

COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL (CECM)

MEMOIRE

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

DECEMBRE 1980

PRESENTATION

- 0.1 L'expérience de la CECM en éducation des adultes remonte à l'année 1964-1965. C'est l'année durant laquelle ont débuté les activités, même si le Service avait été créé le 21 mars 1963. Les buts du nouveau Service étaient les suivants: organiser au bénéfice des personnes qui ont dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire des cours de niveau primaire et secondaire conduisant aux certificats d'étude appropriés et aussi des cours généraux de culture populaire, cours devant s'adresser tant à la population anglophone que francophone.

- 0.2 Durant l'année 1964-1965, le Service d'éducation des adultes a réalisé les activités suivantes: (a) inventaire des cours disponibles à Montréal; (b) inventaire des éducateurs intéressés à l'éducation des adultes; (c) inventaire des besoins de la population; (d) six (6) expériences pilotes (quartier Saint-Henri, quartier Montréal-Nord, population de langue anglaise, employés de l'hôpital Notre-Dame, employés du Centre administratif de la CECM, employés de l'Hydro-Québec pour la région de Montréal). Il faut aussi noter la constitution d'un comité consultatif auprès du Service, comité formé surtout de représentants d'organismes intéressés à l'éducation des adultes.

- 0.3 Durant l'année 1965-1966, le Service a continué les expériences pilotes, a ouvert des centres de formation pour adultes et mis au point en collaboration avec le ministère de l'Éducation un système de crédits. Durant les années suivantes, les activités ont connu une expansion rapide et diversifiée. Il faut noter en particulier la diversification des activités éducatives socio-culturelles, l'augmentation des activités réalisées en collaboration avec des organismes, l'intégration, en octobre 1968, des cours de formation professionnelle donnés aux adultes dans les écoles de métiers sises sur le territoire de la CECM.

- 0.4 Dès le début, la CECM a pris une décision lourde de conséquence en créant un Service d'éducation des adultes relevant de la Direction générale et non, comme il en avait été question, un bureau de l'éducation des adultes au sein du Service des études. Ce geste a donné la latitude nécessaire pour que se développent des services éducatifs adaptés à la situation et aux besoins des adultes. Voici quelques exemples significatifs, parmi bien d'autres, de réponses à des besoins spécifiques.
- 0.5 Très tôt, l'on a constaté qu'un nombre important d'adultes étaient analphabètes. Des efforts considérables ont été déployés pour analyser la situation de ces adultes, les rejoindre pour leur offrir des services appropriés, développer des méthodes originales d'apprentissage et former des ressources humaines. Cette année, un plan de développement prévoit une campagne d'alphabétisation fonctionnelle.
- 0.6 Dès la première année d'activités du SEA, des expériences se sont réalisées en collaboration avec des milieux et des entreprises. Rapidement cette forme de collaboration avec divers organismes du milieu a pris de l'ampleur, à tel point qu'en 1979-1980 plus de 79 000 heures de formation se sont réalisées à cette enseigne dans quelque 360 organismes. Une telle collaboration permet de définir avec les organismes les besoins éducatifs, de faire participer les responsables d'organismes au choix des conseillers ou des animateurs et de réaliser les activités dans un contexte non scolaire.
- 0.7 Ce type de collaboration a même donné naissance à six (6) centres d'éducation populaire gérés par autant d'associations de citoyens avec lesquelles la CECM signe un protocole d'entente. Elle leur fournit une bâtisse, des équipements et des ressources financières. Ces expériences qui se réalisent en milieux socio-économiquement faibles permettent à des groupes de citoyens de prendre charge de ressources éducatives qui sont de nature à favoriser le développement individuel et communautaire au sein d'un quartier, en s'appuyant d'abord sur les ressources qui existent dans le milieu.

- 0.8 Par son Service d'éducation des adultes, la CECM a été amenée à s'intéresser aux parents non seulement en tant que parents des enfants dans ses écoles, mais en tant que premiers éducateurs de leurs enfants. Cette approche répondait sûrement à un besoin, puisque les activités autour du thème "Relations parent-enfant" ont connu un développement rapide et d'une ampleur inespérée. Cette initiative est en train de rendre conscients les parents qu'ils doivent s'organiser pour faire face collectivement aux problèmes et aux situations auxquels ils sont confrontés dans la société actuelle.
- 0.9 Ces diverses expériences ont conduit le SEA à développer dans le domaine de la formation générale et de la formation professionnelle une nouvelle approche qui a été qualifiée "d'éducation personnalisée". Selon la nature des choses, il y a là un pléonasme. Si on a senti le besoin de l'utiliser, c'est que les approches pédagogiques et les services avaient besoin d'être personnalisés. Cette orientation comporte, en tout premier lieu, la reconnaissance qu'un adulte ou un groupe d'adultes est en mesure, avec l'aide appropriée, de prendre charge de ses apprentissages. C'est dire que l'approche traditionnelle de l'enseignement est transformée en celle d'apprentissage, à tel point que l'on a tendance à qualifier les "professeurs" de conseillers en apprentissage. Cette expérience a suscité la production de matériel que les adultes peuvent utiliser par eux-mêmes et l'organisation d'environnements qui favorisent l'apprentissage individualisé. Une telle approche permet également de tenir compte des rythmes d'apprentissage des stagiaires. Elle permet enfin d'offrir les services d'une façon adaptée à la vie des adultes: entrées continues, sorties variables, combinaisons de cours à plein temps et à temps partiel, combinaisons de formation en institution et de formation en milieu de travail, horaires souples... Il n'est pas inutile de signaler qu'une telle approche permet de rentabiliser au maximum les ressources investies en éducation des adultes.

0.10 En terminant ce survol rapide de l'expérience de la CECM en éducation des adultes, nous nous permettons de citer quelques chiffres.

(a) Heures de formation en 1979-1980

	<u>Plein temps</u>	<u>Temps partiel</u>	<u>Total</u>
Formation générale	55 488	92 837	148 325
Formation socio-culturelle	-----	56 792	56 792
Formation professionnelle	89 627	37 918	127 545
Total	<u>145 115</u>	<u>187 547</u>	<u>332 662</u>

(b) Assistance pédagogique pour la formation en cours d'emploi en 1979-1980

Nombre de projets: 802

(c) Services d'aide personnelle en 1979-1980

Renseignements: nombre d'appels téléphoniques 92 205

Services d'examens, d'analyses de dossiers et d'informations scolaires et professionnelles: nombre de personnes 5 696

Services d'orientation: nombre de personnes 621

(d) Personnel du SEA en 1979-1980

	<u>Réguliers</u>	<u>Engagés à l'heure</u>	<u>Total</u>
Cadres	10	--	10
Directeurs et directeurs adjoints de centre	20	14	34
Gérant	--	1	1
Professionnels	38	38	76
Enseignants	101	1 407	1 508
Personnel administratif	78	212	290
Personnel technique	9	39	48
Personnel ouvrier	18	23	41
Total	<u>274</u>	<u>1 734</u>	<u>2 008</u>

Note: Ces effectifs correspondent à 610 hommes/année.

(e) Lieux de formation en 1979-1980

Centres affectés exclusivement aux adultes	15
Centres dans des écoles pour les jeunes	13
Organismes et entreprises	355
Total	<u>383</u>

(f) Budget en 1979-1980

15 856 090 \$

0.11 Nous déposons avec le présent mémoire une série de documents qui donnent les buts et moyens d'action de notre Service d'éducation des adultes, de même que les politiques pour chacun des types de services offerts.

PLAN DU MEMOIRE

0.12 C'est dans cette expérience qui se vit depuis plus de quinze (15) ans que prennent racines les considérations et les recommandations qui font l'objet du présent mémoire.

0.13 Le mémoire comprend cinq (5) chapitres:

- (a) Un défi permanent: répondre aux besoins éducatifs des adultes (p. 6 - 14).
- (b) Le mandat et le rôle des Commissions scolaires en éducation des adultes (p. 15 - 28).
- (c) La nature et l'orientation des services à offrir aux adultes (p. 29 - 47).
- (d) Le financement et la gestion de l'éducation des adultes (p. 48 - 59).
- (e) Le rôle des organismes gouvernementaux (p. 60 - 65).

1. UN DEFI PERMANENT: REpondre AUX BESOINS EDUCATIFS DES ADULTES

- 1.1 La Conférence générale de l'UNESCO, lors de la 19e session à Nairobi (Kenya) tenue en octobre et novembre 1976, a adopté une définition de l'éducation des adultes. C'est à cette dernière définition que se réfère la CECM dans la mise en application de ses services aux adultes.
- 1.2 Dans les recommandations de l'UNESCO aux états membres "l'expression éducation des adultes désigne l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils corrigent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissages professionnels, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant".
- 1.3 Les services offerts étant destinés aux adultes, il est essentiel d'avoir la meilleure connaissance de leurs caractéristiques et de leurs besoins. Depuis une décennie on a parlé d'étudiants, de participants, d'apprentis, de "s'éduquants", d'élèves-apprenants, de stagiaires... autant d'appellations appliquées à l'adulte en formation. Au delà de tous ces substantifs, qu'en est-il de la réalité de l'adulte? Quelles en sont les caractéristiques? Un système qui veut être au service de l'éducation des adultes doit être en mesure de répondre à ces questions.

