

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

MÉMOIRE

à la

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE
ET SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES

Décembre 1980

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	p.1
BILAN SOMMAIRE	p.4
LE FEP DANS LA CONJONCTURE PRESENTE	p.17
RECOMMANDATIONS	p.28

INTRODUCTION

1. La Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal a eu souvent l'occasion de faire connaître ses vues sur l'éducation des adultes, qu'elle a toujours considérés comme le terrain le plus propice au développement d'une conception renouvelée de l'éducation, qu'évoque le terme "d'éducation permanente". Insister sur cette perspective ramène l'attention sur certains thèmes qui ont valeur prioritaire: conception de l'université comme centre de ressources et importance de sa mission sociale ainsi que de sa fonction critique; reconnaissance d'une mission de services à la collectivité; avantages et limites de l'intégration des jeunes et des adultes; accessibilité de l'ensemble de l'université à l'ensemble de la population; souplesse, variété et adaptation plus grandes dans les modes d'intervention; nécessité particulière de l'encadrement; participation de tous les intéressés; conditions de l'innovation; partage plus équitable des ressources...

On trouvera en appendice les documents les plus récents de la Faculté sur ces sujets; plutôt que d'en reprendre le contenu en détail, nous nous permettrons d'y renvoyer le lecteur, sur certains points en particulier.*

On voudra bien noter, par ailleurs, que la Faculté de l'éducation permanente a déposé auprès de la commission un mémoire distinct sur la promotion culturelle, rédigé par son secteur de la promotion culturelle.

* La liste complète des appendices comprend 8 documents:

- I. Document général d'information intitulé La Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.
- II. Création de la Faculté de l'éducation permanente: résolutions de l'Assemblée universitaire.
- III. L'éducation des adultes à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées; aperçu d'ensemble des politiques d'éducation des adultes et de la répartition de la clientèle selon les diverses unités en cause.

Nous en profiterons pour développer d'avantage certains thèmes sur lesquels les personnes consultées dans la Faculté ont jugé bon d'attirer l'attention. Il nous a paru utile, en particulier, de faire état des questions que se pose la Faculté de l'éducation permanente dans la conjoncture actuelle, six ans après sa création.

2. Tout en accueillant la création d'une commission d'étude sur l'éducation des adultes très favorablement, nous déplorons que le Gouvernement du Québec ait procédé à diverses consultations et en certains cas déjà défini ses politiques aux différents niveaux du système scolaire sans tenir compte de la présence croissante des adultes et de leurs besoins particuliers, et en dehors de toute perspective englobante - celle qu'aurait pu donner par exemple l'éducation permanente. Nous souhaitons que la Commission à laquelle nous nous adressons ne se laisse pas enfermer dans cette logique, qui tend forcément à faire de l'éducation

IV. Pierre Doray, Pierre Paquet et Rita Therrien: Les fonctions sociales de l'éducation des adultes, Bureau de la recherche, 1980. On y retrouvera les principaux éléments d'un sondage effectué par le Bureau de la recherche de la Faculté de l'éducation permanente et le Centre de sondage de l'Université de Montréal auprès des étudiants des programmes pour adultes et des étudiants libres de l'Université de Montréal.

V. Mémoire de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal à la Commission d'étude sur les universités, mai 1978.

VI. Observations de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal au Gouvernement du Québec sur le rapport de la Commission d'étude sur les universités, janvier 1980.

VII. Faculté de l'éducation permanente: Réaction au rapport final à l'Assemblée universitaire du Comité spécial d'étude sur l'éducation permanente, mai 1980. Ce comité spécial de l'Assemblée universitaire avait le mandat d'évaluer l'état de l'éducation permanente dans l'ensemble de l'Université, conformément à une résolution adoptée lors de la création de la Faculté de l'éducation permanente en 1974-1975.

VIII. Le service à la collectivité, mission de l'université

On trouvera, de plus, annexés au présent mémoire, l'annuaire-horaire de la Faculté (éd. hiver 1981), "Les belles soirées et matinées", annuaire de l'enseignement culturel (éd. hiver 1981), ainsi que le rapport annuel de la Faculté pour l'année 1979-1980.

des adultes l'objet d'une politique résiduelle. Pour nous, en effet, l'éducation des adultes est à la fois une fin en elle-même avec ses exigences propres et une stratégie privilégiée d'éducation permanente, et nous ne croyons pas qu'il y ait de conflit entre ces deux perspectives. Bien au contraire, coupée de ses liens organiques avec les autres secteurs d'intervention, la politique d'éducation des adultes aurait pour effet de favoriser l'inadaptation de l'ensemble des institutions éducatives et culturelles à l'état de la société. La formation initiale, en particulier, qui débouche sur l'éducation des adultes, ne peut pas ne pas être affectée par les finalités assignées à celle-ci; inversement, la définition de ces politiques est conditionnée par le donné qui résultera des expériences éducatives et sociales antérieures de l'adulte. Tel est le cas, par exemple, du projet de réforme de la formation professionnelle initiale, qui, s'il devait être adopté, aurait des incidences majeures sur les chances réelles d'utilisation ultérieure des ressources éducatives à tous les niveaux pour les jeunes qui font l'objet d'une telle politique. Mais, on peut aller encore plus loin et souhaiter que les acquis pédagogiques de l'éducation des adultes influencent le développement de celle des jeunes.

3. Le présent mémoire a été adopté par le Comité de direction et le Conseil de la Faculté. Compte tenu cependant du mandat de la Faculté de l'éducation permanente à l'égard de l'ensemble de l'Université, le comité de rédaction a cru bon de consulter, outre les représentants des divers secteurs de la FEP et les personnes qui ont demandé à être entendues, des représentants des autres facultés et des écoles affiliées.
4. On trouvera dans ce mémoire peu de longs développements. Il s'agit plutôt d'un schéma pouvant servir de point de départ et de cadre aux échanges que les commissaires jugeraient utile d'avoir avec les représentants de la Faculté.

BILAN SOMMAIRE

1. Le projet initial d'une faculté de l'éducation permanente

L'Université de Montréal, même à l'époque où elle était encore une succursale de l'Université Laval (1876-1919), a toujours eu le souci de s'ouvrir aux adultes*. Depuis bientôt trente ans, cet engagement a évolué naturellement vers la mise en place d'une structure spéciale, dont les métamorphoses correspondent au développement de l'éducateur des adultes dans une université relativement ancienne organisée d'abord en fonction des jeunes. Cette conjoncture rend compte, croyons-nous, du type de solution préconisé à l'Université de Montréal, qui ouvrait par là des voies nouvelles en éducation des adultes.

Les trois étapes décrites dans l'appendice I (Extension, S.E.P., F.E.P.) correspondent à la mise en place et au renforcement d'une structure distincte et à la recherche dans chaque cas d'un partage des responsabilités entre elle et les unités originales.

La création d'une faculté mandatée pour mettre des programmes et autres activités à la disposition de la clientèle adulte et promouvoir l'éducation permanente à l'Université et dans la société québécoise s'inscrivait dans le prolongement du précédent Service d'éducation permanente. Mais, cette décision n'allait pas de soi. Au terme d'un long débat, en effet, l'Assemblée universitaire adoptait le principe du maintien et du renforcement d'une structure distincte, de type "vertical", après avoir considéré sérieusement l'hypothèse d'une structure de type "horizontal", sur le modèle de la Faculté des études supérieures. Selon cette dernière hypothèse, tous les enseignements aux adultes auraient relevé de la FEP, mais les programmes eux-mêmes et les autres activités auraient été, sauf un certain nombre, logés

* Voir Claude Touchette, Évolution des objectifs et des programmes en éducation des adultes à l'Université de Montréal, 1876-1950, thèse de doctorat (Un. de Toronto), 1973.

dans les autres facultés. On n'a jamais envisagé, par ailleurs, de supprimer toute structure spécifique, et de laisser simplement chaque faculté intégrer les adultes à sa façon. Il est vrai toutefois que, avant de prendre position dans un ensemble de résolutions que nous reproduisons dans l'appendice II, l'Assemblée universitaire avait considéré la possibilité de conférer à la nouvelle faculté un mandat simplement supplétif, limité à la création de programmes que les autres facultés ne pourraient ou ne voudraient prendre en charge, - et d'aucuns, encore aujourd'hui, ont tendance à interpréter dans ce sens le mandat de la FEP.

En fait, le modèle retenu est un modèle mixte. D'une part, les facultés traditionnelles sont appelées à accueillir les adultes dans leurs programmes existants, soit en même temps que les jeunes soit en formant des groupes distincts, et à créer d'autres programmes spécialement pour eux. D'autre part, on met sur pied une nouvelle faculté, qui n'offre que des activités pour adultes, ayant "juridiction sur des programmes d'études s'adressant à une clientèle d'adultes selon le concept de l'éducation permanente" dans l'ensemble de l'Université.

Concrètement, le double mandat qui lui est assigné officiellement par l'Assemblée universitaire, intégration des adultes à l'Université et participation de l'Université à un régime intégré d'éducation permanente, se traduit par deux lignes d'action qui constituent un volet interne et un volet externe de ce mandat: 1) mettre en oeuvre des programmes d'études pour étudiants adultes dans une perspective d'éducation permanente; 2) aider les autres facultés ainsi que les organismes centraux de l'Université à satisfaire les besoins de la population adulte.

Une des caractéristiques principales de cette structure est son absence de corps professoral propre; en principe, en effet, les enseignements de la nouvelle faculté doivent être dispensés en grande partie par les professeurs réguliers des autres facultés*. En faisant ainsi appel aux ressources des

* Dans la pratique, cette contribution demeure encore très réduite (voir appendice I, p. 7).

autres facultés (non seulement pour l'enseignement mais pour la conception des programmes), la FEP se trouve intégrée à l'institution universitaire; d'un autre côté, en accueillant la plus grosse partie de la clientèle adulte de l'Université* et en adaptant continuellement avec elle et pour elle les conditions de l'activité universitaire, elle est intégrée au pôle des demandeurs. De là l'étiquette de "modèle périphérique", décrit dans l'appendice I.

Fruit d'un compromis, la pleine reconnaissance de fait de la nouvelle faculté n'était pas acquise d'emblée par tous.

2. Les visées du projet initial

À long terme, il est logique et prévisible que l'éducation des adultes soit de plus en plus intégrée aux diverses facultés ou écoles, soit dans leurs programmes traditionnels, soit dans des programmes distincts; dans cette perspective, le rôle d'une structure spécifique (S.E.A., S.E.P., F.E.P....) peut être compris de différentes façons mais demeure indispensable. À l'Université de Montréal, vu l'accroissement constant de la demande du côté des adultes et les prévisions à cet égard, à l'étape du Service comme à celle de la Faculté, la mise en place d'une structure distincte d'organisation et de prestation d'activités pour adultes a paru dès le début plus propre a) à accélérer le développement de telles activités, et b) à orienter le déploiement de ces activités dans la perspective de l'éducation permanente, pour le bénéfice à la fois des adultes eux-mêmes, de l'Université et de la société (dans la mesure où, en s'opérationnalisant, l'éducation permanente dépasse le discours).

* Cette analyse ne tient pas compte des écoles affiliées. L'École des Hautes Études commerciales accueille à elle seule 38,1% de tous les adultes de l'Université, ce qui représente autant et plus que la clientèle de la FEP (37,4%). Voir appendice IV, p. 9.

} ✓

Les postulats qui fondent cette option sont à peu près les suivants, difficiles à isoler l'un de l'autre:

- a) Une université déjà ancienne et d'une taille considérable qui a été pensée et organisée en fonction des jeunes peut difficilement s'adapter assez vite pour satisfaire une demande aussi différente et diversifiée que celle de la clientèle adulte.
- b) Au mieux, elle peut assurer l'intégration quantitative des adultes, la norme demeurant empruntée au régime des jeunes; ou bien, à partir d'une confusion entre éducation des adultes et éducation permanente, la première risque d'être réduite à un "enseignement récurrent", et la seconde à une question de pédagogie aux dépens de sa signification essentiellement politique.
- c) La perspective de l'éducation permanente introduite par une éducation des adultes adéquate appelle à bien des égards une redéfinition de l'université traditionnelle:
 - . des conditions d'admission qui supposent que la formation de la personne ne s'acquiert pas seulement par les études formelles;
 - . une accessibilité qui implique non seulement des réaménagements importants en matière de gestion (formule des certificats, temps partiel, horaires différents, enseignement à distance, etc.), mais de nouveaux rapports et de nouvelles solidarités avec les groupes sociaux, en particulier les laissés pour compte et les collectifs, et partant une conception de l'université qui amène à la considérer davantage comme centre de ressources pour la collectivité régionale;
 - . une conjonction des ressources internes et externes;
 - . un développement considérable des fonctions d'encadrement;

- . des analyses de besoins suivies de créations de programmes professionnels de durée variable et constamment modifiables;
 - . l'association de toutes les parties intéressées dans l'analyse des besoins, ainsi que dans la conception et la gestion des programmes;
 - . au niveau de la structure des programmes: équilibre de la formation générale et de la spécialisation; décloisonnement de la théorie et de l'expérience; décloisonnement des disciplines, et donc aussi des facultés et départements traditionnels; perspective critique pouvant interpeller l'université elle-même;
 - . au niveau de la pédagogie (et aussi de la structure des programmes): autonomie, individualisation, en plus des exigences d'une pédagogie active dans la formation en groupe...
- d) Une faculté distincte, dotée par surcroît d'un bureau de recherche, est mieux équipée pour effectuer les recherches institutionnelles de support aux pratiques novatrices de l'éducation des adultes et pour contribuer aux recherches fondamentales en éducation permanente.

Il est vrai que, en contrepartie, du moins à la création du Service de l'éducation permanente, il y avait un pari, car on pouvait craindre pour le maintien de la qualité universitaire en tablant moins sur les structures éprouvées de l'université du jour; et qu'on risquait aussi d'ouvrir la voie à des conflits.

3. Les résultats

On trouvera dans les appendices III et VII un relevé assez analytique de l'actif et du passif de cette expérience. Nous nous en tenons ici à l'essentiel.

A. Le fonctionnement de la structure

L'éducation des adultes a pris rapidement une place considérable dans l'Université*, principalement dans les secteurs de l'enseignement, des sciences infirmières et de l'administration. Par le fait même, la structure mise en place a constitué un interlocuteur important, doué d'une marge d'autonomie et d'initiative suffisante pour expliciter les enjeux de l'éducation des adultes et promouvoir auprès des autres composantes de l'Université les exigences spécifiques de cette clientèle.

- La mise sur pied d'une structure distincte où se concentre le plus grand nombre des étudiants adultes (abstraction faite des écoles affiliées) s'est révélée favorable au développement de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente; mais, elle favorisait en même temps la tendance au parallélisme de la part de la FEP, et à la marginalisation de la part des autres composantes. On peut dire que l'Université dans son ensemble persiste à s'organiser d'abord en fonction des jeunes qui étudient à temps complet, en dépit du fait que près de la moitié de sa clientèle (en EQPT) vit à une autre heure et gravite autour d'autres lieux.

* Voir plus bas, p. 16, et appendice I, p. 7. En 1979, près de la moitié de la population de l'Université (en EQPT) était constituée d'étudiants à temps partiel.

- Protocoles*
- Les relations de la FEP avec les autres facultés ont été marquées par deux tendances opposées, parfois à l'égard d'une même faculté d'une époque à l'autre. Dans certains cas, des ententes ou protocoles se sont traduits par des programmes originaux ou par des cheminements souples très avantageux pour les étudiants; dans d'autres cas, les projets et interventions de la FEP dans des disciplines ou champs d'études relevant d'autres facultés ont donné lieu à des oppositions et, somme toute, les délais d'approbation de ces projets restent comparables à ceux de l'époque du SEP.

- Le SEP et la FEP ont pu contribuer au développement de l'éducation des adultes dans les autres facultés, 1) en participant à divers organismes centraux de l'Université; 2) en mettant à contribution, à l'occasion, leur équipe de recherche; 3) en provoquant parfois la création de programmes pour adultes dans d'autres facultés; et 4) en transférant dans d'autres facultés certains de ses programmes.

Somme toute, la stratégie choisie s'est révélée efficace, car le dynamisme novateur du SEP et de la FEP a eu un effet d'entraînement certain, même si le rôle d'animation prévu auprès des autres facultés n'a pas été joué pleinement.

- Le plus grand nombre des intervenants dans les cours crédités de la FEP sont recrutés à l'extérieur de l'Université, la contribution des professeurs des autres facultés s'établissant actuellement entre 7 et 8%. D'autre part, cinq (5) membres du personnel enseignant de l'Université y sont affectés par détachement pour remplir des fonctions de cadre ou de professeur. Les chargés de cours sont recrutés selon les normes du conseil de la Faculté, qui accordent une place importante à l'expérience professionnelle et garantissent la conformité aux critères de qualité en vigueur dans l'Université. Dans la pratique, toutefois, le risque demeure que soient privilégiées les

qualifications académique D'autre part, en dépit de la compétence exceptionnelle de certaines équipes de chargés de cours, le préjugé persiste qu'un enseignement dispensé par des intervenants autres que les professeurs réguliers ne peut être qu'un enseignement à rabais.

- . La participation de tous les partenaires, dont les étudiants, a toujours été favorisée par les statuts et les politiques du SEP et de la FEP. Cet élément novateur intervient notamment au conseil de la Faculté et dans les comités de programmes.
- . L'expérience du SEP et de la FEP a fait émerger des rôles nouveaux en éducation: c'est le cas en particulier du responsable de programme, qui fait partie du personnel non-enseignant, exerce des fonctions à la fois pédagogiques et administratives, et dont les responsabilités s'apparentent à certains égards à celles d'un directeur de département, mais qui occupe en permanence un poste de cadre.
- . Grâce au régime des chargés de cours, à un ratio élevé, et à la règle de l'auto-financement pour les activités non créditées, on peut affirmer que la FEP (comme le SEP auparavant) est une faculté peu coûteuse (voir appendice I, p. 8); mais ce manque de ressources prive les adultes d'instruments pédagogiques souvent indispensables.
- . La confusion subsiste entre éducation des adultes et éducation permanente, comme nous l'avons insinué plus haut (p. 6), malgré l'élargissement du débat sur les grands enjeux de l'éducation des adultes.

B. L'accessibilité

• L'entrée massive de adultes à l'Université de Montréal a été rendue possible par l'instauration immédiate à la FEP de conditions d'apprentissage que les facultés ou écoles originelles, sauf exceptions, commencent à envisager: enseignement le soir à temps partiel, organisation des études sur une base trimestrielle, multiplication des groupes hors campus, formule des certificats...

• L'assouplissement des conditions d'admission pour les adultes a été un autre facteur décisif d'accessibilité, l'exigence du D.E.C. ayant été supprimée dans les règlements des facultés sauf dans le secteur des sciences de la santé, depuis 1977 (voir appendice III). De fait, 37,8% des étudiants inscrits dans des programmes pour adultes et des étudiants libres en 1979 ont été admis sans le D.E.C.* Cette proportion s'établit toutefois autour de 10% dans les programmes réguliers de jour.

On constate toutefois que la pratique des contingentements dans les programmes réguliers de certaines facultés ou départements défavorise les adultes (voir appendice III). Par contre, des projets conjoints entre la FEP et d'autres facultés sont à l'étude dans le champ de la santé. Et certains secteurs (comme le droit) jusqu'ici fermés aux adultes ont commencé à s'y ouvrir par le biais de certificats de la FEP, et les adultes y font preuve d'une aptitude comparable à celle des jeunes.

* Denise Granger, Profils professionnel et académique des étudiants inscrits à des programmes pour adultes et à des cours libres du premier cycle ainsi que de ceux inscrits à des cours réguliers du premier cycle à l'Université de Montréal et à ses écoles affiliées à l'automne 1979. Centre de sondage, Université de Montréal, page 56. Ce document sera cité désormais par le sigle DG. Les étudiants réguliers sans D.E.C. se retrouvent principalement à l'École des Hautes Études commerciales; quant aux étudiants libres, le cours CAFE (Cours autodidacte de français écrit) en absorbe une proportion importante.

- . Un centre d'accueil a été institué à la FEP pour faire le pont entre les services offerts par l'Université et les besoins des adultes en matière d'information, d'orientation ou d'assistance en vue de préciser leur projet éducatif. Il était prévu à l'origine que les données recueillies par cet organisme devaient servir d'éclairage en vue de l'adaptation des activités éducatives et des autres services de la FEP. Ce centre a été plus tard transféré au Bureau du registraire, ce qui a en partie modifié son rôle. En 1979-1980, il accueillait 1 683 personnes (dont 67,6% de femmes et 32,4% d'hommes).
- . La FEP a multiplié les interventions dans le champ des services à la collectivité et créé à cette fin une équipe d'aide à la promotion collective. Par exemple, elle a conclu avec une centrale syndicale un protocole d'entente, qui vise à mettre à son service des ressources de l'Université, sans parler des autres secteurs d'intervention (voir appendice I, p. 8). Il s'ensuit que de plus en plus de personnes dans l'ensemble de l'Université commencent à se sensibiliser à l'importance de cette fonction.
- . Grâce à cette politique de large accessibilité, l'Université de Montréal a été pour un grand nombre depuis la création du SEP l'université de la seconde chance. Mais, on assiste aujourd'hui à une diversification significative de la demande: augmentation du nombre des étudiants libres (32,7%), expansion rapide de l'enseignement culturel, recherche de formules plus personnalisées de perfectionnement (micro-programmes, etc.).

Les adultes commencent à accéder au II^e cycle. C'est le cas notamment de ceux qui détiennent trois certificats de sciences infirmières, ou deux certificats de relations industrielles dans leur profil de baccalauréat, ainsi que des adultes qui ont complété un baccalauréat dans le champ des communications.

- . L'origine socio-économique des étudiants des programmes pour adultes et des étudiants libres demeure nettement plus modeste. "Il serait donc très plausible d'affirmer que le statut socio-économique de la famille d'origine de l'étudiant lorsque ce dernier a vingt ans est un facteur qui joue dans la décision que prend celui-ci de poursuivre ou non des études à plein temps ou de travailler après ses études collégiales (DG, 60)".

Bien que les femmes représentent 61,7% des étudiants des programmes pour adultes et des étudiants libres, contre 49,3% dans le cas des étudiants réguliers (DG, 53), l'accessibilité des femmes à l'éducation fait encore problème. Cette clientèle féminine, en effet, n'intègre guère les femmes au foyer, du fait que les programmes de perfectionnement professionnel sont peu adaptés à leurs besoins, bien qu'elles constituent la majorité de toute la population féminine, ni les femmes ayant charge d'enfant, faute de disponibilité. Par ailleurs, on ne peut parler d'égalité des chances entre les femmes et les hommes relativement au choix des programmes: les femmes se retrouvent principalement dans les secteurs des arts et des lettres (37,6% des femmes contre 19,0% des hommes), des sciences de l'éducation (17,2% contre 13,9%), des sciences sociales (10,8% contre 5,9%) et des sciences infirmières (10,1% contre 0,6%). Inversement, le secteur de la gestion et de l'administration compte 49,3% des hommes pour 19,7% des femmes, et celui des sciences du génie 7,4% des hommes pour 0,2% des femmes.

Même si l'éducation des adultes rejoint une population moins nantie que celle des jeunes, elle profite davantage à ceux qui possèdent déjà des acquis importants en vertu de leur formation antérieure et de leur statut professionnel (voir rapport annuel de 1978-1979, p. 5: résumé d'une recherche du Bureau de la recherche et DG, 56). Cet aspect de l'accessibilité est confirmé par la concentration des étudiants adultes dans les secteurs de l'administration*, de l'enseignement et de la santé.

* Dans le secteur de l'administration, toutefois, les étudiants de l'École des Hautes Études commerciales ont une formation antérieure moindre que la moyenne.

- 1 -
- . L'enseignement culturel a connu un développement considérable, en réponse à une demande évidente. Ce type d'intervention, qui attire peu jusqu'ici les autres facultés, s'inscrit au contraire de façon naturelle dans la structure prévue pour l'éducation des adultes. (Voir le mémoire distinct du Secteur de la promotion culturelle de la Faculté de l'éducation permanente.)

 - . Outre les activités qu'on pourrait regrouper sous la rubrique de la transmission du savoir (qu'elles soient créditées ou non), et sans parler des interventions d'aide à la promotion collective, le SEP et la FEP ont pratiqué un autre type d'interventions de promotion culturelle, sous forme de colloques, séminaires, tables rondes, conférences, etc.

D. La recherche

- . La Faculté de l'éducation permanente (et avant elle le Service d'éducation permanente dès sa création) est la seule qui soit pourvue d'un bureau de recherche; et celui-ci est la seule unité à poursuivre à plein temps des recherches en éducation permanente dans le monde francophone: étude des pratiques en vigueur à la FEP et à l'Université de Montréal, recherches fondamentales et appliquées dans le champ de l'éducation permanente, activités de support à la qualité des activités pédagogiques de la Faculté.

II. LA FEP DANS LA CONJONCTURE PRÉSENTE

La FEP a été amenée d'une façon particulière depuis un certain temps à s'interroger pour se situer à la lumière de l'expérience acquise et de la conjoncture présente, préciser ses orientations et planifier son développement. Elle a tout d'abord à se situer par rapport au reste de l'Université, puis dans la "cité éducative" québécoise en devenir.

1. La FEP dans l'Université de Montréal

Si l'objectif d'intégration des adultes à l'Université a été atteint dans le cadre de la FEP, sous réserve des lacunes signalées plus haut, les autres portes de l'Université dans l'ensemble sont à peine entr'ouvertes. De là, certains se demandent si, en créant le SEP puis la FEP, l'Université de Montréal ne se donnait pas par là bonne conscience.

Ceux qui y oeuvrent sont portés à le faire avec une psychologie de marginaux, en jouant sur l'ambiguïté. La marginalité a ses avantages, en effet, car elle assure une certaine mesure d'autonomie. Elle a aussi ses inconvénients, dès qu'il est question des diverses ressources nécessaires. La même ambiguïté se reflète dans la double préoccupation de développer l'éducation des adultes selon une logique d'éducation permanente dans un cadre entièrement pensé pour eux, et de promouvoir l'accessibilité des adultes dans les autres facultés, organisées en fonction des jeunes issus des collèges. Le sentiment de marginalité se colore de défiance, lorsque d'autres facultés conçoivent l'intégration des adultes sur le mode d'un transfert des programmes de la FEP sans par ailleurs ouvrir aux adultes leurs programmes actuels ou sans en créer spécialement pour eux, et sans détacher de leurs professeurs à la FEP. Le personnel de la FEP oscille donc entre la protestation de l'appartenance à part entière de la Faculté à l'Université, et un effort constant pour cerner et affirmer sa spécificité dans ses pratiques. Les étudiants eux-mêmes vivent une sorte de double appartenance, satisfaits de la qualité des programmes de la Faculté, soucieux de partager

la crédibilité de l'Université de Montréal, et désireux d'avoir aussi accès aux autres facultés.

