigences de formation et l'accompagnement offert varie beaucoup d'une direction à l'autre. Quelques agents du milieu se spécialisent actuellement en formation (accompagnement) à l'Institut de Formation et de Rééducation de Montréal.

V. La formation et les expériences de vie.

De façon générale, dans une perspective de processus menant à l'intégration d'une identité, les expériences quotidiennes de vie et de travail vécues par la personne en formation ont une extrême importance : lorsqu'elles sont exprimées et relues avec un accompagnateur, en groupe ou, mieux encore, dans une relation interpersonnelle, elles constituent un matériel riche et deviennent significatives de l'évolution de la personne vers son identité, ainsi que de son bonheur à se réaliser ainsi.

Différentes approches sont ici possibles, mais celle que propose l'Institut de Formation et de Rééducation de Montréal nous paraît particulièrement intéressante.

Mentionnons-en brièvement les cinq éléments essentiels :

- a) le "corps vécu" ou la prise de conscience de son équilibre corporel : le corps vécu témoigne de l'image du moi; il est un lien d'autonomie (prises de décision dans l'organisation du temps et de l'espace), et une source d'énergies. Trop négligé jusqu'ici dans la formation à un ministère qui risque d'être facilement "essoufflant" et "éteignant", le corps doit retrouver sa place dans la formation. Car il est aussi un lieu concret de valeurs vécues, "incarnées"...
- b) la "productivité" : à ne pas entendre ici au sens industriel du mot (axé sur le résultat, l'efficacité) mais plutôt ainsi : la manière concrète dont quelqu'un assume une tâche et s'organise pour la rendre à terme, et en réaliser les objectifs en fonction des besoins et des exigences du milieu et de la tâche, mais aussi dans le respect de son rythme personnel. On touche ici à la méthode personnelle de travail, aux joies, aux difficultés, à la capacité d'espérance...
- c) "l'adaptabilité" ou la façon dont la personne en formation vit les changements. Cette dimension prend beaucoup d'importance lorsqu'on songe à tous les changements intervenus dans l'Eglise et la société depuis vingt ans, obligeant les mentalités à se renouveler constamment. L'agent en formation vit des changements au niveau du travail (milieu et réalités à vivre, personnes avec qui s'ajuster, etc.) et au plan personnel (impact sur la vie de couple, la vie communautaire, l'enracinement dans le milieu, l'organisation du temps et de l'espace, etc.).

lorsque l'objectif est atteint.

Voici une description des étapes possibles du processus de formation d'un agent permanent de pastorale :

1ère étape : l'adaptation. "Venez et vous verrez" (Jn 1, 39)

La personne commence par s'adapter et s'intégrer à un nouveau milieu, une nouvelle mission, une nouvelle fonction. Elle observe et accueille et le milieu prend le temps de l'accueillir. Elle se voit confier des tâches d'exécution avec lesquelles elle se sent plus familière. L'étape est franchie quand elle se sent "à l'aise" et "bien dans sa peau" dans le milieu et la fonction : elle se sent ajustée à la façon de vivre et d'agir qu'on attend ordinairement de l'agent pastoral.

N.B. A cette étape, l'environnement éducatif joue un rôle capital d'accueil. On soignera donc en particulier le choix du milieu d'insertion, de l'équipe pastorale, des premières tâches à confier. Il s'agit de faire de cette première expérience un succès perçu comme tel par la personne en formation.

2ième étape : la confirmation. "Venez à ma suite" (Mt 4, 19)

A cette étape, la personne apprend à maîtriser les rôles, les tâches et le style de vie qu'on attend d'elle à titre d'agent pastoral : les "règles du jeu" en quelque sorte. Elle expérimente sa capacité de s'ajuster aux exigences de la mission, du milieu et de la fonction. Le milieu vient confirmer ces expériences, en cours de route, et, au terme, la personne est confirmée dans sa mission par une nomination ferme et stable.

3ième étape : la personnalisation.

A cette étape, la personne "personnalise" la mission reçue : elle prend conscience de son efficacité et développe une méthode personnelle de travail qui tient compte des attentes du milieu et des exigences objectives de ses tâches. Elle acquiert ainsi son autonomie et sa responsabilité dans les tâches confiées ou choisies, et discerne déjà ses aptitudes personnelles. Cette étape est franchie quand la personne reconnaît sa compétence.

N.B. A cette étape, on se situe davantage dans une situation de formation continue où la personne prend l'initiative mais où l'accompagnement demeure important.

4ième étape : la créativité.