- 1.4 Une des premières caractéristiques de l'adulte c'est qu'il a un vécu important derrière lui. Ce vécu s'est construit à travers des expériences diverses et multiples. Ces expériences lui ont permis d'acquérir un certain nombre d'habiletés intellectuelles, manuelles et de nombreuses connaissances dans différents domaines. C'est à travers ses échecs et ses réussites, c'est-à-dire à travers son action quotidienne, qu'il peut évaluer ses agirs et performances de façon naturelle et continue. La plupart de ses apprentissages se font en dehors des cadres scolaires et ce dans un monde en évolution rapide. Il faut aussi ajouter à ce vécu, qu'il garde souvent une certaine crainte, presque une méfiance, des structures scolaires.
- 1.5 Une autre caractéristique de l'adulte c'est qu'il a des responsabilités. Ces responsabilités se traduisent par des choix de vie importants. Que ce soit dans l'ordre du travail, de la famille ou de la société. En effet, il occupe (ou a occupé) des emplois et des postes dans le monde du travail. Souvent il a des engagements dans des groupes sociaux. De plus, il est considéré responsable de ses actes au point de vue légal. Donc s'il s'inscrit à l'éducation des adultes c'est qu'il s'est fixé un but de formation, car il a développé assez d'autonomie pour être aussi responsable de sa formation.
- 1.6 L'adulte a aussi des besoins spécifiques en regard de ses apprentissages lorsqu'il s'inscrit dans un projet de formation. L'adulte a besoin d'être reconnu comme personne avec son vécu et sa responsabilité pleine et entière dans ses apprentissages. Il a aussi besoin d'apprendre à apprendre par lui-même et à clarifier ses objectifs. Il désire acquérir des habiletés et des connaissances qu'il pourra appliquer dans différentes situations et obtenir des résultats à court terme. Dans sa démarche d'apprentissage il a besoin de se sentir soutenu dans ses efforts. Enfin, il lui est important de constater et de vérifier ses acquis.

- 1.7 La réponse aux besoins de formation des adultes se doit d'être toujours fonctionnelle, c'est-à-dire: n'exiger que les seuls prérequis pertinents à l'objectif fixé, tenir compte des connaissances et de l'expérience acquise, ne proposer, dans les plans de formation, que les apprentissages nécessaires, permettre à l'adulte d'atteindre son objectif dans les meilleurs délais.
- 1.8 Il va de soi que ce principe de fonctionnalité s'applique différemment selon qu'il s'agit de formation professionnelle ou de formation socio-culturelle. Dans le premier cas, il faudra tenir compte des aptitudes, des expériences et du cheminement exigé pour la fonction de travail. Dans le second cas, on tiendra compte de l'intérêt, de la motivation et du "problème" auquel l'adulte cherche des éléments de solution.
- 1.9 Reconnaissant à l'adulte des caractéristiques et des besoins propres, nous formulons les recommandations qui suivent:

- 1^o Nous recommandons qu'en formation professionnelle, les seules exigences à l'admission à un apprentissage soient celles compatibles avec les exigences de la fonction de travail.
- 2^o Nous recommandons que le plan de formation établi pour exercer une fonction de travail ne porte que sur des contenus pertinents et pratiquement nécessaires.

3^o Nous recommandons qu'en formation socio-culturelle, les seules exigences d'admission soient l'intérêt, la motivation et le désir de participer à une activité.

4^o Nous recommandons qu'en formation socio-culturelle, les plans de formation découlent des aspirations et attentes des adultes.

1.10 Pour aider les adultes à réaliser leurs objectifs de développement et de formation, un service d'éducation des adultes doit mettre à leur disposition les ressources qui constituent des environnements d'apprentissage. Ces ressources, tant humaines que matérielles, doivent tenir compte des objectifs de formation et être adaptées à la démarche d'apprentissage de l'adulte.

1.11 Une ressource majeure en éducation des adultes est le conseiller en apprentissage. Ce dernier a dû s'ajuster aux réalités changeantes et au développement des services d'éducatifs offerts aux adultes. Ces transformations ont eu un impact sur son rôle et sur sa tâche. A l'enseignant a fait place le conseiller en apprentissage.

1.12 Le conseiller en apprentissage dans ce contexte est celui qui accompagne l'adulte dans sa démarche d'apprentissage. Le conseiller en apprentissage a un rôle différent de l'enseignant du secteur des jeunes et ceci en raison de la spécificité de l'adulte. Dans le choix du conseiller, les critères premiers pour la sélection seraient: son habileté à entrer en communication avec l'adulte; sa capacité à exercer auprès de celui-ci la fonction conseil et ceci à travers les différentes étapes de sa démarche.

Il lui faut pour ce faire une connaissance et une compréhension du mode de fonctionnement de l'adulte dans une situation d'apprentissage.

- 1.13 Lorsque les commissions scolaires ont commencé à intervenir en éducation des adultes, la majorité des intervenants émanaient du secteur de l'enseignement aux jeunes. Le formateur en éducation des adultes a eu beaucoup de difficultés à se dissocier de l'enseignement aux jeunes. Peu à peu, la réalité de travail du conseiller en apprentissage s'est modifiée jusqu'à se différencier du travail dans le secteur de l'enseignement aux jeunes. Le champ de l'éducation des adultes se précisait et se définissait davantage.
- 1.14 Si on considère le contexte d'ensemble de l'éducation des adultes, on s'aperçoit que l'on ne peut confondre le conseiller en apprentissage et l'enseignant du secteur des jeunes. Le travail du conseiller en apprentissage est tout autre, tant par la variété des besoins, les situations et les lieux d'apprentissage que par la philosophie éducative qui anime l'univers de l'éducation des adultes.
- 1.15 L'insertion du conseiller en apprentissage dans les organismes du milieu et les lieux de travail a fait en sorte qu'il a dû adopter des formules originales qui répondent davantage aux besoins et au vécu des adultes. Les divers groupes d'adultes (personnes âgées, parents, handicapés, ouvriers, etc.) avaient des besoins et des expériences de vie qui demandaient aussi au conseiller en apprentissage d'ajuster ou de développer de nouveaux modèles d'intervention et une nouvelle pratique pédagogique. C'est ainsi que le conseiller en apprentissage a dû épouser la réalité des besoins de formation pour répondre plus adéquatement aux demandes des adultes.

1.16 Dans son cheminement, l'éducation des adultes en est venue à traduire son intervention auprès des adultes en terme de pédagogie de situation. Cette pédagogie fait référence tant à des apprentissages individualisés que collectifs en vue d'une prise en charge par l'adulte de son projet éducatif individuel ou communautaire. La relation du conseiller en apprentissage avec l'adulte, que ce soit dans les centres ou dans des milieux de vie, ne s'établit plus à partir d'un rythme moyen de chaque adulte mais bien à partir du rythme personnel de chacun d'eux. L'"étudiant adulte" étant responsable des apprentissages, le conseiller en apprentissage est là pour s'assurer que tous les moyens susceptibles de favoriser l'acquisition d'habiletés, de connaissances, d'attitudes et de comportement sont disponibles. Le conseiller en apprentissage doit non seulement inspirer confiance par une approche sociale témoignant de son respect pour l'adulte, mais aussi faire montre d'imagination, de créativité, de souplesse et d'un bon sens de l'organisation dans sa pratique pédagogique.

1.17 Essentiellement, la nature même des interventions des conseillers en apprentissage se différencie à maints égards de celle de l'enseignant auprès des jeunes. Sa fonction s'exerçant différemment, ses conditions de travail portent, à plusieurs points de vue, la marque de cette différenciation. De plus, le contexte dans lequel cette fonction s'exerce porte aussi ses particularités. Le conseiller en apprentissage se doit de trouver les moyens nécessaires pour répondre aux besoins des adultes, besoins qui peuvent se faire sentir à toute heure du jour et/ou du soir et ce, toute l'année. On ne peut donc confondre la réalité de travail du conseiller en apprentissage et celle de l'enseignant du secteur des jeunes.

- 1.18 La grande majorité des conseillers en apprentissage sont engagés à l'heure et à temps partiel. C'est le contraire qui se vit au secteur des jeunes. Cela ajoute aux différences déjà mentionnées.
- 1.19 Bien que le rôle du conseiller en apprentissage soit clairement défini dans la convention collective et que cette définition respecte la réalité de l'éducation des adultes, il n'en demeure pas moins que le statut et les conditions de travail ne correspondent pas à cette définition.
- 1.20 La reconnaissance de l'importance à donner au statut du conseiller en apprentissage auprès des adultes en formation nous amène à faire la recommandation qui suit.

5° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse au conseiller en apprentissage à l'éducation des adultes un statut propre en raison du caractère spécifique de ses interventions et des conditions de travail dans lesquelles il exerce ses fonctions, et que les conditions de travail s'apparentent à celles présentement en vigueur pour le personnel professionnel.

- 1.21 Il ne faut pas seulement mettre à la disposition des adultes des ressources de divers ordres pour l'aider dans sa démarche d'apprentissage; il faut de plus lui rendre facile l'accessibilité à ces services. En effet, l'adulte qui veut réaliser

un projet de formation devrait normalement avoir la possibilité de le faire, en respectant les exigences minimales d'une démarche éducative. Tout en restant réaliste dans la disponibilité des services à offrir à la population, il faut que ceux-ci rejoignent le plus grand nombre d'usagers.