Mais, la conjoncture en 1980 n'est pas la même qu'en 1968, ni même qu'en 1975. Pour un ensemble de raisons, dont la diminution de la clientèle des jeunes (on n'en fait d'ailleurs pas mystère), l'évolution des opinions et des mentalités à la suite des débats qu'a occasionnés l'expansion de l'éducation des adultes depuis plus de dix ans, les pressions des adultes eux-mêmes, la réaffirmation persistante de la politique de l'Université, certains facultés s'intéressent de plus en plus à l'éducation des adultes et s'alignent sur l'objectif déclaré par l'Assemblée universitaire à la création de la FEP: "en arriver le plus rapidement possible à l'intégration de l'éducation des adultes à ses structures...". Aujourd'hui, dans l'ensemble de l'Université et de ses écoles affiliées, 28,7% des étudiants inscrits aux enseignements réguliers de 1er cycle peuvent être considérés comme des adultes*. D'autres données permettent de supposer qu'il y a une évolution qui se dessine dans le sens de l'éducation récurrente (alternance et concomitance entre le travail et les études). En plus du nombre considérable d'adultes inscrits dans les programmes réguliers, on constate, inversement, que 14,4% des étudiants inscrits aux programmes pour adultes ou comme étudiants libres sont des jeunes (DG, p. 67). Fait encore plus étonnant, alors que les étudiants inscrits aux enseignements réguliers étudient à peu près tous à temps plein (96,6%), 31,8% d'entre eux, présumément des adultes, se définissent comme travailleurs et non comme étudiants (appendice IV, p. 9). Ces derniers détiennent en général un DEC, général ou professionnel, ou un diplôme de niveau universitaire, car c'est le cas de 97,5% des étudiants des enseignements réguliers (DG, 56).

La FEP s'est toujours présentée jusqu'ici comme une structure médiatrice entre les usagers moins familiers du système scolaire et la machine institutionnelle. Par ailleurs, elle s'est donné avant tout pour objectif de définir et de consolider dans toute la mesure possible une pratique

* Appendice IV, pp. 8 s. La notion est ici définie par l'âge, l'interruption des études et l'expérience sur le marché du travail.

d'éducation des adultes qui fasse tradition dans la perspective de l'éducation permanente. Le temps est-il venu de repenser jusqu'à un certain point le partage des tâches avec les autres unités? Où passe la frontière entre les tâches de suppléance et celles qui ressortissent à sa mission

spécifique et inaliénable? À quel moment et selon quelles conditions précises peut-elle se délester des tâches de suppléance elles-mêmes? La Faculté a acquis ses titres en se conformant à la règle du jeu, en bâtissant des programmes d'enseignement: crédit de qualité universitaire. À la lumière du bilan sommaire de la 1^{re} partie et des considérations qui précèdent, quels sont les choix qui s'offrent à elle aujourd'hui, les secteurs éventuellement nouveaux à privilégier, les populations à desservir? Jusqu'à quel point un partage différent des ressources serait-il de nature à influencer sur ses choix, ou, inversement, jusqu'à quel point les orientations que rend souhaitables la conjoncture présente commandent-elles un partage différent des ressources?

La structure de l'éducation des adultes varie sensiblement d'une université à l'autre. La formule retenue par l'Université de Montréal a des avantages évidents, comme de visualiser dans une structure particulière un projet qui déborde l'ensemble de l'Université; expérimenter des activités et des approches pédagogiques novatrices et mieux adaptées aux adultes; jouer un rôle de catalyseur auprès des autres unités, malgré les problèmes que cela peut parfois entraîner... La Commission pourrait sans doute s'enquérir auprès des autres établissements universitaires des résultats de leur option à cet égard, compte tenu de leurs particularités.

2. La FEP dans la société québécoise

Cet examen des structures devra tenir compte du fait que les solutions apportées dans le cours des années 60 n'avaient pas seulement pour objectif de déterminer le partage des tâches à l'intérieur des établissements mais de répondre le plus efficacement possible à une demande liée à l'état de la société d'alors. Il devra tenir compte aussi de la diversité considérable des problèmes d'une région à l'autre. Les universités ont été amenées à

faire oeuvre de pionnier, à expérimenter des formules de compromis, en cherchant à définir leur place à l'égard de besoins nouveaux qui interpellent toute institution détenant des ressources ou un pouvoir en éducation.

Depuis ce temps, de nouvelles institutions sont nées, comme les collèges d'enseignement général et professionnel où les nouvelles politiques gouvernementales veulent renforcer le secteur des adultes. D'autres, comme Radio-Québec, sont de plus en plus sollicités de mettre davantage leurs ressources spécifiques au service de l'éducation. La technologie transforme le système des communications, les modes de vie et les conditions du travail (l'ordinateur domestique est à portée de la main). L'école parallèle des médias restera-t-elle parallèle? L'entreprise publique et privée, qui prétend intervenir directement dans la formation et le perfectionnement professionnels, sera-t-elle partenaire ou concurrente du système éducatif? L'éducation populaire, autonome jusqu'ici, peu reconnue par les autorités gouvernementales, réclame un statut, une reconnaissance et une organisation au-delà du bénévolat. La tendance à la professionnalisation s'accroît, et avec elle la consécration universitaire des formations professionnelles. La mobilité des étudiants adultes, et, dans une région comme Montréal, la pluralité des universités fonctionnant souvent en parallèle, de même que la concurrence des niveaux, dans le contexte de restrictions budgétaires, appellent des formes de concertation. Au royaume de l'enseignement crédité, les documents remis par le gouvernement à la Commission Jean avec son mandat en témoignent, il y a consensus sur le diagnostic: tout le monde parle de "jungle" ou de "fouillis".

Il se peut que la FEP, ainsi que d'autres structures semblables, ou que les universités elles-mêmes, dans ce paysage bigarré, aient hérité de fonctions résiduelles ou de suppléance; que, à la lumière des besoins persistants, parfois accrus, ou nouveaux de la société québécoise, mis en lumière par le Comité de coordination de la Commission Angers, un nouveau partage des rôles s'impose.

Dans le cadre de ces interrogations inspirées de la conjoncture, la FEP procède, au fil de la vie quotidienne, à une réévaluation constante de ses pratiques; elle se pose des questions auxquelles elle apporte certaines réponses à la lumière de l'expérience acquise, mais souvent sa réflexion ne dépasse pas le stade des hypothèses on doit laisser ouvertes les questions qu'elle se pose. Voici un certain nombre de points qui sollicitent sa réflexion, outre ceux qui seront formulés plus loin à titre de recommandations formelles.

3. La FEP devant le quotidien

Une structure spécifique

Tout en s'interrogeant sur un nouveau partage des rôles, la Faculté ne remet pas en cause l'opportunité d'une structure de couplage entre les demandeurs adultes, individus ou groupes, et l'ensemble de l'université comme centre de ressources. Elle continue de dispenser des enseignements à l'intention des adultes, en tenant compte de leur insertion active dans le monde du travail et de leur pratique diversifiée de la vie en société, - même dans des disciplines ou champs d'étude relevant de la juridiction d'autres facultés, sans préjudice de cette juridiction. Il y a donc place ici pour un rôle complémentaire d'une telle structure, basé sur la complémentarité des différents enseignements, pour les jeunes et pour les adultes respectivement, fût-ce dans une même discipline ou un même champ d'étude, et à plus forte raison dans des domaines nouveaux (voir l'appendice VII, p. 8). Cerner de plus près ce rôle spécifique et la façon de l'articuler avec l'ensemble de l'Université paraît à la FEP aussi urgent que de faire face aux autres problèmes, comme l'accessibilité.

La qualité

La qualité universitaire des activités éducatives ne peut se définir dans l'abstrait (la réflexion du Comité sur l'université et la société québécoise,

de la commission Angers, est concluante sur ce point). Elle ne se réduit d'ailleurs pas à une question de niveau, car bien des cours peuvent relever du niveau collégial ou du niveau universitaire. C'est en fonction précisément de la spécificité de l'éducation des adultes que la FEP cherche à préciser des paramètres de qualité, v.g. en exigeant des chargés de cours l'expérience professionnelle en plus des qualifications académiques, en axant les programmes sur la diversité des besoins, en pourvoyant les divers cours d'instruments pédagogiques qui compensent l'absence de titulaires permanents, en assistant les intervenants et encadrant les étudiants, en veillant à la structuration des grades et des certificats, etc., la plupart de ces approches dépendant étroitement des politiques de financement. Il nous paraît essentiel, par ailleurs, en vue de préciser pour chaque cas ces paramètres de qualité en évitant les excès de l'a priori, de faire appel à la participation des usagers et autres partenaires, en particulier dans la conception des programmes, et aussi dans leur évaluation.

Nous attirons l'attention de la Commission sur un de ces paramètres en particulier: le lien entre l'éducation des adultes et la fonction sociale de l'université. C'est dans les programmes pour adultes que, en milieu universitaire, la dimension critique bénéficie des meilleures conditions pour se concrétiser, en mettant en question les pratiques sociales, grâce à l'origine même des personnes appelées à concevoir les programmes ainsi qu'à la composition de la population étudiante. À ce sujet, la notion d'usager, dont la Commission veut faire son fil directeur, ne s'arrête pas à l'étudiant, encore moins aux intervenants qui précèdent son entrée en scène (État, corporations, entreprises et employeurs), mais rejoint tous les utilisateurs des connaissances produites et transmises par l'université.

Les programmes et la pédagogie

- . La formule des certificats a constitué en son temps un assouplissement considérable et un facteur important d'accessibilité pour les adultes. Malheureusement, on peut déplorer qu'elle ne soit pas suffisamment généralisée dans l'ensemble des universités québécoises, et souhaiter

que celles-ci reconnaissent mutuellement tous leurs certificats. Par ailleurs, cette unique formule nous paraît aujourd'hui trop rigide au regard de la diversité des besoins. La FEP s'oriente donc vers des programmes plus diversifiés, en visant des clientèles différentes, et en offrant plus de choix quant à la durée ou au modèle pédagogique ("micro-programmes" comportant des cours crédités, perfectionnement professionnel non crédité, etc.).

. Pour que soit vraiment assurée la qualité éducative des programmes de certificat, en même temps qu'une sérieuse préparation professionnelle, ceux-ci devraient 1) relever d'objectifs généraux (tels qu'un minimum de formation fondamentale, la compétence professionnelle, l'aptitude à se situer dans le contexte de la société, l'aptitude au changement, etc.); 2) être d'autant plus spécialisés qu'ils sont plus brefs (par opposition au baccalauréat); 3) être multidisciplinaires, à la fois pour correspondre à la diversité des expériences de travail, enrichir et élargir les perspectives de la formation, maintenir la dimension critique et favoriser la mobilité.

. Il est éminemment souhaitable que la fonction recherche ne soit pas dissociée de la fonction enseignement dans des champs d'étude où n'existent que des programmes pour adultes. Cela suppose l'existence de noyaux permanents d'intervenants et des ressources financières en conséquence. Il serait également souhaitable que les activités de recherche fassent partie des contenus de programmes; que la recherche-action, en particulier, y soit intégrée, dans l'esprit des recommandations du rapport du Comité sur les enseignants de la Commission Angers, qu'il y aurait lieu toutefois d'approfondir et de préciser, pour éviter des abus possibles.

. La FEP s'efforce de favoriser l'individualisation et l'autonomisation dans ses programmes, sans préjudice toutefois des valeurs de l'apprentissage en groupe comme tel, ainsi que des limites imposées par les conditions d'exercice de la compétence professionnelle. Compte tenu de ces limites, il nous paraît surtout important d'insister sur la

nécessité d'un meilleur encadrement, d'instruments d'apprentissage plus élaborés, de la souplesse dans le cheminement, et de modèles pédagogiques moins uniformes, tels que le tutorat, le cours-contrat, etc., sur lesquels la FEP procède depuis peu à des études et expériences.

- 2 . Le comité sur l'université et la société québécoise de la Commission Angers met en doute la valeur des baccalauréats composés de trois certificats (voir p. 34 de son rapport). Le Conseil des universités, à sa suite, s'est penché sur ce problème en s'interrogeant sur la valeur des certificats eux-mêmes (L'université des années 80, pp. 105-107). La FEP, pour sa part, continue de recommander l'octroi d'un baccalauréat à toute personne qui détient trois certificats librement associés*. On constate cependant que, si en général les profils constitués par les étudiants présentent une structure de grade satisfaisante, le détail des choix de cours laisse à désirer**. On pourrait envisager de n'octroyer le grade que moyennant certaines exigences, qui s'imposeraient au niveau du baccalauréat et non des certificats eux-mêmes. Nous nous rallions par ailleurs à l'avis du Conseil des universités sur l'opportunité de mettre de l'ordre dans l'ensemble des programmes de certificat pour chaque établissement.

Formation et perfectionnement

- . Les concepts de formation initiale et de perfectionnement nous paraissent de peu de secours pour distinguer des catégories de programmes ou des niveaux. Ils renvoient plutôt au cheminement des

* Jusqu'en 1973, le SEP imposait des profils de baccalauréat, tous les certificats n'étant pas compatibles entre eux comme composantes de ce grade.

** Par exemple, trois certificats de sciences infirmières donnent un bon profil de grade et chacun des certificats est bien constitué; mais, la somme des cours d'animation pris à même les trois certificats peut révéler une absence complète de cours théoriques dans ce champ d'étude.

étudiants, car, de deux étudiants donnés, l'un peut chercher une formation initiale et l'autre un perfectionnement dans un même programme.*

- . La distinction entre jeunes et adultes nous paraît également de moins en moins opérationnelle, bien qu'on ne puisse s'en passer complètement. Ici encore, la notion de cheminement semble plus éclairante. Faut-il aller jusqu'à abolir le critère de l'âge, avec le Comité sur l'université et la société québécoise de la Commission Angers? La question vaut d'être examinée de près. Quant aux deux cheminements, continu ou complexe, retenus comme catégories de remplacement pour celle de jeune et d'adulte, la FEP a déjà eu l'occasion de faire connaître sa façon de voir à ce sujet (voir appendice VI, pp. 9-19). Avec le développement de l'éducation récurrente et l'osmose croissante entre le travail et l'étude, cette approche nous a paru préférable, avec cependant d'importantes réserves, et nous invitons la Commission à approfondir cette problématique. Par ailleurs, dans la mesure où les adultes doivent continuer selon nous de former une catégorie distincte, nous déplorons comme tout le monde l'absence d'une définition univoque de l'adulte pour fins administratives: la Commission de pourrait-elle pas se pencher sur ce problème et si possible en proposer une?

- . La notion de perfectionnement reprend toute sa signification au niveau des programmes dans le cas des diplômés. Nous attirons l'attention sur le cas particulier des détenteurs de certificats, qui gagneraient à se voir offrir des compléments d'études, par exemple sous forme de courtes séries d'activités, créditées ou non.

- . Un aspect du perfectionnement des professionnels nous paraît réclamer par ailleurs une attention particulière de la part de la Commission, du Conseil des universités et de l'Office des professions: une familiarisation avec les acquis d'autres disciplines et d'autres champs

* Le terme même de formation initiale désigne tantôt la formation pré-universitaire tantôt une première formation de niveau universitaire.

professionnels, étant donné la complexité des problématiques qui exige de plus en plus l'intervention concertée d'équipes multidisciplinaires, et la faiblesse de la formation de base sur ce point jusqu'ici.

- . Certains préconisent que l'étudiant reçoive son perfectionnement au même niveau scolaire que sa formation initiale. Ce principe n'est acceptable que dans le cas de recyclages pris dans un sens très restreint car il aurait pour effet de bloquer les voies de la mobilité sociale et de hiérarchiser les professions selon des niveaux de diplômes.

- . A cette dernière question se rattache celle des zones grises entre les niveaux collégial et universitaire. Sera-t-elle résolue par la voie de la concertation? Faudra-t-il aller jusqu'à l'imposition de normes de partage? En toute hypothèse, une plus grande concertation nous paraît s'imposer, ainsi qu'une meilleure utilisation des ressources matérielles et des services sur une base régionale, dans le respect de la liberté et des préférences des usagers.

L'accessibilité

- . Là où existe une structure distincte d'éducation des adultes, comme à l'Université de Montréal, les étudiants devraient avoir accès aux programmes de baccalauréat spécialisé, à temps partiel le soir, soit dans les autres facultés, soit dans cette structure.

- . L'idéal serait que ceux qui le désirent puissent avoir les capacités financières d'étudier à temps complet. D'après une enquête que nous avons souvent citée (DG, 71), ce désir est celui de la majorité.

- . Le problème des contingentements et de leurs conséquences souvent négatives à l'égard des adultes mériterait une étude distincte, que la Commission devrait recommander.

- . La suggestion qui a été faite parfois de réserver aux adultes un nombre de places proportionnel à la demande serait insuffisante en pratique. Il nous paraîtrait opportun toutefois que soit proposée une norme plus adéquate.

- . On trouvera dans nos recommandations d'autres éléments de solution aux problèmes de l'accessibilité.

La recherche

La dispersion des chercheurs en matière d'éducation des adultes et d'éducation permanente permet difficilement le cumul des connaissances sous formes de savoir scientifique organisé, et empêche l'établissement de liens organiques avec les acteurs et les lieux de pratique. Le Bureau de la recherche de la FEP, nous l'avons dit, constitue un cas exceptionnel. Sur la base de cette expérience d'une douzaine d'années, il nous semble que, dans l'avenir, le développement de l'éducation permanente commandera l'établissement d'autres unités de ce type, faisant appel à plusieurs champs disciplinaires, pour analyser les pratiques actuelles, poursuivre des recherches théoriques fondamentales, ainsi que des recherches appliquées et des recherches-actions, pour développer et répandre des méthodes et un outillage nécessaires aux acteurs concernés, et pour aider à discerner les voies d'opérationnalisation de l'éducation permanente selon l'état présent de la société.

III. RECOMMANDATIONS

Les recommandations suivantes représentent, parmi les conditions à réaliser pour satisfaire vraiment les exigences de l'éducation des adultes au niveau universitaire dans notre milieu, celles que nous jugeons prioritaires. Lorsque n'est pas mentionnée nommément la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, elles s'adressent soit à cette Commission, soit au gouvernement du Québec, soit aux établissements universitaires ou même à d'autres institutions.

L'accessibilité

1. Que dans les secteurs en particulier auxquels les adultes ont très peu accès, on prévoie à l'admission des mesures de discrimination positive en leur faveur, en tenant compte des sous-catégories d'adultes les moins bien desservies, comme les femmes à certains égards, ou comme les personnes ne détenant pas le DEC ou l'équivalent; qu'on veille aussi à susciter la demande; et que soient prévues au besoin des étapes expérimentales, ainsi qu'une évaluation.
2. Que les services d'accueil des adultes fassent l'objet d'une attention particulière de la part de la Commission, et qu'elle étudie des hypothèses relatives à la création de centres régionaux d'information, d'orientation et d'animation du milieu, ainsi que de centres locaux dans les établissements universitaires; qu'elle se penche, entre autres, sur les besoins d'orientation des femmes, de façon à surmonter la tendance actuelle aux ghettos professionnels.
3. Que des recherches soient instituées en vue de constituer des instruments d'évaluation des acquis des adultes en matière de formation et d'expérience.

III. RECOMMANDATIONS

Les recommandations suivantes représentent, parmi les conditions à réaliser pour satisfaire vraiment les exigences de l'éducation des adultes au niveau universitaire dans notre milieu, celles que nous jugeons prioritaires. Lorsque n'est pas mentionnée nommément la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, elles s'adressent soit à cette Commission, soit au gouvernement du Québec, soit aux établissements universitaires ou même à d'autres institutions.

L'accessibilité

1. Que dans les secteurs en particulier auxquels les adultes ont très peu accès, on prévoie à l'admission des mesures de discrimination positive en leur faveur, en tenant compte des sous-catégories d'adultes les moins bien desservies, comme les femmes à certains égards, ou comme les personnes ne détenant pas le DEC ou l'équivalent; qu'on veille aussi à susciter la demande; et que soient prévues au besoin des étapes expérimentales, ainsi qu'une évaluation.
2. Que les services d'accueil des adultes fassent l'objet d'une attention particulière de la part de la Commission, et qu'elle étudie des hypothèses relatives à la création de centres régionaux d'information, d'orientation et d'animation du milieu, ainsi que de centres locaux dans les établissements universitaires; qu'elle se penche, entre autres, sur les besoins d'orientation des femmes, de façon à surmonter la tendance actuelle aux ghettos professionnels.
3. Que des recherches soient instituées en vue de constituer des instruments d'évaluation des acquis des adultes en matière de formation et d'expérience.

La condition féminine

4. Que des mesures appropriées soient adoptées pour intégrer la problématique de la condition féminine dans les disciplines qui s'y prêtent, par exemple des bourses d'étude de II^e ou de III^e cycle et le financement de recherches.
5. Que, dans l'ensemble des programmes pour adultes, la dimension critique inclue la sensibilisation des étudiants aux attitudes sexistes qui ont cours dans les milieux de travail.

Les activités éducatives et la pédagogie

6. Que, en plus d'ouvrir aux adultes leurs programmes "réguliers", les universités créent au besoin pour eux des programmes distincts selon leurs besoins spécifiques, dans une perspective d'éducation permanente.
7. Que, pour s'adapter à l'évolution des besoins des adultes, et pour se rendre plus accessibles, les universités diversifient leurs modes d'intervention ainsi que leurs modèles pédagogiques en développant d'autres formules, telles que l'enseignement non crédité, des programmes d'une longueur moins rigide que le certificat de trente crédits, l'introduction de la recherche (dont la recherche-action) dans les programmes, l'enseignement à distance, le tutorat, l'individualisation...

Les éducateurs d'adultes

Compte tenu de la nécessité d'assurer dans les activités éducatives destinées aux adultes une qualité tout aussi nécessaire que dans le cas de la formation initiale,

Compte tenu de la spécificité de ces usagers et des activités éducatives qui leur sont destinées (expérience de vie et de travail des usagers au-delà de la formation initiale, nécessité d'une approche multidisciplinaire en accord avec les caractéristiques de ces étudiants adultes...),

Il est recommandé:

8. Que soient reconnus le rôle et le statut spécifiques d'éducateur d'adultes aux différentes étapes du processus éducatif (conception, gestion et évaluation des activités éducatives, encadrement des usagers, enseignement, recherche...). En conséquence,
9. Que soient créés et (ou) reconnus comme tels, en nombre suffisant, des postes réguliers d'éducateurs d'adultes pour assurer les différentes tâches rattachées à ces activités éducatives;
10. Que, dans les normes d'engagement des personnes recrutées pour ces postes, on considère, d'une part, leur compétence académique reconnue, d'autre part, leur expérience professionnelle et leur pratique sociale, et que ces divers éléments soient pondérés d'une façon appropriée selon la nature et les orientations des activités éducatives en cause.
11. Que les établissements universitaires garantissent à ces mêmes personnes les moyens nécessaires à leur formation et à leur perfectionnement.
12. Dans le cas où ces activités éducatives sont réalisées par des personnes occupant déjà un poste au niveau de la formation initiale dans une institution scolaire (enseignants, chercheurs, cadres, professionnels), que ces activités soient explicitement reconnues dans leur dossier de carrière.

concertation

13. Que, en vue d'une meilleure utilisation des ressources humaines et matérielles, pour rentabiliser les investissements déjà consentis, éviter les dédoublements inutiles et assurer un meilleur service à la population, la Commission propose, en respectant l'autonomie des établissements, la mise en place de lieux de concertation entre les universités, les autres établissements à vocation éducative ou culturelle, et au besoin d'autres pourvoyeurs de services, en vue d'assurer une meilleure intégration de leurs interventions, par exemple en matière d'enseignement à distance sous toutes ses formes, de reconnaissance de diplômes, de coordination des niveaux, de services d'accueil, de recherches et de production d'instruments, d'information, d'utilisation des locaux, équipements et divers services, etc.

14. Qu'on fasse appel, pour favoriser cette concertation, aux organismes déjà existants (ACDEAULF, ICEA, etc.), en les pourvoyant des moyens nécessaires pour certaines tâches, comme l'information sur l'état de l'éducation des adultes.

L'aide à la promotion collective

15. Que la Commission recommande la reconnaissance des services à la collectivité comme mission de l'université distincte des missions d'enseignement et de recherche, ainsi que la mise en place de structures appropriées, dotée des moyens permettant d'opérationnaliser cette mission. (Voir la page 6 de l'appendice I et l'appendice VIII sur la structure de ces services à l'Université de Montréal et sur les implications de cette mission).

Le financement

L'étude des mesures de financement requises mériterait une analyse plus fouillée. Ceci dit, étant donné les inégalités d'accès des adultes aux ressources universitaires et l'insuffisance des services dont ils bénéficient comparativement, nous ne pouvons omettre de souligner, à défaut de solutions techniques précises, quelques grandes orientations, respectueuses de l'autonomie des universités. Ce serait déjà beaucoup, d'ailleurs, si les gouvernements pouvaient coordonner les diverses mesures et les divers programmes en place. Mais, d'autres mesures nous paraissent s'imposer.

16. Que les adultes bénéficient d'un régime de prêts et bourses adapté à leurs responsabilités et à la variété de leurs conditions de vie réelles (y compris le chômage), et leur donne accès aux études de leur choix, ainsi qu'au régime de leur choix, y inclus les études à temps complet.
17. Que le Gouvernement du Québec prévoie la mise en place progressive d'un régime de congé-éducation rémunéré selon les modalités les plus appropriées au milieu québécois; qu'un tel régime favorise en particulier les simples travailleurs et les cadres inférieurs; et que les études, même non reliées à l'emploi actuel ou non créditées, puissent être intégrées à l'horaire de travail.
18. Que le gouvernement prenne en compte les besoins d'ordre éducatif dans l'établissement de sa politique en matière de garderies et de mesures fiscales en faveur des parents qui ont charge d'enfants.
19. Que les budgets permettent le maintien de postes permanents et à temps complet de professeurs enseignant aux adultes; et que la transférabilité des fonds de pension facilite par ailleurs l'accès à ces postes.
20. Que ces mêmes budgets permettent de mettre à la disposition des adultes les services et les instruments pédagogiques qui font actuellement défaut: accueil, bibliothèques, services aux étudiants, documentation (readers, etc.), encadrement, etc.

21. Que les Universités soient astreintes à rendre compte de façon différenciée des sommes affectées aux activités spécifiques d'éducation des adultes.

