



L'éducation des adultes

Mémoire présenté à

**la Commission d'étude
sur la formation professionnelle
et la formation socio-culturelle
des adultes (CEFA)**

par

Le service de
l'enseignement aux adultes
du Collège Marie-Victorin

Décembre 1980

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
DÉCLARATION LIMINAIRE.....	1
PRÉSENTATION DE L'ORGANISME.....	3
 <u>Première partie:</u>	
<u>CHAPITRE I:</u>	
1.0 <u>LE SPÉCIFIQUE DE L'ÉTUDIANT ADULTE ET LES RÉPERCUS-</u> <u>SIONS QUI EN DÉCOULENT.....</u>	12
1.1 Le spécifique de l'adulte de niveau collégial.....	13
1.2 Importance d'un noyau de formateurs permanents.....	14
1.3 Répercussions sur les programmes.....	15
1.4 Répercussions de la nécessité de reconnaître des 1.5 acquis antérieurs sur la formation des objectifs et contenus de cours.....	16
1.6 La pédagogie.....	17
 <u>CHAPITRE II:</u>	
2.0 <u>LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS.....</u>	19
2.1 Nature de la problématique.....	20
2.2 Solutions envisagées.....	22
2.3 Recommandations.....	24
 <u>CHAPITRE III:</u>	
3.0 <u>LE TROISIÈME ÂGE: RETRAITE ACTIVE POUR LES RETRAI-</u> <u>TÉS ET PRÉ-RETRAITÉS.....</u>	26

CHAPITRE III: (suite)

I-	<u>Historique de l'expérience</u>	26
II-	<u>Le programme de retraite active, vécu par un groupe de retraités du Carrefour des retraités de Montréal-Nord</u>	27
3.1	Démarches et objectifs.....	28
3.2	Le contenu.....	29
3.3	La méthodologie.....	29
3.4	Les ressources.....	30
3.5	Evaluation et poursuite.....	30
III-	<u>Les exigences de l'expérience</u>	31
3.6	Des ressources humaines.....	31
3.7	Des ressources matérielles.....	32
3.8	Une conscience sociale.....	33
3.9	Du financement.....	33
IV-	<u>Recommandations</u>	33

Deuxième partie:

CHAPITRE IV:

4.0	<u>LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL</u>	35
-----	---	----

CHAPITRE V:

5.0	<u>LE CONTENU DE COURS</u>	39
-----	----------------------------------	----

<u>CHAPITRE VI:</u>	
6.0	<u>LA PÉDAGOGIE</u> 42
6.1	Propositions..... 45
<u>CHAPITRE VII:</u>	
7.0	<u>L'ENSEIGNEMENT SUR MESURE</u> 47
<u>CHAPITRE VIII:</u>	
8.0	<u>LES ÉTUDES POST-COLLÉGIALES</u> 50
<u>Troisième partie:</u>	
<u>CHAPITRE IX:</u>	
9.0	<u>L'ÉTUDIANT ADULTE FACE AUX STRUCTURES DE L'ÉDU- CATION</u> 52
9.1	<u>Un point de vue</u> 52
<u>CHAPITRE X:</u>	
10.0	<u>FINANCEMENT</u> 57
<u>CHAPITRE XI:</u>	
11.0	<u>LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS ADULTES</u> 61
<u>Quatrième partie:</u>	
	RECOMMANDATIONS..... 66
ANNEXE:	<u>Point de vue de l'Association des professeurs du service de l'enseignement aux adultes</u> 72

Ont participé à l'élaboration de ce mémoire:

- 1.- Quelques 200 usagers (étudiants adultes du Collège)
- 2.- Quelques 25 anciens usagers (ex-étudiants adultes du Collège)
- 3.- Les professionnels du service de l'enseignement aux adultes
- 4.- L'Association des professeurs à temps complet (à l'usage exclusif) des adultes du Collège
- 5.- Le Conseil de service (pédagogique) des adultes
- 6.- L'Association des secrétaires du Collège (section des adultes)
- 7.- Les gestionnaires du service de l'enseignement aux adultes

Avec l'appui des services techniques du Collège

Décembre 1980

PRÉSENTATION DE L'ORGANISME

Le Collège Marie-Victorin est une institution privée d'enseignement collégial reconnue d'intérêt public, par le ministère de l'Éducation.

Le Collège Marie-Victorin a été créé, en 1965, par six communautés de frères éducateurs. Ces six communautés sont: les frères du Sacré-Coeur, les frères de la Charité, les frères Maristes, les frères de Saint-Gabriel, les frères de Sainte-Croix, les frères des Ecoles Chrétiennes.

En 1965, le Collège Marie-Victorin qui porte, à cette époque, le nom de Scolasticat Central de Montréal, ouvre ses portes et accueille des étudiants religieux et laïcs; le Scolasticat Central de Montréal est alors une école normale privée pour jeunes gens.

En 1967, le Scolasticat Central de Montréal offre des cours à l'attention d'étudiants adultes, notamment à l'attention d'enseignants religieux et laïcs, dans le but de leur permettre de poursuivre ou de continuer leurs études. Des cours du Brevet B, du Brevet A, du Bacc. ès arts sont ainsi proposés à cette clientèle étudiante.

En 1969, le Scolasticat Central de Montréal devient un collège privé qui dispense un enseignement de niveau collégial. Les programmes d'enseignement généraux (D.E.C. en sciences humaines, en sciences pures, en sciences de la santé, etc.) et des programmes d'enseignement professionnels (D.E.C. en Techniques d'assistance sociale, en Techniques d'éducation spécialisée, sont offerts aux étudiants adultes travaillant dans les

services ou agences sociales ou dans les institutions de rééducation.

En parallèle, le service de l'enseignement aux adultes offre à ses étudiants la possibilité d'effectuer un D.E.C. en sciences humaines.

Dans le but de répondre à certains besoins, le service de l'enseignement aux adultes élabore de nouveaux programmes, tels que: Etude psycho-sociale sur la famille, Pastorale auprès des inadaptés, etc.

De plus, afin de faciliter l'accès aux études, le service dispense son enseignement "extra muros" rejoignant ainsi une population étudiante dans son propre milieu de travail (par exemple, dans les institutions de rééducation) ou dans leur propre milieu de vie (par exemple, dans certaines banlieues de Montréal). D'autre part, afin de pallier l'absence de ressources humaines, dans le milieu anglophone, le service de l'enseignement aux adultes offre désormais le programme de Techniques d'éducation spécialisée aux étudiants anglophones travaillant dans des institutions de rééducation de la région de Montréal.

La création de nouveaux programmes, tels que Techniques de gérontologie, Techniques de garderie d'enfants, permet au service de l'enseignement aux adultes d'élargir son éventail de cours.

Enfin, le service de l'enseignement aux adultes organise de la formation sur mesure et collabore à la réalisation de projets

ministériels, tels que: formation du personnel travaillant dans le réseau des Affaires sociales (centres d'accueil, C.L.S.C., garderies, etc.) ou dans le réseau des Affaires culturelles, notamment dans le domaine du livre.

1. Motifs amenant la présentation du mémoire

Les motifs qui nous amènent à présenter ce mémoire sont fonction d'une situation de faits que nous considérons regrettable; elle tient principalement compte du fait que les programmes dispensés à l'enseignement aux adultes sont une réplique de ceux dispensés à l'enseignement régulier et ne tiennent pas compte, par le fait même, des besoins spécifiques de l'étudiant adulte ni de son expérience de vie et son expérience de travail.

En regard d'une telle situation, il y a lieu de repenser la structure même de l'enseignement collégial, les politiques d'admission, les règlements et l'enseignement qui y est donné.

2. Principes généraux et contexte dans lequel oeuvre le service de l'enseignement aux adultes.

Le service de l'enseignement aux adultes a le souci de jouer un rôle prépondérant dans la formation de personnes qui auront un rôle important à jouer dans notre société et plus particulièrement auprès de personnes en situation d'inadaptation.

En conséquence, la majorité des programmes offerts visent à former des intervenants travaillant dans les centres d'accueil, les centres hospitaliers et les garderies de la province.

Le service de l'enseignement aux adultes prépare également des étudiants à accéder à l'université en dispensant le programme en sciences humaines.

Le service de l'enseignement aux adultes dispense également des cours, dans le but de répondre à des besoins spécifiques tels que, par exemple, l'apprentissage d'une langue seconde ou l'acquisition de techniques d'activités.

3. Les usagers

Les étudiants adultes qui fréquentent le Collège Marie-Victorin proviennent de différents secteurs d'activités; sans former de groupes homogènes comme tels, les étudiants se regroupent par centres d'intérêts professionnels.

En conséquence, les étudiants adultes qui fréquentent le Collège proviennent de différentes régions de Montréal; le choix du Collège Marie-Victorin est principalement fonction des programmes qui y sont dispensés que fonction de la proximité du Collège.

Le recrutement de la clientèle étudiante, principalement au niveau professionnel, se fait par l'entremise des milieux de travail.

4. Sa structure

Le Collège Marie-Victorin est un collège privé d'enseignement collégial reconnu d'intérêt public, par le ministère de l'Éducation.

Le service de l'enseignement aux adultes dépend de la Direction des services pédagogiques.

La direction du service de l'enseignement aux adultes est assumée par un coordonnateur.

Cinq secteurs d'activités composent le service de l'enseignement aux adultes; chaque secteur est placé sous la responsabilité d'un conseiller pédagogique.

Afin d'assurer un enseignement de qualité, le service de l'enseignement aux adultes possède une équipe de professeurs à temps complet, spécialisés en sciences humaines ou en sciences sociales.

Le service de l'enseignement aux adultes travaille en étroite collaboration avec différents ministères, entre autres, le ministère des Affaires sociales et le ministère des Affaires culturelles, puisque assurant la formation sur mesure dans différents secteurs d'activités de l'un ou l'autre de ces ministères.

5. La formation dispensée

Les objectifs du service de l'enseignement aux adultes ont pour but de dispenser un enseignement de qualité en tenant compte de la réalité inhérente à la condition d'étudiant adulte. Par le fait même, le service de l'enseignement aux adultes veille à offrir des cours selon des horaires, des modalités et des méthodes d'enseignement qui peuvent convenir à sa clientèle.

Tel que mentionné antérieurement, le service de l'enseignement aux adultes dispense des programmes de formation générale et professionnelle:

le programme de formation générale

Des cours conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales en sciences humaines sont dispensés par le service de l'enseignement aux adultes.

Outre les cours de base en français et en philosophie, le service de l'enseignement aux adultes se spécialise surtout dans des disciplines telles que psychologie et sociologie. Cette spécialisation n'exclut en rien la mise sur pied de cours appartenant à d'autres disciplines telles qu'histoire et civilisation et économie et sciences politiques ou encore lettres.

les programmes de formation professionnelle

Le service de l'enseignement aux adultes dispense des cours conduisant à l'obtention d'attestations d'études collégiales, de certificats d'études collégiales ou de diplômes

d'études collégiales et cela selon le cas en:

- Techniques administratives;
- Techniques d'assistance sociale;
- Techniques d'éducation familiale;
- Techniques d'éducation spécialisée;
- Techniques de garderie d'enfants;
- Techniques de gérontologie et retraite active;
- Techniques d'art vestimentaire.

En collaboration avec les commissions scolaires (formation des maîtres), le service de l'enseignement aux adultes offre des cours en pastorale et des cours en catéchèse.

En collaboration avec des organismes sociaux, le service de l'enseignement aux adultes offre des cours en retraite active, en radio amateur, en auxiliaires familiales.

En collaboration avec le ministère des Affaires culturelles, le service de l'enseignement aux adultes offre des cours pour le personnel travaillant dans les librairies.

En collaboration avec le ministère des Affaires sociales, le service de l'enseignement aux adultes offre des cours de formation:

- . à l'attention du personnel travaillant dans les centres de réadaptation pour adultes,
- . à l'attention du personnel travaillant dans les maisons d'accueil pour femmes en difficultés,
- . à l'attention du personnel travaillant en foyers de groupe,

- . à l'attention du personnel travaillant en milieu sécuritaire,
- . à l'attention du personnel intéressé par l'approche de maintien en milieu de vie.

De plus, le service de l'enseignement aux adultes élabore des cours sur mesure, afin de répondre à des besoins spécifiques (relance foyers de groupe).

6. Projets particuliers

Au cours des dix dernières années, le service de l'enseignement aux adultes a eu l'opportunité de réaliser différents projets qui se caractérisent soit par leur adéquacité ou par leur originalité.