- 1.22 Les commissions scolaires doivent favoriser l'accessibilité aux services éducatifs. Au delà de ce fait, il n'en reste pas moins que beaucoup de barrières entravent l'accès aux services éducatifs: barrières psychologiques, culturelles, géographiques, matérielles, etc. Divers groupes de la société ne sont qu'à peine touchés présentement. Que l'on songe, par exemple, aux handicapés mentaux, aux handicapés physiques, aux personnes qui vivent en institution pénitencière.
- 1.23 Les limitations dans la distribution des ressources de même que l'inévitable nécessité de centraliser certains services spécialisés, constituent une entrave majeure à l'accessibilité aux services. Par surcroît, des types de programmes ne sont pas encore développés pour répondre aux besoins de certains groupes d'adultes. On peut encore mentionner les horaires qui ne rejoignent pas des populations qui travaillent la nuit.
- 1.24 Dans une perspective d'accessibilité des services d'éducation des adultes, nous formulons les recommandations qui suivent:

6° Nous recommandons que, compte tenu des ressources financières limitées, des services d'éducation aux adultes soient mis en priorité à la disposition des populations les plus démunies et les plus défavorisées, en vue de permettre une plus grande accessibilité à ces groupes d'adultes.

7^o Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse, dans un premier temps, un droit strict aux services éducatifs aux analphabètes et aux handicapés et que des mesures soient prises en conséquence.

2. LE MANDAT ET LE ROLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES EN EDUCATION DES ADULTES

- 2.1 Il y a une quinzaine d'années, le ministère de l'Éducation du Québec incitait les Commissions scolaires régionales et les Commissions scolaires intégrées (primaire et secondaire) à entrer dans le champ de l'éducation des adultes. Grâce à un mode de financement particulier, à l'appui de la Direction générale de l'éducation des adultes et à la bonne volonté des responsables des Commissions scolaires, de nombreuses initiatives ont été réalisées dans un temps relativement court.
- 2.2 Les Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires ont été amenés à offrir divers services éducatifs pour répondre aux attentes des adultes. Ces attentes provenaient (et proviennent encore), d'une part, des défis que les adultes rencontrent dans le monde contemporain et, d'autre part, du désir d'apprendre, de connaître et de développer leurs ressources personnelles. Les situations de défi que vivent les adultes se situent tant dans le domaine du travail que dans celui des autres aspects de la vie. C'est ainsi que les Commissions scolaires en sont venues à intervenir dans quatre (4) champs: (a) développement personnel et social, (b) développement collectif et communautaire, (c) formation technique et professionnelle, (d) support aux activités éducatives d'apprentissage et de formation.
- 2.3 Ce rôle tout à fait inédit qu'ont assumé les Commissions scolaires n'a jamais été clairement défini dans la Loi de l'Instruction publique. En effet, le dernier amendement apporté par la Loi 71 sanctionnée le 21 décembre 1979 se contente d'affirmer que les Commissaires et les Syndics d'écoles ont la responsabilité "de s'assurer que les écoles dispensent aux enfants soumis à leur compétence et aux adultes domiciliés dans leur territoire des services éducatifs et culturels en conformité des dispositions

de la loi et des règlements et en assurer l'accès". On conviendra facilement que le terme "adulte" inséré dans une loi dont toute l'économie s'articule autour des services éducatifs à offrir aux enfants, n'apporte pas de précisions sur les services éducatifs à offrir aux adultes. Bien plus ce texte est de nature à engendrer de multiples ambiguïtés.

- 2.4 Reconnaissant, d'une part, que les Commissions scolaires doivent continuer d'assumer des responsabilités dans le vaste champ de l'éducation des adultes et, d'autre part, que le rôle et les responsabilités spécifiques des Commissions scolaires en éducation des adultes n'ont jamais été définis dans une loi, nous formulons la recommandation qui suit:

8° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec précise dans un texte de loi la mission et les responsabilités spécifiques des Commissions scolaires en éducation des adultes.

- 2.5 Pour apporter notre contribution à une entreprise aussi urgente que nécessaire nous nous référons aux expériences réalisées par les Commissions scolaires, et en particulier par la nôtre, aux problèmes décelés et aux champs de responsabilités que les Commissions scolaires assument déjà par rapport aux enfants et aux jeunes.

CHAMPS D'INTERVENTION

- 2.6 Les Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires interviennent, depuis les débuts, dans le champ du développement personnel et social. Par des activités éducatives socio-culturelles,

CLSC ou des organismes de loisir rencontrent les caractéristiques de l'éducation des adultes. Mais cela est accidentel et ne saurait servir de base pour clarifier la situation.

2.9 Au contraire, les services offerts par les Commissions scolaires et les CEGEP doivent être des services proprement éducatifs qui rencontrent la définition adoptée par l'UNESCO à sa 19e session tenue à Nairobi. Rendu à ce point, il y a lieu de distinguer les responsabilités propres des Commissions scolaires et celles des CEGEP dans les activités éducatives socio-culturelles. Il est proprement aberrant que, faute de définition des responsabilités qui conviennent à l'une ou l'autre institution, on en arrive à créer des situations de concurrence ou de dédoublement fort coûteuses. Comment expliquer que les deux types d'institutions donnent des cours de français ou d'anglais comme langue seconde, des activités de préparation à la retraite, etc. Et qui plus est, ces cours et activités sont financés dans les deux cas par les fonds publics.

2.10 Sur quelle base peut-on partager les responsabilités dans les activités éducatives socio-culturelles offertes aux adultes entre les Commissions scolaires et les CEGEP? Disons d'abord que les activités qui sont de l'ordre de l'initiation et des apprentissages élémentaires conviennent particulièrement bien aux Commissions scolaires, alors que celles qui relèvent davantage de l'ordre des réalités complexes et de la maîtrise de techniques sont en accord avec la mission des CEGEP. Prenons un exemple dans le domaine de la formation économique. D'après les critères énoncés plus haut, la formation des consommateurs devrait revenir aux Commissions scolaires, alors que la formation économique des dirigeants des petites et moyennes entreprises serait une activité appropriée au CEGEP. De même l'apprentissage d'une langue seconde est une activité qui rejoint des apprentissages du type de l'alphabetisation et en conséquence une activité qui revient aux

Commissions scolaires. D'une façon globale, nous disons que les activités éducatives socio-culturelles de type "éducation populaire" conviennent particulièrement bien aux Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires. Il s'agit principalement d'activités éducatives en relation avec les besoins qu'on pourrait appeler "primaires": manger, se loger, se vêtir, s'exprimer, se développer intellectuellement, se situer dans la société, agir pour transformer ses conditions de vie.

- 2.11 En raison de la nécessité de préciser les responsabilités propres aux divers intervenants dans le développement personnel et social, de même que dans les activités éducatives socio-culturelles, il importe de faire un partage de ces responsabilités. Ainsi, seront évités les chevauchements entre les différents niveaux d'institutions de formation, de même que la coûteuse concurrence à laquelle se livrent ces institutions. En conséquence, il semble opportun de formuler les recommandations qui suivent:

9^o Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse aux Commissions scolaires des responsabilités propres dans le champ du développement personnel et social et des activités éducatives socio-culturelles.

10^o Nous recommandons que les activités éducatives socio-culturelles du type "éducation populaire" soient considérées du domaine des responsabilités des Commissions scolaires et non des CEGEP.

11^o Nous recommandons que l'on confie aux organismes d'éducation les activités éducatives socio-culturelles qui se rattachent à un ensemble de processus organisés d'éducation à l'intention des adultes, en les distinguant des activités de prévention dans le domaine de la santé et des services sociaux, comme des activités de sport et de détente dans le domaine des loisirs.

2.12 Le deuxième champ d'intervention des Commissions scolaires dans le domaine de l'éducation des adultes est celui du développement collectif et communautaire. Bien que ce secteur soit moins développé que les autres, il y a suffisamment d'expériences pour se convaincre que les Commissions scolaires ont un rôle à y jouer. Les services éducatifs d'aide à l'action communautaire veulent répondre aux besoins d'apprentissage suivants: connaissance du rôle et du fonctionnement du groupement auquel on appartient, planification et évaluation de l'action, connaissance des groupements à l'oeuvre dans le milieu, concertation de l'action communautaire, prise de conscience des situations et organisation en vue de la prise en charge.

2.13 Etant donné l'enracinement de la Commission scolaire dans son milieu et les contacts de la population avec les services éducatifs offerts aux enfants, aux jeunes et aux adultes, il ne fait pas de doute que les Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires peuvent aider les adultes à faire des apprentissages utiles et même nécessaires pour favoriser l'action communautaire et le développement des communautés.

2.14 Comme dans le domaine des activités éducatives socio-culturelles, c'est dans le contexte de l'éducation populaire que les Commissions scolaires sont le plus en mesure d'offrir des services efficaces. C'est dire que les interventions se situent principalement auprès des organismes qui s'intéressent aux "besoins primaires" des personnes et des communautés de base.

2.15 Vu que les Commissions scolaires sont, parmi les services publics, les institutions d'éducation les plus naturellement enracinées dans les diverses localités, de même que dans les divers quartiers urbains, il est recommandé ce qui suit:

12^o Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse aux Commissions scolaires des responsabilités propres dans le champ du développement collectif et communautaire et des services éducatifs d'aide à l'action communautaire.

13^o Nous recommandons que les services éducatifs d'aide s'adressant aux communautés de base et aux organismes qui se consacrent aux besoins primaires soient considérés du champ de responsabilité des Commissions scolaires et non des CEGEP.

2.16 Le troisième champ d'intervention dans lequel les Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires ont acquis une expérience unique, c'est celui de la formation technique et professionnelle. Ce champ regroupe d'abord les activités d'apprentissage de matières de base (souvent appelées matières de formation générale) qui répondent aux besoins des adultes

d'acquérir les prérequis à l'entrée au CEGEP ou à l'Université ou les prérequis à l'apprentissage technique de niveau secondaire. Il regroupe également les activités d'apprentissage de techniques professionnelles qui répondent aux besoins des adultes d'acquérir la maîtrise d'une technique de base ou de se perfectionner dans leur métier ou leur champ professionnel. Ce champ couvre aussi les services d'aide à l'apprentissage en cours d'emploi qui répondent aux besoins des entreprises et des services pour l'élaboration de plans de formation, pour de l'assistance pédagogique dans l'entraînement en situation de travail et pour l'évaluation des capacités acquises par les stagiaires.