22. Que soit reconnue la promotion culturelle comme un des rôles essentiels de l'université, et que, en conséquence, un financement adéquat permette un accès élargi aux activités culturelles non créditées, en sus du financement requis par les activités créditées. (Voir le mémoire distinct du secteur de la promotion culturelle de la Faculté de l'éducation permanente).

Ce mémoire a été préparé par un comité formé des personnes suivantes: M. Fernand Benoit, M. Michel Campbell, Mme Julie Huard (membres du Conseil), M. André Fortin et M. Pierre Paquet.

Rédaction: André Fortin.

LA FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE
DE
L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

1. Rappel historique

- 1952 - Création du Service de l'extension de l'enseignement. En établissant cette structure, l'Université de Montréal "étendait" aux adultes préoccupés de rattrapage, dans des cours à temps partiel, la formation de type humaniste dispensée à cette époque par les collèges classiques. Ce "cours classique de huit ans" était couronné par un degré pré-universitaire, le baccalauréat ès arts. En même temps, le nouveau service organisait des cours d'été avec les facultés des lettres et des sciences, ainsi qu'un baccalauréat ès sciences (de niveau universitaire) avec la Faculté des sciences. Ses opérations étaient donc de nature administrative, sauf toutefois dans le champ de l'enseignement non crédité, où les cours créés au bénéfice des adultes, avec l'approbation de la Commission des études, contenaient en germe certaines innovations qui devaient fleurir à l'étape suivante.
- 1968 - Création du Service d'éducation permanente. Celui-ci avait le pouvoir de créer ses propres programmes de premier cycle, avec l'approbation des autres unités (facultés, départements ou écoles). Il pouvait surtout, grâce à un règlement pédagogique propre, administrer ces programmes selon des modalités plus adaptées aux adultes, notamment au chapitre de l'admission et pour une part aussi à celui de la pédagogie. Chacun de ces programmes était géré par un responsable de programme (fonction nouvelle), assisté d'un comité pédagogique. En six ans, le S.E.P. réussit à mettre sur pied une trentaine de certificats (30 crédits), dont six ont été transférés dans les autres facultés. Il ne jouissait toutefois d'aucune juridiction autonome sur l'octroi des diplômes et sur l'engagement de ses chargés de cours. Notons que, dès le début, l'université devait accorder le baccalauréat aux détenteurs de trois certificats.
- 1974 - Création de la Faculté de l'éducation permanente, justifiée notamment par la paralysie administrative de la structure précédente, étant donné la multiplicité des partenaires et le faible pouvoir décisionnel du S.E.P., dont le volume d'activités était devenu considérable. La nouvelle structure témoigne aussi d'une politique officielle de plus grande ouverture à l'éducation des adultes et au projet d'éducation permanente auquel elle ouvre la voie. D'où son double mandat: préparer l'intégration de l'éducation des adultes aux structures de l'université et promouvoir la participation de cette dernière à un régime intégré d'éducation permanente.

"Dans une université relativement ancienne - à l'échelle, il va sans dire, de l'histoire du Québec, - il a en effet paru opportun, pour éviter qu'il ne soit dilué, de concentrer et en quelque sorte visualiser dans une structure particulière - la Faculté de l'éducation permanente - un projet qui la déborde pour être celui de toute l'université", déclarait le recteur de l'Université de Montréal au colloque de l'AUPELF (sept. 1979). Cette importance accordée à l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente correspond à l'un des trois axes de développement assignés à l'Université de Montréal par le Conseil des universités en 1973, soit la recherche, les études supérieures et l'éducation permanente.

D'un type inédit, la nouvelle faculté poursuit son double objectif en offrant elle-même des programmes d'études et autres activités pour adultes, avec la collaboration des autres facultés, et en assistant ces dernières en matière de programmes pour adultes.

L'éducation des adultes se pratique également dans d'autres facultés ou écoles, à titre de formation initiale, de perfectionnement ou de formation continue (Arts et sciences, Droit, Éducation physique, Médecine, Médecine dentaire, Pharmacie, Sc. de l'éducation, Théologie, H.E.C. et Polytechnique).

En même temps que la F.E.P., ont été créés deux comités à l'échelon de l'Université: le Comité de l'éducation permanente (rattaché à l'Assemblée universitaire) et le Comité de l'éducation continue (rattaché à la Commission des études).

2. Structure de la Faculté

À l'Université de Montréal, l'éducation des adultes n'a jamais été simplement intégrée aux structures originelles (facultés, départements, écoles), c'est-à-dire relevant exclusivement de ces dernières. Les adultes ne sont pas non plus entièrement regroupés dans une structure distincte et auto-suffisante, qui à la limite présenterait l'image d'une université pratiquement parallèle.

Les trois structures évoquées plus haut, les deux dernières surtout, correspondent à la volonté d'offrir aux adultes la possibilité d'un traitement distinct, dans des programmes conçus spécifiquement pour eux, et selon un régime administratif plus souple.

Il est à noter que le même problème se pose à l'intérieur de chacune des autres unités, où les adultes peuvent plus ou moins se trouver intégrés à l'enseignement dit "régulier" ou regroupés dans quelques cas dans des programmes distincts.

En toute hypothèse, cependant, les adultes jouissent de conditions d'admission spécifiques, plus diversifiées que la détention du D.E.C. ou d'une formation scolaire équivalente: il suffit de posséder, au jugement du doyen, des connaissances et une expérience appropriées au programme.

Mais, une faculté distincte implique plus qu'un accueil séparé. Elle signifie des services d'une nature différente. Bien que ces services ne se réduisent pas à offrir des programmes d'enseignement crédité, ce sont eux qui dès les débuts ont déterminé les traits caractéristiques du S.E.P. puis de la F.E.P., et ils constituent encore, par leur volume d'opérations, le champ d'intervention principal de la Faculté.

Cette structure est habituellement qualifiée de "périphérique". Comparée aux autres facultés, la F.E.P. ne fait pas simplement nombre avec elles, avec sa spécialité. Elle ne fait pas partie, au même titre qu'elles, des éléments centraux de l'Université, mais fait office d'organe de relais, de couplage, entre ces éléments centraux et les groupes sociaux.

Dans un premier temps, on pourrait la définir par la négative, car elle n'a pas de discipline ou champ d'étude propre, puisque théoriquement elle peut offrir des programmes dans toutes les disciplines et tous les champs, même non encore représentés à l'Université de Montréal; et elle n'a pas de corps professoral, devant recruter ses ressources chaque trimestre parmi les professeurs des autres unités ou engager des chargés de cours (ce dernier cas est le plus habituel). Mais, en termes plus positifs, c'est le choix de sa clientèle qui la spécifie. Conventionnellement, l'adulte y est défini par l'âge de 21 ans ainsi que par son engagement habituel sur le marché du travail ou sa fonction socio-économique, autre que celle d'étudiant. Ainsi, par son expérience de vie et de travail, encore plus que par son régime d'étude (à temps partiel, etc.), il introduit à l'université l'expression de besoins issus d'une utilisation des connaissances qui commande la création de programmes différents de ceux offerts aux jeunes, fût-ce dans les mêmes disciplines ou champs d'étude. C'est en s'appliquant à cerner d'abord ces besoins que la F.E.P., en tant que structure périphérique, sert d'intermédiaire entre les ressources de l'université et les individus et les groupes, dans le cadre non seulement de ses programmes de certificats (en majorité à contenu professionnel) mais d'activités culturelles variées et d'interventions d'aide à la promotion collective ("services à la collectivité").

Le service de la population adulte a amené par ailleurs la F.E.P. à se doter d'un centre d'accueil pour adultes, en vue d'informer et d'assister ces derniers dans l'élaboration de leur cheminement éducatif. Ce centre a été par la suite transféré au Bureau du registraire et donc rattaché aux services centraux de l'Université.

3. Aperçu de l'organigramme (données de décembre 1980)

1. La direction se compose du doyen et de son adjoint, de trois vice-doyens (responsables respectivement des études; du développement; de la recherche, de la promotion collective et de l'évaluation), du secrétaire, et du directeur des services administratifs.
2. Un conseil de faculté de 27 membres regroupe, outre la direction, des représentants ou membres de diverses catégories: responsables de programme, de recherche ou de division, professeurs des autres facultés, chargés de cours, étudiants et milieux socio-économiques.
3. 30 responsables de programme sont répartis entre le Bureau du développement et 3 divisions; celles-ci sont rattachées au vice-doyen aux études, chacune ayant à sa tête un directeur.
4. Au vice-doyen aux études se rattache également l'École française d'été, qui émarge directement au budget de l'université, et dont les cours sont organisés par le secteur des cours de langues de la F.E.P. (compris dans une des trois divisions).
5. La direction des études est constituée du vice-doyen aux études, du vice-doyen au développement et des 3 directeurs de division.
6. Le Bureau du développement est constitué du vice-doyen au développement, de son adjoint, d'un agent de développement, des responsables des certificats d'implantation récente, et des responsables des activités de promotion culturelle.
7. Un Atelier de promotion collective, qui compte 3 permanents (assistés de contractuels), et un Bureau de la recherche de 6 personnes relèvent du vice-doyen à la recherche, à la promotion collective et à l'évaluation.
8. Au secrétaire sont rattachés le service de publicité et le centre de documentation.
9. Du directeur des services administratifs dépendent 3 secrétariats, pour la gestion des services généraux et des admissions et inscriptions, ainsi que le service des dossiers des étudiants.

4. Élaboration et gestion des programmes

Les programmes se caractérisent d'abord par leur mode d'élaboration, qui consiste, dans un premier temps, à identifier les besoins avec les demandeurs, et à les évaluer. Il y aura par la suite consultations externes et internes et constitution d'une table de travail, où pourront se concerter les divers intéressés, Bureau du développement, spécialistes, représentants des autres facultés, groupes professionnels, utilisateurs potentiels, de façon à préciser les besoins et les objectifs, et à déterminer la structure

et les autres éléments du programme en fonction des destinataires visés. Une fois approuvé par la Faculté et par la Commission des études, il sera ensuite administré par un responsable de programme, assisté d'un comité de programme. Ce comité, plus formalisé que les tables de travail antérieures, est régi par un règlement du Conseil de la Faculté, qui en détermine le mandat et la composition, et associe de nouveau en permanence tous ceux qui y sont partie prenante, sous la direction du responsable. Une des fonctions du comité de programme est d'en faire l'évaluation continue et de proposer les modifications qui en découlent. Certaines modifications équivalent à créer un nouveau programme en remplacement des précédents. Il arrive aussi que soit établi un second programme dans le prolongement d'un premier, ou en parallèle à un programme existant (certificat et majeur, par exemple, ou plusieurs certificats de même niveau).

5. Modèles pédagogiques

La structure des programmes est élaborée en fonction des besoins plutôt que de l'économie interne d'une discipline donnée; ils sont tous multidisciplinaires, ce qui favorise par ailleurs la diversité des formations individuelles et éventuellement la mobilité professionnelle, et axés sauf quelques exceptions sur des tâches professionnelles. Ils incluent d'autre part une perspective critique. Il paraît essentiel, en effet, que, à partir d'un certain niveau dans son développement, tout citoyen soit en mesure de réfléchir d'une façon autonome sur les implications sociales de sa tâche et de son champ d'activité professionnelle.

Les destinataires, dans bien des cas, peuvent être des groupes aussi bien que des individus.

Une pédagogie pour adultes s'efforce de respecter l'autonomie de l'étudiant ou d'en favoriser le développement, par des dispositions qui varient en importance et en nature selon les types de programmes. Tel est du moins l'idéal poursuivi. On fera donc place au choix personnel dans la détermination des objectifs, des contenus et des méthodes. Entre les deux extrêmes du programme entièrement prédéterminé et du programme "sans contenu", le principe du libre choix doit être tempéré par celui de l'adaptation aux conditions imposées par le marché du travail.

Quant aux méthodes pédagogiques, elles varient avec l'objet de l'activité pédagogique. Dans bien des cas, le cours magistral a fait place ou a été associé à des méthodes plus souples et mieux adaptées. Le Faculté poursuit actuellement des recherches sur des formules plus individualisées, comme le tutorat ou les cours-contrats, qu'elle implante progressivement.

6. Promotion culturelle

Les activités non créditées de la F.E.P. peuvent se répartir conventionnellement sous les deux rubriques de "promotion culturelle" et de "promotion collective".

Du côté de la promotion collective, la F.E.P. offre depuis quelques années un programme trimestriel "sorties culturelles", Les Soirées et matinées, dont la formule varie de 3 à 15 rencontres avec des spécialistes, sur des sujets variés, à l'adresse des personnes désireuses de faire le point, par une information sérieuse et critique sur un de ces sujets, et par une introduction aux moyens et ressources à utiliser pour en poursuivre l'étude. Les activités de 6 rencontres et plus donnent droit à une attestation.

En outre, la Faculté organise, parfois conjointement avec d'autres organismes, des colloques, tables rondes, ateliers et séminaires sur des problèmes actuels, en relation bien souvent avec les objets d'étude des certificats.

7. Promotion collective

Aux yeux de la F.E.P., les deux grandes missions traditionnelles d'enseignement et de recherche n'épuisent pas la fonction sociale de l'université. D'une part, l'idée même d'éducation permanente dépasse l'optique de la promotion individuelle, car c'est souvent dans des structures collectives, de dimensions très variables, que les individus sont appelés à s'insérer dans les circuits de leur société et à y promouvoir leurs intérêts; d'autre part, la plus grande partie de la population demeure à l'écart des retombées directes des activités d'une institution universitaire supportée par l'ensemble de la société. C'est pourquoi plusieurs préconisent la reconnaissance d'une troisième mission, dite "service à la collectivité", distincte des deux premières. Pour sa part, la F.E.P. a cru bon, pour mieux assurer la poursuite de cet objectif général, de créer une structure distincte, l'Atelier de promotion collective; celui-ci a pour mandat de concrétiser à l'égard des collectifs ou regroupements de citoyens privés des services de l'université ce rôle de relais entre les groupes sociaux et l'ensemble des ressources universitaires, caractéristique de la Faculté. Les interventions d'aide à la promotion collective, qui ne se limitent pas aux activités de l'Atelier, ont pour but de collaborer avec les bénéficiaires à leur propre prise en charge pour la satisfaction de leurs besoins.

8. Recherche

La Faculté de l'éducation permanente est la seule qui soit munie d'une équipe de recherche, créée dès les débuts dans le cadre du Service d'éducation permanente. Elle a pour mandat, avant tout, d'effectuer les travaux de type institutionnel requis pour le support des activités éducatives de la Faculté, dans ses programmes ou ses interventions d'aide à la promotion collective. D'autre part, le champ d'observation et la participation active à la réflexion d'une faculté vouée à l'éducation des adultes et à la promotion de l'éducation permanente l'amènent à consacrer aussi une partie de ses travaux à des recherches fondamentales en éducation.

5. La F.E.P. à vo d'oiseau (données de 1979-1980)

. Personnel

Postes permanents: 117

Cadres avec responsabilités pédagogiques: 51

Font partie par ailleurs du personnel enseignant de l'université, et sont affectés à la F.E.P. par détachement: 2

Professeurs détachés des autres facultés et assumant des tâches d'enseignement: 3

Professionnels: 6

Chercheurs: 6

Personnel de bureau: 51

Chargés de cours: 603

Professeurs réguliers de l'U de M: 44 (7,3%)

Intervernants recrutés à l'extérieur de l'U de M: 559 (92,7%)

. Activités créditées

Certificats: 39 (dont 4 n'admettent plus de nouveaux étudiants jusqu'à nouvel ordre)

(6 autres certificats ont été transférés dans d'autres facultés à l'époque du Service de l'éducation permanente)

Cours de langues: 25 (5 langues)

École française d'été

Banque de cours de la Faculté: env. 625

Cours offerts 1 411

Cours à distance: env. 80 campus

Admissions (nouveaux étudiants 1979-1980): 4 669

Inscriptions/cours (1979-1980): 34 954

Population étudiante active: env. 13 000

Étudiants réguliers: env. 10 000

Étudiants libres : env. 3 000

Principaux secteurs:

Professionnels à leur compte:	0,8%
Artisans et petits propriétaires:	0,8%
Agents d'encadrement (cadres et agents administratifs)	6,6%
Semi-professionnels et professionnels salariés:	
. professeurs	22,2%
. infirmier(e)s	26,3%
. autres	4,9%
Techniciens	11,1%
Ouvriers subalternes (<u>cols blancs</u> et cols bleus):	26,3%

Crédits-étudiants dispensés: 95 221 :

Diplômes décernés par le S.E.P. et par la F.E.P.: :

Certificats:	12 538
Baccalauréats:	888
Bac ès arts:	90
Bac ès sciences:	668
Bac en enseignement (supprimé):	130

. Activités non créditées:

"Les belles soirées et matinées": 2 300 inscriptions

Promotion collective: secteurs d'intervention:

Habitation et aménagement urbain
Troisième âge
Santé
Monde syndical
Condition féminine
Développement régional
Immigration
Coopération

. Recherche: axes de travail:

pédagogie: recherche et support aux expérimentations et pratiques de la Faculté

analyse institutionnelle et évaluation

éducation permanente: recherches fondamentales et appliquées

support aux activités de recherche reliées aux divers programmes de la faculté.

Situation financière

La population de la Faculté calculée en étudiants équivalents plein temps représente environ 20% de la population de l'ensemble de l'Université.

Les dépenses d'enseignement de la F.E.P. représentent environ 6% des dépenses d'enseignement de l'ensemble de l'Université.

Le ratio nombre de cadres, professionnels et chargés de cours/nombre d'étudiants (EQPT) est de 1/46.

Publications

Publications périodiques:

Annuaire-horaire (publication trimestrielle)
Les belles soirées et matinées (publication trimestrielle)
Rapport annuel

La liste des publications de l'année paraît dans le rapport annuel. On peut obtenir auprès du secrétaire la liste de toutes les publications encore disponibles.

L'éducation des adultes à l'Université
de Montréal et dans ses écoles affiliées

I - Politique d'admission des étudiants adultes aux programmes de
1er cycle à l'Université de Montréal

A) Politique générale

- . Dans les facultés suivantes : Aménagement, Arts et sciences, Droit, Education permanente, Médecine vétérinaire, Musique, Sciences de l'éducation, Théologie, Département d'éducation physique, on applique le règlement général suivant en ce qui concerne l'admission du candidat à titre d'étudiant régulier à un programme de 1er cycle :

"Pour être admis à un programme de premier cycle, à titre d'étudiant régulier, il faut faire preuve d'une préparation satisfaisante, c'est-à-dire

- détenir le diplôme d'études collégiales comportant la structure d'accueil appropriée au programme choisi ou faire preuve d'une formation scolaire équivalente ; le doyen et le registraire jugent de cette équivalence ou
- avoir atteint l'âge de 21 ans et posséder des connaissances et une expérience appropriées au programme choisi; le doyen juge de ces connaissances et de cette expérience".

- . Dans les facultés suivantes : Médecine, Médecine dentaire, Pharmacie, Sciences infirmières, Ecole d'optométrie, on applique le règlement général suivant en ce qui concerne l'admission du candidat à titre d'étudiant régulier à un programme de 1er cycle :

"Pour être admis à un programme de premier cycle, à titre d'étudiant régulier, il faut faire preuve d'une préparation satisfaisante, c'est-à-dire

- détenir le diplôme d'études collégiales comportant la structure d'accueil appropriée au programme choisi ou faire preuve d'une formation scolaire équivalente; le doyen et le registraire jugent de cette équivalence".

- . Cette politique générale est appelée à recevoir des précisions à la suite de recommandations faites à la Commission des études par son Comité de l'éducation contin...

F) Applications particulières de cette politique générale dans les divers instituts, écoles ou départements de l'Université de Montréal :

- Faculté d'aménagement

. Ecole d'architecture : au prorata des demandes jugées recevables, un certain nombre d'étudiants adultes sont admis sur la base des connaissances appropriées et de l'expérience pertinente. Il est à noter que le programme n'est offert que le jour et de préférence à temps plein.

- Faculté des arts et des sciences

. En principe, tous les départements et écoles de la faculté admettent des étudiants adultes sur la base des connaissances appropriées et de l'expérience pertinente. Il est à noter que, sans exiger de l'étudiant adulte le D.E.C. complété, l'on exige les cours de la structure d'accueil appropriée au programme choisi.

La Faculté offre un programme facultaire (mineur en arts et sciences) constitué de cours offerts par la majorité des départements et écoles de la faculté. Plusieurs adultes se retrouvent dans ce programme et passent ensuite au programme de leur choix. Il est à noter que ce programme est offert à plein temps et à temps partiel, le jour et le soir.

La faculté offre également quelques programmes spécifiques pour adultes :

Baccalauréat en psycho-éducation

Majeur en études anglaises

Majeur en études françaises

Majeur en géographie

Majeur en histoire

Mineur en sciences économiques

Certificat en activités psycho-éducatives

Certificat en informatique appliquée

Ces divers programmes offrent des cours le soir et permettent des études à temps partiel.

La faculté dispose d'un service d'inscription pour étudiants libres. quelquefois on conseillera à l'étudiant adulte de s'inscrire d'abord à titre d'étudiant libre. Il pourra, à la suite de la réussite de cours, être admis à titre d'étudiant régulier.

. Signalons enfin le cours C.A.F.E. (cours auto-didactique de français écrit) qui est offert au grand public sans condition particulière. Ce cours est crédité.

- Faculté de droit

Depuis 4 ans, la faculté réserve 10% des places disponibles aux étudiants adultes qui sont admis sur les bases suivantes : dossier scolaire, connaissances appropriées et expérience pertinente, test d'admission, entrevues. Le programme de droit est offert le jour et de préférence à temps plein.

- Faculté de l'éducation permanente

La faculté (mis à part quelques programmes professionnels, v.g. ceux de sciences infirmières, qui ont des exigences supplémentaires), admet dans la majorité de ses programmes (certificats) des étudiants adultes sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente.

Le candidat qui réussit trois certificats obtient un baccalauréat ès sciences ou un baccalauréat ès arts et est admissible à certains programmes de maîtrise.

La faculté autorise l'inscription à titre d'étudiant libre à un certain nombre de cours.

La faculté offre des activités non créditées dans le cadre des Belles soirées et des Belles matinées.

(Notons que la majorité des cours sont offerts le soir ou en fin de semaine et permettent des études à temps partiel.

- Faculté de médecine vétérinaire

La faculté est intéressée à l'admission d'étudiants adultes, mais n'a pas encore arrêté de politique opérationnelle à cet égard.

- Faculté de musique

La faculté admet chaque année des étudiants adultes sur la base d'un test d'admission permettant au candidat de faire preuve de ses connaissances musicales et de sa maîtrise d'un instrument.

La faculté offre également des cours préparatoires au test d'admission.

- Faculté des sciences de l'éducation

Dans ses programmes de formation initiale (baccalauréat en éducation pré-scolaire et enseignement au primaire, baccalauréat en orthopédagogie), la faculté admet des étudiants adultes sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente. Ces deux programmes sont offerts le jour et de préférence à temps plein.

... faculté offre également un certain nombre de programmes de perfectionnement (aux trois cycles universitaires) destinés à des enseignants en exercice légalement qualifiés. Tous ces programmes sont offerts le soir et en fin de semaine et permettent des études à temps partiel.

La faculté offre enfin des programmes qui ne sont pas destinés spécifiquement aux enseignants : elle y admet des étudiants adultes sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente.

- Faculté de théologie

La faculté admet dans ses divers programmes des étudiants adultes sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente. Des cours sont offerts le soir et des études à temps partiel sont possibles.

La faculté organise également des cours hors campus.

- Département d'éducation physique

Le département admet des étudiants adultes sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente. L'étudiant adulte doit cependant avoir réussi un certain nombre de cours de la structure d'accueil appropriée de niveau CEGEP. Les cours ne sont offerts que le jour et de préférence à temps plein.

Le département offre également un certificat en danse et mouvement expressif. Les étudiants adultes y sont admissibles sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente.

- Faculté des sciences de la santé (Médecine, Médecine dentaire, Pharmacie, Sciences infirmières, Ecole d'optométrie) : il n'y a pas de politique particulière en ce qui a trait à l'admission de l'étudiant adulte.

Les programmes sont contingentés, ne sont offerts que le jour et de préférence à temps complet.

La faculté de médecine offre un programme (certificat en gestion d'hôpital) spécifique aux étudiants adultes qui y sont admissibles sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente. Le programme est offert le soir et l'été. Des études à temps partiel et à temps complet sont possibles. Le programme peut être suivi par correspondance.

La faculté de médecine dentaire offre également un programme (certificat en hygiène dentaire) aux étudiants adultes. Ce programme est destiné aux détenteurs du D.E.C. en technique d'hygiène dentaire.

Enfin, les diverses facultés s'intéressent au perfectionnement des diplômés (v.g. Service d'éducation médicale continue de la faculté de médecine).

II - Politique d'admission des étudiants adultes dans les écoles affiliées de l'Université de Montréal

- Ecole des Hautes Etudes commerciales

{ Le baccalauréat en administration des affaires est offert le jour à temps complet. Il requiert le diplôme d'études collégiales comportant la réussite de quatre cours de mathématiques. Le baccalauréat en administration des affaires offert le soir ne requiert pas le diplôme d'études collégiales complété; l'étudiant adulte peut y être admis, sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente, à condition toutefois d'avoir réussi au préalable certains cours de mathématiques du niveau CEGEP. L'école offre également bon nombre de certificats à temps partiel le soir, dans lesquels l'étudiant adulte peut être admis, sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente, à condition d'avoir réussi au préalable certains cours de mathématiques. L'école offre en outre des sessions de perfectionnement à l'intention de gestionnaires et de cadres supérieurs.

≡ Dans certains programmes de deuxième cycle, l'école peut admettre des étudiants adultes ne détenant pas un 1er cycle universitaire ou l'équivalent, sur la base d'un dossier jugé exceptionnel.

- Ecole polytechnique

L'Ecole peut admettre dans tous ses programmes les candidats âgés d'au moins 21 ans possédant des connaissances appropriées et une expérience jugée pertinente, sur la recommandation d'un comité de sélection concerné.

Le Service d'éducation permanente de l'Ecole offre un certain nombre de certificats dans lesquels les étudiants adultes peuvent être admis sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente. Ces programmes sont offerts par cours du soir. Ce service offre de plus la possibilité aux étudiants adultes de poursuivre, le soir à temps partiel, l'équivalent de la 1ère année du baccalauréat en génie. Ce service offre enfin par cours du soir des programmes menant à l'obtention de diplômes ou de la maîtrise, aux détenteurs du baccalauréat en génie ou d'un premier cycle universitaire dans une discipline jugée pertinente, avec une préparation jugée suffisante à la poursuite des études choisies.