A titre d'exemple, il est possible de faire allusion aux modalités d'enseignement proposées à l'intérieur du programme 351.00 - Techniques d'éducation spécialisée où les cours offerts à l'horaire sont dispensés le matin et repris en fin d'après-midi, par le même professeur, permettant ainsi à tout étudiant, quel que soit son horaire de travail, de suivre des cours mais plus encore de les suivre tantôt le matin, tantôt l'après-midi, advenant que son horaire de travail varie d'une semaine à l'autre.

Le programme d'études psycho-sociales sur la famille a permis à bon nombre de mères de famille de revenir aux études, après avoir consacré plusieurs années à l'éducation de leurs enfants; un tel programme a également permis à plusieurs d'entre

elles d'envisager un retour sur le marché du travail ou de poursuivre des études supérieures.

Le programme de retraite active offert aux pré-retraités et retraités offre à ces étudiants la possibilité de "s'outiller", afin de vivre positivement leur retraite.

D'autres projets ont été réalisés, notamment dans le cadre de la formation sur mesure. De tels projets se sont principalement réalisés dans les centres d'accueil pour enfants et adolescents de la province. Ces programmes avaient pour but de répondre à des besoins très précis, tels que: initiation à l'observation, instauration d'un système d'observation, élaboration d'un régime de vie, sensibilisation à certaines approches thérapeutiques, etc., etc.

CHAPITRE I

1.0 LE SPÉCIFIQUE DE L'ÉTUDIANT-ADULTE ET LES RÉPERCUSSIONS QUI EN DÉCOULENT.

Tout au cours de ce mémoire, nous avons tenu compte des opinions des usagers, des intervenants et des gestionnaires.

En effet, environ 20% des usagers ont tenu à s'exprimer sur la formation qu'ils recevaient, tous les professeurs à temps complet à l'usage exclusif des adultes ont également donné leur avis, de même que les cadres et professionnels du service.

Au point de départ nous avons voulu faire ressortir le spécifique de l'étudiant adulte.

Ce spécifique de l'adulte aux études a entraîné, dans notre collègue, le maintien d'un noyau de professeurs à temps complet autour duquel gravitent des professeurs à la leçon alors encadrés autant par l'équipe des professeurs à temps complet que par les conseillers pédagogiques et les autres professionnels. Une telle équipe de formateurs peut alors administrer des programmes adaptés aux besoins des adultes, formuler des objectifs et des contenus de cours de plus en plus appropriés, se donner des outils pour reconnaître les acquis antérieurs clairement établis de certains de ces adultes qui reviennent aux études, enfin adapter la pédagogie aux caractéristiques et à l'évolution de notre clientèle. Nous toucherons donc à ces points qui forment un tout solidement imbriqué. Nous approfondirons plus loin dans ce mémoire quelques points spécifiques

plus en détail.

1.1 Le spécifique de l'adulte de niveau collégial

L'adulte qui revient aux études au niveau collégial réunit un ensemble de traits qui le distinguent à la fois de l'étudiant régulier et de l'étudiant adulte des autres niveaux.

Différent de l'étudiant régulier, il l'est de par sa maturité d'abord, qui se répercute clairement sur sa motivation.

Il se distingue aussi par sa vie sociale beaucoup plus responsable et intégrée à la dynamique de la société.

Sa vie familiale est plus autonome sinon plus responsable.

Sa vie de travail passée ou actuelle le branche sur les conséquences de ses actes aussi bien comme parent que comme employé.

La nécessité de faire des choix dans la proportion à accorder à ses différentes disponibilités fait que les études ne sont qu'un des différents champs d'action qu'il doit maintenir.

Ses objectifs, ses projets et ses ambitions ont perdu leur aura d'absolu pour se préciser aussi bien à long terme qu'à court terme: il n'attend donc pas n'importe quoi des cours.

En résumé, son expérience de la vie fait toute la différence entre lui et le jeune qui continue d'étudier. Mais pas nécessairement pour son plus grand bien-être intérieur, puisque

l'adulte a tendance à se préoccuper plus que le jeune de la façon dont il pourra faire face aux exigences académiques et à la révélation de ses lacunes intellectuelles.

Différent aussi des étudiants adultes des autres niveaux, l'adulte de niveau collégial peut habituellement mieux se concentrer sur des concepts que celui qui doit faire son secondaire, mais il a plus besoin d'être suivi que celui qui s'oriente vers l'université. Il doit apprendre à clarifier ses objectifs d'apprentissage. Il doit aussi se donner une méthodologie de recherche et l'appliquer aux différents cours qu'il reçoit. C'est tout cela que peut lui permettre un collège doté d'une équipe stable et permanente de formateurs. Autrement tout est toujours à recommencer.

1.2 Importance d'un noyau de formateurs permanents

La formation d'adultes déborde l'administration des programmes qu'on peut leur offrir. Le réseau collégial québécois possède maintenant un bon nombre de responsables de programmes offerts aux adultes. Nous sommes un des rares collèges à avoir mis sur pied une équipe de professeurs à temps complet, à l'usage exclusif des adultes. C'est une originalité qui coûte cher. Mais sa rentabilité profonde sur la qualité de l'enseignement fourni et sur le suivi accordé à l'adulte aux études militent en faveur de la multiplication de l'expérience dans tous les collèges qui tiennent à former une clientèle adulte.

Le premier avantage d'une telle équipe de formateurs concerne la concordance entre les différents cours offerts. Chaque

professeur n'est plus isolé, mais accorde sa démarche d'enseignement à celle de tous les professeurs du même programme. Les objectifs et les contenus de cours gagnent ainsi du sens et de la cohérence dans l'ensemble d'une formation collégiale. Le second avantage concerne le suiti accordé ainsi à l'ensemble de la démarche des adultes qui reviennent aux études. Les professeurs peuvent mieux répondre à leurs besoins de formation parce qu'ils les connaissent mieux, étant donné qu'ils échangent régulièrement autour des mêmes étudiants dans le cadre de réunions pédagogiques régulières. L'expérience a souvent démontré que les professeurs à la leçon n'ont même pas le loisir matériel de se payer une telle concertation des différents intervenants. Ce sont alors les adultes en formation qui en paient les frais.

Ce noyau de base existe présentement au Collège Marie-Victorin. Nous songeons maintenant greffer à ce noyau de personnes motivées et bien rodées au travail d'équipe un ensemble de services propres aux étudiants adultes.

Les étudiants du secteur régulier rejoignent peu les adultes qui d'ailleurs cherchent à se retrouver entre eux pour mettre en commun leurs expériences réciproques. La mise sur pied de groupes stables d'étudiants dont le cheminement puisse se ressembler est déjà un pas dans la bonne direction.

1.3 Répercussions sur les programmes

Seule une équipe d'intervenants réguliers à temps complet peut réussir à adapter la ligne de fond de chacun des programmes aux besoins des adultes qui les suivent. Un administrateur isolé

peut consulter les adultes en question, il reste que ce n'est pas lui qui aura à donner les cours. Chaque professeur à la leçon commence souvent à comprendre vers où il devrait orienter son cours quand celui-ci s'achève. Adapter un programme en tenant compte à la fois des besoins des étudiants et de la cohérence à assurer entre les cours et l'ensemble du programme demande une équipe permanente de formateurs. Ceux-ci peuvent aussi prendre contact avec les milieux de travail concernés par les programmes, avec les associations professionnelles ou avec les facultés universitaires où pourront déboucher nos étudiants adultes. Un professeur isolé peut difficilement assurer ces différentes informations; une équipe permanente le peut à moyenne échéance.

- 1.4 Répercussions de la nécessité de reconnaître des acquis
1.5 antérieurs sur la formulation des objectifs et contenus de cours.

Les adultes ont le droit de se faire reconnaître leurs différents acquis antérieurs, aussi bien en terme d'expériences de travail qu'en terme d'acquisitions de connaissances. Or, peu de collègues sont en mesure d'évaluer ces acquis antérieurs, de sorte que leurs reconnaissances ne soient pas laissées à la subjectivité d'une seule personne responsable d'un programme de formation.

L'instrument de base permettant une telle évaluation ne peut être fondamentalement que l'objectif de cours clairement formulé, de sorte qu'il soit mesurable. Quand un adulte confronté avec un tel instrument de mesure prouve à l'évidence qu'il

a acquis antérieurement disons la moitié des objectifs d'un cours en particulier, il devient artificiel et fastidieux pour lui de l'obliger à aller écouter un professeur répéter ce qu'il sait déjà et qu'il a, dans certains cas, mieux assimilé que le professeur à cause de son intégration pratique des connaissances.

L'équipe des professeurs aux adultes du Collège Marie-Victorin est en train de travailler des outils dans cette ligne. Il s'agit de rendre les objectifs de cours suffisamment précis et mesurables indépendamment du contenu propre à tel ou tel professeur, pour qu'un évaluateur puisse les appliquer à l'étudiant et vérifier jusqu'à quel point il peut se dispenser de reprendre l'objectif en tout ou en partie. C'est un travail très long et compliqué, mais personne n'est mieux préparé à le réaliser que l'équipe de formateurs du Collège Marie-Victorin. Il s'agit surtout d'y croire et d'être persévérant.

1.6 La pédagogie

Il devient évident que l'équipe de formateurs qui a élaboré de tels instruments d'évaluation des adultes devient une équipe apte à développer une pédagogie qui tienne compte de l'adulte en formation.

L'intervention pédagogique elle-même doit clairement être spécifique aux adultes. Nous ne sentons pas le besoin d'insister sur le respect dû à la maturité de l'étudiant. Mais nous tenons à rappeler combien le contenu même d'un cours rencontre des échos variés et riches d'expérience chez chacun des étudiants adultes si le professeur se donne la peine de les écou-

ter et d'en tenir compte pour l'amélioration de sa pédagogie et même de son contenu de cours dans plusieurs cas. L'intervention pédagogique doit cependant savoir répondre à une demande si souvent formulée par les adultes en ces termes: "Le vécu, nous pouvons aller le chercher ailleurs; c'est une conceptualisation bien structurée que nous demandons au professeur". Bref, le professeur habitué aux adultes parvient à trouver un équilibre entre leur besoin de sentir reconnue leur expérience de vie ou de travail et le besoin de recevoir de la théorie dense, claire et structurée.

La structure pédagogique devient alors un outil précieux qui permet de tenir compte du spécifique de l'étudiant adulte. Il s'agit de savoir aménager dans chacun des cours un moment où on fait le point, ou même plusieurs temps de reprise de contact avec ce qu'évoque le contenu à des étudiants qui le confrontent avec leur vécu. La pédagogie d'un formateur d'adultes peut varier à l'infini. Mais ce qu'elle doit être sous peine de nuire plus qu'elle n'aide, c'est une démarche à la fois précise et souple: précise parce que l'étudiant a droit à un contenu qui puisse rejoindre celui que reçoivent d'autres étudiants québécois de niveau collégial. Précise aussi parce qu'au début de son retour aux études, l'adulte attend beaucoup du professeur; et il est bon de le respecter dans son besoin. Mais souple parce qu'aucun adulte n'est semblable à un autre adulte, même s'il est de même niveau académique. Souple aussi parce que l'adulte, à mesure qu'il se donne des outils de conceptualisation, prend le goût d'y mettre du sien et devient apte à enrichir le contenu de n'importe quel professeur. Qui-conque pense le contraire est du genre infatué et ne fait donc pas partie de notre équipe. Voyons maintenant plus en détail certains traits ci-haut énoncés.

CHAPITRE II

2.0 LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Au départ de cette réflexion et des propositions que nous aimerions formuler concernant le problème de la reconnaissance des acquis, il nous paraît important d'indiquer la perspective dans laquelle nous voulons aborder cette question particulière. Dans notre esprit, la reconnaissance des acquis ne constitue qu'une des nombreuses facettes du dossier de la formation des adultes. Néanmoins, la problématique qu'elle sous-tend prend racine au coeur même du système et se répercute sur l'ensemble. Aussi, croyons-nous qu'à lui seul, le problème de la reconnaissance des acquis constituera toujours une zone particulièrement sensible et un lieu privilégié pour mesurer le degré de cohérence et de spécificité de tout système d'éducation des adultes.

Malheureusement, une telle mise en perspective, aussi simple soit-elle, nous paraît être trop souvent négligée et cela, tant dans la théorie que dans la pratique actuelle de la formation. C'est pourquoi, il ne nous paraît pas inutile d'en dégager certains traits de pratique courante de manière à en faire ressortir toute l'ambiguïté.

En procédant ainsi, nous pourrions mieux faire valoir la nature de la problématique liée au processus de la reconnaissance des acquis.