2.17 Dans ce vaste champ de la formation technique et professionnelle, il nous semble tout à fait logique que les Commissions scolaires offrent aux adultes et aux entreprises des services éducatifs qui couvrent le même éventail que les services éducatifs offerts aux jeunes. C'est dire qu'on devrait confier en exclusivité aux Commissions scolaires la responsabilité d'offrir aux adultes les cours en rapport avec l'éducation de base jusqu'au secondaire V, de même que les activités d'apprentissage et les services d'aide à la formation en cours d'emploi dans le domaine de la formation professionnelle de niveau secondaire. Les Commissions scolaires possèdent l'expérience, les ressources humaines et les ressources matérielles pour remplir cette mission.

2.18 Dans le champ de la formation professionnelle nous formulons les recommandations qui suivent:

- 14° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse aux Commissions scolaires des responsabilités propres dans le champ de la formation technique et professionnelle.
- 15° Nous recommandons que les activités d'apprentissage de matières de base jusqu'au secondaire V, matières dites de formation générale, soient de la responsabilité exclusive des Commissions scolaires.
- 16° Nous recommandons que les activités d'apprentissage de techniques professionnelles et les services d'aide à l'apprentissage en cours d'emploi en rapport avec la formation professionnelle de niveau secondaire soient de la responsabilité des Commissions scolaires et non des CEGEP.

2.19 Le quatrième champ d'intervention dans lequel les Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires ont suscité des initiatives originales, c'est celui du support aux activités d'apprentissage et de formation. Ce champ regroupe d'abord les services d'aide personnelle ou les services d'accueil et de référence qui permettent aux adultes de mieux connaître leurs aptitudes, de faire reconnaître leurs acquis, d'obtenir des informations sur les cours et les exigences des emplois, de s'acheminer vers la solution de problèmes personnels qui peuvent momentanément bloquer leur processus d'apprentissage. Il regroupe aussi les services d'évaluation et d'attestation qui assurent l'évaluation des acquis en cours de formation, la tenue adéquate des dossiers pertinents (en particulier pour l'émission de certificats par le ministère de l'Éducation du Québec) et l'émission des attestations d'étude qui relèvent de

la compétence de la Commission scolaire. Ce dernier champ regroupe enfin les services de publicité et de renseignements qui ont pour fonction de faire connaître les services éducatifs offerts aux adultes, aux groupements, aux entreprises et de susciter l'intérêt et la motivation pour que les destinataires en profitent au maximum.

2.20 On pourrait penser que ce champ d'intervention, étant donné qu'il regroupe des services de support aux activités d'apprentissage et de formation, est laissé aux institutions qui sont responsables de ces dernières activités. Il n'en est rien. Des mécanismes dits "opérationnels" entre le ministère de l'Éducation et le ministère du Travail et de la Main-d'œuvre font des distinctions subtiles, comme celle-ci: si les services d'orientation, d'évaluation des capacités, d'information professionnelle sont donnés antérieurement à la formation (services dits de préformation), ils sont de la responsabilité des Commissions de formation professionnelle; par ailleurs, si ces mêmes services sont donnés en cours de formation, ils sont de la responsabilité des institutions de formation. Plus récemment, on a introduit une nouvelle distinction à savoir: les services de main-d'œuvre dans le cadre de la sélection des candidats au PFMC (accueil, information scolaire et professionnelle, counselling d'orientation) et les services d'aide pédagogique (accueil à la formation, tests d'équivalence scolaire et d'évaluation en vue du classement). Également, dans le domaine de la formation professionnelle, les Commissions de formation professionnelle revendiquent la responsabilité exclusive de faire de la publicité. Tout ceci entraîne des doublons, des dépenses supplémentaires, des retards à rendre les services aux adultes et une certaine confusion dans la population. Ajoutons que les Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires ont les ressources nécessaires et l'expertise pour offrir ces services qu'ils offraient avant 1972,

date à laquelle ont été signés les "Mécanismes opérationnels concernant la formation professionnelle des adultes".

- 2.21 En raison du lien direct qui doit exister dans la pratique, et au niveau des principes, entre la formation et les services d'accueil et de référence, il est recommandé ce qui suit :

17° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse aux Commissions scolaires des responsabilités propres dans le champ des services de support aux activités d'apprentissage et de formation, en particulier pour les services d'accueil et de référence.

18° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence (accueil, information scolaire et professionnelle, counselling d'orientation, tests d'équivalence scolaire et d'évaluation en vue du classement...) de même que les services de publicité et de renseignements en rapport avec les activités de formation réservées aux Commissions scolaires, soient de la responsabilité de ces dernières et non des Commissions de formation professionnelle.

MODALITES D'ACTION

- 2.22 Une fois définis les champs spécifiques d'intervention des Commissions scolaires en éducation des adultes par rapport à d'autres organismes para-publics, il convient de souligner que le champ de l'éducation des adultes comporte plusieurs autres intervenants: institutions privées, entreprises et services, organismes communautaires, organismes volontaires d'éducation populaire... Pour

éviter d'offrir les services dans un contexte trop scolaire, il est souhaitable que diverses formes de collaboration se réalisent: "partnership", contrat de services, financement d'activités sous la responsabilité d'associations de citoyens... Par ailleurs les Commissions scolaires sont appelées dans plusieurs cas à prendre toute la responsabilité par rapport à certains services éducatifs.

2.23 D'un autre point de vue, les Commissions scolaires par leur Service d'éducation des adultes devront accepter de réaliser sous forme de commandite des activités de formation en relation, par exemple, avec la politique de développement économique, avec la politique de développement culturel ou avec d'autres politiques et grandes décisions gouvernementales. Par contre, il est essentiel que la Commission scolaire ait le pouvoir de déterminer les priorités, en concertation avec le milieu, plus particulièrement dans le domaine de la formation socio-culturelle, dans celui des services à l'action communautaire, dans celui de l'apprentissage de matières de base (formation dite générale) et dans celui de la formation professionnelle à temps partiel. Le Gouvernement devra rechercher un équilibre convenable entre les activités faisant l'objet de commandite, d'une part, et les activités laissées au libre choix des citoyens d'un milieu donné, d'autre part.

2.24 Pour mieux définir les modalités d'action des Commissions scolaires, il est recommandé ce qui suit:

19° Nous recommandons que le rôle des Commissions scolaires en éducation des adultes ne soit pas défini uniquement ni même principalement en terme de scolarisation.

20° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec prenne des mesures pour assurer un équilibre raisonnable entre les activités qui font l'objet de commandite et les activités laissées au libre choix de la population du territoire de la Commission scolaire.

2.25 Pour actualiser son rôle en éducation des adultes, la Commission des écoles catholiques de Montréal, tout comme les autres Commissions scolaires, a été amenée à considérer les services offerts aux adultes comme un secteur spécifique de l'activité éducative de la Commission scolaire. En conséquence, nous faisons nôtre les quatre (4) propositions suivantes tirées du Dossier sur la politique globale de l'éducation des adultes publié en mars 1980 par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec:

(a) "Les SEA sont partie intégrante des services de la Commission scolaire. Comme les autres services ils relèvent de la Direction générale de la Commission scolaire".

(b) "Les SEA actualisent, dans le domaine de leur compétence, la mission éducative et culturelle attribuée à la Commission scolaire par la législation".

(c) "Le domaine de compétence des SEA est constitué par la capacité d'accorder une réponse efficace aux besoins éducatifs, culturels et sociaux de la population adulte domiciliée sur le territoire de la Commission".

(d) "La réponse aux besoins de la population adulte ne peut être efficace que dans la mesure où les SEA sont considérés comme un secteur spécifique d'éducation au sein de la Commission scolaire".

2.26 Tout en revendiquant qu'il revient à la Commission scolaire de préciser la forme concrète que prendront les services d'éducation aux adultes, nous croyons qu'une politique globale de l'éducation des adultes se doit de tenir compte des principes énoncés plus haut qui sont de nature à influencer les types d'activités et de services à offrir, les types de ressources humaines nécessaires et le financement adéquat.

2.27 Pour préserver le caractère spécifique nécessaire à l'évolution des Services d'éducation aux adultes dans les Commissions scolaires, il est recommandé ce qui suit:

21^o Nous recommandons que la politique globale de l'éducation des adultes, sans définir les formes d'organisation des services d'éducation des adultes, tienne compte que ces services constituent un secteur spécifique de l'activité éducative de la Commission scolaire.

3. LA NATURE ET L'ORIENTATION DES SERVICES A OFFRIR AUX ADULTES

ORIENTATIONS FONDAMENTALES

- 3.1 A priori, les services à offrir à la population adulte se doivent d'être adaptés à la psychologie, à la sociologie, aux aspirations et à l'état de l'évolution de chacun. En cela, les services d'éducation aux adultes ne diffèrent pas de ceux qui s'adressent aux jeunes.
- 3.2 Les différences qui s'établissent entre les services offerts à chacune de ces clientèles dépendent donc, essentiellement, des caractères distinctifs des besoins. Or, il est évident que les besoins, dans chacun des cas, accusent des différences très marquées.
- 3.3 Dans une perspective de développement de l'éducation des adultes, il faut reconnaître que le cadre scolaire traditionnel ne constitue pas un élément de parfaite adaptation, non plus qu'un lieu de prédilection, pour répondre à toutes les attentes ou pour combler tous les besoins en services éducatifs. En effet, le contexte ordinaire et normal de vie de l'adulte, se dessine en dehors des institutions scolaires; ce qui est bien différent chez les jeunes. Il importe donc, eu égard à la situation dans laquelle il se trouve, de lui offrir des services qui, non seulement seront à la mesure de ses attentes, mais aussi favoriseront les apprentissages dans les environnements les plus divers... et les plus rapprochés de son milieu de vie.