Cette étape est franchie quand la personne confirme sa propre identité par l'unification de son sens de la vie, sa mission pastorale, son style de vie, ses valeurs, son travail... et exprime le meilleur d'elle-même dans une créativité et une fécondité apostolique au sein de ses responsabilités pastorales.

N.B. Ici, l'accompagnement par un formateur fait place de plus en plus au rôle de "personnes significatives", amis, collègues ou responsables choisis par la personne pour ce qu'ils signifient pour elle (mission, valeurs, style de vie) et pour l'intérêt réel et gratuit qu'ils sont en mesure d'apporter à son vécu.

DEF.: Science et domaine de pratique sociale dont l'objet spécifique est la relation d'aide éducative à l'apprentissage afin de modifier les comportements de l'adulte face à l'acquisition de connaissances (a), d'attitudes (b), et d'habiletés (c).

Buts: L'A.R. permettrait à l'éducateur de la foi des adultes:

- a) de bien connaître l'apprenant adulte qui veut cheminer dans sa foi
- b) d'acquérir des habiletés pour mieux remplir sa tâche d'aidant

TRAVAIL ENVISAGÉ PAR L'O.C.Q.:

1. LES MOTIVATIONS EN EDUCATION DE LA FOI DES ADULTES:

Des moyens de savoir pourquoi les gens sont là dans un groupe d'éducation de la foi

2. VALORISATION DES ACQUIS ANTÉRIEURS D'UN ADULTE CROYANT:

Comment un aidant doit utiliser ou tenir compte des acquis de chacun - et - comment rendre l'apprenant conscient qu'il est lui-même une ressource et qu'il peut l'être pour les autres.

3. LES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE DANS LA FOI:

Équilibrer le savoir (acquisition des connaissances), le savoir-être (attitudes) et le savoir-faire (habiletés).

4. INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES DE FOI:

Acquérir une méthode d'intégration pour situer ses apprentissages de foi - et - ses attentes actuelles afin de faire le point sur sa vie de chrétien.

5. LE PETIT GROUPE D'ADULTES CROYANTS EN SITUATION D'APPRENTISSAGE:

Pour la personne aidante, comment planifier, mettre en oeuvre et accompagner un petit groupe de croyants dans ses activités d'apprentissage.

6. L'APPORT DE LA CRÉATIVITÉ:

Faire jouer la créativité par diverses méthodes permettant de valoriser l'adulte dans ses potentialités.

7. PRINCIPES ET CONDITIONS D'APPRENTISSAGE:

L'éducateur de la foi a besoin de connaître les principes et conditions qui aident l'adulte dans l'apprentissage de la foi.

8. ÉLÉMENTS FONDAMENTAUX D'UN PROJET D'EDUCATION DE LA FOI DES ADULTES:

Acquérir des habiletés méthodiques pour réaliser un projet qui favorise les meilleurs apprentissages possibles.

9. MÉTHODES ET TECHNIQUES:

Bien appliquer les méthodes individuelles et de groupe; savoir utiliser les techniques de communication, de participation, de simulation, de travail de groupe.

10. RÔLES ET COMPORTEMENTS D'UN FORMATEUR D'ADULTES CROYANTS:

Bien cerner les rôles et les comportements nécessaires pour être un bon formateur: planifier, superviser, évaluer, acquérir des attitudes et des habiletés.



CENTRE DE FORMATION PASTORALE

DIOCÈSE DE VALLEYFIELD

Valleyfield, le 22 décembre 1980.

A Madame Michèle Jean, présidente,
et aux commissaires
de la Commission d'enquête
sur la formation des adultes.

Le Centre de Formation Pastorale est heureux de présenter ce
mémoire à votre commission.

Nous nous réjouissons de l'existence de votre commission : elle
vient constater les fruits d'efforts nombreux entrepris depuis vingt ans
auprès des adultes.

Dans notre région, nous sommes témoins du dynamisme et de la créa-
tivité mis en oeuvre par les services éducatifs des commissions scolaires
et du Collège de Valleyfield, mais aussi par une foule d'organismes volon-
taires qui contribuent à valoriser les personnes et à susciter des engage-
ments multiples.

Depuis plus de cinq ans, le CEFOP s'est joint à cette entreprise
éducative. Il présente ici ses réussites et ses difficultés, ses espoirs et
ses besoins. Au-delà de notre équipe, ce sont des milliers de bénévoles qui
ont entrepris de croître et de s'engager.

Nous espérons que ce mémoire saura vous éclairer et orienter vos re-
commandations vers une vision généreuse de la formation des adultes.

Nous sommes à votre disposition pour répondre aux interrogations que
pourrait susciter ce mémoire.

L'équipe du Bureau du CEFOP par,

Richard Wallot,
directeur

RW/mf