2.1 Nature de la problématique

L'une des premières caractéristiques reconnue à l'étudiant-adulte est reliée à son bagage de connaissances et d'expériences acquis au cours de son existence. Nul ne songera à le lui contester et tous admettront d'emblée que cette caractéristique réserve en quelque sorte tout ce qui le distingue de la clientèle étudiante dite régulière ou traditionnelle. En fait, s'il y a lieu de reconnaître à cet étudiant-adulte un statut particulier et de prendre en compte quelque distinction que ce soit, celle-ci apparaît certainement comme la plus évidente et, de loin, comme la plus importante. A un point tel, qu'il ne nous semble pas exagéré d'affirmer qu'aucun système d'éducation ouvert aux adultes ne pourrait prétendre à une quelconque cohérence, s'il s'abstenait de considérer tout le bagage et les acquis de ses étudiants.

Pourtant, dans notre système actuel, c'est dès son admission que l'étudiant-adulte se voit amputé d'une large part de ses acquis et placé devant la perspective de répéter certains apprentissages dont le parcours lui était déjà familier. Cette situation prend origine dans nos politiques d'exemption et d'équivalence qui ne reposent que sur des critères aussi étroits qu'inadaptés à la situation réelle de l'adulte ou du travailleur. Dans la pratique, en effet, les politiques en cours ne reconnaissent qu'un seul type d'apprentissage: celui qui peut être sanctionné par un diplôme ou une attestation quelconque émanant d'une institution reconnue. Il ressort de cet état de fait qu'en dépit de toutes ses prétentions d'ouverture et de souplesse, notre système se place en situation de monopole, ayant l'exclusivité de la formation et déclarant suspecte, sinon invalide, toute autre forme d'apprentissage.

L'important devient donc de chercher à savoir par quel chemin ou par quel moyen l'éducation a été dispensée plutôt que de tenter d'évaluer ce qu'on a appris et acquis!

Mais ce n'est là qu'un aspect des incohérences de notre système et tous ceux qui travaillent à la formation des adultes savent très bien que la raison fondamentale de tout cet imbroglio provient largement de la logique même du système: l'adulte ou le travailleur n'y a de place qu'indirectement et pour autant qu'il consente à "jouer le jeu de l'école". Et s'il arrive que ce jeu l'intéresse, qu'il s'y sente contraint et persiste dans son désir de s'y inscrire, d'autres désillusions l'attendront. Car, bien sûr, il n'y a pas qu'à l'admission que le problème de la reconnaissance des acquis fasse surgir des contradictions. Ainsi, tout au long de son parcours scolaire, l'adulte (comme le jeune, d'ailleurs!) se verra proposé diverses avenues, divers programmes plus ou moins structurés unilatéralement et de façon irréversible. Autrement dit, il ne sera pratiquement pas question, dans ce contexte, de se donner un profil de cours en fonction de ses besoins réels et des exigences de sa profession à moins que ceux-ci ne correspondent exactement aux modèles pré-établis. Inutile aussi de songer à vérifier si ses acquis antérieurs ne pourraient pas le dispenser de telle ou telle tranche de cours. Les objectifs de ces derniers sont formulés de telle sorte qu'ils se prêtent à de multiples interprétations mais échappent à toute tentative d'évaluation précise du fait qu'ils ne peuvent pratiquement jamais être appliqués à des comportements facilement mesurables. Là aussi le creuset de la formation académique s'impose et toute autre forme de démarche apparaît suspecte.

Dans cette perspective, on trouvera facilement une raison pour justifier son impuissance à reconnaître les acquis réels d'un adulte. Après tout, comment procéder autrement sans tomber dans l'arbitraire, l'enseignement à rabais, la dévaluation des cours et toutes autres sortes de déformations? N'est-ce pas d'ailleurs ce que l'on reproche déjà aux divers services de formation des adultes?

Nous touchons là, croyons-nous, à un problème de fond qui nous indiquera toujours une impasse tant et aussi longtemps qu'on se refusera à admettre qu'on ne peut envisager de former des adultes dans un cadre pédagogique conçu et construit prioritairement pour des jeunes dont la seule fonction sociale et la seule expérience se limite pratiquement à l'école.

Mais laissons là ce problème de fond auquel nous avons maintes fois fait allusion dans notre mémoire et tentons d'examiner quelques solutions plus spécifiquement adaptées à la reconnaissance réelle des acquis de l'adulte.

2.2 Solutions envisagées

En premier lieu, il nous paraît indispensable d'établir une politique d'exemption et d'équivalence qui tienne compte de tous les acquis de l'adulte. Quiconque désire entreprendre des études devrait être en droit de faire reconnaître ses acquis antérieurs de formation aussi bien que d'expérience et toutes formes d'apprentissage auxquels il a pu avoir accès. Les multiples formes d'autodidaxie doivent être considérées comme aussi valables les unes que les autres: ce qui compte

c'est ce qu'on a appris et acquis réellement, peu importe les moyens auxquels on a pu avoir recours.

Sur cette base, nous croyons possible que, dès son admission, l'adulte ou le travailleur puisse être l'objet, en ce qui a trait à ses acquisitions, d'une évaluation systématique en fonction de son projet de formation. Pour que cette évaluation puisse s'effectuer dans les meilleures conditions et qu'elle soit aussi rigoureuse que possible, il nous paraît nécessaire qu'elle s'appuie sur des critères élaborés à partir d'habiletés et de comportements mesurables. Ce qui suppose, croyons-nous, que l'ensemble des objectifs généraux des divers programmes de formation repose sur de tels critères et qu'on s'impose de les y traduire.

C'est pourquoi, dans notre esprit, une telle manière de procéder commande une révision systématique de nos actuels programmes de formation et des objectifs qui s'y rattachent. En procédant ainsi, on s'imposera enfin de mieux cerner les limites et la spécificité de l'école, comme lieu d'apprentissage. Au besoin, que des recherches en ce sens soient suscitées et encouragées de telle sorte que leurs résultats puissent se traduire le plus rapidement possible dans des pratiques de formation.

A plus court terme cependant, il nous paraît possible, faute de cette restructuration globale de notre enseignement, d'amorcer cette réforme pour peu qu'on trouve dans son milieu une direction pédagogique ouverte à cette problématique spécifique à l'enseignement aux adultes ainsi que d'une équipe permanente d'intervenants désireuse d'en assumer la responsabilité.

Néanmoins, si nous nous référons aux quelques expériences que nous avons pu esquisser en ce sens dans notre milieu, cette opération ne s'est avérée possible que pour des projets de formation élaborés en marge du Ministère de l'Education... L'ampleur du travail à réaliser nous a cependant convaincus qu'une telle opération ne pouvait être laissée à l'initiative des milieux particuliers et qu'elle devait impliquer une concertation générale de tout le système.

Enfin, cette démarche d'évaluation globale et systématique des acquis doit pouvoir se répercuter sur l'ensemble du cheminement de l'adulte à l'intérieur d'un programme. Par ce biais, chaque cours devra être soumis au même processus et comporter des objectifs traduits en termes mesurables. De telle sorte que l'étudiant puisse non seulement démontrer clairement ses acquis antérieurs face à telle ou telle habileté spécifique, mais qu'il soit également en mesure, d'avoir le choix des moyens pour y parvenir. A l'école, de faire ses preuves, comme moyen efficace d'apprentissage!

2.3 Recommandations

1. Que nos politiques actuelles d'exemption et d'équivalence fassent l'objet d'une révision systématique de manière à pouvoir tenir compte, dès son admission à l'école, de tous les acquis réels de l'adulte ou du travailleur: acquis de formation, acquis d'expérience et toutes formes d'autodidaxie.

2. Que les programmes actuels de formation fassent l'objet d'une pareille révision en profondeur de telle manière que leurs objectifs généraux puissent s'interpréter en regard d'habiletés et de comportements mesurables.
3. Egalement que les monographies de cours soient conçues de telle sorte qu'une traduction en termes spécifiquement mesurables puisse donner prise à des évaluations permettant à l'adulte ou au travailleur de choisir les moyens de ses propres acquisitions et éventuellement de faire la preuve de celles-ci sans qu'aucun recours au cadre scolaire ne s'impose a priori et absolument.
4. Que des recherches et des expérimentations de terrain soient largement favorisées dans le but de se donner des outils de mesure et d'évaluation pédagogiques de plus en plus rigoureux et adaptés aux diverses formes et modalités d'acquisition d'un être humain.

CHAPITRE III

3.0 LE TROISIÈME ÂGE: RETRAITE ACTIVE POUR RETRAITÉS ET PRÉ-RETRAITÉS

Nous aimerions présenter ici une expérience vécue en Education des adultes, avec une population particulière, soit les personnes âgées.

Le but de cette présentation est de faire valoir les objectifs spécifiques poursuivis par cette expérience, de signaler les exigences et par voie de conséquence, les contraintes rencontrées dues au système actuel de l'Enseignement aux adultes, au niveau collégial, et d'acheminer quelques recommandations pertinentes.

I- Historique de l'expérience

Des ressources en gérontologie de notre Collège avaient souvent été demandées pour présenter, dans le cadre de sessions traditionnelles de préparation à la retraite, l'approche des phénomènes de la vieillesse, du vieillissement et de la retraite, qui, soit dit en passant, tient peu de place dans le programme de ces sessions.

Chacun, tant les intervenants que les usagers, restaient sur leur appétit. La présentation se limitait à une information et à une sensibilisation sommaires et ne favorisait pas de cheminement personnel et intégré. Plusieurs demandes sont alors parvenues pour pousser plus loin la démarche, ce que nous avons accepté en formulant et en offrant

le programme de Retraite active.

II- Le programme de retraite active, vécu par un groupe de retraités du Carrefour des retraités de Montréal-Nord.

Population: entre vingt et trente adultes âgés de 50 à 70 ans, hommes et femmes, qui, au sortir d'une vie remplie d'activités de travail et familiales, se sont regroupés pour se construire et vivre une retraite active et heureuse. Ils étaient à la recherche d'une démarche qui réponde adéquatement à leurs attentes, en leur assurant une continuité de vie intéressante.

Ces personnes n'étaient pas intéressées à se préparer à une seconde carrière, par le biais d'une formation professionnelle structurée. Elles n'étaient pas non plus intéressées à une formation générale "classique", au vernis sophistiqué.

Elles voulaient tout simplement, à leur rythme, dans un groupe homogène:

- . se mieux connaître et se mieux reconnaître, afin d'être plus à l'aise avec elles-mêmes et avec les autres;
- . parvenir à des connaissances dont l'accès leur avait été fermé auparavant;
- . se doter d'une culture épanouissante;

- . se préparer à des divertissements et des loisirs adaptés à leur condition;
- . développer des habiletés à résoudre leurs problèmes personnels, de finance, d'isolement, de santé, d'organisation matérielle, etc;
- . se tenir en éveil face aux changements sociaux, afin de mieux se situer dans cette société en mutation rapide et continuelle;
- . acquérir la capacité de découvrir les besoins sociaux et de savoir où et comment y répondre.

3.1 Démarche et objectifs

De concert avec le secteur de gérontologie du service de l'enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin, ce groupe de personnes âgées s'est donné d'abord une première étape de cheminement, dont les objectifs étaient: le développement et la croissance personnelle, l'entraînement au leadership et l'engagement social dans son milieu.

Une démarche à long terme a alors été structurée pour atteindre ces objectifs, avec présentation de 8 grands thèmes, à contenus structurés, mais très souples, et l'utilisation d'une méthodologie qui laissait beaucoup de place aux participants.

Dès le point de départ, cette dimension de l'implication des usagers était jugée aussi importante pour l'atteinte des objectifs que les contenus des thèmes eux-mêmes.

3.2 Le contenu

Les sujets traités, dont chacun visait, en lui-même, à rejoindre l'ensemble des objectifs, ont été les suivants:

- . le vieillissement et la retraite: un autre défi
- . le développement humain
- . la connaissance de soi et des autres
- . connaître et préserver son corps (concept santé)
- . la société en évolution
- . le citoyen et les politiques sociales
- . le groupe et son fonctionnement
- . vers une retraite active

3.3 La méthodologie

La méthodologie laissait place aux exposés théoriques, aux discussions en ateliers, aux visites, aux témoignages, aux films, aux grilles d'observation, de lecture et de recherche, etc, et à une évaluation continue.

L'expérience s'est vécue pendant 36 semaines consécutives, au rythme moyen de 8 à 10 heures de rencontres par semaine.

3.4 Les ressources

Les personnes ressources étaient toutes des professeurs à temps complet au secteur de gérontologie du service de l'enseignement aux adultes, du Collège Marie-Victorin. Ils étaient spécialisés en gérontologie, sociologie, psychologie, biologie, éducation physique, animation, etc, et coordonnés par un conseiller pédagogique, spécialisé en sciences humaines et en andragogie.

3.5 Evaluation et poursuite

L'évaluation de l'année a été très positive; il y a eu peu de départs. Les objectifs individuels et de groupe ont été atteints de façon satisfaisante. Pourtant, on voulait pousser plus loin son cheminement, son identification et sa préparation avant de s'activer à fond, comme retraité.