22° Nous recommandons que les orientations fondamentales de l'action éducative prônées par le ministère de l'Education relativement aux adultes, indiquent la nécessité de déscolariser les services, au profit

d'un plus grand rapprochement de l'action éducative du vécu des candidats.

- 3.4 La pédagogie de situation apparaît nettement comme la perspective privilégiée dans laquelle doit se situer l'éducation des adultes. Spontanément, l'adulte en formation recourt à une pluralité de moyens, à une diversité d'environnements; les apprentissages reliés au contexte de la vie réelle lui étant toujours plus accessibles. La simulation peut, de toute évidence, lui être de quelque utilité pour faire certains apprentissages, lorsqu'il y a impossibilité de les réaliser en situation authentique. Il demeure cependant que le contexte de la vie réelle sera toujours un moyen d'atteindre à un plus haut niveau d'expérience... et parfois de performance.
- 3.5 En fait, il ne peut y avoir d'objectifs de déscolarisation des apprentissages sans la reconnaissance d'une évidente nécessité de favoriser l'action éducative en situation de vie. Le milieu familial, le milieu de travail, le milieu social, les carrefours et les lieux de rassemblement publics, les institutions qui abritent certaines populations marginales, les organismes les plus divers fournissent autant d'occasions et créent autant d'environnements propices aux apprentissages.
- 3.6 Ceci ne signifie pas que nous devons rejeter d'emblée la formation institutionnelle. On peut cependant s'interroger sur les orientations pédagogiques fondamentales de certaines formations en institution qui s'éloignent de la vie authentique. La réponse à ces interrogations devrait se concrétiser dans des correctifs pour rapprocher le plus possible la formation institutionnelle de la réalité vécue.

3.7 Il est évident que des apprentissages significatifs peuvent être faits dans un cadre institutionnel. Au surplus, il faudrait que soit bien défini le rôle supplétif des institutions de formation en éducation des adultes. D'une façon toute aussi pressante, il serait indiqué de clarifier les orientations pédagogiques fondamentales d'une action éducative qui repose sur la situation de l'adulte, sur sa condition particulière au moment de l'expression de ses besoins et qui s'actualise en milieu naturel.

23^o Nous recommandons que les situations de vie qui génèrent des besoins de formation constituent, non seulement le point de départ de l'action éducative, mais aussi le lieu privilégié du déroulement des apprentissages.

24^o Nous recommandons que les centres de formation se donnent des orientations pédagogiques qui collent aux situations de vie, en vue d'assurer des apprentissages significatifs et fonctionnels.

3.8 L'évaluation s'impose comme élément essentiel sur lequel on doit s'appuyer pour assurer la qualité des services offerts. Bien faite, elle peut permettre une constante révision des objectifs de formation, elle peut servir de base à la nécessaire critique de l'efficacité des services, elle peut également éclairer les responsables sur des ajustements à faire en cours de formation ou sur la nécessité de repreciser certaines orientations. On comprendra que, ce qui est visé ici, dépasse et englobe à la fois l'évaluation des acquis faits par les adultes eux-mêmes; c'est l'évaluation des services proprement dits qui est en cause.

3.9 Une mesure scientifique et exacte de la réalisation d'objectifs spécifiques, faite en cours d'apprentissage ou après les stages, peut permettre une évaluation objective de la qualité des services. Cette mesure se fait, selon des critères diversifiés, en rapport avec les objectifs et les contenus de programmes, avec les matières ou disciplines, avec le niveau de performance à atteindre, avec le degré de développement de certains comportements à maîtriser.

3.10 Au delà de tous ces critères, il y a aussi la satisfaction de l'adulte. C'est le critère premier de l'évaluation de la qualité du service qu'il a reçu. Reconnaître à l'adulte le droit d'être le premier à poser un diagnostic sur la valeur de ses apprentissages, lui permettre de rendre un verdict sur le degré de sa satisfaction face aux objectifs qu'il s'était lui-même fixés, c'est vraiment le rendre entièrement responsable de sa démarche d'apprentissage. C'est aussi lui accorder une place de premier ordre dans la critique des services qui sont mis à sa disposition.

25° Nous recommandons que la qualité des services offerts à la population adulte fasse l'objet d'une évaluation systématique.

26° Nous recommandons que l'adulte soit mis à contribution pour évaluer la qualité des services éducatifs dispensés, en étant invité à prononcer un jugement sur son degré de satisfaction.

- 3.11 La volonté de l'adulte doit s'exprimer librement au moment de faire son choix quant à son orientation professionnelle, quant à certains contenus de programmes, quant à certaines méthodes et quant à certaines évaluations. Toutefois, l'Etat doit approuver son plan de formation, et même décider des contenus de programmes, dans tous les cas où l'incidence sur l'organisation sociale ou économique prend le pas sur le seul développement personnel.
- 3.12 C'est le cas de la formation dite générale, de niveau secondaire, en vue de l'admission à des études supérieures. Normalement, ce devrait également être une règle en toute formation professionnelle des adultes; notamment, à cause de la nécessaire qualification professionnelle uniformisée, à une époque où les mutations géographiques de la main-d'oeuvre doivent souvent être encouragées. Cette règle s'impose aussi de rigueur, à cause de la confiance que bon gré mal gré nous sommes forcés d'accorder à la personne qui, d'entrée de jeu, offre des services soi-disant qualifiés.
- 3.13 Par ailleurs, dans tous les domaines où le seul développement personnel est concerné, il ne fait aucun doute que toute contrainte devrait être non avenue. Le plein épanouissement de la personne, comme objectif d'éducation, ne saurait se réaliser chez l'adulte dans une démarche imposée de l'extérieur. Autrement, il faudrait compter sur une totale acceptation de la contrainte... déjà qu'en formation sanctionnée par des crédits, les compromis sont parfois difficiles à faire.

27° Nous recommandons que les contenus de programmes et les plans de formation soient du ressort du ministère de l'Education pour tout ce qui touche la formation dite générale et la formation professionnelle des

adultes, sanctionnée par une quelconque reconnaissance provinciale.

28° Nous recommandons que la détermination des contenus de programmes et des plans de formation soit entièrement laissée à la discrétion des adultes, pour tout ce qui touche la formation socio-culturelle.

3.14 Dans un système d'unités capitalisables (1), il y a une infinité d'agencements possibles de contenus de formation. Ces agencements, donnent lieu à des plans de formation qui sont prédéterminés, lorsqu'ils se composent de matières obligatoires. Il s'agit ici de plans de formation que peut choisir le candidat, une fois que l'agencement est terminé.

3.15 Par ailleurs, il demeure toujours possible à tout candidat d'établir lui-même son plan de formation, d'en faire une infinité d'agencements, d'ajouts ou de retraits de contenus, sans limite de matières ou de disciplines, lorsqu'il n'exige aucune reconnaissance officielle.

3.16 Quand, selon les principes énoncés plus haut, un de ces plans de formation doit porter le sceau de l'Etat, la maîtrise de chacun des objectifs visés doit donner lieu à l'émission d'une preuve globale de l'évaluation qui en a été faite: c'est la certification.

(1) Unité capitalisable: expression utilisée pour désigner une tranche de matière ou une partie de programme de formation, reconnue et gardée en dossier pour fin de reconnaissance officielle (équivalent de "crédit").

- 3.17 Par le fait que la certification porte sur des domaines qui intéressent l'ensemble de la collectivité et aussi à cause du caractère fonctionnel que cela lui confère, le certificat doit avoir une fonction éminemment pratique: celle de donner accès à des paliers de formation plus avancés (v.g. études collégiales) ou, celle d'attester de la capacité professionnelle de quelqu'un à exercer une fonction de travail.
- 3.18 Cette façon de concevoir la certification peut être une solution possible au problème de la reconnaissance de l'expérience vécue par les adultes, préalablement à la formation. Les acquis que l'adulte a pu faire tout au long de sa vie et de son expérience de travail devraient être évalués, reconnus et crédités en regard des exigences de la certification.

29° Nous recommandons que la certification vise des objectifs fonctionnels et pratiques, c'est-à-dire qu'en aucun cas, elle ne donne lieu à l'émission de documents non utilisables pour accéder à un emploi ou pour poursuivre quelques études plus avancées.

30° Nous recommandons que l'expérience de l'adulte en rapport avec la formation obligatoire soit évaluée et reconnue sans aucune restriction.

ORIENTATIONS SPECIFIQUES A CHAQUE CHAMP DE FORMATION

3.19 Dans la formation des jeunes, les matières de base tiennent une place d'importance. En effet, la langue maternelle, les mathématiques et la sensibilisation au monde des sciences constituent un champ de formation qui, en dehors des activités de développement personnel, illustre la principale raison d'être de l'école. Il importe de souligner que les raisons qui sont invoquées pour réserver une place de choix aux matières de base dans les programmes de formation des jeunes, ne valent pas chez les adultes. La situation de responsabilité dans laquelle ils se trouvent, l'obligation de relever constamment des défis imposés par la réalité sociale dans laquelle ils baignent, voilà autant de motifs qui interdisent d'utiliser dans leur formation des programmes qui n'ont pas de liens directs nécessaires avec leurs besoins.