III - L'admission des "adultes" dans les programmes "réguliers"
en septembre 1980

Les statistiques suivantes, tirées du rapport du registraire, portent sur l'admission des personnes qui ont 21 ans et plus et ne détiennent pas le D.E.C. ou l'équivalent.

De plus, il s'agit exclusivement des programmes dits "réguliers" ; elles ne font donc pas état des admissions aux programmes spécifiques pour adultes, dont la liste figure à l'annuaire de la F.E.P. (éd. hiver 1981, p. 102).

Les statistiques des inscriptions pour l'année 1980-1981 ne sont malheureusement pas encore disponibles.

PREMIER CYCLE - AUTOMNE

ADMISSION D'ADULTES

Il s'agit d'une catégorie d'adultes qui sont âgés d'au moins 21 ans, qui n'ont ni le diplôme d'études collégiales (D.E.C.) ni un diplôme équivalent, qui ont demandé une admission à des programmes qui ne sont pas spécifiquement offerts à des adultes.

Facultés Programmes	Autorisations d'inscription	Refus	Désistements	Total
ARTS ET SCIENCES				
Anthropologie	1	1	5	7
Arts et sciences (mineur)	35	5	9	49
Arts plastiques	1	1	3	5
Biochimie	1	1		2
Chimie		2	1	3
Criminologie	2	6	2	10
Etudes allemandes	3			3
Etudes anglaises	5		5	10
Etudes arabes	1			1
Etudes cinématographiques	2	4		6
Etudes est-asiatiques	2	2		4
Etudes françaises	8	5	2	15
Etudes hispaniques	1	2		3
Etudes italiennes	1	2	1	4
Etudes juives	1			1
Etudes néo-helléniques		2		2
Etudes russes	1	2	1	4
Etudes théâtrales		1		1
Géographie		3		3
Géologie			1	1
Histoire	3	3	2	8
Histoire de l'art	7	3	4	14
Informatique	1	6	1	8
Mathématiques		1		1
Philosophie	2		1	3
Physique			1	1
Psychologie	6	22	3	31

PREMIER CYCLE - AUTOMNE

ADMISSION D'ADULTES

Il s'agit d'une catégorie d'adultes qui sont âgés d'au moins 21 ans, qui n'ont ni le diplôme d'études collégiales (D.E.C.) ni un diplôme équivalent, qui ont demandé une admission à des programmes qui ne sont pas spécifiquement offerts à des adultes.

Facultés Programmes	Autorisations d'inscription	Refus	Désistements	Total
ARTS ET SCIENCES (suite)				
Psycho-éducation	1			1
Relations industrielles	2	4	4	10
Science politique	4	11		15
Sciences biologiques	4	1		5
Service social	4	12	2	18
Sociologie	8		11	19
Traduction	4	6		10
→ DROIT	30	82		112
EDUCATION PHYSIQUE				
Danse et mouvement expressif	3	10		13
Education physique	2	4		6
MEDECINE				
Nutrition		4		4
Réadaptation				
Ergothérapie	1			1
Physiothérapie	1			1
MUSIQUE	11	10	5	26
OPTOMETRIE		2		2
SCIENCES DE L'EDUCATION				
Ed. préscol. et ens. primaire	4	7	1	12
Orthopédagogie	3	4	1	8

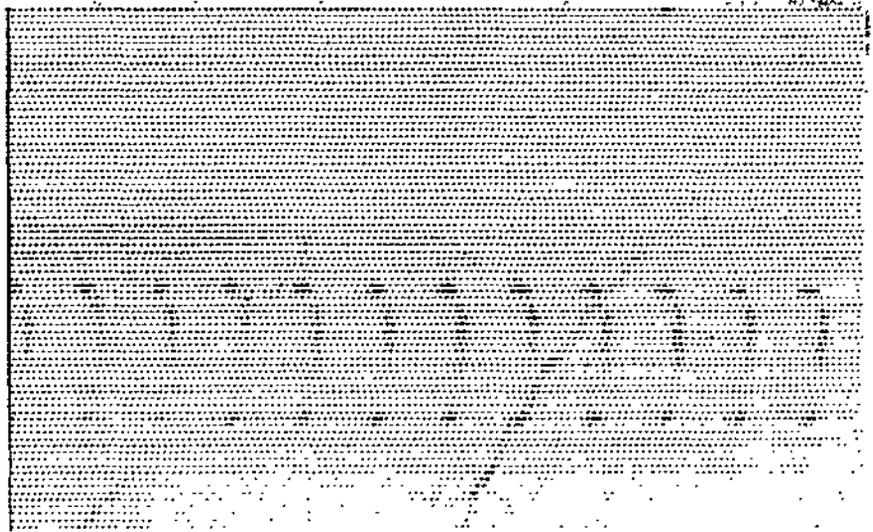
PREMIER CYCLE - AUTOMNE

ADMISSION D'ADULTES

Il s'agit d'une catégorie d'adultes qui sont âgés d'au moins 21 ans, qui n'ont ni le diplôme d'études collégiales (D.E.C.) ni un diplôme équivalent, qui ont demandé une admission à des programmes qui ne sont pas spécifiquement offerts à des adultes.

Facultés Programmes	Autorisations d'inscription	Refus	Désistements	Total
SCIENCES INFIRMIERES		1		1
THEOLOGIE				
Etudes bibliques	3			3
Etudes catéchétiques	7		1	8
Etudes pastorales	9	1		10
Sciences de la religion	1		1	2
Théologie	9	2		11
TOTAL:	195	235	68	498

RECHERCHE UNIVERSITAIRE



**LES FONCTIONS SOCIALES DE
L'EDUCATION DES ADULTES**

Les "étudiants adultes" à
l'Université de Montréal
(automne 1979)

Pierre Doray
Pierre Paquet
Rita Therrien
Bureau de la recherche
Novembre 1980

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

- 1- objectifs
- 2- méthodologie comparée des deux enquêtes
- 3- présentation entente

1 - Quelques chiffres de l'enquête 1979

1.1 Situation générale

- 1.1.1. les variables socio-démographiques
- 1.1.2. les variables socio-économiques
- 1.1.3. l'insertion scolaire

1.2 Comparaison entre les étudiants inscrits à des programmes réguliers et ceux inscrits aux programmes pour adultes ou à des cours libres.

2 - Comparaison entre 1976 et 1979

- 2.1. les caractéristiques socio-démographiques
- 2.2. les variables socio-économiques
 - ⇒ 2.2.1. la scolarité antérieure
 - 2.2.2. la situation de travail
 - 2.2.3. l'insertion scolaire

ANNEXE

Analyse comparative des caractéristiques des étudiants des cours réguliers et de ceux des programmes pour adultes et des cours libres (Denise Granger).

INTRODUCTION

1- Objectifs

L'objectif du texte est de présenter les principaux éléments d'un sondage auprès des étudiants de l'Université de Montréal effectué au printemps dernier et de les comparer aux résultats obtenus en 1976, lors d'une enquête auprès des étudiants des programmes pour adultes. Le sondage de l'année dernière a été mené par le Bureau de la recherche de la Faculté de l'éducation permanente et par le Centre de sondage; celui de 1976, par le Bureau de la recherche.

Le travail entrepris l'année dernière visait à recueillir des données permettant de comparer les étudiants inscrits à des programmes pour adultes ou à des cours libres à l'automne 1979, avec le même type de population qu'en 1976. L'enquête visait également à estimer la proportion d'adultes dans les programmes premier cycle de l'Université de Montréal.

2- Méthodologie comparée des deux enquêtes

Sondage 1976

Population visée:

Les étudiants des programmes pour adultes et les étudiants libres inscrits au premier cycle au trimestre d'hiver 1976 à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées.

Sondage 1979

Population visée

Deux sondages parallèles ont été menés:

1) Les étudiants des programmes pour adultes et les étudiants libres inscrits au premier cycle au trimestre d'automne 1979

Les étudiants du cours CAFE sont exclus car ce cours n'était alors offert qu'aux employés de l'Université de Montréal.

à l'Université de Montréal et dans les Ecoles affiliées. Les étudiants du cours CAFE sont inclus parce qu'ouvert à un public très large.

2) Les étudiants réguliers du premier cycle inscrits aux programmes "réguliers de jour" à l'automne 1979 à l'Université de Montréal et ses Ecoles affiliées.

Méthode d'échantillonnage

Echantillon aléatoire stratifié selon le type de programme et le statut des étudiants. Les résultats ont été pondérés par après selon les strates.

Méthode d'échantillonnage

Deux échantillons ont été tirés séparément, l'un pour la population des libres et des étudiants des programmes pour adultes, l'autre pour les étudiants des programmes réguliers.

Dans chacun des cas, l'échantillon a été stratifié selon l'institution. Il n'a pas été nécessaire de pondérer les résultats.

Méthode de cueillette des données

Le questionnaire a été envoyé par la poste au printemps 1976. Deux rappels ont été faits par la poste.

Méthode de cueillette des données

Un questionnaire a été envoyé par la poste au printemps 1980 auprès des étudiants libres et des programmes pour adultes. Deux rappels

ont été faits, l'un par la poste, l'autre par téléphone. Un questionnaire plus court répétant certains items du premier a été posé par téléphone aux étudiants des programmes "réguliers de jour".

Taux de rendement

1699 sur 3000,
soit 56.6%

Taux de rendement

Sondage postal: 953 sur 1399
soit 68.1%
Sondage téléphonique: 440 sur 459
soit 80.4%

3- Présentation du texte

Le texte qui suit comprend trois parties. La première présente les faits saillants des deux sondages effectués en 1979. La seconde compare les données obtenues en 1976 avec celles de 1979 portant sur la population des programmes pour adultes et des cours libres. Les éléments sur lesquels porte l'analyse dans ces deux parties sont: les caractéristiques socio-démographiques, le profil professionnel et académique et les caractéristiques des études poursuivies à l'Université de Montréal.

Nous insérons en dernier un chapitre du rapport de Denise Granger-Piché du Centre de sondage, cette dernière ayant rédigé, à notre demande, un rapport descriptif des résultats obtenus lors des deux sondages de l'année dernière. Ce chapitre s'intitule: "Analyse comparative des caractéristiques des étudiants des cours réguliers et de ceux des programmes pour adultes et des cours libres". Il résume bien l'essentiel de son analyse.

1- Quelques chiffres de l'enquête 1979

1.1 Situation générale

Dans le cadre de nos travaux sur la clientèle adulte de l'Université de Montréal, nous avons distingué certaines dimensions regroupant plusieurs variables. Nous présenterons donc ces quelques résultats préliminaires en fonction de ces grandes dimensions.

1.1.1 Les variables socio-démographiques

A l'automne 1979, les étudiants des programmes pour adultes et les étudiants libres se répartissaient de la façon suivante sur les différentes variables socio-démographiques:

- 1) 61.7% étaient des femmes et 38.3%, des hommes.
- 2) 48.6%, soit près de la moitié avaient entre 25 et 34 ans, et 36.1%, plus de 35 ans.
- 3) 60.5% étaient mariés ou vivaient en union libre.
- 4) 94.8% avaient le français comme langue maternelle et 93.9% comme langue d'usage.
- 5) 92.6% étaient nés au Québec.

1.1.2 Les variables socio-économiques

51.3% des étudiants des programmes pour adultes sont d'origine sociale ouvrière.(1)

37.8% des étudiants n'avaient pas de diplôme collégial ou universitaire avant de s'inscrire dans des programmes d'études à l'Université de Montréal.

(1) L'origine sociale est définie à partir de l'occupation du père.

Parmi les 87.9% des étudiants qui affirment avoir un travail rémunéré, à peu près un étudiant sur trois occupe un emploi de bureau; un sur trois est professionnel salarié et semi-professionnel (santé-éducation-services sociaux). Remarquons aussi que nous en comptons moins de 1% d'ouvriers et de manoeuvres (cols bleus).

Ces étudiants se répartissent de la façon suivante selon les secteurs industriels: 40.7% dans la fonction para-publique, 16.4% dans la fonction publique, 30.9% dans les divers services, 11.7% dans le secteur secondaire et 3% dans le primaire.

Enfin, seulement 10.4% de ces étudiants déclarent un revenu inférieur à \$10,000.00

1.1.3 L'insertion scolaire

Cette insertion est définie par trois variables: le statut, la faculté d'insertion et la discipline étudiée. Nous remarquons sur ces trois variables que:

- 30.6% des étudiants sont inscrits à des cours libres, 67.3% étaient réguliers et 2.1% cumulaient les deux statuts.
- L'Ecole des Hautes Etudes Commerciales, la Faculté de l'Education permanente et la Faculté des Sciences de l'Education regroupent 86.6% des étudiants inscrits au programme pour adultes.
- Les disciplines rattachées à l'administration et à l'éducation regroupent 54.2% des étudiants des programmes pour adultes.

1.2 Comparaison entre les étudiants inscrits à des programmes réguliers et ceux inscrits aux programmes pour adultes ou à des cours libres

L'enquête de 1979 visait aussi à évaluer le nombre d'adultes inscrits aux programmes réguliers de l'université. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes donnés une définition de l'étudiant adulte basée sur les trois facteurs suivants: l'âge; l'interruption des études; l'expérience sur le marché du travail. Cette définition, qui ne vise pas à caractériser l'adulte, mais bien l'étudiant adulte par opposition à l'étudiant qui se trouve encore en formation initiale.

En ce sens, il s'agissait de définir qui sont les étudiants que nous pouvons considérer en formation ultérieure par opposition à ceux encore en formation initiale. La notion de "rupture" par rapport à la formation initiale est à la base de notre définition d'étudiants adultes. Elle peut prendre la forme d'une interruption d'études ou de l'acquisition d'une expérience de travail (1).

Notre enquête fait ressortir que parmi notre échantillon d'étudiants inscrits à des cours réguliers de premier cycle, nous comptons 28.7% d'étudiants adultes. Selon la même définition, 14.4% des étudiants inscrits à des programmes pour adultes ou à des cours libres seraient considérés comme étant encore en formation initiale.

La comparaison entre les étudiants inscrits aux cours réguliers et ceux inscrits aux programmes pour adultes fait ressortir

(1) Cette expérience de travail doit être d'une durée minimale d'une année dans les deux cas. La description plus détaillée de la définition d'étudiant adulte figure en page 67 du chapitre fourni en annexe.

des différences entre ces populations, comme nous pouvons le remarquer dans le tableau suivant:

	<u>Programme "réguliers"</u>	<u>Programme pour adultes et cours libres</u>
Variables socio-démographiques	<ul style="list-style-type: none"> . 49.3% sont des femmes . 78.6% ont moins de 25 ans . 80.9% sont célibataires et 16.4% mariés ou en union libre. 	<ul style="list-style-type: none"> 61.7% sont des femmes 15.3% ont moins de 25 ans 39.3% sont célibataires et 60.4% mariés ou en union libre.
variables socio-économiques	<ul style="list-style-type: none"> .28.1% sont d'origine ouvrière .1.8% n'ont pas un diplôme de niveau collégial ou universitaire .31.8% se définissent comme travailleur .10.1% seulement des étudiants déclarent un revenu supérieur à \$10,000.00 	<ul style="list-style-type: none"> 51.3% sont d'origine ouvrière 37.8% n'ont pas un tel diplôme 87.9% se définissent ainsi. 89.6% déclarent un tel revenu
l'insertion scolaire	<ul style="list-style-type: none"> .96.6% sont inscrits à temps plein .99.3% suivent des cours de jour sur semaine .40.9% suivent des cours à la F.A.S., 16.4% dans les facultés des sciences de la santé, 13.4% à Poly. et 10.7% aux H.E.C. 	<ul style="list-style-type: none"> 8% sont inscrits à plein temps 10.1% suivent des cours à ce moment 38.1% des étudiants inscrits aux programmes pour adultes suivent des cours aux H.E.C. 37.4% à la F.E.P. et 11.1% à la F.S.E., 85.4% des étudiants libres sont inscrits à la F.A.S.

En somme, l'enquête permet d'établir qu'une quantité significative d'étudiants adultes (28.7%) sont inscrits aux cours réguliers de premier cycle. De plus, des différences marquées sont présentes. Les étudiants réguliers sont plus jeunes, célibataires, étudiants à temps plein. Ils ont une origine sociale plus élevée, une scolarité plus forte et des revenus limités. Par contre, les étudiants inscrits aux programmes pour adultes ou aux cours libres sont plus âgés, mariés et occupent un travail rémunéré. Ils ont une origine sociale et une scolarité plus faible.

2- Comparaison entre 1976 et 1979

La réalisation d'un second sondage permet aussi d'évaluer les transformations des clientèles des programmes pour adultes de l'université. Nous décrirons ici quelques données indicatrices de ces changements.

2.1 Les caractéristiques socio-démographiques

En trois ans, la clientèle des programmes pour adultes s'est féminisée et a vieilli. En effet, la proportion de femmes a augmenté de 14.8%, passant de 46.9% à 61.7%. La proportion des étudiants de 35 ans et plus a passé de 21.3% à 36.1%, soit aussi une augmentation de 14.8%.

Sur les autres variables, (état civil, langue maternelle, langue d'usage et lieu de naissance), aucun changement s'est produit. L'université continue à desservir majoritairement des gens mariés, francophones et nés au Québec.

2.2 Les variables socio-économiques

2.2.1 La scolarité antérieure

Il nous faut distinguer la scolarité initiale de la formation ultérieure. La première est définie par la formation acquise avant la première interruption, alors que la seconde l'est par la formation acquise avant la première inscription à l'université.

Nous remarquons au tableau suivant une diminution de 12.2% des étudiants ayant un diplôme collégial et une augmentation de ceux qui n'avaient que le secondaire ou un diplôme universitaire.

<u>Formation initiale</u>	1976	1979
secondaire non complété	4.4%	5.4%
secondaire complété	32.5%	38.4%
collégial	55.1%	42.9%
universitaire	8.0%	13.3%
	100 %	100%

Par contre ce premier niveau de scolarité ne signifie pas le diplôme acquis au moment de l'inscription à l'université; pour cela, il faut examiner la formation ultérieure.

<u>Formation ultérieure</u>	1976	1979
secondaire non complété	.9%	3.6%
secondaire complété	21.1%	34.8%
collégial	55.1%	47.2%
universitaire	22.8%	14.4%
	100%	100%

On remarque alors que la proportion des étudiants ayant un diplôme universitaire ou collégial a diminué et que celle des étudiants ne satisfaisant pas les critères traditionnels d'entrée à l'université a augmenté, passant de 22% à 37.8%.

2.2.2 La situation

Si aucun changement n'est à noter entre '76 et '79 quant à la proportion d'étudiants ayant un emploi rémunéré, il en est autrement si nous examinons la répartition socio-professionnelle des travailleurs.

<u>Catégories socio-professionnelles</u>	1976	1979
cadres supérieurs	.5%	.0%
artisans	2.0%	2.9%
agents d'encadrement	23.3%	10.4%
professionnels et semi-professionnels	39.6%	35.5%
techniciens	5.6%	10.8%
ouvriers subalternes	29.0%	40.1%
	100%	100%

Ainsi, les travailleurs subalternes auraient passé de 29% à 40.1%; les techniciens de 5.6% à 10.8%. L'augmentation se traduit par une baisse de la proportion de professionnels et semi-professionnels et des agents d'encadrement.

Une première exploration semble indiquer que ces changements dans la représentativité des étudiants est due aux étudiants libres dont les caractéristiques socio-économiques se sont modifiées.

2.2.3 L'insertion scolaire

L'insertion scolaire est définie par trois variables: le statut, la faculté et la discipline. Quelques changements sont survenus de 1976 à 1979; l'introduction de nouveaux programmes et en particulier l'introduction au cours CAFE, sont probablement à leur origine.

La proportion d'étudiants libres parmi l'ensemble est beaucoup plus élevée en 1979 qu'en 1976. Dans le premier cas, 30.6% sont inscrits à des cours libres, 67.3% sont des étudiants réguliers et 2.1% cumulent les deux statuts. En 1976, 14.5%

étaient des étudiants libres, 83.5%, des étudiants réguliers et 2.0% cumulaient les deux statuts.

Parmi les étudiants réguliers, la dominance de trois facultés est la même en 1979 qu'en 1976. En 1976, l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales, la Faculté de l'éducation permanente et la Faculté des sciences de l'éducation regroupaient 89.4% des étudiants réguliers des programmes pour adultes. En 1979, la proportion est sensiblement la même: 86.6%.

Parmi les étudiants libres, il y a eu des changements importants. En 1976, la Faculté de l'éducation permanente et l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales accueillait à elles seules 80.8% des étudiants libres. En 1979, la F.E.P. n'en compte que 8.0% et les H.E.C., aucun. La Faculté des arts et des sciences regroupe 85.4% des étudiants libres, principalement dans son cours CAFE.

Des changements se sont également produits quant à la discipline choisie par les étudiants réguliers. Même si la comptabilité et l'administration dominent en 1979 comme en 1976, cette dominance s'est atténuée; elle est passée de 52.2% des étudiants réguliers en 1976 à 36.2% en 1979. L'éducation vient toujours en second en 1979: elle regroupe 18.0% de ces étudiants, comparativement à 22.7% en 1976.

Par contre, chez les étudiants libres, le renversement est complet. En 1979, les lettres comptent à elles seules 79.0% de ces étudiants, alors qu'en 1976, elles en regroupaient 12.5%. L'administration et la comptabilité sont complètement disparues du tableau, alors qu'en 1976, elles arrivaient en premier avec 29.3% des étudiants libres.

CRÉATION DE LA
FACULTE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

Résolutions de l'Assemblée universitaire
(décembre 1973)

1. Que l'Université crée une Faculté de l'éducation permanente, dans le double but d'en arriver le plus rapidement possible à l'intégration de l'éducation des adultes à ses structures et à promouvoir sa participation à un régime intégré d'éducation permanente. (Dél. : AU-473.1)
2. Que l'Université continue d'approfondir en étroite collaboration avec la nouvelle faculté le rôle qu'elle devra jouer dans le cadre de l'éducation permanente. Pour ce faire, que les corps constitués et les cadres compétents de l'institution fassent appel à la participation de toutes les composantes intéressées de la communauté universitaire et mettent tout en oeuvre pour aider les facultés et les écoles à promouvoir les programmes destinés aux adultes. (Dél. : AU-473.2)
3. Que cette faculté n'ait juridiction, pour le moment qu'au niveau des études de premier cycle et qu'en temps et lieu elle étende sa juridiction au 2^e cycle, compte tenu des pouvoirs réservés par les statuts à la Faculté des études supérieures sur les programmes de ce niveau.
4. Que la Faculté de l'éducation permanente ait juridiction sur des programmes d'études s'adressant à une clientèle d'adultes selon le concept de l'éducation permanente. (Dél. : AU-479.1)
5. Que l'Assemblée universitaire, quatre (4) ans après la création de la Faculté de l'éducation permanente, se saisisse de l'ensemble de la question de l'éducation permanente. A cette fin, a) qu'elle procède à une évaluation du rendement des activités de la Faculté de l'éducation permanente ainsi que de celles de toutes les autres facultés en matière d'éducation permanente ; b) que, à la lumière de cette évaluation, elle étudie la possibilité d'apporter des modifications aux structures responsables de l'éducation permanente. (Dél. : AU-479.3)
6. Que l'Assemblée universitaire crée un comité chargé d'étudier les problèmes découlant de la création de cette Faculté de l'éducation permanente. (Dél. : AU-479.4)

Mémoire de la
FACULTE DE L'EDUCATION PERMANENTE
DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL
à la
COMMISSION D'ETUDE SUR LES UNIVERSITES

Mai 1978

I - INTRODUCTION

1. Le mémoire de la Faculté de l'éducation permanente a été adopté à l'unanimité par
 - . le Comité d'orientation de la faculté, où sont représentés les divers secteurs de cette institution, et
 - . le Conseil de la Faculté de l'éducation permanente, constitué des membres de la direction et des représentants des cadres ayant des responsabilités pédagogiques, des professeurs de l'Université, des chargés de cours, des milieux socio-économiques et des étudiants,lors d'une séance conjointe spéciale, le 28 avril 1978.

2. Nous avons limité notre examen à quelques grands axes tout à fait centraux, autour desquels nous paraissent graviter les problèmes les plus importants que soulève le développement des universités du Québec en ce moment. Le choix de ces axes s'inspire de la compétence spécifique de notre faculté aussi bien que de la conjoncture; et nous présentons nos façons de voir sur ces sujets sans nous référer directement au cadre tracé par le document de consultation de la Commission d'étude sur les universités, sauf dans le cas de renvois explicites. Si donc nous insistons d'une façon particulière sur certains points, c'est en raison de leur importance objective, abstraction faite de notre accord ou de notre désaccord avec les hypothèses du document de consultation.

3. Nous ne saurions dissimuler que les circonstances dans lesquelles a été créée la Commission d'étude nous inspire certaines appréhensions.
 - D'une part, les graves conflits de travail qui ont affecté l'Université du Québec à Montréal et l'Université Laval ont suscité un certain climat de crise (réelle ou appréhendée). On comprend, dès lors, que le souci de mettre de l'ordre dans le fonctionnement des universités

ait retenu l'attention du ministère de l'Education. A notre sens, ces conflits dépassent les problèmes de gestion qu'ils illustrent et nous invitent à nous interroger sur le type même d'université le plus propre à répondre aux besoins de la société québécoise en 1978. Les deux institutions en cause représentent, en effet, deux formules assez éloignées l'une de l'autre: l'une, de style plus démocratique et structurée en familles de modules; l'autre, plus traditionnelle, divisée en facultés et départements cloisonnés dans l'esprit d'une logique toute cartésienne. Mais, on peut se demander s'il n'y aurait pas lieu d'explorer d'autres voies devant la problématique engendrée notamment par le déplacement de la clientèle vers l'éducation des adultes, où le perfectionnement prend peu à peu le pas sur la formation.

- D'autre part, il est clair que le gouvernement attache une importance primordiale au déséquilibre entre les coûts de l'éducation et les ressources qui y sont affectées. De là le postulat qu'il est nécessaire de comprimer les dépenses de ce secteur, et l'idée répandue que ce postulat déterminerait le sens des études entreprises sur chacun des niveaux du système scolaire. Cette préoccupation se retrouve précisément dans le document de consultation de la Commission (voir p.15), et nous trouverions dommageable qu'elle influe de façon prioritaire sur l'orientation de son étude. Quant à nous, nous contestons l'évidence du postulat en cause, et il nous semble qu'il revient précisément à la Commission d'en débattre dans son rapport.

Nous mettons en question également le postulat que la clientèle universitaire est appelée à plafonner, car nous y voyons beaucoup moins un constat que l'effet d'une politique restrictive. Avec des ressources accrues il sera facile d'attirer à l'université une clientèle de plus en plus nombreuse.