Une deuxième étape fut alors envisagée, avec les personnes ressources et les participants. Un rapide consensus s'établit à propos de certains thèmes à approfondir (développement de l'adulte - de la personne âgée, les différentes approches thérapeutiques), d'autres à ajouter (initiation à la créativité, l'étude des systèmes politiques, etc.).

Surtout, on voulait expérimenter des applications concrètes dans le milieu, et au modèle de fonctionnement de l'année précédente, on a intégré des activités et des

projets diversifiés, à réaliser sous la conduite et l'accompagnement de personnes ressources.

La durée de cette 2ième expérience sera la même que celle de la 1ère, à peu près au même rythme hebdomadaire.

Cette 2ième étape est en voie de réalisation, et est aussi évaluée régulièrement.

III- Les exigences de l'expérience

3.6 Des ressources humaines

Les personnes ressources doivent être compétentes, souples et aptes au travail d'équipe.

Compétentes, non seulement dans les disciplines traitées, mais aussi en pédagogie adaptée aux adultes, sachant marier les méthodes animatives et participatives et les exposés théoriques; sachant autant transmettre habilement leurs connaissances qu'amener les participants à identifier leurs propres connaissances par synthèse et induction de leur expérience vécue.

Souples, pour adapter continuellement leurs contenus et leur méthodologie au rythme et aux attentes changeantes des usagers, pour se déplacer selon les besoins (visites - recherches, etc).

Aptes au travail d'équipe, afin de répondre efficacement

à la coordination du conseiller pédagogique, visant à intégrer les objectifs et la démarche de chacun des thèmes aux objectifs et à la démarche globale du programme complet.

N.B. Ces exigences sont presque impossibles à rejoindre si on ne peut profiter d'une équipe de professeurs réguliers, à temps complet dans ce programme ou dans un programme connexe.

3.7 Des ressources matérielles

Pour mener à bien une telle expérience, il faut pouvoir compter sur des locaux confortables, des services d'audio-visuel, de documentation et d'imprimerie appropriés aux intervenants et aux usagers, des disponibilités de restaurant ou de cafétéria, etc.

3.8 Une conscience sociale

Les personnes ressources, en plus des qualités déjà énumérées, doivent être capables d'empathie vis-à-vis les personnes âgées et être conscientes de leurs responsabilités de découvrir et d'aider à mettre en place des modes de transition plus humains entre le monde du travail et la retraite. Ils doivent vouloir aussi travailler au changement des mentalités pour assurer aux aînés une place active et valorisante dans la société.

3.9 Du financement

Même si nous croyons qu'une démarche de croissance et de développement personnel exige un rythme de fonctionnement assez intensif, nous avons senti que les participants à cette expérience ont été un peu bousculés par le nombre d'heures hebdomadaires du programme, ce à quoi nous oblige le mode de financement actuel, au niveau collégial. Pour parer à cet inconvénient, il faudrait que des budgets d'éducation populaire soient alloués au niveau collégial. Une telle latitude permettrait non seulement de mieux respecter le rythme des personnes, mais aussi de commencer le programme en différents temps de l'année.

IV- Recommandations

L'expérience décrite ici a été vécue et se vit présentement avec différents autres groupes. Des demandes sont venues des centres communautaires qui ont offert une telle démarche à leurs usagers du 3ième Age. L'hôpital Ste-Justine permet cette année à ses retraités récents et à ceux qui le seront au cours de l'année de parcourir ce programme. Déjà, l'évaluation de ces différents groupes est très positive.

Nous recommandons que cette formule soit multipliée, parce qu'elle répond à des besoins véritables. Nous sommes convaincus que les futurs retraités de la fonction publique et para-publique, de même que ceux du secteur industriel auraient grand profit à vivre une telle démarche,

gage d'une retraite active et valorisante. Nous recommandons une concertation entre les différents secteurs concernés, éducation et travail, entre les différents partenaires sociaux, patrons et ouvriers, pour étudier et mettre en place les mécanismes d'une telle réalisation.

Des fonds de formation et d'éducation existent dans toutes les entreprises. Le M.A.S. incite les personnes âgées à être actives et bénévoles dans leurs organismes. Les syndicats consacrent déjà des sommes très respectables au perfectionnement de leurs membres. On est à étudier actuellement la mise à la retraite graduelle des fonctionnaires et des ouvriers, comme le réalisent certaines entreprises en Europe (Gillette et Renault).

Tous ces facteurs favorisants laissent présager qu'une initiative de sensibilisation et de promotion d'une telle expérience serait bien reçue et pourrait conduire à faire de nos retraités des personnes à part entière dans notre société, reconnues et valorisées parce que actives, productives et intégrées au monde d'aujourd'hui.

CHAPITRE IV

4.0 LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL

Le réseau de l'enseignement collégial offre aux étudiants adultes quatre catégories de programmes: d'enseignement général, d'enseignement professionnel, d'enseignement sur mesure et les cours qui s'apparentent à la culture populaire. Certains de ces programmes conduisent à un diplôme décerné par le ministère de l'Education, d'autres conduisent à une attestation institutionnelle. L'ensemble des programmes offerts aux adultes et menant à un diplôme sont des copies conformes des programmes offerts aux jeunes étudiants fréquentant le secteur régulier.

Cette situation crée un malaise profond, chez les étudiants adultes qui ne voient plus la fin de leurs études. Quant aux intervenants, leurs expériences démontrent que le fait d'utiliser, au secteur des adultes, les mêmes méthodes, pour rejoindre les objectifs du secteur régulier, ne permet pas à l'adulte de rejoindre ses propres objectifs qui sont généralement fonction du travail qu'ils exercent.

D'autre part, compte tenu que la plupart des programmes sont des copies conformes de ceux enseignés au secteur régulier, l'obtention d'un diplôme exige plusieurs années d'études; ainsi, un étudiant qui viendrait suivre deux cours par semaine devra prendre quatorze ans, pour obtenir un D.E.C. professionnel.

Et les étudiants et les intervenants trouvent que la structure universitaire est beaucoup plus souple que la structure collégiale et que celle-ci facilite l'obtention d'un diplôme. En

effet, à l'université, il suffit de s'inscrire à un certificat (10 cours de 45 heures) de poursuivre, par la suite, deux autres certificats, en vue de l'obtention d'un Bacc. Donc, 30 cours donnent un Bacc. Au niveau collégial, notamment dans les programmes professionnels, il faut suivre jusqu'à 40 cours de 45 heures, pour obtenir un D.E.C.

Les structures d'accueil collégiales semblent manquer de souplesse, pour accueillir les étudiants, et pourtant plusieurs personnes ont besoin de suivre un cours professionnel, si elles veulent être reconnues comme technicien dans différentes professions.

Face à cette situation et en vue de faciliter l'accès aux études collégiales, de nombreux adultes, qui ont un besoin urgent de recyclage - notamment dans certaines techniques professionnelles - suggèrent une réforme en profondeur de l'enseignement collégial. Cette suggestion est appuyée par les professeurs et le personnel professionnel non enseignant. Cette proposition n'a pas pour but de tergiverser avec la qualité de la formation ni de permettre aux adultes d'obtenir des diplômes à rabais. Toutefois, l'adulte de niveau collégial devrait pouvoir obtenir un D.E.C. de qualité égale à celui décerné à l'étudiant régulier, sans pour autant avoir à suivre le même cheminement que cet étudiant.

Nous proposons donc que la structure d'un D.E.C., qu'il soit général ou professionnel, soit d'environ 24 cours de 45 heures. Etant donné que l'adulte ne peut pas toujours poursuivre sa formation d'une façon continue, chaque programme devrait être divisé en 3 étapes: première étape 8 cours (16 crédits) donnerait droit à une attestation d'études collégiales. Si l'étu-

diant s'inscrit en vue de l'obtention d'une deuxième attestation, il aurait droit alors à un certificat d'études collégiales; enfin, s'il poursuit une troisième attestation, il aurait droit à un diplôme d'études collégiales (D.E.C.). Donc, en résumé, deux attestations font un certificat et trois attestations font un D.E.C. Chaque programme d'enseignement collégial serait refondu en fonction d'objectifs que poursuivent les adultes. De plus, l'adulte devrait avoir la possibilité de choisir ses cours de formation générale, afin que ceux-ci répondent à ses besoins. Par exemple, un commis de bureau doit se spécialiser en comptabilité, s'il veut obtenir une promotion. En conséquence, pourquoi ne pourrait-il pas venir prendre les 8 cours de comptabilité dont il a besoin et se voir décerner, à la fin de cette démarche, une attestation. Si, par la suite, il est affecté à d'autres tâches, il pourrait prendre une deuxième attestation. Enfin, s'il a besoin de cours sur les relations de travail, sur les relations humaines ou sur la promotion ou encore sur le marketing, pourquoi ne pourrait-il pas suivre les cours dont il a besoin et, à la fin, obtenir un D.E.C. avec mention.

Actuellement, l'adulte trouve aberrant le fait de suivre exactement le même périple que l'étudiant régulier. Il a vécu des expériences de travail, il connaît le milieu dans lequel il évolue, mais parfois il a besoin d'approfondir certaines connaissances ou encore d'acquérir de nouvelles méthodes de travail, en vue d'intégrer ses expériences de vie.

L'ensemble des pédagogues sérieux et la plupart des usagers entérinent cette proposition de base. Pourtant, la structure actuelle de l'enseignement aux adultes du ministère de l'Éducation ne peut permettre l'atteinte de cet objectif tant désiré.

Cette réforme fondamentale dans les programmes pour adultes se situe dans le contexte d'une éducation permanente. La société n'a pas fini d'évoluer, la technologie n'a pas fini de faire des progrès, l'adulte sait maintenant qu'il devra, à différentes périodes de sa vie, retourner sur les bancs de l'école, en vue de se recycler.

CHAPITRE V

5.0 LES CONTENUS DE COURS

Les remarques et les réserves formulées au sujet des programmes généraux et professionnels dispensés au niveau collégial valent pour les objectifs et contenus de cours, puisque ce sont les cours qui font les programmes.

En conséquence, nous sommes en présence d'objectifs et de contenus qui sont souvent élaborés, afin de répondre aux besoins des étudiants réguliers; de tels objectifs et contenus sont adaptés à une clientèle dont l'expérience de vie et l'expérience de travail n'occupent pas une place prépondérante.

Lorsqu'il s'agit d'enseigner ces cours aux étudiants adultes, nous nous heurtons à un problème de niveau d'enseignement, puisque les objectifs et le contenu ne sont évidemment pas adaptés au vécu tant personnel que professionnel des étudiants adultes.

Cette remarque vaut d'autant plus pour les programmes de formation professionnelle s'adressant aux étudiants qui suivent une formation en cours d'emploi. Dans de tels cas, les objectifs et contenus qui souvent, se limitent à une sensibilisation et à l'acquisition de connaissances de base, doivent être adaptés, afin de permettre à l'étudiant adulte de dépasser le niveau des acquisitions de connaissances, pour déboucher sur un niveau de compréhension, d'analyse et de critique. En conséquence, les objectifs et contenus de cours doivent constamment être non seulement adaptés mais repensés, afin de répondre vraiment à

des besoins concrets.

D'autre part, il est également possible de constater, dans certains programmes professionnels, que la composition du programme et, par le fait même, les objectifs et contenus de cours, ne tiennent que très peu compte de la réalité professionnelle et des exigences qui y sont rattachées. Par le fait même, dans certains cas, nous sommes en présence de cours dont la pertinence d'être enseignés ne semble pas évidente; cette remarque s'applique dans le sens contraire où, dans certains cas, il est possible de constater des "manques" au niveau de la formation où certaines techniques ou méthodes qui semblent indispensables à une formation professionnelle, ne sont pas enseignées. Ceci vaut par exemple, pour le programme de techniques de garderie d'enfants où la durée et le contenu de certains cours nous apparaissent nettement discutables, alors que certaines notions de base ne semblent pas suffisamment abordées ou ne sont pas abordées du tout.

D'autre part, compte tenu que l'élaboration des objectifs et contenus de cours relève généralement des comités provinciaux de coordination, les cours faisant partie de l'enseignement général s'inscrivent souvent mal dans les programmes de formation professionnelle où ils ne sont pas en relation avec l'orientation du programme. Ceci s'applique principalement pour les cours de psychologie et les cours de sociologie.

Enfin, il est également possible de constater que l'élaboration de certains objectifs et contenus de cours sont "l'oeuvre" d'un seul homme; dans d'autres cas, il arrive aussi que l'élaboration d'objectifs et de contenus de cours soit fonction de

préoccupations personnelles. De tels états de faits nuisent parfois à l'enseignement de certains cours pour lesquels les étudiants ont de la difficulté à identifier la pertinence de suivre une telle démarche.