3.20 Il demeure toutefois que les matières de base peuvent, sans constituer un champ propre de formation, avoir une fonction nécessaire, lorsque mises en relation avec l'un ou l'autre des champs de formation à caractère plus pratique: le champ de la formation professionnelle, le champ de la formation socio-culturelle.

31° Nous recommandons que les matières de base ne soient plus considérées comme appartenant à un champ de formation propre à l'adulte, mais plutôt comme moyen d'accéder à la formation professionnelle ou à des types particuliers de formation socio-culturelle.

3.21 En formation professionnelle, il devrait y avoir une correspondance entre les contenus de programmes et les exigences immédiates de l'exercice des fonctions de travail. Ces contenus de programmes, élaborés en collaboration avec le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, devraient partir des diverses descriptions de tâches. Ainsi, les plans de formation professionnelle conserveraient un caractère fonctionnel, pratique, sans lequel on ne ferait que leurrer les aspirants à ce type de formation.

32° Nous recommandons que la formation professionnelle se limite à répondre directement, et sans ajout de contenu supplémentaire de programme, aux exigences immédiates de l'exercice des fonctions de travail.

3.22 Dans le champ de la formation socio-culturelle, les orientations spécifiques doivent partir des situations de vie de l'adulte. C'est dans les dimensions de sa vie personnelle, et aussi dans les réalités familiales, sociales et même professionnelles que l'adulte doit être rejoint. Les motivations inhérentes à chaque situation de vie incitent l'adulte à vouloir faire des apprentissages dans le but de se connaître lui-même, de comprendre son environnement physique et social à de multiples égards. Il va de soi que ces apprentissages répondent aux aspirations les plus diverses: intérêt gratuit pour certaines connaissances, désir de modifier ou d'ajuster certains comportements, besoin d'acquérir ou d'affiner certaines habiletés non professionnelles.

33° Nous recommandons que la formation socio-culturelle procède des diverses situations de vie de l'adulte, à cause de la motivation que génèrent chacune d'elles, sans oublier le travail comme source d'intérêt, d'aspiration et de projet à caractère culturel.

34° Nous recommandons que la formation socio-culturelle englobe les activités suivantes:

- (a) l'apprentissage des langues;
- (b) les apprentissages de type socio-affectifs, c'est-à-dire ceux qui visent des changements d'attitude et de comportement;
- (c) les apprentissages de type cognitif, notamment ceux qui ont trait à l'acquisition de notions vulgarisées capables d'aider à la compréhension de l'environnement physique et social;
- (d) les apprentissages de techniques courantes où l'exercice d'une certaine acuité motrice est nécessaire.

ASPECTS PEDAGOGIQUES

3.23 La pédagogie de situation est celle que doivent préconiser les services d'éducation des adultes pour respecter les aspirations et les attentes de leur clientèle. C'est donc à partir des besoins qui surgissent en situation de vie que s'élabore l'intervention éducative, et non pas selon un plan de démarche pré-établi, où la part de l'adulte n'y trouve plus son compte. Si certains contenus de programmes doivent être imposés, il demeure que l'adulte doit rester maître de la démarche et des moyens qu'il juge pertinents pour faire ses apprentissages.

35° Nous recommandons que la formation des adultes parte des aspirations et des attentes des intéressés, plutôt que d'un plan préétabli.

36° Nous recommandons que la conduite de la démarche d'apprentissage, de même que le choix des moyens d'y atteindre, soient de la responsabilité de l'adulte même.

3.24 L'évaluation des apprentissages exige la mise en place de processus qui accompagnent la démarche éducative à chacune de ses étapes. Avant d'entrer dans un stage de formation, il est évident qu'une certaine évaluation s'impose. Pendant le déroulement des apprentissages, il est nécessaire de procéder à d'autres évaluations: mesure du progrès, évaluation diagnostique, etc. Au terme des activités de formation, encore d'autres formes de mesures doivent souvent intervenir: examen sur certaines acquisitions en vue d'une reconnaissance officielle, évaluation personnelle du degré de satisfaction, simple mesure de contrôle etc.

3.25 A l'instar de ce qui a été mentionné plus haut relativement à l'éventuelle obligation de rendre certaines matières ou certains plans de formation contraignants, il peut arriver que, pour des raisons analogues, l'évaluation doive reposer sur des critères imposés. Toutefois, cette prescription devrait se limiter aux domaines où la sanction sociale est nécessaire.

37° Nous recommandons que les critères d'évaluation des acquis de formation, de même que les modalités selon lesquelles la mesure de ces acquis sera faite, ne soient imposés que dans les seuls cas où la sanction s'impose, notamment dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre.

38° Nous recommandons que les critères d'évaluation des acquis de formation, de même que les moyens d'évaluer leur réalisation, soient entièrement laissés au choix de l'adulte, dans le cas où son développement personnel ou son rôle de libre citoyen sont les seuls objectifs éducatifs en cause.

3.26 Dans sa démarche de formation, l'adulte utilise différentes ressources éducatives que le système met à sa disposition. Il est souhaitable que, dans ce système qui aspire à se développer en se mettant au service de la population et qui veut éviter de mettre la population à son service, la définition de ces diverses ressources se fasse en référence aux caractères spécifiques à l'adulte. Tout doit contribuer à placer l'adulte au centre même de la dynamique pédagogique des diverses activités de formation.

3.27 Une telle orientation aura une influence déterminante sur la conception du rôle qu'on voudra attribuer au formateur, de même que sur l'idée qu'on se fera des divers outils didactiques à utiliser. Dans ce dernier cas, on comprendra qu'il soit davantage utile de créer un matériel à l'intention des candidats qu'un outil pédagogique destiné à l'enseignant. C'est là une conséquence de la polarisation des orientations autour de l'adulte qui s'éduque.

- 39° Nous recommandons que les ressources éducatives mises à la disposition de la population adulte se définissent, en partant du principe que l'adulte est maître de ses apprentissages, en tenant compte des caractéristiques qui lui sont propres et des particularités de sa condition de vie.
- 40° Nous recommandons que la définition du formateur en fasse un conseiller en apprentissage, plutôt qu'un "enseignant" tel qu'admis dans le système des jeunes.
- 41° Nous recommandons que l'approche didactique, dont l'importance est déterminante dans l'organisation générale des services, débouche sur de la création de matériel autosuffisant, par opposition à ce qui est traditionnellement connu comme matériel d'enseignement.

SERVICES D'ACCUEIL ET DE REFERENCE

3.28 L'accueil et la référence constituent un secteur qui, non seulement au plan humain mais aussi à celui de l'économie des ressources, s'impose à la bonne organisation de services d'éducation à offrir aux adultes. Même si les services qui appartiennent à ce secteur peuvent possiblement être utilisés en cours d'apprentissage, il demeure que leur utilité première se situe dans la phase antérieure à la formation. Essentiellement, ces services s'inscrivent dans une perspective d'assistance à l'adulte qui désire se prévaloir des services de formation.

- 3.29 Les services d'accueil et de référence devraient être axés principalement sur les besoins d'information et de clarification nécessaires à l'adulte, au moment où il doit faire des choix quant à ses orientations.
- 3.30 L'information est une donnée essentielle à tout acte de liberté. Or, l'orientation d'un adultes comporte une décision qui lui appartient et qui exige des renseignements préalables. Le choix d'un plan de formation, l'acceptation intelligente des limites posées par la conjoncture du marché du travail, la possibilité de voir la pluralité des choix dans les activités qui favorisent le plein épanouissement personnel, voilà autant de motifs qui militent en faveur d'une bonne diffusion de l'information.
- 3.31 Fondamentalement, l'information doit porter sur deux (2) ordres de données: (a) les informations sur l'état du dossier personnel des individus, c'est-à-dire celles qui portent sur des résultats d'évaluations diverses demandées par eux, sur la valeur de leurs acquis; (b) les informations relatives à diverses réalités sociales ou économiques, comme celles qui touchent les exigences de la certification et l'état du marché du travail.

42° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence soient considérés comme essentiels à la bonne utilisation des ressources éducatives et à l'information préalable à laquelle la population a droit.

43° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence soient compris comme étant des moyens nécessaires d'assister l'adulte dans ses décisions,

relativement à la conduite et à l'orientation de ses apprentissages.

- 44° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence soient orientés pour aider les personnes à concilier leurs aspirations personnelles avec les exigences d'emploi et avec les possibilités d'embauche dans divers secteurs de l'activité économique.
- 45° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence assurent l'assistance pertinente aux personnes, au moment où elles désirent se donner des objectifs précis de développement personnel et social.
- 46° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence mettent davantage l'accent sur l'information que sur l'orientation proprement dite.

SERVICES DE FORMATION

3.32 Si, dès le départ, on considère l'adulte comme l'agent premier de sa propre formation, il en résultera que la "prise en charge" des personnes par elles-mêmes se posera comme la pierre d'angle de toute l'organisation des services. Autant ce principe vaudra pour réaliser des objectifs de formation individuelle des adultes que pour présider à la réalisation d'activités à caractère collectif.