- Nous reconnaissons la compétence indiscutable des membres de la Commission d'étude sur les universités pris individuellement, mais nous croyons que la composition de cette Commission, si elle reflète bien l'équilibre actuel de la société, ne favorise guère la prise de distance critique à l'égard de l'université.

II - LA PERSPECTIVE DE L'EDUCATION PERMANENTE

Le Service d'éducation permanente de l'Université de Montréal, puis la Faculté de l'éducation permanente, qui lui a succédé, ont eu souvent l'occasion de faire connaître leurs vues sur l'éducation permanente, l'éducation des adultes ou le développement de l'université, dans diverses publications: mémoires officiels au Conseil des universités ou au ministère de l'Education; études ou recherches confiées à certains de ses membres et publiées par la suite. C'est pourquoi il nous paraît superflu de formuler à nouveau ces positions de façon détaillée (1). D'autres organismes ou personnes se sont d'ailleurs exprimés en grand nombre et avec autorité sur ces sujets, au Québec ou dans le reste du monde.

Aujourd'hui, on peut dire que l'éducation permanente, comme principe intégrateur de l'ensemble des politiques d'éducation au Québec, a reçu la consécration officielle du ministère de l'Education, du Conseil des universités et de la CREPUQ, sans parler des institutions universitaires elles-mêmes. Qu'il suffise de mentionner les interventions percutantes du ministre d'Etat au développement culturel (Colloque de l'ACDEAULF, sept. 1977) et du premier ministre du Québec (Congrès de cette faculté, mars 1978). En quelques années, par le biais surtout de l'éducation des adultes, des progrès certains ont été accomplis, qui tendent à se généraliser, en matière notamment de conditions d'admission, d'équivalences et d'exemptions de cours, d'assouplissement des profils d'études, d'encadrement et d'accueil. Mais, nous ne pouvons nous dissimuler que la reconnaissance du principe de l'éducation permanente demeure encore en grande partie au niveau du discours, lui-même chargé d'ambiguïtés; et que les organismes qui, comme notre faculté, cherchent à entraîner l'éducation des adultes et l'université dans cette direction, consomment une grande part de leurs ressources et de leurs énergies à déjouer les contraintes d'un système universitaire qui retarde sur l'évolution de la société.

(1) Nous joignons toutefois en annexe quelques références et documents.

En ce qui concerne la Commission d'étude sur les universités, ce nous est un sujet d'étonnement de voir le ministère de l'Education mettre sur pied des groupes d'étude sur chacun des niveaux du système d'éducation, sans s'être doté au préalable d'une perspective d'ensemble, qui pour nous ne peut être que celle de l'éducation permanente. Pareille division du travail, sans véritable souci de coordination, suffit à montrer à quel point on reste peu sensible aux dimensions de l'éducation permanente, qui débordent de beaucoup le système d'éducation lui-même.

C'est dire également que de plus en plus aujourd'hui l'éducation déborde largement le cadre d'un ministère, sans parler du double niveau fédéral et provincial. Au seul niveau provincial, les divers ministères intéressés ne coïncident avec aucun des regroupements récemment créés sous la supervision des ministres d'Etat. Il ne nous appartient pas de proposer des solutions, mais il nous semble qu'un des besoins les plus urgents en ce moment est de combler ce manque de structures de coordination, et que la Commission d'étude sur les universités devrait pour sa part attirer l'attention du Gouvernement sur ce point. Il devra être bien clair toutefois que cette fonction de coordination ne doit pas servir de prétexte à l'Etat pour resserrer son emprise sur l'éducation.

C'est précisément cette interdépendance entre l'éducation et les autres pôles de la vie en société que signifie avant tout, tant bien que mal, le terme d'"éducation permanente". Autant que la continuité dans l'éducation formelle de l'individu, ce concept renvoie en même temps à tous les problèmes du développement, de la démocratisation, des politiques d'emploi et de main-d'oeuvre, de la culture, de l'aménagement, et en définitive du partage du pouvoir. Cet élargissement de point de vue n'est pas simplement une option parmi d'autres, mais une nécessité qui s'impose aujourd'hui à l'examen en profondeur de tout problème "spécifique" ou sectoriel qu'on voudrait circonscrire. C'est ce qu'ont parfaitement mis en lumière les études de l'Unesco, après bien d'autres (voir Comprendre pour agir: l'Unesco face aux problèmes d'aujourd'hui et aux défis de

demain, Unesco, Paris, 1977, chap. 5 et 6); c'est la perspective qui devrait inspirer le rapport final de la Commission d'étude sur les universités, d'une façon encore beaucoup plus marquée que dans son document de consultation.

III - L'EDUCATION DES ADULTES

L'éducation permanente n'est pas l'éducation des adultes, car la première englobe la seconde. Il reste toutefois que l'éducation des adultes est la meilleure plate-forme de l'éducation permanente; mais ceci suppose un choix stratégique et délibéré entre une pédagogie novatrice et la réduction de l'éducation des adultes aux normes imposées traditionnellement aux jeunes. Ici encore, on trouvera toutes les précisions désirables dans la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes de l'Unesco (publiée sous ce titre par la Commission canadienne de l'Unesco, Ottawa, s.d.). Nous recommandons instamment à la Commission d'étude de favoriser la diffusion et l'acceptation de cette recommandation, et de proposer que soit officiellement retenue la définition de l'éducation des adultes qu'elle contient. Dans une perspective plus large, qui est celle même de l'éducation permanente, la Recommandation (de l'Unesco) concernant la participation et la contribution des masses populaires à la vie culturelle (Unesco, Paris, 1977) mérite un appui similaire.

Nous marquons par ailleurs notre étonnement, après ce que nous venons d'écrire sur la valeur stratégique de l'éducation des adultes, et compte tenu de son importance évidente comme indicateur d'avenir, puisqu'on compte au Québec quelque 600,000 adultes aux études, de l'attention limitée accordée par le document de consultation à l'éducation des adultes et à son potentiel innovateur. On constate, à la lecture du Livre vert sur l'éducation primaire et secondaire, que la signification de ce développement échappe encore à l'ensemble du ministère de l'Education.

IV - LE MODELE CLASSIQUE D'UNIVERSITE

Notre intervention présente s'inspire précisément d'une longue pratique de l'éducation des adultes, dont l'intention novatrice est sans cesse contrecarrée, avons-nous dit, par les résistances de l'institution universitaire. Nous croirions inutile, en effet, d'entreprendre aujourd'hui une réflexion sur l'université sans remettre d'abord en cause le modèle traditionnel de l'université qui a cours dans notre milieu, et qui se maintient non simplement par sa force d'inertie mais par la résistance du système social qu'elle contribue à préserver.

L'université actuelle n'est pas ce "lieu où se poursuit sans contrainte l'expérience de l'esprit", que souhaitent y voir les auteurs du document de consultation (p. 12). Cette expérience de l'esprit y est encore trop assujettie aux règles de ceux avec qui elle entretient des liens privilégiés, pratiquement exclusifs (corporations professionnelles, entreprises, Etat). Certes, on ne doit pas sous-estimer et compromettre les valeurs péniblement acquises par nos universités souvent très jeunes: excellence de l'enseignement et préparation des spécialistes requis par notre société en développement rapide; mais ces valeurs elles-mêmes ne sont pas forcément liées à l'absolu de la croissance économique au détriment de la qualité de la vie, laquelle exige un partage différent des ressources universitaires. D'autre part, dans la mesure où le concept même de l'université tend à se ramener à un regroupement d'écoles professionnelles, il est d'autant plus difficile d'en faire "le lieu où se poursuit sans contrainte l'expérience de l'esprit".

L'université actuelle est sévèrement encadrée (avec tout le système scolaire à sa suite) par un système de contrôle facile à administrer, puisque tout y est facilement mesurable. L'enseignement est fragmenté en crédits, et ceux-ci constituent la base du financement. Les crédits, comptabilisés sous forme de diplômes, fournissent par ailleurs la mesure des divers programmes, plus ou moins cloisonnés, étanches, spécialisés (comme les facultés ou départements qui le plus souvent en ont la

garde), et rigides. Les jeunes, issus des derniers degrés de la pyramide collégiale où ils ont satisfait à une liste pointilleuse de prérequis, y sont reçus dans des profils préfabriqués et stables, où le savoir est en définitive subordonné à sa rentabilité sur le marché du travail, et aussi à sa rentabilité sociale.

En faisant ainsi de l'enseignement crédité à finalité professionnelle l'épine dorsale de tout le système scolaire, on accepte (en faisant mine de le déplorer) de manquer indéfiniment de ressources pour la recherche; pour les apprentissages à finalité gratuite et culturelle et pour les diverses formes d'activités non créditées, dont les services aux collectivités; et pour l'innovation.

Ce modèle, l'éducation des adultes n'a guère réussi à le modifier en profondeur, pour engager l'université dans un régime intégré d'éducation permanente. Cette stratégie, en effet, reste pour l'instant d'une portée limitée, pour les raisons suivantes:

- le régime de financement, basé sur l'enseignement crédité, limite à l'extrême les possibilités d'innovation dans le champ des activités non créditées (qui dans d'autres pays connaissent parfois une expansion considérable);

- l'enseignement aux adultes est à peu près exclu des facultés dites "humides", de sorte que la participation des facultés "sèches" au financement de ces dernières frappe particulièrement les adultes;

- d'une façon plus générale, là où existe une structure distincte d'éducation des adultes, il est prévu que ce type d'activités éducatives doit coûter moins cher (emploi de chargés de cours rétribués à la leçon), et que les surplus générés par les subventions de l'Etat seront versés en proportion plus grande qu'ailleurs au compte des autres composantes (1); les conséquences s'en font sentir dans l'amélioration des programmes (pas de programmes expérimentaux), et dans la pédagogie (limitation des ressources d'encadrement surtout);

(1) Ces politiques de financement inspiraient récemment au ministre d'Etat au développement culturel les commentaires suivants: "Il faudra aussi

- les normes d'excellence sont fondées sur l'idée de "niveau universitaire", qui sous-tend tout le modèle esquissé plus haut, bien que ce niveau soit difficile à identifier; il s'ensuit que, pour éviter d'être taxée d'enseignement à rabais, l'éducation des adultes est sans cesse sollicitée de s'aligner sur l'université dite "régulière", l'université du jour imposée aux jeunes.

V - UNE UNIVERSITE A L'HEURE DE L'EDUCATION PERMANENTE

Les observations précédentes font douter parfois des stratégies actuelles. A la suite d'une vaste réunion d'experts sur ce sujet, tenue à Paris en décembre 1977 sous l'égide de l'Unesco (dont le rapport final est à venir), on peut lire dans le rapport provisoire:

"One question raised was whether the university in its traditional form was capable of discharging its responsibilities in the matter of lifelong education and whether the effective accomplishment of these functions did not require a radical change in its structures".

s'interroger franchement sur l'opportunité qu'il y a de ne considérer comme activité reconnue pour des fins budgétaires (que) les cours aux adultes qui mènent à des diplômes ou à une accréditation. Toute forme d'apprentissage et d'enseignement qui contribue à la culture des personnes et des collectivités devrait aussi, me semble-t-il, être reconnue comme partie intégrante d'une institution d'enseignement. Peut-être faudra-t-il pour cela qu'on réétudie le mode actuel de financement de l'enseignement supérieur; peut-être faudra-t-il aussi que les universités révisent leur politique d'allocation des fonds à l'éducation des adultes. Je ne crois pas que l'on puisse accepter longtemps encore que l'éducation des adultes serve à renflouer la caisse des universités, au profit de facultés et de départements auxquels les adultes n'ont précisément pas accès". (L'éducation permanente, projet de société, causerie prononcée dans le cadre du colloque tenu par l'Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française, au Centre d'Arts d'Orford, les 27 et 28 septembre 1977, sur le financement de l'enseignement supérieur et l'éducation permanente, p. 14.)

Les universités actuelles furent généralement décrites comme conservatrices, élitistes, et par-dessus tout protectionnistes. L'hypothèse de les remplacer par d'autres institutions entièrement nouvelles fut sérieusement considérée. On mit en doute leur aptitude à se remettre en question avant que le ressentiment public ("growing public animosity") ne l'emporte.

Ces façons de voir sont très répandues dans les milieux de l'éducation permanente. Elles expliquent par ailleurs la naissance d'institutions parallèles aussi considérables que l'Open University et l'University without walls, parmi d'autres. Etant donné toutefois le mandat de la Commission d'étude sur les universités, nous croyons réaliste d'indiquer quelques voies d'avenir pour repenser l'université, car, pour le moment du moins, le seul fait d'envisager la création d'institutions nouvelles, ou même de confier à d'autres institutions certains services requis de l'université (habituellement les services porteurs de l'indispensable ferment critique), aurait pour effet de la dispenser pratiquement des réformes nécessaires. C'est pourquoi les solutions de ce type, envisagées par le document de consultation (p. 34), ne rencontrent pas notre agrément.

1. Une université ouverte: le service des collectivités

L'université est comptable à l'ensemble de la société, et doit donc desservir également toute la collectivité. Par conséquent, la notion de centre de ressources axé sur les besoins du milieu (régional surtout), en coordination avec les autres centres de ressources, devrait prévaloir sur la notion de niveau d'enseignement, avec ce que cette dernière connote de "pyramidal" et de sélectif. L'université, de la sorte, se caractérise par la spécificité de ses ressources (par exemple, ressources en expertise) plus que par une sélection de clientèle basée sur une accumulation de crédits et de diplômes.

L'université se conçoit depuis toujours comme une entreprise de services à la collectivité. Mais, on sait que, aujourd'hui, cette expression désigne une fonction spécifique par rapport aux fonctions traditionnelles d'enseignement et de recherche, comme le reconnaît d'ailleurs le document de consultation. Ainsi, l'université est-elle appelée à mettre ses ressources à la disposition de groupes ou de secteurs (tel celui du troisième âge) qui demandent à être outillés en vue de la solution autonome de leurs problèmes collectifs, même si les membres de tels groupes ne sont pas destinés à fréquenter un campus universitaire.

Dans ce sens, l'ouverture de l'université réclame en priorité, selon nous, un renforcement majeur de cette fonction spécifique que certains désignent du nom de "promotion collective". Non seulement il importe à l'université de ne pas s'en décharger sur d'autres institutions, mais dans l'université elle-même, on ne doit pas la considérer comme une fonction séparée de l'enseignement et de la recherche, mais en bonne partie comme leur source et leur prolongement.

L'idée de démocratisation évoque immédiatement, en effet, celle d'accessibilité de l'éducation supérieure et d'élargissement de la clientèle. Pourtant, il ne suffit pas d'étendre à un plus grand nombre les chances de promotion individuelle en recrutant davantage chez les meilleurs sujets des classes défavorisées les futurs professionnels et les futurs cadres. Il s'agit de permettre à l'ensemble de la collectivité de s'approprier les différents secteurs où se vivent les enjeux de la vie quotidienne (santé, droits, aménagement, environnement, etc.).

2. Une université ouverte: la formation individuelle

Le milieu auquel on demande à l'université de demeurer ouverte est celui du Québec de 1978. C'est ce qu'avait bien saisi le Comité des objectifs du Conseil des universités, qui proposait en 1973 "que l'objectif majeur de l'enseignement universitaire québécois durant la prochaine décennie soit d'apporter une contribution significative et qualitative

au développement économique, social et culturel du Québec" (1). On doit supposer que la Commission aura toujours cet objectif en vue au cours de son étude.

Dans le Québec francophone en particulier, certains besoins sont désormais identifiés comme allant de soi. On peut citer à cet égard le retard de la recherche. Mais nous souffrons d'un retard aussi grave en matière de scolarisation, et on ne semble pas encore y discerner l'urgence prioritaire d'étendre, d'améliorer et aussi de situer dans l'université l'éducation des adultes, sous sa double dimension de préparation professionnelle et de développement culturel (2).

L'ouverture de l'université, à cet égard, signifie la généralisation et l'accroissement des mesures déjà consenties en faveur des adultes: assouplissement des conditions d'admission, amélioration des services d'accueil, saine politique d'exemptions et d'équivalences, pratique généralisée de l'enseignement à temps partiel, réduction des contingents arbitraires, assouplissement des profils d'étude (formule des certificats), meilleure adaptation au marché du travail (formation polyvalente, perfectionnement continu).

D'une façon générale, dans le cas des adultes surtout, si on veut demeurer dans la perspective de l'éducation permanente, la cohérence de la démarche éducative devrait relever de la personne elle-même, avec ses besoins réels (qui débordent le champ de la spécialisation professionnelle), plutôt que de structures impersonnelles. Cette pédagogie d'autonomie met l'accent sur l'apprentissage plus que sur l'enseignement proprement dit, et implique une large mesure d'individualisation avec des mécanismes correspondants d'encadrement.

(1) Rapport du comité d'étude du Conseil des universités du Québec sur les objectifs de l'enseignement supérieur, dans L'université québécoise du proche avenir, Montréal, Hurtubise HMH, 1973, p. 38.

(2) Ici encore, nous nous permettons de renvoyer à la causerie du Dr Laurin, ministre d'Etat au développement culturel, L'éducation permanente, projet de société, pp. 7-10.

Les programmes devraient alors procéder de l'étude des besoins, faite en liaison avec tous les partenaires intéressés, grâce à des structures appropriées. Parmi ces partenaires, les utilisateurs des services qu'auront à rendre les diplômés universitaires méritent une considération particulière. Ces programmes devraient ensuite s'adapter constamment, avec souplesse, à l'évolution des besoins dont ils sont issus. Par le fait même, ils devraient être de nature multidisciplinaire, selon la nature des besoins eux-mêmes, et l'université devrait engager à cet effet une vigoureuse politique de décroisement des disciplines et des structures qui encadrent celles-ci.

Mais, toutes ces mesures d'assouplissement demeureront impraticables si l'accès au marché du travail et l'admission aux professions sont conditionnés exclusivement par la scolarité et les diplômes, voire par la réussite d'un curriculum rigide, qui ne peut avoir qu'un effet de sélection. Aussi bien, y aura-t-il lieu pour la Commission de recommander des mesures complémentaires en dehors du système scolaire.

3. La structure de l'éducation des adultes

En raison de la valeur stratégique primordiale de l'éducation des adultes en vue de stimuler les innovations requises par la perspective de l'éducation permanente, et compte tenu à la fois du retard de nos universités et des malentendus persistants en cette matière, nous tenons à signifier notre préférence pour le maintien d'une structure distincte et forte, responsable dans l'ensemble de l'institution des moyens à prendre pour rendre cette stratégie efficace (régime pédagogique, programmes, accueil, etc.).

4. La recherche en éducation permanente

La transformation de l'université ne peut dépendre uniquement d'un secteur de pointe, comme un service ou une faculté d'éducation permanente.

A la rencontre de ce mouvement situé en quelque sorte à la base, la concertation doit venir aussi d'en-haut, grâce aux structures gouvernementales de coordination que nous avons recommandées dans notre première section et aux initiatives que devra prendre la direction de chaque université. Une entreprise de cette ampleur a besoin de l'appui constant de la recherche. Actuellement, le milieu francophone au Canada ne compte qu'un seul centre de recherche en éducation permanente, le Bureau de la recherche de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. C'est pourquoi nous recommandons la création à l'échelle provinciale d'un centre de recherche en éducation permanente.

Toutefois, les progrès de l'éducation permanente ne peuvent reposer uniquement sur la recherche théorique. Il est tout aussi important et urgent de favoriser l'expérimentation et, nous y reviendrons, d'y affecter les ressources nécessaires.

5. Le financement

1. Nous recommandons à la Commission d'étude de proposer des modes de financement propres à garantir l'égalité des chances au sein de la population et la liberté de l'université dans la prestation de ses services à la collectivité face aux différents pouvoirs qui la sollicitent.

Parmi ces modes, nous recommandons de façon particulière l'instauration du congé-éducation payé, non seulement au titre du droit individuel à l'éducation, mais comme moyen efficace d'assurer une éducation des adultes à la fois diversifiée et de qualité.

2. Le financement des activités créditées ne devrait pas être assuré au détriment des activités non créditées, qui exigent des ressources spécifiques et adéquates, qu'il s'agisse des cours culturels ou de la promotion collective.

Dans le cas de la promotion collective, il importe de rappeler que le ministère ne prévoit encore dans ses stratégies triennales d'allocation des ressources aucun financement pour la troisième mission de l'université, la mission de "service à la collectivité", qui a fait l'objet d'un avis favorable du Conseil des universités.

3. Le financement des activités traditionnelles ne devrait pas, non plus, être assuré au détriment de l'innovation, qui exige également des ressources spécifiques, en vue surtout de l'expérimentation.

Il conviendrait même d'inciter positivement les universités à l'innovation en leur imposant d'affecter un pourcentage déterminé de leur budget aux activités d'innovation.

4. Nous appuyons avec insistance la recommandation suivante du Conseil des universités: "Que les universités, sans attendre cette réforme (sc. "la réforme actuellement en cours du système de financement des universités"), profitent des marges de manoeuvre permises par le système de financement pour reconsidérer leurs activités en termes d'éducation permanente, et plus particulièrement qu'elles affectent à l'éducation des adultes la part qui lui revient des subventions gouvernementales" (Rapport sur l'université et l'éducation permanente, 28 fév. 1974, p. 19).

6. Le problème des enseignants

a- En ce qui concerne la formation et le perfectionnement des enseignants des autres niveaux, nous avons examiné les diverses hypothèses avancées par le document de consultation et adopté les positions suivantes:

Quant à la première hypothèse, l'université, selon nous, doit demeurer le maître d'oeuvre du perfectionnement des enseignants aussi bien que de leur formation initiale. Non seulement y a-t-il continuité

entre la formation et le perfectionnement, mais, réciproquement, les pratiques du perfectionnement exercent une influence bénéfique au niveau de la formation initiale, grâce à la présence des adultes, qui est de nature à garantir l'ouverture de l'université sur le milieu de travail. La contribution générale des enseignants à la stratégie de l'éducation des adultes est d'autant plus importante qu'ils constituent près de 50% de cette clientèle adulte. Si on considère, par ailleurs, que la formation et le perfectionnement des enseignants posent des problèmes qui rejoignent l'ensemble de l'université (comme celui du décroisement des disciplines), leur apport à l'université paraît d'autant plus précieux. D'autre part, l'université, en vertu de ses finalités et de son expérience, ainsi que d'une certaine distance par rapport aux autres niveaux d'enseignement, est plus à même d'opérer une évaluation critique des besoins du milieu scolaire de concert avec les représentants de ce milieu, que si ce milieu était laissé à lui-même.

Nous sommes d'accord avec les deuxième et troisième hypothèses; et n'avons pas d'avis à soumettre sur la quatrième et la cinquième.

b- En ce qui concerne les enseignants de l'université, notre expérience dans l'éducation des adultes nous amène à penser que leur rôle est appelé à se modifier considérablement, en fonction de la pédagogie d'autonomie dont nous avons parlé au paragraphe 2 de cette Ve section et du développement des moyens techniques d'enseignement, mais que cette évolution va rencontrer des résistances. C'est pourquoi, d'ailleurs, l'affectation des professeurs "réguliers" à l'éducation des adultes, qu'il faut encourager, ne va pas sans difficultés.

A l'université comme aux autres niveaux, cette situation nous paraît commander un régime d'ouverture réciproque entre l'institution d'enseignement et les milieux de travail, soit par l'engagement de praticiens au côté des professeurs permanents, soit par la pratique des stages dans le cas de ces derniers.

Certes, l'enseignement proprement dit ("teaching") aura encore un rôle à jouer, mais l'accent devant se déplacer de plus en plus vers l'apprentissage ("learning"), on devrait assister à une diversification de la tâche de l'éducateur au profit d'équipes centrées sur la conception et l'adaptation des programmes, la production de documents et autres instruments éducatifs et l'encadrement des étudiants. La répartition des temps de travail (horaire des cours, vacances), dans la mesure surtout où les études à temps partiel se répandront, sera aussi affectée.

Mais, s'il est facile de prévoir grosso modo ce qu'on devrait pouvoir attendre de plus en plus de ceux qui auront charge de l'éducation universitaire, il l'est beaucoup moins de savoir comment opérer la transition, recruter et préparer le personnel requis en fonction de ces besoins encore difficiles à évaluer. Ce sera déjà beaucoup que la Commission, dans son rapport, éveille les milieux concernés à ces changements imminents; mais, nous croyons que ce problème, dont la solution conditionne le succès de toutes les autres réformes, devrait faire l'objet d'une étude distincte.

A N N E X E

Bibliographie sommaire sur le thème de
"l'éducation permanente et l'université"

(Les textes précédés d'un astérisque sont
 joints au présent document)

Rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur au Conseil des universités, chap. 2, dans L'université québécoise du proche avenir, textes choisis et présentés par René Hurtubise, Montréal, Hurtubise HMH, 1973

Gaëtan Daoust et Paul Bélanger, L'université dans une société éducative, De l'éducation des adultes à l'éducation permanente, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1974

Gaëtan Daoust, Pierre Amyot, André Fortin et Pierre Harvey, Education et travail, Un projet d'éducation pour le Québec d'aujourd'hui, Montréal, Hurtubise, HMH, 1978

Paul Lacoste, en collaboration avec André Fortin, Réalisations et interrogations au Québec, dans Education permanente et potentiel universitaire, Paris, UNESCO et A.I.U., 1977, pp. 49-80

- * Conseil des universités, Rapport sur l'université et l'éducation permanente, texte ronéotypé, 28 février 1974
- * Yves Dulude, Pierre Gladu, Robert Routhier et Michel Lizier, La mission "service à la collectivité", Document préparé à l'intention du Conseil des universités du Québec, texte ronéotypé, 7 avril 1977
- * Avis du Conseil des universités au Ministre de l'Éducation concernant la Mission de Services à la Collectivité: juin 1977, texte ronéotypé
- * Dr Camille Laurin, L'éducation permanente, projet de société, ACDEAULF, 1977

Observations de la
FACULTE DE L'EDUCATION PERMANENTE
DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL

au

GOUVERNEMENT DU QUEBEC

sur le

RAPPORT DE LA COMMISSION D'ETUDE SUR LES UNIVERSITES

Janvier 1980

I N T R O D U C T I O N

1. Il est difficile d'apprécier les positions de la Commission, en raison de l'autonomie de ses quatre rapports de comités. Nous persistons malgré tout à les traiter comme un seul rapport, avec les distinctions nécessaires.
2. Nos observations portent uniquement sur les thèmes qui se rattachent directement à la problématique de l'éducation permanente et de l'éducation des adultes.
3. Nous citons les quatre rapports en utilisant les abréviations suivantes :
 - COO : Comité de coordination
 - USQ : Comité d'étude sur l'université et la société québécoise
 - ORG : Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, Partie I
 - ENS : Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants.