Pour pallier une telle situation, il importerait que les objectifs et contenus de certains cours destinés aux étudiants diffèrent de ceux qui s'adressent aux étudiants réguliers; dès lors, cela implique que la direction générale de l'enseignement aux adultes se donnent les moyens, afin d'arrêter des objectifs et contenus de cours qui correspondent aux besoins et attentes des adultes, ainsi qu'aux besoins et attentes des milieux de travail qui ont recours aux techniciens formés au niveau collégial.

En dernier ressort, il est possible de formuler certaines réserves ou interrogations sur le niveau de certains cours et, par voie de conséquence, sur le niveau de l'enseignement collégial, en général. En effet, à l'intérieur de certains cours, les objectifs et contenus ne sont guère différents de ceux arrêtés à l'intérieur de programmes universitaires. Certes, les exigences peuvent être moindres, au niveau collégial, mais il n'en demeure pas moins qu'il est excessivement difficile d'identifier où s'arrête le niveau collégial et où commence le niveau universitaire.

CHAPITRE VI

6.0 LA PÉDAGOGIE

Il faut d'abord établir le fait qu'en matière de pédagogie, le centre de toutes réflexions est l'étudiant et dans la situation qui nous occupe présentement; l'étudiant-adulte.

Depuis les débuts de son existence, le service de l'enseignement aux adultes s'est constamment préoccupé de ce fait d'une importance fondamentale. Il s'est tenu continuellement à l'écoute des besoins spécifiques de l'adulte aux études afin, d'une part, de les identifier clairement et d'autre part, de travailler à se donner les moyens d'y répondre.

C'est effectivement dans le but de tenir compte de ces besoins qu'administrateurs et professeurs du service de l'enseignement aux adultes se sont arrêtés à étudier en profondeur des aspects aussi précis que:

- A) La reconnaissance des acquis sous forme d'équivalences,
- B) Les moyens d'évaluer les acquis antérieurs et les acquis en cours de formation,
- C) Les buts poursuivis par les adultes qui reviennent aux études,
- D) Les moyens d'aider l'étudiant-adulte à distinguer ses besoins à court terme de ceux qui, pour trouver satisfaction, demandent une démarche à moyen ou à plus long terme,

- E) Le processus d'apprentissage propre à l'adulte,
 - F) Les exigences du marché du travail auxquelles ont à répondre les étudiants-adultes.
- etc.

De telles démarches ne pouvaient qu'avoir des répercussions sur l'organisation de la pédagogie, tâche à laquelle les professeurs travaillent, d'abord en se fixant des objectifs tels que:

- 1) Assurer un accueil chaleureux et réconfortant aux adultes qui reviennent aux études,
- 2) Amener l'adulte à utiliser son expérience tout en y reliant les acquisitions nouvelles qu'il fait en cours de formation,
- 3) Travailler avec l'étudiant qui est alors considéré comme un participant à sa formation,
- 4) Développer chez l'étudiant-adulte des sentiments de compétence et d'efficacité accrues,
- 5) Favoriser chez l'étudiant-adulte le développement de capacités et d'habiletés qu'il pourra utiliser par la suite dans des situations différentes, lui permettant alors de se sentir mieux équipé pour s'ajuster par lui-même aux changements sociaux continuels ayant des conséquences sur le plan professionnel,
- 6) Développer des approches pédagogiques respectant le processus d'apprentissage propre à l'adulte.

Après cette courte énumération d'objectifs que l'on peut poursuivre dans la formation des adultes, il devient de plus en

plus évident, si l'on veut être réaliste, qu'il n'est pas vraiment possible de transposer intégralement les objectifs et les approches pédagogiques prévus pour les adolescents poursuivant des études de niveau collégial dans un enseignement destiné aux adultes.

Les professeurs enseignant à des adultes, doivent constamment remanier et même créer leurs approches pédagogiques.

Dans cette optique, il est possible de mentionner des expériences-pilotes et des expérimentations qui sont réalisées afin d'offrir aux étudiants-adultes une pédagogie adaptée:

- A) Méthode d'enseignement par objectifs
- B) Méthode de formation sur mesure
- C) Fabrication de matériel pédagogique servant de support et de guide pour l'adulte en situation d'apprentissage
- D) Mise sur pied de cours par lesquels l'étudiant peut développer ses outils de travail de façon à l'aider à surmonter ses difficultés d'apprentissage
- E) Elaboration de situation d'apprentissage favorisant une mise en relation des connaissances et des habiletés avec l'expérience de vie et le travail, ce qui a pour effet d'impliquer davantage l'adulte dans son processus de formation
- F) Présentation des contenus de cours permettant de centrer davantage l'enseignement sur des apprentissages plus directement utilisables dans le travail.

Les professeurs eux-mêmes, supportés par le milieu se donnent

des moyens d'augmenter sans cesse l'adéquacité de leur enseignement:

- 1) Par des retours sur les expérimentations faites dans le but de les évaluer et de les réorganiser au besoin
- 2) Par la création d'un service d'animation pédagogique dont le rôle consiste surtout à organiser des activités pour les professeurs, leur permettant de se perfectionner tout particulièrement en andragogie.

Cette somme de travail individuel et d'équipe aide, il va sans dire, à la bonne marche et à l'évolution du service de l'enseignement aux adultes.

Ce travail peut se réaliser d'autant mieux qu'il existe au Collège Marie-Victorin, une équipe de professeurs à temps plein, donc de personnes qui peuvent accorder toute leur attention à l'enseignement et à la clientèle à laquelle elles se destinent.

La présence de plusieurs professeurs permet l'échange et la collaboration souvent très utiles à l'élaboration d'une philosophie de l'enseignement et d'une pédagogie bien articulées.

6.1 Propositions

Afin de favoriser l'adaptation et l'innovation pédagogiques dans le domaine de l'enseignement aux adultes, il est proposé:

1. Que soient encouragées et supportées la recherche, l'éla-

boration et l'expérimentation orientées et évaluées d'approches pédagogiques

2. Que soit favorisée la mise en application d'approches pédagogiques nouvelles et adaptées
3. Que soit favorisée et supportée la recherche visant à mieux connaître les différentes clientèles d'étudiants-adultes: leurs besoins, leurs motivations, leurs buts et leurs processus propres d'apprentissage
4. Que les professeurs puissent bénéficier ou continuer de bénéficier d'un statut de professeur à plein temps et d'opportunités réelles de perfectionnement, par le moyen d'un service d'animation pédagogique entre autres
5. Que la répartition de la tâche d'un professeur respecte ou continue de respecter la part de temps nécessaire à l'élaboration et à l'évaluation de matériel et d'approches pédagogiques.

CHAPITRE VII

7.0 L'ENSEIGNEMENT SUR MESURE

L'enseignement aux adultes s'adresse généralement à des étudiants qui sont engagés sur le marché du travail, dans des domaines spécialisés, tels qu'éducation spécialisée, assistance sociale, garderie d'enfants, etc.

Dès lors, les besoins des étudiants adultes dépassent souvent l'acquisition des connaissances dispensées à l'intérieur d'un programme de formation professionnelle.

Dans maints cas, cet enseignement doit s'adapter à un milieu de travail, s'adapter à une clientèle donnée et être orienté en fonction de préoccupations concrètes.

A titre d'exemple, il est possible de faire référence au cours de Techniques et laboratoires d'observation dont les objectifs et le contenu ont pour but de familiariser l'étudiant avec l'observation en général. Une démarche spécifique telle que l'instauration d'un système d'observation dans un milieu de travail ou l'utilisation de l'observation à des fins thérapeutiques exige, dès lors, une démarche qui dépasse le cadre de l'enseignement collégial.

Afin de répondre aux besoins émanant soit des étudiants, soit des institutions, il est indispensable de pouvoir offrir des cours plus spécialisés et d'effectuer de l'enseignement sur mesure.

Cet enseignement, qui souvent dépasse le niveau de l'enseignement collégial, devrait pouvoir être dûment reconnu par le ministère de l'Education et permettre à l'étudiant d'obtenir une reconnaissance académique.

Le principal objectif de l'enseignement sur mesure a pour but de répondre à des besoins spécifiques qui ne sont pas couverts par l'enseignement des cours réguliers; par le fait même, l'enseignement sur mesure peut prendre différentes formes telles qu'enseignement, animation, supervision, consultation, etc.

L'enseignement sur mesure peut favoriser la mise en application de concepts, de techniques ou de méthodes acquises à l'intérieur de cours, il peut également compléter des informations ou permettre d'approfondir certaines théories ou concepts.

L'enseignement sur mesure s'adresse aussi bien à des individus qu'à des groupes ou encore à des organismes; il doit s'adapter aux besoins et attentes des personnes qui recourent à cet enseignement. En conséquence, la modalité d'enseignement et la pédagogie utilisée doivent tenir compte des acquis antérieurs des étudiants, du contexte dans lequel s'inscrit une telle démarche.

Des démarches s'inscrivant dans le contexte de l'enseignement sur mesure ont été réalisées, au cours des dernières années. Plusieurs d'entre elles s'inscrivaient dans le cadre de projets de formation en cours d'emploi et avaient pour but de former et/ou de perfectionner le personnel à l'emploi de différents milieux de travail. Ces projets ont fait appels à une collaboration étroite entre le ministère des Affaires sociales et

le Collège ou entre le ministère des Affaires culturelles et le Collège Marie-Victorin. De telles expériences ont démontré le bien fondé et la nécessité d'avoir recours à l'enseignement sur mesure.

CHAPITRE VIII

8.0 LES ÉTUDES POST-COLLÉGIALES

L'enseignement post-collégial devrait permettre à l'étudiant de poursuivre ses études dans un collège, dans le but de se perfectionner dans un champ de spécialisation.

Une telle pratique existe déjà dans différents programmes professionnels, notamment en Techniques infirmières où l'étudiant qui a terminé un D.E.C. en Techniques infirmières peut avoir accès à différents champs de spécialisation, tels que:

- . Soins infirmiers psychiatriques
- . Soins infirmiers cardio-vasculaires et respiratoires
- . Perfectionnement en salle d'opération

Une telle pratique a pour avantage de permettre à l'étudiant d'accéder immédiatement à une spécialité lui évitant ainsi d'entreprendre des études universitaires dont la spécialisation n'est accessible qu'après trois ou quatre années d'études.

Les études post-collégiales devraient pouvoir répondre à des besoins spécifiques qui ne sont pas rejoints par l'enseignement universitaire mais qui dépassent le niveau de l'enseignement collégial. A titre d'exemple, des études post-collégiales en Techniques d'éducation spécialisée pourraient être orientées sur le rôle du responsable d'unité; nous sommes donc en présence d'un besoin propre à un milieu de travail et à une catégorie de professionnels.

Les études post-collégiales devraient pouvoir répondre à des besoins concrets très spécifiques et la composition du programme de même que les objectifs et contenus de cours devraient être élaborés avec les intervenants et le milieu de travail concerné.

La poursuite d'études post-collégiales ne sera rendue possible que lorsque les crédits rattachés à cette certification seront reconnus au niveau salarial. Ce qui implique, dès lors, une collaboration entre le ministère de l'Éducation et les différents ministères qui ont recours à du personnel dont la formation se situerait au niveau post-collégial.

CHAPITRE IX

9.0 L'ÉTUDIANT-ADULTE FACE AUX STRUCTURES DE L'ÉDUCATION

9.1 Un point de vue des usagers

Un jour, un étudiant adulte racontait à ses collègues qu'il cherchait une maison d'enseignement où il pourrait suivre une formation professionnelle, il se demandait également quelles démarches il devait effectuer pour s'inscrire à des cours. Voici son histoire, qui vaut bien pour des milliers d'autres adultes qui sont dans la même situation que lui.

En regardant la télévision, "Jean l'Adulte" (pseudonyme) voit le message suivant: "Ca s'apprend". Si tu veux suivre un cours professionnel, adresse-toi à ton collègue et tu recevras là tous les services en vue de t'orienter vers un programme professionnel, moi, je m'inscris.

Fort de cette annonce, Jean se rend dans un collègue. Il dit qu'il aimerait s'inscrire à un cours de formation professionnelle, mais il ignore dans quel secteur d'activités. On lui répond: "C'est très facile, présente-toi à la Commission de formation professionnelle, remplis un formulaire et par la suite reviens nous voir afin qu'on te rende des services de préformation professionnelle, c'est-à-dire: étude de ton dossier, consultation auprès d'un orienteur, etc... Jean se rend donc à la Commission de formation professionnelle. Après une longue attente, il précise qu'il a besoin de services de préformation professionnelle et que le collègue "x" l'a référé ici.