5.53 Au plan individuel, les services aux autodidactes méritent qu'on leur accorde une attention spéciale. L'autodidactisme, comme perspective d'éducation représente d'emblée, et avant même que ne soit entreprise une démarche éducative, un idéal de développement personnel déjà largement réalisé. Dans la mesure où

l'éducation cherche à rendre les personnes autonomes, l'autodidactisme se présente comme la formule la plus appropriée à l'atteinte de ce but. En effet, l'autodidacte n'est-il pas celui qui, avant même d'arriver au terme de sa formation, se réserve le droit exclusif de choisir ses moyens, de progresser à son rythme, de faire ses propres ajustements en cours de démarche... DE SE PRENDRE DEJA EN CHARGE.

- 3.34 Théoriquement, l'autodidactisme représente un idéal qui n'est pas à la portée de tout le monde. Il n'en demeure pas moins cependant qu'il puisse avantageusement servir de point de repère à plusieurs types de services. Toute organisation qui favorise l'éducation personnalisée tend vers cet idéal. Il est donc opportun d'encourager globalement tout projet éducatif d'adulte qui tend vers la personnalisation, sinon ultimement vers l'autodidactisme.
- 3.35 Lorsqu'il s'agit de projets de formation à caractère communautaire, le même principe de base devrait s'appliquer. Il convient tout autant de respecter la volonté de se prendre en charge, lorsque certains projets émanent de regroupements d'adultes que lorsqu'ils proviennent de demandes individuelles.
- 3.36 On pourrait alors appeler "aide à l'action communautaire" l'orientation que devraient se donner les services appropriés à ce type de besoin. Fondamentalement, la même volonté de respecter la liberté de chacun, en considérant les regroupements comme entités morales ayant leurs caractéristiques et leurs aspirations propres, devrait inspirer l'organisation des services. Semblablement à ce qui pourrait être fait dans les projets à caractère individuel, les services se doivent d'être un support à l'action éducative, par la mise en disponibilité de diverses ressources humaines et matérielles. Tout cela doit évidemment se faire sans s'engager dans l'action même de l'organisme et en évitant de

prendre à son compte les buts, objectifs, idéologies et les lignes d'action qui font le propre des groupements organisés intéressés à ce type de service.

- 3.37 D'une façon générale, les services devraient tendre à donner préséance à des formules d'organisation d'activités éducatives en situation de vie. La pédagogie de situation peut plus facilement s'y concrétiser et, partant, offre toutes les chances d'atteindre de meilleurs résultats. Respecter ce principe équivaut à considérer la formation en cours d'emploi comme modèle privilégié en formation professionnelle des adultes. Telle formule aurait avantage à être développée et soutenue, parce qu'elle permet de maintenir l'adulte dans son milieu de travail au moment où il réalise des apprentissages concrets, significatifs, collés à la réalité.
- 3.38 Les services doivent aussi avoir un souci constant de rejoindre toute la population, dans toutes les situations de vie possibles. Cela suppose une conscience de la nécessité d'ouvrir physiquement les services aux divers lieux physiques où la population peut être appelée à vivre. C'est là une condition importante à l'accessibilité des services. Ainsi, on pourrait tirer profit d'expériences nouvelles ou de recherches à développer, pour mieux voir ce que pourraient être des carrefours de rassemblement publics (v.g. stations de métro, squares, stades, boulevards, etc.), des institutions d'hébergement de toute sorte (v.g. hôpitaux, pénitenciers, foyers, etc.) organisés de manière à favoriser la démarche éducative. L'idéal de la CITE EDUCATIVE ne pourra jamais devenir réalité sans de telles initiatives.
- 3.39 Malgré cette volonté de rejoindre tout le monde, dans tous les lieux physiques où se présentent les situations de vie, certaines catégories de personnes risqueront toujours d'être laissées pour compte. En effet, au delà du seul lieu géographique, il y a la

nécessité d'adapter la démarche éducative, la méthodologie, la didactique à la condition spécifique de chaque individu. A cet égard, il existe de nombreuses catégories de personnes, considérées comme marginales, qui demandent une attention particulière. De fait, les traits particuliers que présente chacune des catégories de ces populations obligent à imaginer des formats de services spéciaux, faits sur mesure. Qu'il suffise de penser aux défavorisés socio-économiques, aux clientèles captives, aux handicapés physiques, aux débiles mentaux etc. Ce n'est qu'à cette condition que l'on pourra affirmer que l'éducation des adultes est l'apanage de tous.

- 47° Nous recommandons que les services aux autodidactes soient entendus comme moyens par excellence de promouvoir la formation individuelle et dès lors, considérés comme prioritaires.
- 48° Nous recommandons que les services d'aide à l'action communautaire soient entendus comme moyens par excellence de promouvoir la prise en charge des collectivités par elles-mêmes et dès lors, considérés comme prioritaires.
- 49° Nous recommandons que les services de formation en cours d'emploi reçoivent un traitement privilégié tant du point de vue de leur expansion possible que de l'importance des ressources à y affecter.
- 50° Nous recommandons que le mode de distribution des ressources et les divers appuis du MEQ favorisent l'expérimentation de nouveaux formats ad hoc, pour

mieux rejoindre les populations de milieux ouverts (v.g. lieux et carrefours publics, etc.) ou fermés (v.g. institutions hospitalières, pénitenciers, foyers, etc.).

51° Nous recommandons que l'accessibilité des services soit assurée à toutes les clientèles, y compris les populations éloignées.

4. LE FINANCEMENT ET LA GESTION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

4.1 Au chapitre du financement et de la gestion de l'éducation des adultes, nous traiterons successivement du mode d'allocation des ressources, des dépenses d'immobilisations, des dépenses d'imputation, des frais inhérents à l'utilisation des immeubles affectés exclusivement à l'éducation des adultes, des services financés par les adultes et de déconcentration administrative.

MODE D'ALLOCATION DES RESSOURCES

4.2 Le développement des activités éducatives destinées aux adultes est confié à une unité administrative dans les Commissions scolaires et le financement de ces activités provient de l'application d'un mode d'allocation des ressources particulier à l'éducation des adultes. Sauf en ce qui concerne les dépenses d'imputation et les dépenses relatives au perfectionnement du personnel, ce mode d'allocation des ressources ne permet aucun transfert entre le budget de l'éducation des adultes et celui des autres activités de la Commission.

4.3 Les subventions prévues au mode d'allocation des ressources sont accordées selon le moindre du coût réel ou des normes de financement. De plus, tout excédent des revenus de la clientèle sur les dépenses non admissibles au financement est réduit de la subvention finale. Cet excédent ou surplus ainsi conservé par le MEQ peut être utilisé ultérieurement par la Commission.

4.4 Le mode actuel d'allocation des ressources est basé sur l'heure-groupe de formation et conduit, par l'application de diverses normes, à la formation de cinq (5) enveloppes budgétaires non transférables, à l'exception des activités de soutien à la formation qui jouissent de la transférabilité avec les activités de formation. Ces enveloppes budgétaires sont les suivantes:

- (a) Les activités de formation générale à temps partiel et de formation socio-culturelle. Les crédits accordés au développement de l'animation communautaire sont ajoutés à cette enveloppe dite "enveloppe globale" laquelle comprend également des budgets spécifiques pour les cours intensifs en langues secondes, les activités d'alphabétisation, etc.
- (b) Les activités de formation socio-économique (formation générale à temps plein, formation professionnelle à temps plein et à temps partiel, formation en industrie).
- (c) Soutien à la formation (accueil et référence et soutien administratif).
- (d) Recherche et développement.
- (e) Gestion du Service et gestion des centres.

4.5 Le budget octroyé à l'enveloppe globale auquel correspond un nombre d'heures-groupe est à la fois basé sur le volume d'activités des trois (3) années antérieures (35%) et sur la population juridictionnelle (65%). Les budgets additionnels à cette enveloppe (cours intensifs en langues secondes et activités d'alphabétisation) découlent de l'utilisation de normes pour les ressources humaines et matérielles appliquées à un maximum d'heures-groupe à réaliser. Une allocation globale est ajoutée pour l'animation communautaire.

4.6 L'enveloppe budgétaire pour la formation socio-économique est le résultat de l'application de normes de financement des ressources humaines et matérielles pour chaque heure-groupe réalisée. Le financement de la formation en industrie, qui constitue un appendice à l'enveloppe de la formation socio-économique, n'est pas déterminé par le mode d'allocation des ressources; des crédits spécifiques sont accordés sur la base du nombre de projets prévus.

- 4.7 Les trois (3) autres enveloppes budgétaires sont basées sur la moyenne pondérée des heures-groupe de formation des trois (3) meilleures années parmi les quatre (4) dernières excluant l'année immédiatement antérieure. Cette moyenne pondérée des heures-groupe de formation est également utilisée pour déterminer un maximum d'effectifs financés et d'effectifs autorisés affectés aux activités de gestion.
- 4.8 La notion d'heure-groupe s'applique difficilement à certains services éducatifs développés au cours des dernières années: services d'aide à l'action communautaire, services d'aide à l'apprentissage en cours d'emploi, services d'accueil et de référence, services aux autodidactes. De plus, de nouveaux modèles pédagogiques, tels l'éducation personnalisée et l'enseignement individualisé, s'accommodent mal de la notion d'heure-groupe.
- 4.9 Pour des fins statistiques, le ministère de l'Education a récemment substitué l'heure-service reçue par l'individu à l'heure-groupe donnée par l'institution. L'heure-service correspond ainsi à une période pendant laquelle chaque adulte a reçu un service, que le service ait été donné par l'institution à un seul adulte à la fois ou à plusieurs adultes regroupés. Autant l'heure-groupe ne peut reconnaître l'apprentissage individualisé, autant l'heure-service, définie par le ministère de l'Education, ne peut identifier les services donnés à un groupe.
- 4.10 Parmi les activités d'apprentissage actuellement financées par le MEQ, seules les activités de formation socio-économique (formation générale à temps plein et formation professionnelle à temps plein et à temps partiel), qui proviennent presque exclusivement des ententes fédérales provinciales, et une partie des cours d'alphabétisation et des cours intensifs en langues

secondes, font l'objet d'une commande spécifique. Par le biais d'ententes, d'autres activités sont financées directement par d'autres ministères.