I - LA PERSPECTIVE DE L'EDUCATION PERMANENTE

1. Il nous paraît regrettable que le mandat de la Commission ne fasse aucunement état de l'éducation permanente, ni même du développement considérable de l'éducation des adultes, dans les considérants qui justifiaient aux yeux du Gouvernement l'institution d'une étude sur l'enseignement supérieur et les universités du Québec. Il est vrai, toutefois, que certains thèmes assignés aux comités y renvoient à des degrés divers : analyse de l'évolution des clientèles (COO) ; démocratisation

de l'université par son accessibilité, éducation permanente (entendue au sens restreint d'un certain type d'activités), formation professionnelle des adultes et "actions ponctuelles visant à provoquer des changements utiles dans la société" (USQ).

A notre avis, le moment était tout indiqué pour donner suite à l'orientation déclarée lors du changement du nom de la DGEP pour celui de DGEA, et surtout aux recommandations réitérées du Conseil des universités. Il n'est que plus remarquable de voir le Comité ORG rappeler ces recommandations (p.74), et notamment celle qu'on lisait à la p.5 du cahier II du document intitulé Objectifs généraux de l'enseignement supérieur (1973) :

"Que soit choisi comme principe de l'ensemble de notre système d'éducation et en particulier de l'enseignement supérieur, le principe de l'éducation permanente".

Mais, prisonnier de son mandat, ce comité n'a guère pu pousser au-delà des relations internes du secteur de l'enseignement supérieur l'étude des mesures de coordination et de planification requises. De ce point de vue, la recommandation de créer un ministère des universités, par exemple, nous paraît pour le moins prématurée, car ce serait encore une mesure sectorielle.

Le mémoire de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, on nous permettra de le rappeler, avait dénoncé cette approche sectorielle des problèmes éducatifs par le ministère de l'Éducation, et émis le vœu que la Commission attire l'attention du Gouvernement sur l'urgence de se doter d'une vision d'ensemble qui permette de coordonner les parties. C'est à cette vision d'ensemble, qui rejoint aussi bien les foyers non scolaires

d'éducation que les divers niveaux du système scolaire, que renvoie le principe de l'éducation permanente. Espérons, du moins, que le Gouvernement, avant d'énoncer ses politiques d'enseignement supérieur, saura faire la synthèse de ses propres travaux : politique générale d'éducation des adultes, plan d'action sur l'école, livre blanc sur les collèges, livre vert sur la recherche scientifique, étude du Conseil des universités et de l'Office des professions sur les relations des corporations avec l'enseignement supérieur.

2. Le terme même d'éducation permanente n'a pas toujours cette extension et cette fonction d'éclairage dans les rapports de la Commission, qui en réduisent parfois la portée à certaines modalités de l'éducation des adultes, ou à une simple composante de l'institution.
3. Malgré tout, au-delà des mots, on peut dire que le concept d'éducation permanente, implicitement ou explicitement, sert souvent aux auteurs de point de référence et devient même, à beaucoup d'égards, dans les trois derniers rapports, le cadre d'ensemble, dans le rapport ENS particulièrement.

On en retrouve à des degrés divers les caractéristiques suivantes, mais à l'état épars :

- Solution des problèmes éducatifs selon une approche globale, attendu que, "aujourd'hui l'université est entraînée dans un vaste mouvement éducatif qui embrasse et déborde le système scolaire" (OOO 11). Visiblement, la Commission se sent à court de réponses en prenant conscience de ce préalable et doit se rabattre sur des conclusions plus modestes : déterminer les

règles de fonctionnement des cheminements proposés, nous dit le Comité USQ (p.19), "c'est déjà entreprendre la définition d'une politique d'éducation permanente, laquelle politique concerne les institutions d'enseignement mais aussi un réseau plus vaste d'autres agents éducatifs et culturels" ; le même Comité se défend de vouloir "défendre l'idée d'une politique globale d'éducation permanente" (p.58) ; voir aussi ORG 76.

- Fonction sociale de l'université, impliquant un rôle critique indiscutable dans ses missions traditionnelles, et une extension de ses activités en direction des services à la collectivité et de ce que certains appellent "promotion culturelle".
- Démocratisation en matière d'accès à l'université, et assouplissement des structures, de façon à faciliter l'admission aux exclus actuels, les études à temps partiel ou en alternance avec le travail, etc.
- Importance des facteurs externes de démocratisation.
- Parti pris en faveur de "l'épanouissement culturel et spirituel des personnes et (de) la promotion culturelle des collectivités" (COO 12,57), par opposition à un alignement unilatéral sur les impératifs de l'économie, comme si ceux-ci n'avaient pas aussi à s'ajuster aux aspirations d'une société en croissance à d'autres égards.
- Relâchement, en conséquence, des filières rigides et politique plus généreuse de libre-choix.
- Individualisation, formation sur mesure.

- Accent sur la formation fondamentale, la polyvalence, la multidisciplinarité, ainsi que sur l'ouverture de la formation spécialisée sur la réalité sociale ; et, en contre-partie, sur la lutte à la surspécialisation.
- Importance primordiale de l'encadrement (information, orientation continue).
- Conjonction des ressources éducatives et culturelles ; décloisonnement des institutions, à l'intérieur des établissements, entre les établissements et entre les ressources scolaires et les autres.
- Par suite, remise en question des routines pédagogiques et développement de pratiques novatrices : fonctions régionales des établissements, programmes coopératifs, télé-enseignement, technologie éducative, etc.

A notre avis, le Comité de coordination eût été bien inspiré de regrouper ces éléments dans son rapport et de les articuler de façon à définir les missions ou fonctions de l'université ainsi que les indicateurs de l'avenir dans ce cadre de référence. On est donc amené à enregistrer ici un certain recul par rapport au travail du Comité des objectifs du Conseil des universités, qui dès 1973 consacrait le premier chapitre de son rapport à situer d'abord l'université dans l'ensemble de son contexte éducatif avant de déterminer ses objectifs.

4. Il est remarquable, d'ailleurs, que, parmi les travaux commandés par la Commission d'étude sur les universités, aucun ne porte sur l'éducation permanente, et pas davantage sur la problématique de l'éducation des adultes. Ajoutons que, si deux des quatre rapports (ORG et ENS) citent des ouvrages classiques sur ces sujets, aucun n'est de date récente.

5. Nous insistons, une fois de plus, pour que le Gouvernement du Québec dépasse ses approches sectorielles et donne suite à la recommandation du Conseil des universités citée plus haut, en donnant à l'éducation permanente cette signification globale que la Commission n'a pas dégagée pleinement ; et qu'il assure à l'éducation des adultes un traitement égalitaire et adéquat à ses exigences spécifiques.

II - L'UNIVERSITE

Le cadre limité du présent document ne nous permet pas de nous prononcer sur l'ensemble de la conception de l'université qui se dégage du rapport de la Commission d'étude. Toutefois, du point de vue qui est le nôtre (l'éducation permanente et l'éducation des adultes), nous ne pouvons omettre d'exprimer brièvement notre réaction sur quelques aspects.

1. Nous constatons avec satisfaction que conformément à l'avertissement de nombreux mémoires reçus, la Commission n'a pas craint de plaider pour le maintien d'un généreux financement des universités et a su appuyer son plaidoyer sur de solides arguments factuels.
2. Il est malheureux que les exposés des divers comités (COO, 1ère partie ; USQ, p.6) sur les missions ou fonctions de l'université n'aient pas été harmonisés ; il en résulte une certaine confusion. Nous sommes heureux toutefois de voir la Commission entériner avec conviction la tendance actuelle à dépasser le rôle que se sont donné traditionnellement les universités, de préparer des spécialistes et des cadres par des profils linéaires de formation réservés à une minorité. Nous appuyons, en conséquence, comme beaucoup plus conforme à une philosophie d'éducation permanente, l'insistance du

Comité COO sur le développement d'une fonction sociale plus accusée et plus diversifiée, avec ses principales implications :

- Fonction critique .
- Diversification des activités éducatives : respect du pluralisme actuel et vocations régionales supplémentaires des établissements actuels ; gamme de services plus ou moins nouveaux ayant conquis leur place au niveau universitaire en réponse aux besoins exorimés.

Outre le maintien d'un secteur d'études cumulatives prolongées, hautement spécialisées et associées à la recherche, le rapport appuie positivement le développement de formations plus larges au premier cycle, d'activités de rattrapage, de services à la collectivité et de services dits "culturels" (COO 55).

3. Malheureusement, la Commission d'étude apporte des solutions plutôt verbales ou peu approfondies sur certains problèmes de fond. La multidisciplinarité, avec les confusions persistantes sur sa nature et ses grandes difficultés opérationnelles, que les divers comités s'entendent à promouvoir, aurait justifié une étude spéciale. Bien entendu, la question des structures est liée directement au thème de la multidisciplinarité. Visiblement la Commission a préféré l'éviter. Le comité de coordination (pp. 58-59) consacre la structure actuelle des unités de base (départements, modules, centres ou groupes de recherche), et se contente d'un appel à la concertation ! Il en faut plus, croyons-nous, pour faire bouger ce qu'il y a de plus solidement institué dans les traditions universitaires des anciens établissements. La recherche de moyens concrets devrait être précédée d'une évaluation de la structure

modulaire de l'Université du Québec et d'un examen approfondi des autres modes de décloisonnement des disciplines pratiqués dans le monde ou susceptibles de répondre aux données du problème.

La complexité et l'interdépendance des problèmes auxquels est désormais confrontée la société, ainsi que le renouvellement incessant des savoirs et l'ouverture de nouveaux champs de connaissance, qui accroissent en principe notre emprise sur la réalité, laissent désarmés les spécialistes de l'université traditionnelle, enfermés dans leurs langages et leurs points de vue respectifs. Le comité de coordination a à peine effleuré ces problèmes épistémologiques et organisationnels en donnant à l'université la tâche de refaire sans cesse la synthèse des connaissances. On ne voit pas comment cette institution pourra jouer son rôle irremplaçable, si elle ne consent à faire face au défi d'une exigence d'intégration qui implique de profondes transformations. Les structures d'éducation des adultes se montrent ici en avance, et c'est une raison, pour l'instant, d'en maintenir la spécificité.

4. Nous comprenons que le mandat relativement limité de la Commission et les délais impartis ne lui permettaient pas de s'engager dans le débat de fond qui provoque aujourd'hui des remises en question radicales. La Faculté de l'éducation permanente en a donné un exemple dans son mémoire (p.8). On pourrait citer aussi à cet égard l'opinion du directeur de l'enseignement supérieur à l'Unesco, qui ne serait "pas opposé à la

suppression des universités telles qu'elles existent partout aujourd'hui" (D. NAJMAN. L'enseignement supérieur pour quoi faire ? Paris, 1974, p.3). Certes, la Commission nous paraît avoir dégagé des lignes directrices fort pertinentes en fondant sa réflexion sur les données spécifiques de la situation québécoise. Il était temps, en effet, que le Québec pousse son analyse au niveau de l'enseignement supérieur, peu exploré par la Commission Parent. Mais, il pourrait être coûteux de penser que les interrogations de la communauté mondiale nous concernent moins que d'autres sociétés, et peu avisé d'estimer que nous n'avons pas à y contribuer de façon importante.

III - L'ABOLITION DE LA DISTINCTION ENTRE JEUNES ET ADULTES

1. L'approche globale

Le rapport du Comité sur l'université et la société québécoise, malgré ses faiblesses, témoigne à notre sens d'un incontestable progrès dans la réflexion sur les institutions éducatives dans notre milieu. Sa valeur réside dans l'ouverture de la problématique ; sa faiblesse, dans la simplicité de certaines solutions. Nous croyons qu'il serait regrettable qu'on prenne prétexte des difficultés d'application pour écarter la philosophie de base, au lieu de pousser plus avant la réflexion.

Dans les discussions et les débats sur l'éducation permanente depuis le milieu des années '60, il y a toujours eu accord sur l'importance stratégique de l'éducation des adultes comme déclencheur de l'éducation permanente entendue comme un réaménagement de l'ensemble des ressources éducatives d'une société. L'éducation des adultes apparaissait, en effet, non seulement comme la suite de l'éducation des jeunes, et

rejaillissant par là sur l'éducation de base, mais ses pratiques devaient à bien des égards servir de modèle pour les divers niveaux et les divers secteurs d'éducation. Le rapport du Comité sur l'université et la société québécoise confirme la justesse de cette stratégie. Dans ce sens, on peut dire que la recommandation centrale, sur "la disparition de la distinction ambiguë entre jeunes et adultes et de la règle de 22 ans d'âge" (p.20) vise essentiellement à étendre aux jeunes le traitement accordé aux adultes. Nous y reviendrons.

Cette mesure relève d'une approche globale qui donne à la problématique de l'accessibilité à l'université toutes ses dimensions :

- Démocratisation des connaissances et par là participation des individus et des groupes au pouvoir (chapitre d'introduction).
- Admissibilité de quiconque a les aptitudes nécessaires (p.11).
- Recherche d'une scolarisation optimum pour la société québécoise du moment (p.13).
- Développement des secteurs économiques utilisateurs de main-d'oeuvre hautement qualifiée (p.13). - Le rapport reste toutefois ambigu sur ce thème, plaidant tantôt pour une adaptation de l'économie à la liberté de choix des individus, tantôt pour une meilleure adaptation de la main-d'oeuvre.
- Action sur les facteurs d'accessibilité externes au système d'éducation, afin de rejoindre les clientèles sous-représentées (p.14).
- Participation de l'entreprise et d'autres institutions extra-scolaires.
- Lutte aux contingentements injustifiés et aux pratiques restrictives des corporations professionnelles. - Sur ce dernier point, en attendant les conclusions de l'étude du Conseil des universités et de l'Office des professions, le rapport reste court. Le rapport Daoust-Bélanger et d'autres par la suite allaient jusqu'à recommander que l'Etat

légifère contre une sélection basée étroitement sur la scolarité et les diplômes au niveau de l'admission aux métiers et professions. Le problème se pose d'ailleurs bien avant, au niveau de l'admission aux programmes universitaires. Quoi qu'il en soit de la connivence présumée entre corporations et universités, si on veut dépasser le discours sur la démocratisation du savoir, la première mesure concrète ne pourrait-elle pas être d'entreprendre dès maintenant le grand ménage des prérequis, dont l'abus a été si souvent dénoncé ?

- Ouverture de l'université aux détenteurs du D.E.C. professionnel.
- Le rapport aurait pu, considérant le système scolaire dans sa continuité et autrement que par approches sectorielles et par niveaux, harmoniser ses recommandations avec les politiques annoncées dans le plan d'action sur l'école québécoise et dans le livre blanc sur les collèges relativement au décloisonnement des secteurs général et professionnel.

2. L'unification des clientèles

Cette philosophie de base, à laquelle nous souscrivons, mène directement à la recommandation no 4 : abolition de la distinction entre jeunes et adultes et de la règle du 22 ans d'âge ; constitution de deux grandes catégories basées sur le cheminement, selon qu'il sera continu ou complexe, chacune des deux comprenant des étudiants à temps complet ou à temps partiel ; et admission basée sur les connaissances et les expériences.

Les principes qui sous-tendent immédiatement cette recommandation correspondent également aux préoccupations constamment exprimées par tous les éducateurs d'adultes : il est temps que les éléments de souplesse à base d'autonomie (reconnaissance de l'expérience,

discontinuité dans le curriculum, temps partiel, changements de programmes, polyvalence, récurrence, etc.) introduits par l'éducation des adultes soient perçus autrement que comme des perturbations du système rigide imposé jusqu'ici aux jeunes et considéré comme "normal" et normatif. La nouvelle norme n'est pas seulement d'origine statistique : le cheminement des adultes est plus conforme à la complexité du réel, comme le souligne le rapport (p.18). D'autre part, devant la distinction actuellement fort arbitraire entre jeunes et adultes, le rapport adopte la même position que le Comité Nadeau, qui considérerait tous les étudiants du post-secondaire comme des adultes. Que bien des jeunes issus des cégeps soient déjà engagés dans un cheminement complexe avant d'avoir atteint 22 ans est tout simplement une évidence factuelle.

Malgré tout, la recommandation est présentée avec des modalités ou des implications discutables qui ne nous paraissent pas s'imposer ; et elle présente certaines difficultés qui appellent une réflexion plus poussée.

1. Puisque, par hypothèse, les profils d'accueil sont appelés à se diversifier en fonction des connaissances et des expériences de chacune (le rapport reconnaît d'ailleurs, p.32, que c'est la fin des groupes homogènes), les exigences pédagogiques varieront en conséquence. Il y aura donc place de plus en plus pour une certaine diversité. On comprend mal, alors, par quelle logique le fait de faire bénéficier les jeunes du cheminement complexe devrait entraîner la fusion des diverses clientèles ; on peut accorder le même traitement à tous au niveau de l'admission, et des régimes pédagogiques différents par la suite aux clientèles admises. Sans doute, là où il s'agit de disciplines théoriques, jeunes et adultes peuvent cheminer ensemble, moyennant bien souvent des cours de rattrapage pour ces derniers. Mais, il y aura

toujours avantage, dans bien des cas, à constituer des groupes distincts pour ceux qui auront interrompu leurs études depuis un certain temps, en raison de leur préparation et de leurs intérêts différents. Certaines variables, comme le degré ou le type de scolarité antérieure (ancien B.A., écoles techniques), ou encore la durée de l'interruption des études, ont un effet de ralentissement ; d'autres variables, comme l'expérience et l'âge, ont un effet contraire et entraînent en même temps le besoin d'une approche différente. Ainsi, bien des adultes, plongés depuis longtemps dans la pratique, s'accoutument mal de la séquence théorie-pratique qui convient aux jeunes, et réclament une approche plus dialectique ; d'autres ressentent exclusivement le besoin d'élargir les fondements théoriques de leur pratique ; d'autres viennent au contraire chercher des solutions immédiates à leurs problèmes professionnels... L'expérience actuelle montre que le postulat de l'enrichissement mutuel des deux clientèles ne se vérifie pas toujours. D'autre part, on a souvent émis l'hypothèse que certaines formations, qui supposent plus d'expérience et de maturité, devraient être réservées aux adultes (ce serait le cas des psychanalystes, par exemple).

2. Nous reconnaissons, toutefois, que dans plusieurs établissements, il est possible de pousser plus loin non seulement l'intégration administrative mais la fusion des deux clientèles, pour le bénéfice des deux. Mais, si on prend au sérieux les propos pertinents du Comité de coordination sur la diversité et le pluralisme des universités, nous croyons aussi que la solution ne peut être la même partout (par exemple, à Rimouski, dont la clientèle est formée d'adultes à 75% et dont les cours se donnent surtout hors campus, et à Montréal, qui se rapproche de la situation inverse). On ne

saurait prédire également partout que "le cheminement complexe sera la règle générale" (USQ 35) ; le même rapport admettait d'ailleurs plus haut que "le cheminement simple et dit normal demeure possible (et) peut même rester celui de la majorité" (p.18). Avant d'aller plus loin, il serait urgent de commencer par évaluer la situation actuelle de l'éducation des adultes, ce que n'a pas fait la Commission d'étude.

Dans la mesure même où la fusion est souhaitable, nous sommes particulièrement convaincus de l'importance de la préparer et d'en planifier la réalisation selon un calendrier et des étapes indispensables, en sorte que, selon notre principe stratégique de base, ce soit l'éducation actuellement dispensée aux jeunes qui rejoigne la philosophie actuelle de l'éducation des adultes, et non la clientèle des adultes qui soit réduite aux conditions d'une université modelée (encore pour longtemps ?) sur le cheminement "simple et dit normal". A cet égard, un des préalables les plus importants à assurer est la participation substantielle des professeurs réguliers des universités à l'éducation des adultes, au côté des chargés de cours. Non seulement, en effet, les adultes ont-ils un droit égal à profiter des ressources universitaires, mais une telle participation constitue le meilleur moyen d'imprégner l'ensemble de l'institution des valeurs de l'éducation permanente. Encore faut-il pour cela que l'enseignement aux adultes soit vraiment intégré à la tâche régulière de ces professeurs. De plus, si on veut répondre aux vrais besoins, ceux précisément que les professeurs réguliers peuvent le mieux satisfaire, il faudra mettre l'accent sur l'encadrement, encore plus peut-être que sur l'enseignement.

3. Le comité reconnaît qu'une des difficultés actuellement en éducation des adultes est d'évaluer l'équivalent du D.E.C. (p.20). A la page suivante, au paragraphe intitulé "Les détenteurs de l'équivalent d'un D.E.C.", on propose plutôt des équivalences de cours et on laisse simplement tomber l'exigence de l'équivalence pour l'ensemble du diplôme. La confusion vient du fait que les auteurs semblent croire que, dans le système actuel, il n'y a que deux catégories d'admissibles : les détenteurs du D.E.C. et les détenteurs de l'équivalent, alors qu'il y a place aussi pour ceux qui présentent un dossier jugé suffisant au regard des connaissances et de l'expérience. C'est sans doute ce que préconise le comité, car il signale la nécessité d'"évaluer de façon rigoureuse les acquis non - scolaires des étudiants", ce qui peut inclure à la fois les connaissances issues de divers types d'enseignement ou de travaux personnels ainsi que les expériences de vie et de travail. Mais, si le système proposé a le mérite d'étendre à tous la souplesse des critères d'admission, il présente les mêmes difficultés que le système actuel dans le cas des adultes, car seuls les cours crédités se prêtent en ce moment à des critères d'évaluation précis, et c'est ce qui fait la fortune du système scolaire traditionnel ainsi que son argument contre les défenseurs de la démocratisation des connaissances. Dans le cas, en particulier, des programmes contingentés, on aura toujours tendance à se rabattre sur ceux qui font valoir un étalage de crédits conforme au profil d'accueil, avec sa prolifération de prérequis, au détriment des adultes. Peut-être faudrait-il examiner de plus près une recommandation du rapport Daoust-Bélanger consistant à retenir dans les programmes contingentés plusieurs catégories de candidats (actuellement sous représentées) en proportion de leur nombre dans l'ensemble des demandes. De toute façon, le problème de l'évaluation des divers acquis se pose avec une urgence croissante.

4. Le nouveau système présente une difficulté supplémentaire, car, s'il permet d'accueillir à tout âge ceux qui ont interrompu leurs études pré-universitaires, il favorise aussi l'abandon des études chez les jeunes. On peut dire, d'ailleurs, que, avec la pleine reconnaissance d'une éducation récurrente, la notion de drop out est évacuée. Il n'y a pas de doute que l'éducation permanente est sollicitée dans ce sens, mais la Commission d'étude est loin d'en avoir fouillé toutes les implications (voir Daoust et alii, Éducation et travail, Montréal, 1978). Pour nous en tenir au propos du comité, quand il dénonce la règle du 22 ans comme discriminatoire, il est vrai que "les deux ou trois années passées à l'extérieur du système d'éducation peuvent très bien n'avoir rien ajouté à la formation que (le détenteur du D.E.C. professionnel) veut poursuivre" (p.20) ; mais l'affirmation est encore plus vraie de l'étudiant qui s'est retiré pour un an : A ce sujet, lui donner le choix du niveau scolaire pour la poursuite de ses études (p.22) paraît un peu simple, surtout si on charge l'université d'offrir des cours d'appoint de niveau collégial (p.21). Le cheminement complexe, tel que vécu actuellement par un grand nombre d'adultes, exige d'ailleurs plus que des cours d'appoint ou de rattrapage destinés à assurer des prérequis spécifiques. Bien souvent, l'adulte a besoin d'être pour ainsi dire remis dans le circuit des études par des cours de méthodologie intellectuelle et initié plus systématiquement que le jeune à la vie universitaire. Nos établissements sont encore peu équipés de ce côté, mais, là où cette pratique existe, les résultats en recommandent certes la généralisation. L'adaptation aux études universitaires a encore d'autres exigences : si on évalue non seulement les expériences mais les connaissances, on se rend compte que même les connaissances dûment "créditées" dans le passé ont besoin d'être actualisées...

5. Le rapport USQ mentionne parmi les conditions nécessaires à l'extension des cheminements complexes (pp. 21 et 35) : un bon système d'information et d'orientation, un bon encadrement et l'adaptation de l'infrastructure de soutien (équipements, services, horaires). Certes, ces diverses conditions, d'ailleurs inséparables, sont essentielles, mais l'importance des deux dernières risque de passer presque inaperçue, tant elles sont traitées sommairement. Il s'agit ici encore de problèmes familiers aux milieux de l'éducation des adultes, que le gouvernement pourrait mettre à contribution plus systématiquement que la Commission d'étude sur les universités. Il est évident que ces deux politiques posent des problèmes de coûts sur lesquels le rapport ne s'est pas arrêté. L'encadrement des étudiants suppose des bureaux, des lieux de rencontre. D'autre part, le Comité ne sait peut-être pas à quelles résistances se heurte actuellement la requête souvent exprimée par les éducateurs d'adultes en faveur de la généralisation des études à temps partiel. Une fois cette mesure acceptée, et compte tenu des autres incitations au cheminement discontinu, une des conséquences importantes à envisager est la multiplication des enseignements à distance, puisque l'étudiant doit désormais demeurer sur son lieu de travail.

D'autre part, en raison de la généralisation des études à temps partiel dans les unités de base, elles posent en même temps des problèmes d'organisation considérables, qui comptent aussi parmi les préalables à réaliser progressivement avant de penser à la fusion des clientèles.

En ce qui concerne les services d'information et d'orientation, où les candidats trouveront les renseignements et conseils nécessaires pour s'orienter dans le dédale des institutions (même extra-

scolaires), il nous paraît important d'assurer le regroupement de ces services et de l'information multiple et complexe qu'ils supposent. Par ailleurs, ces services doivent être indépendants des niveaux scolaires, pour jouer leur rôle de coordination. En conséquence, nous favorisons de préférence l'établissement de bureaux régionaux, selon la première hypothèse de la p. 22, avec les autres avantages et les réserves qui y sont indiqués. Nous y voyons notamment un pas important dans le sens d'une véritable éducation permanente, si l'éducation doit cesser de graviter entièrement autour de l'école. D'ailleurs, pour remplir adéquatement leur rôle, ces bureaux devraient étendre leurs services au-delà de l'information et de l'orientation, car les étudiants engagés dans le cheminement complexe ont souvent besoin d'une assistance pédagogique plus ou moins continue. Il y a même place pour une véritable tâche de "protection du consommateur" : l'exemple de la France, entre autres, montre que, quand l'éducation devient un marché, discerner la qualité des "produits", leur coût réel, l'existence de débouchés, etc., dépasse les capacités de l'individu.