Jean remplit un formulaire et par la suite il se présente au collège précité pour ses examens d'entrevue. En raison du grand nombre de cas à l'étude, on lui demande de se présenter dans une quinzaine de jours.

Quelque temps après, il se présente au dit collège pour passer ses examens. La séance a duré un peu plus de cinq heures. Comme il n'avait pas prévu l'heure du repas, il n'a pu se présenter à la cafétéria car il n'a pas d'argent. Dans l'après-midi, la séance continue, on l'informe qu'il aurait des aptitudes pour travailler dans le secteur de l'imprimerie. On lui conseille donc de se présenter dans un autre collège où ce programme est enseigné. Mais, avant de se présenter à ce deuxième collège, on lui suggère de passer par le Centre de Main-d'Oeuvre en vue d'obtenir une place sur un programme de débutant. Deux jours après, Jean se présente au C.M.C. On lui fait remplir un questionnaire, on lui mentionne que dans six mois, possiblement, il pourra avoir une place pour commencer son cours. Mais, en attendant, il doit remplir de nouveaux formulaires et les acheminer au Centre de Main-d'Oeuvre.

Six mois étant écoulés, il se présente au Collège en vue de débiter ses cours mais on lui répond qu'il y avait d'autres inscriptions antérieures à la sienne et qu'il devra attendre l'éligibilité d'une deuxième liste, ce qui retarde le démarrage de sa formation d'environ six mois.

Entre temps, Jean s'était dit: "si je suivais des cours de niveau collégial, pour ma formation générale, ceci me permettrait de mieux comprendre l'enseignement que je recevrai dans ma formation professionnelle". Il décide donc de se présenter

dans un cegep en vue de suivre quelques cours pour sa formation générale. On procède aux formalités d'usage et à la fin de l'entrevue, on lui dit: "comme tu t'inscris seulement à trois cours par session et que c'est de l'enseignement général, tu n'as pas droit à la gratuité scolaire. Tu devras donc déboursier pour cette année, en plus des frais d'admission et d'inscription, \$500,00 pour tes frais de scolarité. Jean explique alors qu'il est chômeur et qu'il n'a pas d'argent, qu'il a lu un feuillet publicitaire sur lequel il est bien indiqué que les cours sont gratuits. "Rien à faire" lui répond-on. Nous, nous appliquons les règlements du ministère de l'Éducation. Par contre, si tu veux suivre d'autres cours, ceux-là seront gratuits. Mais, de répliquer Jean, ce n'est pas de ce programme dont j'ai besoin, c'est d'un autre type de programme. On lui répond: "plutôt que de rester à ne rien faire, tu ferais mieux de suivre des cours même si ça ne te mène nulle part". Jean décide donc de s'adresser directement à D.G.E.A. pour savoir s'il ne pourrait pas prendre un autre type de cours. On lui répond que pour les cours professionnels, il doit s'adresser préalablement à la Commission de formation professionnelle (C.F.P.). Jean réplique qu'il s'est déjà présenté à la C.F.P. et qu'on lui a fait remplir un formulaire. "Pour sûr," lui a-t-on répondu, mais là, tu as rempli un formulaire pour recevoir les services de préformation professionnelle. Aujourd'hui, tu dois remplir un autre formulaire pour un cours professionnel, ceci en attendant que tu remplisses un troisième formulaire lorsque tu entreprendras tes cours en imprimerie. Jean réplique alors: "comment se fait-il que ma femme suit des cours de batik et de macramé à la C.E.C.M. et que ceux-ci sont gratuits? On lui a alors répondu qu'effectivement certains cours étaient financés et que d'autres ne l'étaient pas. Et l'histoire continue...

Cette histoire qui est l'histoire de milliers d'adultes au Québec est une histoire vraie. Les gestionnaires savent bien que pour se comprendre dans le dédale administratif, il faut au préalable avoir suivi une formation spécialisée tellement la chose est complexe. Pour reprendre une parole célèbre de feu un ancien premier ministre du Québec: "Allez expliquer cela à des non-instruits". Comme nous le disons présentement, autrefois, au Québec, l'éducation relevait de treize ministères différents. Aujourd'hui, ce n'est guère mieux puisque l'éducation relève de treize services différents. Nous avons énuméré plus haut les différents services par lesquels nous devons passer pour obtenir du financement. Mais, quand arrive l'étudiant-adulte, comment lui expliquer que pour s'inscrire à un cours, il lui faut passer à travers les sigles suivants: DGEC, DGEA, CFP, CEGEP, CMC, DGES, Commission scolaire, MAS, MAC, etc., sans compter les différents paliers de chacun de ces organismes car il y a des différences entre le palier local, régional, provincial et national.

Face à cette situation, nous suggérons aux commissaires que l'éducation des adultes au Québec devrait relever d'un seul ministère et d'une seule direction. Actuellement, la situation est intolérable pour les usagers, pour les intervenants, pour les gestionnaires et pour les administrateurs. Tout le monde, quelle que soit son appartenance, est obligé de faire un constat d'échec lorsqu'il s'agit de l'éducation des adultes.

De quelle direction générale devrait relever l'éducation des adultes? Est-ce de la CFP, de la DGEC, de la DGEA? Il s'agirait à notre point de vue, avant de se prononcer sur cette question, de mener une brève étude avant de trancher le débat. A priorité, notre préférence serait la DGEA mais à condition que

le personnel et les rouages administratifs de la DGEC et de la CFP soient transférés à la DGEA.

CHAPITRE X

10.0 FINANCEMENT

Le gouvernement du Québec consacre une grosse partie de son budget à l'éducation. Comparativement à ce qu'investissent à l'éducation d'autres provinces du Canada et plusieurs états américains, on ne peut pas dire que le budget de l'éducation est inférieur à nos voisins, au prorata de la population visée.

Toutefois, parler de financement de l'éducation des adultes éveille chez les administrateurs la crainte d'une augmentation substantielle du budget prévu à l'éducation. Ce n'est pas dans cette voie que nous voulons nous engager, mais plutôt dans le modèle de financement actuellement en cours au Québec, en ce qui concerne l'éducation des adultes. Avant l'avènement du rapport Parent, l'éducation au Québec relevait de treize (13) ministères différents. De nos jours, le mode de financement d'un service d'éducation des adultes peut venir par le truchement de treize services différents. Essayons de les identifier.

D'abord, il y a le truchement de la DGEC puis une autre modalité via la DGEA. Une troisième modalité via la CFP. Une quatrième, via les ententes fédérale-provinciales, contrôlée par la table régionale. Cinquième source, directement par le gouvernement fédéral. Sixième source, différents ministères du Québec, autres que celui de l'Education. Investissent également dans les programmes de formation pour adultes, le M.A.S., le M.A.C., la Justice, etc. De plus, certains organismes contribuent directement au financement de certains programmes

(formation en industrie). Il faut ajouter également d'autres organismes qui financent directement certains programmes pour leurs employés après entente avec certains collèges. Enfin, il ne faut pas oublier les frais assumés directement par les participants (les étudiants-adultes), au total, plus de treize sources.

Le système est tellement complexe que plusieurs collèges ont décidé d'engager du personnel à temps complet uniquement pour trouver les sources de financement des différents programmes qu'ils offrent. Quand on pense que les sommes affectées à l'éducation des adultes doivent passer à travers ce labyrinthe! Quarante-cinq pour cent des montants globaux vont à l'administration. En conséquence, la part qui revient directement à l'adulte reste bien mince.

Et, pour compliquer d'avance à l'adulte le dédale administratif dans lequel il doit s'engager, ajoutons les décisions administratives (qui n'ont rien à voir avec les décisions ministérielles) qui viennent créer de graves injustices à la population adulte. Illustrons par un exemple. Le Collège Marie-Victorin est situé dans la région nord-est de Montréal appelée le quartier Rivière des Prairies. Il doit desservir une population d'environ trois cent mille personnes, puisqu'il n'y a aucun collège public dans cette zone défavorisée. Or, tout étudiant-adulte qui s'adresse au Collège Marie-Victorin, en vue de suivre un programme professionnel dûment financé, conjointement par le gouvernement fédéral et le gouvernement provincial, se voit refusé l'accès à ce programme sous le fallacieux prétexte que le Collège est privé. Donc, en conséquence, les adultes (n'ayant pas le choix) viennent s'inscrire à notre Collège et doivent payer les frais de scolarité en tota-

lité. (Actuellement, un seul programme fait exception à cette règle.)

Rappelons brièvement les critères administratifs auxquels est soumis un collège privé qui enseigne un programme professionnel. Si ce programme professionnel est enseigné au secteur public, aucune subvention n'est accordée au secteur privé. D'autre part, lorsqu'un collège privé enseigne un programme professionnel, celui-ci n'est pas subventionné s'il n'est pas enseigné dans le secteur public.

Depuis la création de la loi sur les collèges, quelque huit mille adultes ont été victimes de cet ostracisme et ont dû payer en grande partie personnellement leurs frais de scolarité.

Si les adultes qui résident autour de notre Collège avaient eu la bonne idée de s'établir dans le West Island, ils auraient pu s'inscrire dans des collèges anglais et n'auraient payé aucuns frais de scolarité pour suivre leurs cours professionnels. Une conclusion découle de cette situation, les minorités anglophones sont beaucoup mieux traitées au Québec que la majorité francophone.

Notons enfin qu'une étude juridique a révélé que rien dans la loi défend à un collège privé de recevoir les mêmes avantages qu'un collège public, lorsqu'il s'agit de l'éducation des adultes. En vue de mettre fin à cette injustice sociale à l'égard des étudiants-adultes défavorisés, nous recommandons fortement que les étudiants-adultes qui s'inscrivent à un cours pour adultes dans un collège privé, puissent avoir droit aux mêmes modalités de financement que s'ils s'adressaient à un

collège public.

En ce qui concerne le financement de l'éducation des adultes au Québec, il va sans dire qu'il serait souhaitable, voire même urgent, de créer au sein du ministère de l'Education, un seul organisme de coordination pour tout ce qui touche le financement des cours pour adultes. Nous ne sommes pas loin de penser que sans augmentation budgétaire, mais simplement une meilleure répartition et un meilleur contrôle administratif, permettraient de donner aux adultes la gratuité scolaire, au moins dans le cas où il s'agit de programmes dûment reconnus par le ministère de l'Education.

CHAPITRE XI

11.0 LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS-ADULTES

Il faut bien constater qu'il n'existe pas actuellement de services aux étudiants structurés et organisés, comptant des personnes dont la fonction consiste à répondre aux besoins para-pédagogiques et para-scolaires des étudiants-adultes comme il en existe par exemple pour les adolescents qui poursuivent des études de niveau collégial.

Les conseillers pédagogiques, quelques professionnels et les professeurs répondent, bien sûr, aux besoins d'ordre pédagogique et aident les étudiants-adultes qui éprouvent des difficultés.

Cependant, ce sont aussi les mêmes personnes qui actuellement s'occupent de répondre, au mieux de leurs disponibilités et de leurs connaissances, aux besoins d'ordre para-pédagogique des étudiants-adultes. Toutefois, certaines demandes de la part de ces derniers nécessiteraient la présence de services plus organisés et/ou plus spécialisés.

Les besoins qui se manifestent chez les étudiants-adultes sont très diversifiés, en voici une énumération plus ou moins exhaustive:

Besoin:

- d'aide en fonction de difficultés d'apprentissage reliées à des problèmes d'ordre émotif

- d'accompagnement suite à des remises en question personnelles suscitées par les cours et qui se répercutent dans les autres secteurs de leur activité (personnelle, professionnelle, sociale, familiale, etc.)
- d'approfondir une démarche d'évolution personnelle (incluant les études ou non), ce qui peut nécessiter l'intervention de spécialistes
- de support concernant la situation d'adaptation inhérente à un retour aux études
- d'aide structurée (par exemple: des rencontres de groupe) afin de travailler à surmonter les difficultés particulières à une démarche d'apprentissage tout spécialement dans le cadre d'études de niveau collégial.
- d'orientation professionnelle
- de support dans la recherche d'un emploi
- d'une information générale communiquée verbalement aux étudiants concernant les programmes, les contenus de cours, etc.
- de bénéficier de services disponibles aux heures qui conviennent à des adultes sur le marché du travail
- d'avoir un lieu où s'adresser pour:
 - . exprimer et distinguer leurs besoins à court ou à long terme

- . exprimer leurs besoins et suggestions concernant les différents aspects de leur vie au collège
- d'être accompagnés à la suite d'un refus temporaire à l'intérieur d'un programme d'études donné, ou d'une acceptation conditionnelle
- de bénéficier d'un service de vie étudiante
- d'avoir un local d'étude, c'est-à-dire où ils peuvent étudier, travailler en équipe, etc.

Il y a déjà, bien sûr, des dispositions qui sont prises afin de répondre à quelques uns des besoins énumérés. Toutefois, la nature et la diversité des besoins qui se présentent nécessiteraient la mise sur pied de services destinés à y répondre.

Il existe en fait des services de consultation psychologique, d'orientation professionnelle, d'information scolaire, etc., pour les adolescents qui poursuivent des études. Le besoin d'accompagnement n'est certes pas l'apanage des adolescents. Partant de ce principe, l'organisation de services similaires pour les étudiants-adultes semble justifiable.

11.1 Les propositions:

1. Un service d'orientation professionnelle et de consultation psychologique et qui pourrait de plus informer les étudiants sur l'existence de ressources extérieures où l'étudiant qui le désire peut poursuivre une thérapie à plus long terme.

2. Un service d'aide pédagogique permettant l'organisation de rencontres de groupe orientées par un animateur, lors desquelles les étudiants pourraient exprimer leurs besoins et leurs difficultés d'ordre pédagogique. Une démarche de groupe pourrait s'ensuivre afin d'aider les étudiants à résoudre les difficultés qu'ils rencontrent et qui sont souvent communes à plusieurs.

3. Un service d'information dont le rôle consisterait à communiquer verbalement une information de base la plus complète possible lorsque l'étudiant commence ses études. En se faisant verbalement lors d'une rencontre avec les étudiants en communications (portant sur les programmes, les cours, les stages, les équivalences, etc.) permettraient à ces derniers de poser leurs questions et d'en obtenir les réponses sur-le-champ.

Ce service pourrait également rester à l'écoute des besoins d'information en cours d'études et y répondre lorsqu'ils se présentent.

4. Un comité étudiant qui pourrait s'occuper de l'animation de la vie étudiante. Ce comité pourrait contribuer à faire régner au collège un climat chaleureux et stimuler, encourager les étudiants-adultes à prendre leurs responsabilités individuelles.

Les étudiants pourraient également être représentés au sein de certains organismes tels que le Conseil de Service par exemple.

5. Il serait intéressant qu'il existe aussi une voie par laquelle les administrateurs et les professeurs puissent faire connaître eux aussi leurs attentes et leurs besoins aux étudiants.

Tous ces services viseraient bien sûr, à aider l'étudiant, sans pour autant le "couvrir" et l'amener à se décharger sur le milieu de toutes responsabilités ou de toutes implications de sa part.

Le but ultime serait plutôt celui de favoriser et de faciliter son autonomie, ainsi que sa capacité personnelle de "se prendre en main".

RECOMMANDATIONS

En fonction de ce qui précède, nous recommandons:

- 1.- Que les Cegeps et collèges qui dispensent des programmes d'enseignement généraux et professionnels à une clientèle adulte aient recours à une équipe de formateurs à temps complet, composée de conseillers pédagogiques et de professeurs;
- 2.- Que nos politiques actuelles d'exemption et d'équivalence fassent l'objet d'une révision systématique de manière à pouvoir tenir compte, dès son admission à l'école, de tous les acquis réels de l'adulte ou du travailleur: acquis de formation, acquis d'expérience et toutes formes d'autodidaxie;
- 3.- Que les programmes actuels de formation fassent l'objet d'une pareille révision en profondeur de telle manière que leurs objectifs généraux puissent s'interpréter en regard d'habiletés et de comportements mesurables;
- 4.- Egaleme nt que les monographies de cours soient conçues de telle sorte qu'une traduction en termes spécifiquement mesurables puisse donner prise à des évaluations permettant à l'adulte ou au travailleur de choisir les moyens de ses propres acquisitions et éventuellement de faire la preuve de celles-ci sans qu'aucun recours au cadre scolaire ne s'impose à priori et absolument;

- 5.- Que des recherches et des expérimentations de terrain soient largement favorisées dans le but de se donner des outils de mesure et d'évaluation pédagogiques de plus en plus rigoureux et adaptés aux diverses formes et modalités d'acquisition d'un être humain;
- 6.- Que l'enseignement du programme de retraite active soit multiplié, puisque répondant à des besoins véritables. Nous sommes convaincus que les futurs retraités de la fonction publique et para-publique, de même que ceux du secteur industriel auraient grand profit à vivre une telle démarche, gage d'une retraite active et valorisante. Nous recommandons une concertation entre les différents secteurs concernés, éducation et travail, entre les différents partenaires sociaux, patrons et ouvriers, pour étudier et mettre en place les mécanismes d'une telle réalisation.
- 7.- Que des fonds soient affectés à la formation des retraités et pré-retraités. Des fonds de formation et d'éducation existent dans toutes les entreprises. Le M.A.S., incite les personnes âgées à être actives et bénévoles dans leurs organismes. Les syndicats consacrent déjà des sommes très respectables au perfectionnement de leurs membres. On est à étudier actuellement la mise à la retraite graduelle des fonctionnaires et des ouvriers, comme le réalisent certaines entreprises en Europe (Gillette et Renault).
- 8.- Que les structures d'accueil collégiales soient modifiées, afin de permettre aux étudiants adultes qui ont 18 ans et plus d'accéder à des études collégiales, sans autre formalité;

- 9.- Que la structure d'un diplôme d'études collégiales soit modifiée, afin qu'un diplôme d'études collégiales soit composé de 24 cours de 45 heures;
- 10.- Que le diplôme d'études collégiales soit divisé en trois étapes de huit cours; chaque étape donnant droit à une attestation d'études collégiales;
- 11.- Que deux attestations d'études collégiales donnent droit à un certificat d'études collégiales;
- 12.- Que trois attestations d'études collégiales donnent droit à un diplôme d'études collégiales;
- 13.- Que l'étudiant adulte ait la possibilité de choisir ses cours - de formation générale ou professionnelle - en fonction de ses besoins et des objectifs qu'il vise;
- 14.- Que les objectifs et contenus de cours destinés aux étudiants adultes soient adaptés à la clientèle visée;
- 15.- Que les objectifs et contenus de cours des cours de formation professionnelle tiennent compte de la réalité professionnelle et des exigences qui y sont rattachées;
- 16.- Que les cours de formation générale, enseignés à l'intérieur des programmes de formation professionnelle, soient en relation avec l'orientation du programme professionnel;

- 17.- Que soient encouragées et supportées la recherche, l'élaboration et l'expérimentation orientées et évaluées d'approches pédagogiques;
- 18.- Que soit favorisée la mise en application d'approches pédagogiques nouvelles et adaptées;
- 19.- Que soit favorisée et supportée la recherche visant à mieux connaître les différentes clientèles d'étudiants adultes: leurs besoins, leurs motivations, leurs buts et leurs processus propres d'apprentissage;
- 20.- Que les professeurs puissent bénéficier ou continuer de bénéficier d'un statut de professeur à plein temps et d'opportunités réelles de perfectionnement, par le moyen d'un service d'animation pédagogique entre autres;
- 21.- Que la répartition de la tâche d'un professeur respecte ou continue de respecter la part de temps nécessaire à l'élaboration et à l'évaluation de matériel et d'approches pédagogiques.
- 22.- Que l'enseignement sur mesure soit dûment reconnu par le Ministère de l'éducation et accrédité en conséquence;
- 23.- Que les programmes d'études post-collégiales permettent aux étudiants adultes de se spécialiser dans leur champ d'activités professionnelles;
- 24.- Que les programmes d'études post-collégiales soient élaborés de concert avec les usagers et les employeurs;

- 25.- Que les crédits rattachés à l'attestation d'études post-collégiales soient reconnus au niveau salarial, notamment au niveau de la fonction publique et para-publique;
- 26.- Que l'éducation des adultes relève d'un seul ministère et d'une seule direction;
- 27.- Que le financement de l'éducation des adultes relève d'un seul organisme de financement, afin d'assurer une meilleure répartition et un meilleur contrôle administratif;
- 28.- Que les étudiants adultes bénéficient de la gratuité scolaire, tant dans le secteur privé que dans le secteur public;
- 29.- Qu'un service d'orientation professionnelle et de consultation psychologique soit institué pour informer les étudiants sur l'existence de ressources extérieures où l'étudiant qui le désire peut poursuivre une thérapie à plus long terme;
- 30.- Que soit instauré un service d'aide pédagogique permettant l'organisation de rencontres de groupe orientées par un animateur, lors desquelles les étudiants pourraient exprimer leurs besoins et leurs difficultés d'ordre pédagogique. Une démarche de groupe pourrait s'ensuivre afin d'aider les étudiants à résoudre les difficultés qu'ils rencontrent et qui sont souvent communes à plusieurs;
- 31.- Que soit mis sur pied un service d'information dont le rôle consisterait à communiquer verbalement une information de base la plus complète possible lorsque l'étudiant

commence ses études. En se faisant verbalement lors d'une rencontre avec les étudiants en communications (portant sur les programmes, les cours, les stages, les équivalences, etc.) permettraient à ces derniers de poser leurs questions et d'en obtenir les réponses sur-le-champ. Ce service pourrait également rester à l'écoute des besoins d'information en cours d'études et y répondre lorsqu'ils se présentent;

- 32.- Que soit créé un comité étudiant qui pourrait s'occuper de l'animation de la vie étudiante. Ce comité pourrait contribuer à faire régner au collège un climat chaleureux et stimuler, encourager les étudiants adultes à prendre leurs responsabilités individuelles. Les étudiants pourraient également être représentés au sein de certains organismes tels que le Conseil de Service par exemple;
- 33.- Qu'il existe une voie par laquelle les administrateurs et les professeurs puissent faire connaître eux aussi leurs attentes et leurs besoins aux étudiants;

ANNEXE

Point de vue de l'Association des professeurs du service de
l'enseignement aux adultes

L'Association des Professeurs à l'Éducation des Adultes du Collège Marie-Victorin (A.P.E.A.C.M.V.) est un regroupement de 19 professeurs à temps complet à l'Éducation des Adultes. C'est en avril 1979 qu'elle reçoit son accréditation du ministère du Travail du Québec. Un an plus tard, soit en avril 1980, elle signe sa première convention collective.

L'Association tire surtout son originalité en raison du précédent qu'elle crée en devenant le premier syndicat à regrouper uniquement des enseignants de l'éducation des adultes. Par ce geste, on a cherché à démontrer clairement l'existence de conditions de travail nettement différentes à l'éducation des adultes et du même souffle on a voulu officialiser dans les faits le nouveau phénomène andragogique.

Aussi, croyons-nous de notre devoir d'exprimer dans ce document le point de vue de l'A.P.E.A.C.M.V. Il s'agit ici de présenter le fruit d'une réflexion globale sur l'éducation des adultes en termes d'acquis et d'axes futurs. Nous retenons trois aspects particuliers pour cette réflexion: la pédagogie, la structure du service et le contenu des programmes.

LA PÉDAGOGIE D'ENSEIGNEMENT

Comme le soulignait si justement l'ancien ministre de l'Education, monsieur Jacques-Yvan Morin, dans la présentation du "Livre Vert" sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec: "Avec le recul des années, force nous est de constater que la réforme éducationnelle des années soixante, a dû s'attaquer avant tout aux problèmes matériels de l'école et que dans la bousculade, les aspects pédagogiques n'ont pu recevoir toute l'attention requise. Comme cette période a coïncidé avec la remise en question des objectifs et des méthodes pédagogiques traditionnels, les problèmes se sont accumulés et l'école s'y est enlisée."⁽¹⁾ Si ce constat d'échec s'avère exact en ce qui a trait à l'élaboration d'un cadre pédagogique qui sache répondre aux besoins et aux attentes de la clientèle régulière, force nous est aussi d'admettre que très peu d'énergies ont été déployées et canalisées à cerner et à définir le particularisme et l'originalité de la clientèle adulte. Jusqu'à très récemment encore, on extrapolait sans nuance aucune, les besoins, objectifs et modèles pédagogiques privilégiés au secteur régulier, à l'ensemble de la population adulte. Dans cette optique, il devient impérieux selon nous, à cause d'une part de l'expansion considérable que connaît l'Enseignement aux adultes dans plusieurs collèges, et d'autre part à cause de la volonté souvent nourrie par

(1) Morin, J.-Yvan, Le livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec, p.10

certains androgogues d'en arriver à l'élaboration d'un véritable concept d'éducation permanente au Québec, que l'on se penche fort sérieusement sur l'analyse du milieu éducationnel adulte. afin de mettre en relief à la fois les similitudes et les différences observées entre le secteur régulier le secteur adulte en ce qui concerne les besoins pédagogiques.