D'autre part, en privilégiant les bureaux régionaux, nous ne prétendons pas faire l'économie de centres d'accueil locaux, - surtout durant la phase intermédiaire, qui peut se prolonger. Là où de tels centres existent déjà (trop rarement), ils se révèlent d'une grande utilité pour les adultes, en répondant à leurs besoins immédiats d'intégration à l'établissement et d'adaptation à la reprise des études.

6. Si nous avons souligné certaines difficultés, ce n'est pas que nous éprouvions des réticences à approuver la recommandation no 4 du rapport USQ, que nous considérons au contraire d'emblée comme

un pas décisif en direction de l'éducation permanente. C'est pour en faciliter l'application que nous avons tenu à en dégager les implications et aussi les limites. Nous avons insisté en particulier sur la nécessité d'assurer certains préalables indispensables : participation progressive des professeurs à l'éducation des adultes ; évaluation des acquis (même scolaires) ; cours d'appoint, de rattrapage, de méthodologie, d'adaptation aux études ; information, orientation, encadrement, bureaux régionaux et centres d'accueil, enseignement à distance... Or, ces préalables sont encore loin d'être assurés dans l'ensemble de l'éducation des adultes actuellement. Notre position est donc que, là où ce secteur se déploie dans des structures distinctes, il faut poursuivre sa consolidation en maintenant encore ces structures (services ou faculté) et en ménageant correctement la transition. Nous n'avons d'ailleurs pas encore parlé des programmes, dont certains, en raison par exemple de leur caractère multidisciplinaire ou de leur nature temporaire, sont difficilement gérables par les unités de base actuelles.

IV - LES PROGRAMMES

1. La philosophie de base -

Ici encore, nous serons amenés à distinguer entre la philosophie qui inspire les recommandations et les recommandations elles-mêmes.

Trois des quatre rapports traitent directement de la formation et des programmes. Le traitement ne nous paraît pas toujours satisfaisant (le Comité ENS ayant toutefois poussé l'analyse de cet aspect de façon remarquable), mais il y a entre eux une convergence significative sur l'essentiel : chacun dénonce avec insistance et à maintes reprises les méfaits de la spécialisation à outrance ou prématurée

et ramène l'accent vers une formation plus équilibrée. Il y a flottement, cependant, quand il s'agit d'identifier les concepts de base de façon positive. On parle presque indifféremment de formation générale, de formation de base, de formation fondamentale, de polyvalence, de multidisciplinarité, sans compter les diverses catégories de perfectionnement (dont le rapport ENS est seul à se préoccuper), en justifiant de façons différentes ces diverses conceptions de la formation. Sur ces thèmes, en particulier, le mode de fonctionnement de la Commission, avec ses rapports autonomes, et le défaut d'un unique cadre de référence explicité dans le premier rapport, affectent les résultats.

Il est facile, malgré tout, d'y repérer tous les éléments d'une pensée qui rencontre nos façons de voir.

- Une fois admise l'extension à tous du cheminement complexe, il est difficile d'échapper à l'idée de concevoir le collège et le premier cycle universitaire comme les deux étapes d'un tout continu. Le Comité USQ (p.33) rejoint en cela le rapport Nadeau et la tradition nord-américaine.
- En raison du postulat que l'état actuel de la société impose la nécessité de poursuivre les études sous une forme ou sous une autre, la notion de formation fondamentale s'impose aussi, mutatis-mutandis, à chacune des deux premières étapes de l'enseignement supérieur. Il faut bien avouer, cependant, si on considère les discussions qu'elle a occasionnées depuis quelques années et les divers traitements qu'elle a reçus dans les livres et énoncés de politiques du Gouvernement, que cette notion manque encore trop de précision.

Il nous semble que cette formation devrait avoir au collège, pour ceux qui se destinent à l'université, une finalité culturelle,

dans le cadre des concentrations, l'initiation rigoureuse à un champ du savoir servant de foyer d'attraction et de structuration à la culture personnelle, sans être déjà une spécialisation. Au premier cycle universitaire, où la formation a une finalité professionnelle, le commencement de la spécialisation ne doit pas exclure la polyvalence. Et, selon les termes mêmes du rapport USQ, au premier cycle, "il ne faut pas surcharger les programmes et y mettre tout ce que chacun peut rêver avoir acquis à la fin de sa carrière" (p.35). Nous rejoignons en cela la position du Comité USQ (p.33). Ajoutons, à cet égard, que l'hypothèse de réduire d'une année certaines formations universitaires de premier cycle mérite d'être considérée sérieusement.

Mais une difficulté subsiste, car la façon dont nous avons caractérisé les niveaux ne convient bien qu'aux étudiants du cheminement continu. Celui qui a interrompu ses études avant d'avoir achevé sa formation pré-universitaire se trouve en retard dans sa formation générale et en avance dans sa spécialisation. La formule des certificats peut répondre en partie à cette difficulté, surtout si le candidat inclut un certificat à contenu culturel dans un profil de baccalauréat comportant par ailleurs des certificats professionnels (cette proportion pourrait même être inversée). Mais, ici encore, on est loin d'avoir exploré toutes les possibilités, qu'il s'agisse de cours culturels ou de cours crédités, par exemple la possibilité de programmes conjoints des collèges et des universités.

- Nous endossons également ce qui est dit dans les divers rapports sur la distinction entre l'accumulation de quantités de connaissance et leur intégration, sur l'ouverture de la spécialité à la réalité sociale, sur une juste mesure d'individualisation par opposition aux filières rigides, sur l'équilibre de la culture personnelle et de la formation professionnelle, etc.

2. Les programmes

Malheureusement, la traduction de cette philosophie de base dans les recommandations du rapport USQ nous semble des plus discutables.

1. L'élucidation conceptuelle et terminologique à laquelle se livre le Comité sur la notion de programme (pp. 30-32) nous paraît peu convaincante. On exagère peut-être le problème ? ...
2. L'énoncé (fort succinct) des principes devant présider à la composition d'un programme, au bas de la p.33, aura plutôt valeur de simple rappel dans les milieux de l'éducation permanente ; mais l'application à saveur passablement cartésienne qu'on en fait dans les recommandations 8, 9 et 10 étonne par sa rigidité, qui contraste avec les appels à la souplesse et à la diversité qui caractérisent la philosophie du rapport ! L'intention de la recommandation 9 est assurément louable, mais une telle division des tâches ne favorise guère l'intégration des éléments d'un programme. La pratique actuelle des programmes pour adultes montre que la diversité des objectifs, en réponse aux exigences du champ d'application, commande des structures de programmes qu'il est impossible d'encadrer dans un moule unique.
3. L'esprit de la recommandation 11, sur l'existence de programmes généraux, est certes à retenir, car cette recommandation (déjà appliquée dans maintes universités) va dans le sens de la formation générale et polyvalente susceptible d'avantager bien des catégories d'étudiants.
4. Ces derniers programmes élargissent les possibilités de choix, et donc d'individualisation (ou "personnalisation") dans les programmes. On s'étonne cependant des réticences du rapport USQ sur ce thème, moins ouvert que le rapport ENS. Entre les extrêmes des filières

rigides et du régime de "cafétéria" (ENS 21), il y a place pour bien des adaptations individuelles. On parle beaucoup de projet personnel en rapport avec le cheminement complexe (USQ 32), et même au niveau des programmes (p.35), où le régime proposé des cours à option et des cours au choix ne fait que confirmer les pratiques en vigueur, mais on sent le besoin d'insister sur les excès possibles dans le cas des savoirs professionnalisés :

"L'université serait-elle moins une tour d'ivoire si chacun s'y constituait un ensemble de connaissances strictement selon ses goûts, ses aptitudes et ses intérêts ?" (p.36). La discontinuité du cheminement ne règle qu'un aspect du problème, qu'il ne faut pas confondre avec la formation sur mesure, qui affecte la structure des programmes eux-mêmes. Il faudra sans doute attendre les résultats des groupes d'étude à l'oeuvre sur ce thème (cf. ENS 53) pour connaître des solutions plus nuancées.

5. Une des formes les mieux consacrées de cheminement personnel et autonome, le type de programme qui favorise le plus le cheminement discontinu prôné par le rapport USQ, est le programme de certificat. Cette formule, qui s'est développée considérablement dans le secteur des adultes, jouit d'une faveur croissante, au point que, à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées, près de 50% de tous les étudiants sont inscrits dans des programmes de certificats. Malgré tout, le Comité ne consacre qu'un seul paragraphe à ce sujet, dont le sens n'est pas entièrement évident, non plus que le lien avec les recommandations précédentes :

"Ce qu'il faut retenir de ces propositions est la nécessité d'abandonner la pratique selon laquelle on prétend donner une liberté réelle et considérable à l'étudiant en lui permettant de faire un cheminement à même divers programmes, en additionnant par exemple des mineures ou des certificats." (p.34)

On semble craindre que l'addition de trois certificats ne fournisse pas un profil de baccalauréat suffisamment cohérent ; or, nous pouvons affirmer que, à l'Université de Montréal, l'étude des profils constitués librement par les adultes manifeste le contraire.

Etant donné la valeur et le succès de cette formule des certificats et des bacs constitués de certificats, il serait même grandement souhaitable qu'elle soit instituée dans toutes les universités québécoises, et que, pour remédier au défaut de la situation actuelle, ces certificats soient obligatoirement reconnus d'une université à l'autre. De plus, pour faire face au problème de la mobilité, qui amène souvent les étudiants à puiser leur formation dans plusieurs établissements, et de la variété des composantes du diplôme (études formelles ou non, expériences), il faudra bien envisager un jour des modalités, voire des organismes d'accréditation, des divers cheminements individuels, et d'octroi de diplômes.

6. En ce qui concerne la distinction des niveaux collégial et universitaire, le rapport USQ nous semble adopter un point de départ réaliste en reconnaissant son origine historique et pragmatique, ainsi que l'insuffisance de la notion de "qualité universitaire". Mais, les critères de partage qu'il propose nous paraissent peu pertinents, sauf le suivant : "tout programme de recyclage doit être donné au même niveau que le niveau de formation initiale correspondant" (p.30).

Après avoir caractérisé correctement chacun des deux niveaux (pp. 28 et 33), le rapport s'éloigne de ses propres principes en caractérisant les programmes, du moins dans le cas des étudiants qui se destinent aux études universitaires, par leur degré de spécialisation (en nombre de crédits !) plutôt que par le type d'approche. Il y aurait plutôt avantage, croyons-nous, à s'inspirer de ce que nous avons dit de la concentration (à portée culturelle), propre au niveau collégial, et de la spécialisation, propre au niveau universitaire. Quant à ceux qui se destinent immédiatement au marché du travail, il y aurait lieu de situer d'emblée au niveau collégial tous les programmes spécialisés pour lesquels les études secondaires constituent une préparation suffisante, sans préjudice toutefois de l'approche spécifique de ce niveau. - Mais, nous admettons que ce problème demanderait une considération plus approfondie.

7. Le rapport assimile de façon étonnante la formation initiale au niveau collégial et le perfectionnement au niveau universitaire (p.30). Seul le rapport ENS s'arrête à scruter ces deux catégories et, malgré sa persistance à maintenir leur distinction, on peut se demander si, dans la perspective de cheminements discontinus, elle garde vraiment un sens. Nous partageons plutôt sur ce point les réticences provoquées par le Document de consultation (ENS 22).

V - LES SERVICES A LA COLLECTIVITE

L'idée des "services à la collectivité", soutenue depuis nombre d'années par de larges secteurs de notre milieu (et dans d'autres pays), a fait son chemin jusqu'à la Commission d'étude sur les universités, qui inscrit l'ensemble de sa réflexion dans la perspective de la démocratisation du savoir. Les trois rapports susceptibles de s'y intéresser lui ont donné un appui à des degrés divers qui pourrait être décisif, ce qui rencontre les vues souvent exprimées par la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.

Seul le Comité de coordination, après avoir insisté sans équivoque sur cet aspect essentiel de la fonction sociale de l'université, se prononce catégoriquement sur la place des services à la collectivité, et en vient à y voir une fonction devant s'intégrer aux deux missions d'enseignement et de recherche plutôt que de constituer une mission distincte. Nous croyons discerner avant tout dans cette position, si on scrute le contexte, le souci d'éviter d'en faire une mission séparée.

Le Comité sur l'université et la société québécoise et le Comité sur l'organisation du système universitaire sont moins catégoriques, par leur façon de mentionner les services à la collectivité à côté des autres missions ou d'en prévoir les modes de financement, même si le rapport USQ reste ambigu, après avoir débrouillé la problématique. Seul le Comité ORG se montre pleinement favorable à une mission de services à la collectivité.

L'inconvénient de la position minimale est le danger qu'elle demeure une position théorique ; car il ne suffit pas de dénoncer les servilités de l'institution universitaire et d'en appeler à sa fonction sociale, ce que fait avec vigueur le Comité de coordination (pp. 21, 59...), si l'on n'institue des mécanismes concrets de démocratisation aptes à canaliser effectivement et systématiquement ses ressources vers les milieux démunis. Ceux qui comme nous préconisent une troisième mission ne le font pas dans une perspective de parallélisme. Ce qu'ils réclament, dans la conjoncture présente, c'est un foyer d'initiative responsable et doué d'un pouvoir critique, un interlocuteur identifié, et une structure de couplage entre les ressources d'enseignement et de recherche et les groupes sociaux laissés pour compte dans l'exercice traditionnel de ces deux missions.

Nous comprenons toutefois, sans les partager, les hésitations du Comité USQ, car les services à la collectivité représentent un éventail difficile à circonscrire, font appel à une multiplicité d'agents potentiels, parfois concurrents, et posent des problèmes de critères. Certains projets ne regardent tout simplement pas l'université, ni même le système scolaire ; dans d'autres, l'université peut être le maître d'oeuvre tout indiqué en association avec les bénéficiaires ; elle peut aussi être sollicitée par un projet qui ne la concerne que par l'un ou l'autre aspect. De ce point de vue, et compte tenu de l'importance de respecter l'autonomie des groupes bénéficiaires, le financement direct des "clients", recommandé par le Comité USQ (p.58), nous paraît mériter considération. De toute façon, l'existence d'une structure d'accueil au niveau de l'établissement universitaire est parfaitement compatible avec celle de bureaux régionaux d'information et d'orientation auxquels le Comité suggère d'ajouter une fonction supplémentaire à l'égard des groupes en cause (ibid.), qui nous paraît également nécessaire.

La position craintive du Comité COO, qui repose sur un malentendu, et les réserves du Comité USQ, qui renvoie la balle au Conseil des universités (de concert avec la DGES), déçoivent notre attente, car le rôle d'une commission comme celle-ci n'est pas simplement d'endosser une mission bien acquise, mais de la promouvoir, si elle répond à une légitime requête sociale, même s'il reste à en préciser les modalités.

Heureusement, le Conseil des universités depuis longtemps averti de ce problème, a déjà fait droit à la suggestion du Comité USQ (pp. 57-59), en ouvrant aux services à la collectivité un des volets de son Fonds de développement pédagogique, en vue précisément de cerner les relations de ce type d'activités avec le niveau universitaire. Notre Faculté aura donc l'occasion plus tard de préciser davantage ses vues sur le sujet. En attendant, on ne peut qu'être d'accord avec la nécessité faite aux universités de rendre davantage au milieu certains services qui relèvent indiscutablement de sa compétence (pp. 58-59).

VI - LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS

Notre Faculté n'a pas jugé nécessaire de reprendre en détail l'analyse du rapport du Comité sur la formation et le perfectionnement des enseignants, car nous sommes d'accord dans l'ensemble avec les observations contenues à ce chapitre dans le document exprimant la réaction de l'Université de Montréal au rapport de la Commission.

On trouvera par ailleurs en annexe au présent document le point de vue de la Division du perfectionnement des maîtres de la Faculté, endossé par la Faculté, avec les compléments suivants :

1. Nous tenons à souligner la qualité remarquable du rapport du Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants.
2. Nous aurions souhaité, d'accord sur ce point avec la réaction de la Faculté des sciences de l'éducation, que le Comité se penche sur les stratégies d'implantation des mesures qu'il recommande. Mais, nous irons plus loin. Actuellement, les programmes dits de "perfectionnement" ont en bonne partie, pour un grand nombre, une fonction de rattrapage pour les carences de la formation professionnelle ; l'adaptation à la demande les a orientés dans un sens très spécialisé. Nous sommes à même de constater que les enseignants inscrits dans ces programmes profitent assez peu des compléments de culture générale qui leur sont accessibles sous forme de cours au choix. Nous sommes donc heureux de voir le Comité insister pour l'avenir sur la nécessité d'une formation de base d'une qualité culturelle qui a trop fait défaut jusqu'ici. Mais, alors, le rapport du Comité ENS ne prévoit

rien à l'égard de tous les enseignants déjà qualifiés qui n'auraient pas bénéficié d'une telle formation de base, car leur cas n'est pas couvert par les recommandations touchant le rattrapage personnel ou structurel.

3. Nous sommes entièrement d'accord, aussi, sur le principe d'une formation de base plus intégrée, en ce qui concerne entre autres la formation didactique et l'apprentissage des disciplines à enseigner (p.23). Le rapport s'oriente vers une formation spécifique pour toute la clientèle des enseignants. Mais, dans les établissements où les divers éléments d'une telle formation non seulement font l'objet de cours distincts, mais sont dispensés par des facultés ou départements distincts, les étudiants-maîtres poursuivant l'apprentissage d'une discipline en compagnie des futurs spécialistes et chercheurs dans cette discipline, on est confronté à un problème de structures et de coûts considérable, qui n'a pas été envisagé.

VII - LE FINANCEMENT DES UNIVERSITES

1. Impression d'ensemble

Compte tenu du temps alloué, notre faculté n'est pas équipée pour procéder à une étude approfondie du chapitre du rapport ORG consacré au financement. Il faudrait procéder à des simulations et dégager de façon plus précise les implications des modes proposés pour l'éducation des adultes. A première vue, cependant, un certain nombre de remarques nous paraissent suffisamment fondées.

L'impression d'ensemble nous porte à supposer que le comité a pris acte du grief plus ou moins latent de gaspillage fait aux universités, et voulu assurer sur ce point leur crédibilité, par une

politique d'économie qui implique malheureusement un resserrement des contrôles. Par ailleurs, dans la mesure où la philosophie du comité s'inspire d'un objectif de plus grande démocratisation, nous ne pouvons que nous montrer d'accord, mais on aimerait pouvoir vérifier que tel sera le résultat des recommandations du rapport, dont les implications ne sont nulle part quantifiées.

Ces réserves faites, nous appuyons les recommandations générales du comité ORG : celles de la page 43, sur le maintien de l'effort budgétaire à l'égard des établissements et sur l'accroissement de l'effort consenti en faveur des personnes qui en ont davantage besoin ; et celle de la page 44, sur l'adoption d'une méthode nouvelle et particulière pour six (6) catégories distinctes de besoins.

2. Mesures de soutien aux personnes

Nous sommes heureux d'exprimer notre accord avec les recommandations du rapport en faveur des personnes les plus démunies (p.44).

Toutefois, nous regrettons que le comité concentre son attention sur la condition de ceux qui n'ont pas encore accès à l'université, et ignore le traitement gravement inégal dont sont actuellement victimes les adultes par rapport aux jeunes, malgré leur proportion dans la clientèle actuelle et leurs besoins souvent comparables. En conséquence, nous recommandons que les diverses mesures de soutien, en particulier les prêts et bourses, soient offertes à toutes les catégories de personnes indistinctement.

Nous regrettons également que la Commission n'ait pas prêté attention à une recommandation faite par plusieurs intervenants (dont notre Faculté dans son mémoire) sur l'institution du congé-éducation. Nous voulons croire que le Gouvernement du Québec se saisira à temps de toute cette question.

3. L'enseignement

Nous ne voyons pas d'inconvénients à l'adoption du système proposé pour l'enseignement et la recherche, moyennant toutefois certains compléments indispensables.

Le Comité de coordination prenait acte de l'importance des adultes dans le premier chapitre de son rapport : "Il semble bien que l'enseignement universitaire continuera de s'ouvrir progressivement aux adultes. Des dispositions financières leur permettront de se ménager des temps d'arrêt dans l'exercice de leur profession pour mettre à jour leurs connaissances et approfondir leur réflexion sur les valeurs" (p.15, - le souligné est de nous). Il notait, par ailleurs, à la page 49 : "Les chiffres ci-dessus montrent bien que près de la moitié de la population étudiante au Québec se compose d'effectifs à temps partiel. D'après la plupart des prévisions, on assisterait bientôt à un renversement dans les proportions du temps plein et du temps partiel, en faveur de ce dernier, dont l'effectif deviendrait majoritaire."

Malgré tout, un calcul sommaire nous fait croire que, à moins d'introduire des correctifs, l'application du mode de financement proposé serait encore plus défavorable aux adultes ou étudiants à temps partiel que le mode actuel, du fait que leurs études coûtent plus cher. Cette inégalité a pourtant été maintes fois dénoncée, notamment par le Conseil des universités et le ministre d'Etat au développement culturel.

Un premier correctif devrait consister à distinguer deux catégories d'étudiants pour fins de statistiques : celle des étudiants à temps complet ; et celle des étudiants équivalents à temps complet (E.F.T.C.), constituée exclusivement des étudiants à temps partiel.

Un deuxième correctif devrait consister à intégrer au barème de coûts unitaires, dans le cas des adultes, des normes de qualité, en matière de personnel enseignant, comparables à celles de l'enseignement dit "régulier".

Un troisième correctif devrait combler une carence importante du chapitre sur le financement qui, malgré l'insistance de toute la Commission sur la promotion culturelle, ne prévoit rien en faveur des enseignements non crédités.

4. Les services de soutien

Nous appuyons sans réserve la budgétisation par objectifs dans le cas des services de soutien, ce mode nous paraissant plus apte à entraîner la création de services spécifiques pour les adultes (telles que les centres d'accueil) et une meilleure extension en leur faveur des services existants.

5. Les services à la collectivité

Nous avons déjà émis une opinion favorable, plus haut, sur le financement direct aux "clients", envisagé par le Comité USQ.

Toutefois, cela ne dispense pas, nous y avons insisté, de l'existence d'une structure spécifique et permanente dans les universités, - d'autant plus que la création éventuelle de bureaux régionaux n'est pas pour demain... Nous nous inquiétons ici de l'approche négative de la recommandation 15 du même comité (p.57) donnant à entendre que les budgets de l'enseignement supérieur auraient pu "être utilisés indirectement pour apporter des solutions à des problèmes propres à d'autres secteurs de la société", ce qui nous paraît peu vraisemblable.

La budgétisation par objectifs nous paraît acceptable, pourvu qu'elle soit assortie des mêmes pratiques que celles du financement de la recherche (ces deux secteurs étant d'ailleurs rapprochés dans la recommandation) :

- un pourcentage fixe de la subvention d'un projet de recherche est en effet affecté aux frais d'administration et au soutien de l'infrastructure ;
- les activités de recherche sont intégrées à la tâche du professeur.

Par ailleurs, les services à la collectivité devraient se déployer en partie dans les cadres mêmes de la recherche, sous forme de recherche-action (à laquelle le Comité ENS fait une place importante).

De toute façon, nous sommes heureux de constater que le Comité ORG, contrairement au Comité COO et au Comité USQ, endosse sans équivoque une politique de développement des services à la collectivité et "recommande au gouvernement d'affecter beaucoup plus de crédits à ce secteur" (i.e. celui des actions de service à la collectivité et des actions de recherche) (p.45).

6. L'innovation

Nous nous permettons de reproduire ici un extrait du mémoire de notre faculté : "Le financement des activités traditionnelles ne devrait pas... être assuré au détriment de l'innovation, qui exige également des ressources spécifiques, en vue surtout de l'expérimentation. - Il conviendrait même d'inciter les universités à l'innovation en leur imposant d'affecter un pourcentage déterminé de leur budget aux activités d'innovation" (p.14). Le Fonds de développement du Conseil des universités présente une première ouverture en ce sens, mais nous croyons qu'il faut aller plus loin, par exemple en allouant à chaque établissement un budget annuel qu'il ne puisse ni transférer ni accumuler.

ANNEXE

Commentaires de la Division du perfectionnement
des maîtres de la Faculté de l'éducation
permanente de l'Université de Montréal

sur le

rapport du Comité d'étude sur la formation et
le perfectionnement des enseignants

de la

Commission d'étude sur les universités

De façon générale, les membres de la Division du perfectionnement des maîtres se montrent satisfaits du rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Et ce, pour deux raisons principales: la clarté et la justesse de l'analyse de la situation et la perspective d'éducation permanente présente dans l'ensemble du rapport.

De façon plus précise, la Division du perfectionnement des maîtres est en accord avec le fait que la formation et le perfectionnement des enseignants demeurent intégrés à l'université et avec la recommandation que

"chaque université revise ses politiques de péréquation interne des ressources et des budgets, afin d'assurer le développement des services reliés à la formation et au perfectionnement des enseignants" (recommandation 3.6),

car, comme le souligne si bien le rapport: "tout le monde se plaint à reconnaître qu'après la santé, l'éducation est un des biens primordiaux mais il s'en faut de beaucoup que, dans les universités québécoises, les sciences de l'éducation et tout ce qui touche la formation et le perfectionnement des enseignants jouissent d'un statut de deuxième position" (p. 40). Nous aimerions de plus ajouter que ce statut de deuxième position est loin d'être atteint à l'intérieur même d'une faculté ou d'un département non spécifiquement définis par les "sciences de l'éducation" et offrant des activités de formation ou de perfectionnement aux enseignants.

Nous sommes également d'accord avec le choix que fait le comité du pluralisme dans son chapitre sur les orientations philosophiques de la formation et du perfectionnement des enseignants.

Le choix de l'éducation permanente comme cadre sous-jacent à la formation initiale et au perfectionnement des enseignants nous apparaît des plus heureux, car il procure les éléments intégrateurs nécessaires à la cohérence du système scolaire. En ce sens, nous aimerions insister sur le fait que toute l'éducation, de la maternelle à l'université, devrait être faite dans une perspective d'éducation permanente.

Pour ce qui est de la formation initiale, nous pensons que les recommandations 2.1, 2.2, 2.3, et 2.4 devraient assurer une meilleure formation des futurs enseignants dans un contexte d'éducation permanente. En améliorant ainsi la formation initiale, le perfectionnement pourra s'appuyer sur des acquis solides, dont celui de l'initiation à la recherche est loin d'être négligeable (p. 60; recommandation 4.4).

De plus, la clarification qu'apporte le rapport entre formation initiale et perfectionnement nous apparaît des plus judicieuse et devrait permettre une nette amélioration de la qualité de l'enseignement, en particulier en ce qui a trait aux enseignants du secteur professionnel (recommandation 2.5).

La Division du perfectionnement des maîtres oeuvrant essentiellement au niveau du perfectionnement des enseignants, la suite du présent document sera consacrée principalement à cette dimension.