Déjà l'expérience acquise ces dernières années au niveau de l'Enseignement adulte, nous montre que notre pédagogie devra tenir compte davantage du vécu existentiel qui caractérise chacune des clientèles à qui l'on s'adresse; c'est là une des réalités fondamentales qui exige de l'enseignant adulte, des qualités relationnelles qui puissent lui permettre d'écouter, de respecter et de s'adapter face aux différentes attentes exprimées. Certes il ne s'agit pas ici de sombrer dans un cadre d'enseignement où tout le "pouvoir éducationnel" se déplacerait simplement du professeur à l'étudiant, mais bien davantage d'implanter un modèle systémique basé sur l'apport et l'enrichissement réciproque des différentes composantes qui font partie du réseau scolaire adulte. Dans cette optique, il devient urgent de stimuler et d'encourager l'étudiant adulte à participer activement à la conception et à la mise sur pied d'un processus pédagogique dans lequel il se sentira à la fois impliqué, valorisé et respecté dans ses attentes et ses besoins particularistes.

Dans cette recherche d'une pédagogie de l'excellence qui devrait caractériser l'Enseignement aux adultes, un certain nombre d'éléments devront être hautement considérés.

Signalons d'abord l'existence de clientèles fort différentes, aux centres d'intérêts très variables, et qui cherchent dans le réseau éducationnel collégial un lieu propice à la réalisation de leurs projets individuels et collectifs. Dès lors il devient important pour le professeur qui se voit confié un groupe aux attentes bien sélectives, d'axer son enseignement et sa pédagogie en fonction des besoins réels de la clientèle cible, et par conséquent de développer des attitudes empathiques face aux expériences personnelles et professionnelles qui lui sont relatées. Un autre aspect sur lequel nous aimerions insister, c'est toute l'insécurité observée chez les étudiants adultes lors de leur retour à l'intérieur du système scolaire. Que ce soit l'anxiété suscitée par la poursuite de défis nouveaux, ou bien l'inconfort ressenti face aux nombreux changements qui se sont opérés dans le cadre éducatif québécois, ou bien les difficultés rencontrées dans la conciliation des exigences imposées par leur appartenance à plusieurs milieux (famille, travail études, groupes sociaux), ou bien encore les doutes qu'ils nourrissent quant à leurs capacités d'accomplir un rendement intellectuel satisfaisant, tous ces facteurs et bien d'autres exigent la présence d'un mode pédagogique qui sache graduer les niveaux d'apprentissage et apporter un support personnel à tous ceux qui en ressentent le besoin.

Un autre élément qui nous apparaît important d'introduire, c'est celui de l'hétérogénéité de la clientèle que l'on retrouve fréquemment à l'intérieur d'un même programme de formation. Cette réalité qui en soi s'avère source de

stimulation et de créativité pour l'ensemble des participants, pose cependant la problématique aigüe des acquis antérieurs, des motivations du rythme d'intégration et des difficultés propres à chacun des étudiants. Comment composer alors une démarche d'apprentissage qui sache tenir compte le plus possible de toutes ces variables? Il est bien difficile dans le cadre de cette brève réflexion, de mettre sur pied toute une stratégie d'intervention qui tienne compte de l'ensemble de la problématique, mais on peut d'ores et déjà en fixer certains paradigmes: la participation des étudiants dans l'élaboration des programmes et des modèles pédagogiques à privilégier, la création d'équipes professorales à temps complet strictement affectées au service de l'Enseignement aux adultes, le développement de programmes de perfectionnement conçus spécifiquement à l'intention des professeurs s'adressant à des clientèles adultes, et enfin la focalisation sur un type d'encadrement pédagogique qui puisse assurer à l'étudiant adulte un suivi pédagogique et un support personnel dans la poursuite de son projet de réalisation d'être. Signalons à cet effet, que le Service de l'Enseignement aux adultes, de concert avec l'Université de Sherbrooke, ont mis sur pied récemment des activités de perfectionnement professionnel, qui visent tout particulièrement les professeurs impliqués dans l'enseignement aux adultes. Cette expérience, quoique fort nouvelle, semble s'avérer un instrument de toute première valeur pour reconnaître et affirmer la spécificité des besoins identifiés, tant chez la clientèle adulte, qu'au sein de son corps professoral. In ne faudrait pas négliger de signaler aussi la nature des liens interrelationnels qui s'établissent entre les professeurs et étudiants adultes. Originant souvent

d'un milieu social qui s'apparente, confrontés parfois aux mêmes défis de remplir simultanément et adéquatement plusieurs fonctions sociales et familiales, partageant une expérience de vie et une vision culturelle qui ont pris racine quelquefois aux mêmes sources, toutes ces similitudes tendent à créer un mode relationnel où l'un et l'autre se retrouvent dans un ensemble de valeurs.

Un dernier élément sur lequel nous aimerions insister, concerne l'accessibilité réelle aux services offerts par l'enseignement aux adultes. Notons d'ailleurs que le ministère de l'Éducation, par le biais du Livre blanc sur les Collèges du Québec présenté en 1978, reconnaissait lui-même les limites de l'accession au processus de scolarisation; l'objectif de la réforme devait viser désormais 'l'égalité sociale, entendue au sens de la possibilité pour chaque étudiant de faire valoir ses dons au service de la société sans égard à son origine et à son milieu' (1) Ces lignes qui furent écrites pour l'enseignement régulier, devraient aussi donner vie à une philosophie d'ouverture et de démocratisation de tout l'appareil scolaire adulte. En effet, les différentes analyses que nous connaissons, démontrent clairement que les gens provenant de milieux défavorisés ont encore peu accès aux services d'enseignement aux adultes et que les programmes ainsi que les méthodes d'apprentissage utilisées, sont nullement adaptés à leur réalité.

(1)

Ministère de l'Éducation, Les Collèges du Québec, 1978, p.8

Somme toute, il faudrait conclure que l'ensemble de la pédagogie adulte reste à être définie, et que seul un désir très ferme de vouloir distinguer l'enseignement régulier de l'enseignement adulte, pourra nous enligner dans cette voie.

ORGANISATION D'UN SERVICE

Depuis bientôt vingt ans, les services d'éducation des adultes ont fait preuve de beaucoup plus de souplesse et d'originalité sur le plan structurel que sur le plan pédagogique. Que ce soit une flexibilité dans les horaires, que ce soit de desservir une clientèle en dehors des cadres institutionnels, on a toujours répondu rapidement aux besoins grandissants de cette population étudiante. Aussi avons-nous peu de temps pour nous arrêter à réfléchir sur les orientations possibles que pourrait prendre un service d'éducation des adultes. Toutefois la présence de cette commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes nous donne l'occasion de présenter, entre autre, notre conception sur l'organisation d'un service à l'éducation des adultes.

Aussi cette partie est-elle consacrée à l'élaboration d'une philosophie organisationnelle à l'éducation des adultes. Pour le moment, nous croyons plus opportun de nous arrêter sur le contenu global que sur les modalités d'application telles que les horaires, les rôles administratifs, les types de service, etc.

Deux principes essentiels nous apparaissent résumer l'orientation que doit prendre l'organisation d'un service de l'éducation des adultes: la cogestion et l'autonomie du service.

Quand on dit qu'il faut croire en des façon différentes de fonctionnement à l'éducation des adultes cela implique à

fortiori la reconnaissance de la dynamique propre à l'étudiant adulte. Concrètement, c'est admettre que l'adulte est une personne dite responsable. Son vécu et ses expériences traduisent bien son identité d'adulte. Par conséquent, nous devons lui reconnaître le même statut de "personne responsable" dans le milieu scolaire.

Dès lors, pouvons-nous concevoir dans nos esprits cartésiens une structure de fonctionnement défini par les usagers et pour les usagers. Aussi proposons-nous une structure qui permette la participation effective des adultes dans la réalisation de leur autonomie personnelle et collective. Par exemple, est-il pensable qu'un comité composé de spécialistes de l'administration, de professeurs et d'étudiants adultes soit responsable de la direction du service. Nous ne voulons pas relancer le débat de la cogestion comme à la fin des années soixante, puisque cette idée correspondait alors à un idéal à atteindre plutôt qu'à une réalité à expérimenter.

Depuis ce temps, notre société a évolué, elle s'exprime davantage et vit selon de nouveaux modèles structurels où la participation s'implante peu à peu. Il est vrai qu'à ce niveau on constate une certaine stagnation mais cela n'est pas une raison suffisante pour empêcher les expériences de se vivre. De nos jours, les individus sont mieux informés et aussi mieux préparés à relever de plus grands défis.

C'est pourquoi nous croyons réalisable l'idée de cogestion dans un service d'éducation des adultes. Assurément, il importe de respecter l'évolution du milieu concerné et

cette cogestion doit prendre des formes très variables en raison des particularités propres à chacun des services d'éducation des adultes. Il ne s'agit pas ici de proposer des expériences suicidaires mais plutôt d'encourager la création de milieux favorables au plein épanouissement de l'individu et de son autonomie. Dans ce sens, nous affirmons que l'éducation des adultes est porteuse d'un nouveau modèle d'école, de nouveaux rapports entre les intervenants et les participants et véhiculent un potentiel quasi révolutionnaire pour l'organisation de toute la société.

Cette nouvelle philosophie organisationnelle montre bien le caractère spécifique de l'éducation des adultes. Aussi est-il important de parler d'autonomie pour ce service. Dans la mesure où certains esprits de notre société appuient avec insistance sur le respect des entités nationales telles qu'elles sont, nous croyons nous aussi qu'il faut reconnaître ce même principe au niveau scolaire. Aussi faut-il éviter de sombrer dans le globalisme dont rêvent certains esthètes de notre monde scolaire où jeunes et moins jeunes sont intégrés à la même structure sans identité distincte. Somme toute, il ne s'agit pas de nier l'importance de poursuivre certains liens entre les groupes (jeunes et moins jeunes) ni même d'en créer de nouveaux, mais plutôt de reconnaître l'existence de deux groupes autonomes auxquels doit se greffer deux services séparés.

CONTENU DES PROGRAMMES

Quand un adulte s'inscrit à un programme, les raisons peuvent être multiples. Cependant on peut les résumer autour de trois axes principaux: perfectionnement, développement personnel, recyclage. Pour un bon nombre d'étudiants adultes, la priorité va pour une formation pratique c'est-à-dire celle qui prépare au marché du travail. Aussi avons-nous répondu à cette demande en offrant jusqu'à ce jour un cadre pédagogique favorisant la spécialisation.

Toutefois, plusieurs penseurs commencent à mettre en doute l'orientation qu'ont pris, au cours des années soixante, l'école et l'ensemble de notre société, à savoir la spécialisation à tout prix. De plus en plus on affirme l'importance de développer les capacités d'adaptation de l'individu face à des rôles sociaux exigeants et à des tâches différents. On parle aussi de cultiver chez l'étudiant (jeune ou moins jeune) le souci de se perfectionner sans cesse. Il s'agit donc de renouer avec cet esprit généraliste du passé qui a tant marqué notre évolution sociale, tout en l'adaptant aux réalités d'aujourd'hui et de demain.

Au niveau collégial, cela signifie l'intégration systématique de cours d'humanités quelque soit la longueur du programme, que l'on parle d'attestation, de certificat ou de diplôme. Par ailleurs, ces cours généraux devraient être axés sur la démarche globale du programme: ainsi, un cours d'Introduction à la Société pourrait prendre diverses formes selon qu'il est présenté soit dans un programme de sciences humaines, soit dans un programme technique de gérontologie ou de garderie.

De plus, il ne s'agit pas d'inonder inutilement un programme mais plutôt d'éviter que certains programmes restreignent la polyvalence de l'individu dans notre société en mutation. D'ailleurs nous affirmons l'importance de diminuer sensiblement le nombre de cours requis pour remplir les exigences de certains programmes comme garderie: par exemple, nous croyons que le DEC en techniques de garderie pour l'étudiant adulte devrait être limité à 24 cours de 45 heures, reconnaissant ainsi la dynamique propre à l'étudiant adulte. Tout en recherchant un souci de qualité et d'excellence, il importe de décaler le contenu des programmes pour les adultes de ceux des plus jeunes.

CONCLUSION

En guise de conclusion à cette très brève réflexion, nous aimerions tout simplement réitérer d'une part la nécessité de la mise en place d'une structure organisationnelle qui sache répondre aux besoins participatifs de la clientèle adulte, et d'autre part l'urgence de conserver et de développer l'autonomie du Service de l'Enseignement aux adultes, afin que ce dernier puisse être vraiment à l'écoute des attentes spécifiques de la population qu'il désert. Il est donc à souhaiter que ce projet éducatif nouveau soit étudié avec toute l'attention requise, et qu'il soit évalué à partir de critères qui dépassent les seules raisons administratives.