"Le perfectionnement des enseignants est un véritable paradigme de l'éducation des adultes en milieu universitaire" (p. 25). C'est exact. Et en cela, le perfectionnement des enseignants souffre des mêmes manques que l'éducation des adultes (notamment à la Faculté de l'éducation permanente) pour ce qui est des allocations de ressources financières et humaines.

De plus, on oublie trop facilement que les premiers programmes de certificats qui ont vu le jour à l'Université de Montréal sont presque exclusivement des programmes de perfectionnement des enseignants et que ce sont également ces mêmes programmes qui ont connu une évolution constante pour s'inscrire dans une perspective d'éducation permanente. Les "fuites en avant", dont fait mention le rapport (chapitre II, p. 25), sont effectivement présentes et nous apparaissent comme la traduction d'une perception dévalorisant l'enseignant; dévalorisation due, entre autres, à une image idéale et "mystique" (p. 25) de l'enseignant et à des causes plus concrètes présentées dans le chapitre III.

Quant à l'enseignant, l'idée d'une "feuille de route" sur laquelle apparaîtrait tant son expérience que sa formation et son perfectionnement (formel ou non-formel) nous apparaît excellente et permettrait de concrétiser certains concepts rattachés à l'éducation permanente.

Par ailleurs, nous sommes d'accord avec le comité pour que les commissions scolaires se chargent des activités de perfectionnement dites de "mise à jour" (p. 27), avec, si besoin est, des ressources universitaires. Par contre, comme le souligne le comité, même si les commissions scolaires ont davantage la responsabilité des activités non-formelles, "il faut sans doute que (les universités) s'ouvrent elles aussi aux activités de perfectionnement non-formelles" (p. 28). C'est d'ailleurs ce que la Division du perfectionnement des maîtres tente de faire depuis à peu près deux ans, avec toutes les difficultés de ressources financières et humaines que la pratique d'activités non-créditées entraîne. C'est pourquoi nous appuyons les recommandations 2.8 et 2.9.

En ce qui a trait au perfectionnement crédité, nous appuyons également les recommandations 1.4, 2.6, 3.3, 4.5, 4.6, 5.7, en insistant de nouveau

sur les dimensions ressources et budgets de la recommandation 3.6.

Toutefois, étant donné la distinction entre formation et perfectionnement dont fait mention le rapport et que nous endossons, étant donné également la distinction à faire entre personnes ayant une expérience de travail dans l'enseignement et celles qui n'en ont pas, nous voulons insister sur la nécessité de séparer ces deux clientèles dans les programmes crédités.

D'autre part, étant donné la mobilité de l'enseignant et de l'adulte en général, nous recommandons que soit maintenue la formule des certificats ou des mineurs comme composantes d'un baccalauréat de premier cycle (3 certificats = un baccalauréat). Cette formule assure une certaine souplesse et une possible diversité tant à l'enseignant qu'à l'université.

Tout en étant d'accord pour dire que "la finalité ultime du perfectionnement des enseignants (...) est d'améliorer l'école et l'acte d'enseigner", nous regrettons cependant que le rapport du comité n'explique pas ce qu'il entend par cette notion d'amélioration et de qualité de l'école.

Le rapport demeure d'ailleurs souvent au niveau des généralités. Aussi les différents agents impliqués dans le système pourraient-ils s'entendre facilement sur les principes présentés dans le rapport mais non sur l'explicitation de ceux-ci ou sur leur opérationnalisation.

A l'intérieur même d'une université, les divergences d'opinions et d'orientations et les conflits souvent présents entre les différentes unités rendront des plus difficile l'opérationnalisation de la recommandation 3.5 visant à la création d'un organisme de coordination, en dépit

du fait que chacune de ces unités peut en ressentir l'impérieux besoin.

Cette recommandation, d'ailleurs, advenant son application, améliorera assurément la situation au sein de l'université et par voie de conséquence dans la région qu'elle dessert. Cependant, elle est loin d'assurer une coordination inter-universitaire qui, à notre avis, eut été souhaitable, étant donné la nécessité évidente de maximiser l'utilisation des ressources et des budgets pour la formation et encore plus pour le perfectionnement des enseignants.

Malgré tout, que ce soit par l'intermédiaire de ce comité de coordination ou par d'autres moyens, il nous apparaît important que "des programmes de deuxième cycle" (recommandation 3.10) soient mis sur pied pour les enseignants en exercice. En effet, depuis plus de deux ans, nous essayons de sensibiliser les autorités compétentes à ce besoin sans recevoir de réponses satisfaisantes. De plus, nous ne pouvons en créer nous-mêmes, la faculté au sein de laquelle nous oeuvrons ne pouvant offrir actuellement aux étudiants que des programmes de premier cycle.

Des programmes de deuxième cycle pour les enseignants en exercice, tout en répondant à un besoin réel, devraient également permettre une nette amélioration de la recherche en éducation, et notamment celle sur le perfectionnement des enseignants. Ce dernier thème de recherche est presque inexistant actuellement et, pour nous, l'une des causes est le manque de ressources et de budgets alloués au perfectionnement des enseignants.

La recherche en éducation nous apparaît comme un élément important et moteur; nous sommes en conséquence d'accord avec les différentes recommandations qui s'y rapportent.

Nous sommes de plus favorables aux recommandations concernant le ministère de l'Éducation, qui doit clarifier et préciser les différents rôles qu'il a à jouer dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants.

Avant de terminer, nous désirons faire mention de quelques réflexions sur le chapitre V: Relations entre les agents. Il est vrai que, "quand (l'université) parle des enseignants, (elle) se réfère surtout à des usagers à titre individuel et fort peu aux enseignants en tant que syndiqués" (p. 69). En ce sens la recommandation 5.2, si appliquée, devrait permettre de corriger cet état de fait. Cependant, si la rencontre des "deux solitudes" (universités et syndicats) est plus que souhaitable, les recommandations du comité n'auront d'effet que si les différents agents y mettent de la bonne volonté. A ce niveau, les recommandations nous paraissent d'heureux souhaits. Nous souhaitons que ces recommandations, sans être traduites en termes coercitifs, avec les conséquences que le rapport mentionne, donnent lieu cependant à des pressions incitatives plus fortes pour l'université et pour le milieu.

Pour terminer, nous aimerions souligner que le rapport du Comité sur la formation et le perfectionnement des enseignants nous a permis de nous situer par rapport aux difficultés que l'on rencontre dans ce domaine. Il nous a également apporté certains éléments nous permettant de pousser plus avant notre réflexion. A ce niveau, le rapport a très bien fait ressortir que la formation et le perfectionnement des enseignants n'a pas encore trouvé sa place à l'université.

FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

Réaction au
Rapport final à l'Assemblée universitaire
du
Comité spécial d'étude sur l'éducation permanente

Mai 1980

I. INTRODUCTION

=====

1. Dans les limites qu'il a pour des raisons que nous n'avons pas à juger, le comité s'était fixé, son rapport rend bien compte des perceptions, opinions et interrogations qui ont cours dans l'Université. À ce titre, il offre déjà un début d'évaluation, auquel pourraient s'ajouter utilement, croyons-nous, les éléments d'évaluation contenus dans un certain nombre de documents déjà publiés par la Faculté de l'éducation permanente.

2. Le rapport conclut à la nécessité pour l'Université de préciser son projet d'éducation permanente et de formuler (par l'intermédiaire d'un groupe de travail restreint) une politique claire et vigoureuse en matière d'éducation des adultes et d'éducation permanente; mais, en même temps, les perspectives d'avenir qui s'en dégagent sont favorables à la F.E.P. et à son maintien et il n'y est pas question de réévaluer cette faculté.

3. En ce qui concerne le projet et les politiques de l'Université, l'orientation générale contenue dans les résolutions de l'Assemblée universitaire de 1973, explicitée par les déclarations du recteur, nous paraît toujours valable. Mais, jusqu'à quel point les diverses composantes de l'Université se sentent-elles liées par ces énoncés? Sans un consensus aux dimensions de l'ensemble de l'Université sur le projet même d'éducation permanente, son véritable sens et son caractère prioritaire risquent de demeurer en grande partie lettre morte.

4. Le concept d'éducation permanente, s'il est vraiment fécond et porteur de renouvellement pour la société, ne saurait être figé dès le départ en une formule simple qu'on n'aurait qu'à répéter et à appliquer. Mais, il n'est plus possible d'en prendre prétexte pour l'ignorer ou le détourner de sa véritable signification. De la réflexion et de l'expérience accumulées depuis plus d'une dizaine d'années se dégagent au moins quelques principes clairs et incontestables: 1) Droit d'accès des individus et des collectivités à l'ensemble des ressources éducatives sans limitation à priori de temps, de lieux et de conditions économiques et sociales; 2) autonomie de ces individus ou collectivités dans l'utilisation des ressources éducatives, ou à tout le moins développement de cette autonomie par l'usage de ces ressources; 3) adaptation des activités éducatives aux besoins des demandeurs, en particulier dans le cas des adultes, dont les demandes procèdent d'une expérience de travail et de vie; 4) distance critique de l'institution universitaire par rapport à la société.

C'est moins ce concept d'éducation permanente, croyons-nous, qui fait difficulté, que sa mise en oeuvre.

À défaut d'une évaluation scientifique pour laquelle le comité spécial reconnaît n'avoir pas disposé des moyens suffisants, le canevas suivant n'a d'autre prétention que de remettre devant les yeux le tableau général de la situation à l'Université de Montréal en matière d'éducation des adultes et d'éducation permanente.

1. L'accessibilité de l'Université

Éléments positifs

- . Présence croissante des adultes à l'Université de Montréal, au point qu'il est devenu difficile de trouver des locaux le soir.
 - . Assouplissement des conditions d'admission, à la F.E.P. d'abord et par suite dans l'ensemble de l'Université.
 - . Mise sur pied à la F.E.P. d'un centre d'accueil pour les adultes, rattaché par la suite au Bureau du registraire pour toute l'Université.
 - . Dépassement de la phase caractérisée par "l'université de la seconde chance" et formulation de demandes plus diversifiées.
 - . Tendance croissante à offrir des cours le printemps et l'été, un peu partout dans l'Université, ce qui nous rapproche de l'admission continue.
 - . Présence croissante d'adultes à des cours du jour (F.A.S.).
 - . Accès des adultes à des programmes spécialisés.
 - . Importance des programmes professionnels offerts aux adultes (H.E.C., F.S.E....).
 - . Ouverture aux adultes d'un premier programme de droit, et intention de la Faculté de droit de rendre accessible aux adultes la licence en droit.
- Accès d'un certain nombre de diplômés de la F.E.P. à des programmes de II^e cycle.
- Service des régions périphériques, non seulement de la part de la F.E.P. (70 groupes hors campus), mais aussi des autres facultés (Sciences de l'éducation, Théologie)
- . Confirmation de l'aptitude des adultes à réussir des études universitaires, même dans le cas de programmes particulièrement exigeants (droit, relations industrielles).
 - . Nombre croissant des étudiants libres.

Absence d'une définition unifiée de l'adulte... fins c
statist ques.

- . Intérêt inégal des facultés et départements pour l'éducation des adultes et les études à temps partiel; et contingentements souvent préjudiciables aux adultes.
- . Grande difficulté de convaincre certains professeurs de développer de nouveaux enseignements spécifiquement pour les adultes.
- . Absence de programmes pour adultes dans certaines disciplines importantes (psychologie).
- . Concentration de la clientèle adulte de l'Université de Montréal dans trois secteurs "professionnels" (sciences infirmières, administration, formation et perfectionnement des maîtres).
- . Accessibilité plus grande dans le cas des candidats déjà scolarisés.

2. Les programmes et la pédagogie

Éléments positifs

- . Multiplication des certificats (facteur important d'accessibilité).
- . Programmes multidisciplinaires, non seulement à la F.E.P. (où cela vaut pratiquement pour tous les programmes) mais dans d'autres facultés (mineur arts et sciences).
- . Programmes spécifiques pour adultes (perfectionnement des maîtres, criminologie...).
- . Programmes qui, à la F.E.P., répondent à des besoins non satisfaits par l'enseignement traditionnel (animation, loisir, gérontologie, créativité, toxicomanie...).
- . Succès justifié de programmes particuliers rejoignant un public très large (cours CAFE).
- . Projets articulés de services à la collectivité, avec la collaboration de ressources universitaires.
- . Développement accéléré, à la F.E.P., de cours culturels selon des formules variées.
- . Recherche et expérimentation de modèles pédagogiques novateurs (individualisation, cours-contrats...).
- . Adaptation de l'enseignement sous l'effet de la présence des adultes (cours plus concrets, plus vivants...).

Réserve

- . Ouverture ins. fisante a la multidiscipline.
- . Intérêt mitigé s facultés pour les activités non créditées, qu'il s'agisse d'enseignements ou de service à la collectivité.

3. Les structures

Éléments positifs

- . Expérimentation d'une structure de type "périphérique", à mi-chemin entre l'intégration et le parallélisme, ayant pour tâche de faire le relais entre les besoins du milieu et les ressources de l'Université.
- . Émergence de nouveaux rôles et de nouvelles fonctions en éducation, distincts de ceux d'enseignant et de chercheur.
- . Sensibilisation de l'Université aux enjeux de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente, à l'occasion des débats et discussions provoqués par l'intégration progressive des adultes.
- . Instauration de modes de collaboration interfacultaire nouveaux (protocoles, etc.), au-delà parfois de tensions inévitables.
- . Collaboration de la Faculté de médecine à un programme comme le Certificat de santé et sécurité au travail, et perspective de l'étendre à d'autres projets.
- . Projets conjoints F.E.P. - F.A.S. (conférences sur le référendum).
- . Comités de programmes regroupant étudiants et utilisateurs, aussi bien que cadres de la F.E.P. et spécialistes issus de l'Université et du milieu professionnel.
- . Conseil de faculté, à la F.E.P., où se concertent des "représentants" des divers partenaires en éducation des adultes (Université de Montréal, milieu...).

Réserve

- . Paralysie lors de la création de programmes à la F.E.P., due aux mécanismes de consultation et à la lecture qu'on fait du mandat de la F.E.P.
- . Résistance de certains professeurs à accepter les adaptations qu'exige l'enseignement aux adultes.

inefficace. Le rôle d'appoint de la F.E.P. a certaines facilités en matière d'éducation des adultes et d'éducation permanente, prévue à la création de la F.E.P.

- . Écart (qui tend à s'atténuer cependant) entre les services de jour et ceux du soir (par ex. l'accès aux bibliothèques durant le trimestre d'été).
- . Difficulté de recruter les membres du conseil de la F.E.P.

4. Les ressources

Éléments positifs

- . Mobilisation de personnes hautement qualifiées, tant de l'Université que du milieu professionnel, pour la conception de programmes à la F.E.P.
- . Recrutement de personnes exceptionnellement qualifiées pour les enseignements (crédités ou non crédités) aux adultes (information et journalisme, droit, culture et civilisation, créativité...).

Réserves

- . Difficulté d'obtenir le détachement, fût-ce à demi-temps, d'un nombre significatif de professeurs de l'Université dans les programmes de la F.E.P.
- . Peu d'intérêt de certains professeurs de l'Université à participer à des enseignements aux adultes.
- . Manque de correspondance entre les objectifs poursuivis par l'Université en créant la F.E.P. et le partage des ressources entre ses composantes.

Il est à prévoir, à la suite du rapport du Comité sur l'université et la société québécoise de la Commission d'étude sur les universités, que la distinction entre jeunes et adultes, fondée sur le critère de l'âge, va s'atténuer sensiblement (la distinction entre étudiants à temps complet et étudiants à temps partiel deviendrait alors plus significative). Avec les diverses formules d'alternance et de concomitance entre les études et le travail ou d'autres types d'expériences, l'université recevra de plus en plus d'étudiants dont les besoins éducatifs seront en grande partie déterminés par leur insertion active dans le monde du travail ou leur pratique diversifiée de la vie en société.

L'éducation des adultes renvoie ainsi à une clientèle particulière mais, en proposant dès 1973 l'éducation permanente comme principe intégrateur de l'ensemble du système d'éducation, c'est en premier lieu par le moyen de l'éducation des adultes que le Conseil des universités concevait sa mise en oeuvre au niveau universitaire. Ce choix de l'éducation permanente comme principe intégrateur, le Conseil des universités vient de le confirmer dans L'Université des années 80; et s'il approuve la philosophie du rapport du Comité sur l'université et la société québécoise, c'est précisément en raison de sa conformité avec le principe de l'éducation permanente.

Depuis plus de vingt-cinq ans, l'Université de Montréal a manifesté un intérêt particulier pour l'éducation des adultes et l'éducation permanente. Cela lui valut d'être invitée, et elle seule, par le Conseil des universités à en faire une de ses priorités, lors de la prévision en 1973 des grandes orientations des universités.

L'Université de Montréal a accepté cette orientation et créé en conséquence une faculté de l'éducation permanente, se distinguant par là parmi les établissements d'enseignement supérieur.

Le mandat de la F.E.P. est formulé dans un ensemble de résolutions de l'Assemblée universitaire (AU 473 et AU 479) et dans les statuts de l'Université. L'évaluation sommaire qui précède montre clairement que, grâce à cette faculté (qui, malgré ses lacunes, a assuré à l'Université un rayonnement qui dépasse le Québec et le Canada), à la compétence qu'elle s'est donnée dans l'éducation des adultes selon les perspectives de l'éducation permanente, et au rôle d'entraînement qu'elle a pu jouer dans l'Université, selon ce mandat, l'Université de Montréal a progressé considérablement depuis cinq ans, de façon quantitative et qualitative, dans la ligne des objectifs qu'elle s'était assignés.

la lumière de ce mandat, et compte tenu de ses réalisations depuis
ans. Comme aussi les lacunes,

I. LA FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE ENTEND

1. Exercer un rôle premier dans l'Université à l'égard de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente; de façon plus particulière, continuer de concevoir, élaborer, et dans certains cas dispenser, des enseignements à l'intention des adultes, même dans des disciplines ou champs d'étude relevant de la juridiction d'autres facultés, sans préjudice de cette juridiction.

On a parfois parlé en cette matière d'un rôle "supplétif" et "temporaire". Il est pourtant normal et souhaitable que, dans une discipline ou un champ d'étude donnés, il existe à l'Université de Montréal deux types de programmes, également exigeants, différents à la fois par le contenu, la pédagogie, la longueur, etc., en réponse à des besoins distincts.*

2. Créer des programmes dans des champs d'étude (et d'enseignement) nouveaux, avec le concours de personnes qualifiées (professeurs de l'Université ou autres).
3. Collaborer avec les autres facultés, selon des modalités diverses, à l'ouverture de leurs programmes aux étudiants adultes ou à la création de nouveaux programmes qui leur seraient accessibles dès le départ.
4. Concevoir et dispenser, en lien avec la Faculté des études supérieures, des programmes de II^e cycle, ou contribuer à leur création; et offrir aux détenteurs d'un I^{er} cycle ou de l'équivalent des programmes de formation préparatoire au II^e cycle.

* Cette pratique est illustrée actuellement par des programmes comme ceux de relations industrielles ou de droit, où la F.E.P. joue par rapport aux autres facultés un rôle non pas supplétif mais complémentaire.

5. Jouer un rôle moteur à l'échelle de l'Université
 - en favorisant la diversification de ses modes d'intervention ("formats", formules pédagogiques, télé-enseignement...)
 - par le décloisonnement et par le développement de la multidisciplinarité
 - par le développement de la mission de services à la collectivité*
 - par le développement de diverses formules d'enseignement culturel, en fonction des besoins intellectuels qui débordent le cadre du travail professionnel
 - par une politique de perfectionnement personnel et professionnel des diplômés universitaires.
6. Favoriser un meilleur partage des responsabilités et des ressources, en vue d'un meilleur service de la population, par une politique de transferts de programmes, soit vers les autres facultés, soit vers la F.E.P. elle-même, assortis de conditions et soumis à évaluation.

II. LA FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE RECOMMANDE

=====

1. Que l'Université se donne des orientations définies et planifie ses activités en matière d'enseignement à temps partiel, d'enseignement aux adultes et de développement de l'éducation permanente.
2. Que soit confirmé le rôle central et premier de la Faculté de l'éducation permanente dans l'Université à l'égard de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente, et qu'elle soit munie des pouvoirs nécessaires pour l'exercer.

* La F.E.P. procède actuellement à l'évaluation de ses interventions dans ce secteur depuis cinq ans. D'autre part, elle participe avec l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Montréal à un projet inter-universitaire dont l'objectif est de préciser le rôle du niveau universitaire dans les services à la collectivité. L'expérience acquise et son intérêt pour ce type d'intervention habilitent cette faculté à poursuivre dans la même voie.

3. Que soit institué un organisme central de réflexion et de coordination, relevant du vice-recteur responsable de l'éducation permanente, et présidé par le doyen de la Faculté de l'éducation permanente.

Si cet organisme devait soumettre un rapport annuel à l'Assemblée universitaire, sa création pourrait amener à reconsidérer l'existence et les mandats du Comité de l'éducation permanente et du Comité de l'éducation continue, qui n'ont pu jouer leur rôle efficacement jusqu'ici.

4. Que l'Assemblée universitaire confie à son Comité du corps professoral le mandat d'établir les modalités d'implantation de sa politique relative à la participation des professeurs de carrière aux activités éducatives pour adultes à la Faculté de l'éducation permanente et dans l'ensemble de l'Université.

Avis de motion

L'assemblée universitaire sera bientôt saisie d'une recommandation de la Faculté de l'éducation permanente portant sur la création d'une assemblée y tenant lieu de l'assemblée de faculté prévue par les statuts de l'Université dans le cas des autres facultés.

LE SERVICE A L' COLLECTIVITE

MISSION DE L'UNIVERSITE

par

l'Atelier de promotion collective

Depuis plusieurs années, de nombreux organismes syndicaux et populaires revendiquent le développement à l'université d'une troisième mission dite de "service à la collectivité". Cela apparaît clairement dans différents mémoires remis à la Commission Angers, notamment dans le mémoire conjoint CSN-CEQ, dans celui de la FTQ...

Un des comités de cette Commission, le Comité d'étude sur l'université et la société québécoise, relève dans son rapport l'oscillation des Universités québécoises entre le refus et l'ouverture quant à cette mission*.

Pour notre part, nous sommes convaincus de l'intérêt tant des milieux populaires et syndicaux que de l'université dans cet enjeu. Les premiers ont évidemment beaucoup à gagner à une démocratisation de l'université, à un accès facilité aux ressources et aux différents savoirs... Mais il nous paraît également que l'université a aussi beaucoup à gagner et à apprendre comme appareil de production et de diffusion des connaissances, par des liaisons structurées avec les milieux populaires et syndicaux, dans le respect de l'autonomie et des rôles fondamentaux de chaque organisme : défense des travailleurs d'un côté, recherche et formation de l'autre.

Insistons brièvement sur ce qui pourrait se développer à l'université comme tâches concrètes engendrées par ces liaisons. Un comité ad hoc du Conseil des universités en mentionne plusieurs dans un rapport datant de 1977 :

- recherche fondamentale et appliquée requérant des chercheurs de niveau universitaire ;
- formation avancée dont les contenus, ou à tout le moins le niveau, s'apparentent à ceux offerts à l'université, ou que seuls des professeurs d'université sont en mesure d'offrir adéquatement, compte tenu de la nécessité d'une recherche préalable ;

* Rapport du Comité d'étude sur l'université et la société québécoise, mai 1979, p. 199.

- formation de formateurs et de responsables de la formation ;
- participation à l'élaboration et à l'expérimentation de nouveaux programmes de formation ;
- évaluation de projets de recherche ou de formation.*

Tout ceci ne relève-t-il pas d'une mission universitaire ? "Il faut maintenant en quelque sorte démocratiser la création même de certains savoirs en s'associant à des nouveaux groupes selon de nouvelles formules. L'université ne peut faillir à cette tâche historique. C'est sa dynamique même qui est en cause et, plus largement, la qualité de la dynamique sociale"**. C'est ce que déclarait le recteur Paul Lacoste au congrès-fête de la FEP, le 6 mars 1978.

Objectifs spécifiques des interventions

1. Faire en sorte que soient accessibles les ressources humaines et techniques de l'université selon des modalités qui répondent le plus adéquatement possible aux besoins spécifiques du milieu populaire et syndical.
2. Développer, en collaboration avec des groupes du milieu populaire et syndical, des activités éducatives et des outils pédagogiques sur mesure à partir des besoins exprimés par ceux-ci.
3. Evaluer et consolider les pratiques éducatives entreprises par certains groupes populaires et par le milieu syndical.
4. Favoriser l'émergence de nouvelles pratiques éducatives en mettant à contribution les acquis du milieu universitaire en éducation permanente.
5. Utiliser les acquis des interventions de promotion collective avec des groupes des milieux populaire et syndical de façon à renouveler, s'il y a lieu, les problématiques d'enseignement et de recherche à l'intérieur de l'Université.

* "Service à la collectivité", Conseil des universités, avril 1977, p. 37.

** Lacoste, Paul : "L'Éducation permanente, une mission de l'Université de Montréal", dans Éducation permanente et société Québécoise, rapport du congrès-fête du 6 mars 1978, U. de M., F.E.P., Montréal, s.d., p. 2.

L'Atelier de promotion collective joue un rôle de relais entre les milieux populaire et syndical et les ressources universitaires

Le rôle de relais suppose un suivi permanent de la demande pour s'assurer que la ressource universitaire réponde adéquatement aux besoins exprimés. Cela implique de multiples démarches : travail de clarification et de précision des besoins et de la demande, constitution et coordination de groupes de travail (représentants du milieu et ressources impliquées), négociations institutionnelles, support à la ressource universitaire dans ses relations avec le milieu et ses tâches d'évaluation.

L'Atelier de promotion collective joue un rôle de sensibilisation du milieu universitaire à la fonction du service à la collectivité. Au près des groupes il se préoccupe de susciter l'expression des besoins et d'en expliciter la dimension éducative. Il a, enfin, de par son appartenance universitaire, une fonction de recherche et de conceptualisation des modes d'intervention en éducation populaire, autre facette de l'éducation permanente.

La réalisation du rôle de relais requiert des solutions aux difficultés suivantes :

- . Le détachement des ressources universitaires est difficile au plan institutionnel (ex : juridiction des départements sur les tâches des professeurs).
- . Le nombre encore restreint des ressources universitaires qui ont des pratiques de collaboration avec le milieu syndical et les groupes populaires.
- . L'absence d'une politique de rétribution des ressources universitaires impliquées. Qui doit payer : la FEP, les départements ou facultés impliqués ?
- . L'absence d'un cadre institutionnel de référence, d'un protocole d'entente inter-facultaire pour le détachement de ressources.