4.11 Dans l'avenir, tous les ministères québécois seraient susceptibles de commanditer des activités d'apprentissage dont l'organisation serait confiée exclusivement au MEQ. Bien que cette responsabilité constituerait une mission importante du SEA, il est essentiel que ces derniers puissent bénéficier d'un financement particulier qui leur permette de répondre à certains besoins de leur population respective et ce, particulièrement dans les domaines de l'éducation populaire, de l'aide à l'action communautaire et des services d'accueil et de référence.

4.12 Le besoin d'assouplir le mode de financement et de lui trouver une autre base de calcul nous amène à recommander une révision de certains éléments du mode d'allocation des ressources. Nous formulons donc les recommandations qui suivent.

52^o Nous recommandons que le budget de l'éducation des adultes demeure un budget particulier et distinct de celui consacré aux autres activités de la Commission scolaire.

53^o Nous recommandons que les enveloppes budgétaires non transférables les unes par rapport aux autres soient réduites à trois (3): 1. activités d'apprentissage commanditées; 2. activités d'apprentissage non commanditées et services d'accueil et de référence propres à répondre à certains besoins du milieu; 3. encadrement pédagogique et administratif (recherche et développement, soutien administratif, gestion du Service et gestion des centres).

- 54° Nous recommandons que les enveloppes budgétaires soient entièrement fermées, c'est-à-dire que les crédits soient accordés selon les coûts prévus ou selon les normes.
- 55° Nous recommandons que les surplus budgétaires provenant des crédits non utilisés et des revenus de la clientèle demeurent la propriété de la Commission scolaire pour être réinvestis ultérieurement en éducation des adultes.
- 56° Nous recommandons que le volume d'activités éducatives soient exprimés en heures-service, étant entendu que l'heure-service correspond à une heure de service donnée par une institution de formation à un individu ou à un groupe.
- 57° Nous recommandons que le financement des activités d'apprentissage commanditées aux institutions soit basé sur des normes de ressources humaines et matérielles applicables à chaque heure-service prévue.
- 58° Nous recommandons que les activités d'apprentissage non commanditées et les services d'accueil et de référence permettant de répondre aux autres besoins du milieu, fassent l'objet d'une allocation globale basée sur le volume des heures-service des années antérieures et sur la population juridictionnelle.
- 59° Nous recommandons que le financement des activités d'encadrement pédagogique et administratif soit basé sur le volume des heures-service données durant les années antérieures.

60° Nous recommandons que, dans l'administration de leur budget, les institutions de formation puissent déterminer les effectifs requis selon leurs besoins et ce, sans contrainte quant au nombre.

DEPENSES D'IMMOBILISATIONS

- 4.13 Le processus d'allocation standardisée des ressources n'est pas appliqué aux immobilisations dont les crédits sont accordés par la voie des autorisations spéciales (DGEA-1). De plus, les demandes d'immobilisations doivent respecter des procédures fort lourdes et sont traitées à la pièce. Il s'ensuit que des besoins ne sont pas satisfaits à temps ou qu'ils ne le sont pas du tout, étant donné qu'ils semblent toujours dépasser la capacité de financement du MEQ.
- 4.14 Bien que les investissements en équipements d'ateliers ne jouissent pas assez de stabilité pour être standardisés, certaines données fournies par le MEQ sur le coût des immobilisations des années 1974-1975, 1975-1976 et 1976-1977 permettent de conclure à la possibilité d'établir des normes en ce qui concerne le mobilier et l'équipement de bureau. D'autre part, le coût peu élevé de l'équipement audio-visuel (0,04 \$ par heure-groupe pondérée pour l'ensemble des Commissions scolaires en 1976-1977) faciliterait la normalisation de ce type d'investissement. Nous formulons donc les recommandations qui suivent:

61° Nous recommandons que les activités d'apprentissage commanditées soient accompagnées du financement des immobilisations nécessaires à leur réalisation, lorsque l'équipement en place s'avère insuffisant.

62° Nous recommandons que des normes soient établies pour fin de financement des immobilisations reliées aux activités d'apprentissage non commanditées, aux services d'accueil et de référence et aux activités d'encadrement pédagogique et administratif, et que les budgets qui découleront de l'application de ces normes soient intégrés aux enveloppes budgétaires concernées.

DEPENSES D'IMPUTATION

- 4.15 Une des règles du mode d'allocation des ressources stipule que "la Commission est tenue de fournir à son Service de l'éducation des adultes les mêmes services que ceux qu'elle offre généralement à l'ensemble de ses autres services et que seules les dépenses additionnelles directement encourues pour le Service de l'éducation des adultes, c'est-à-dire les dépenses que les Commissions n'auraient pas à faire si des services n'étaient pas rendus aux adultes, peuvent être imputées aux Service de l'éducation des adultes". Ces dépenses doivent être remboursées à même les crédits prévus pour les diverses enveloppes budgétaires mais ne peuvent excéder un montant maximum déterminé selon une norme de 1,00 \$ par heure-groupe.
- 4.16 Il va de soi que les dépenses directes, c'est-à-dire les dépenses dont le coût est facilement quantifiable tels les frais de téléphone (factures), les frais d'impression (coût de production reconnu) etc., soient entièrement remboursées et ce, à même l'allocation des ressources. Il n'est donc pas nécessaire d'établir une règle relative au remboursement de ce type de dépense.

4.17 D'autre part, cette règle a sa raison d'être dans la mesure où elle est appliquée aux services rendus à l'éducation des adultes par le personnel des autres unités administratives de la Commission, personnel affecté principalement aux autres activités de la Commission. Ces frais peuvent être appelés indirects puisqu'ils proviennent de services rendus par du personnel dont l'engagement n'est pas en relation directe avec l'éducation des adultes. La détermination de ces coûts nécessite donc l'évaluation difficile des effectifs qui seraient en trop si le SEA n'existait pas.

4.18 Tenant compte des considérations qui précèdent, nous formulons les recommandations qui suivent:

63° Nous recommandons que la règle actuelle relative aux dépenses remboursées à la Commission pour services rendus au SEA, dépenses appelées "imputations", s'applique aux frais indirects seulement, c'est-à-dire aux salaires, avantages sociaux et frais de bureau des employés dont une partie du volume de travail provient des activités de l'éducation des adultes mais qui seraient en trop si ces activités étaient supprimées, compte tenu de l'évaluation globale des besoins de l'unité administrative à laquelle ils sont rattachés.

64° Nous recommandons qu'une norme déterminant le montant maximum pouvant être imputé par la Commission scolaire au SEA soit conservée et révisée périodiquement, et que des crédits spécifiques soient accordés à cette fin.

FRAIS INHERENTS A L'UTILISATION DES IMMEUBLES

4.19 En raison de la nature des activités, particulièrement en ce qui concerne les cours à temps plein, et du volume de la clientèle adulte, certaines bâtisses doivent être affectées exclusivement à l'éducation des adultes afin d'assurer un service adéquat. Les dépenses courantes reliées à l'utilisation exclusive de bâtisses pour l'éducation des adultes sont les suivantes: électricité, chauffage, entretien ménager, réparations, taxes, protection contre le vol et les incendies. Des crédits spécifiques et non renouvelables automatiquement sont présentement accordés par le MEQ à cette fin, crédits qui ne couvrent qu'une partie des dépenses. Nous formulons donc la recommandation qui suit:

65° Nous recommandons que le MEQ, à l'aide de critères connus, approuve l'affectation exclusive à l'éducation des adultes de bâtisses ou de parties de bâtisses appartenant à la Commission scolaire et qu'il lui rembourse en totalité les dépenses reliées à l'utilisation de ces bâtisses.

SERVICES FINANCES PAR LES ADULTES

4.20 Le mode actuel d'allocation des ressources prévoit qu'en plus des frais d'inscription, la Commission puisse demander des frais de formation pour la formation générale à temps partiel et pour l'éducation populaire. Bien qu'un montant maximum soit déterminé pour les frais d'inscription, le montant des frais de formation peut permettre l'autofinancement d'une activité.

- 4.21 Les crédits accordés pour la formation générale à temps partiel et l'éducation populaire étant insuffisants pour répondre à tous les besoins, des priorités doivent guider l'utilisation de cette enveloppe globale. En conséquence, les adultes doivent avoir la possibilité de financer eux-mêmes les activités de formation qu'ils désirent, si ces dernières ne sont pas considérées dans les priorités établies. Cette possibilité doit également être prévue pour des activités de formation professionnelle non sujettes au financement par le MEQ.
- 4.22 Considérant que la politique actuelle doit être maintenue, nous formulons la recommandation qui suit:

66° Nous recommandons que, dans le respect du rôle de la Commission scolaire en matière d'éducation des adultes, cette dernière maintienne son entière liberté dans la détermination des services qui seront financés, en partie ou en totalité, par la clientèle.

DECONCENTRATION ADMINISTRATIVE

- 4.23 La structure actuelle de l'organisation de l'éducation des adultes amène le MEQ à traiter directement avec les organismes locaux des réseaux soit les Commissions scolaires, les CEGEP, les OVEP et divers autres organismes. Ces réseaux regroupent plus de cinq cents (500) organismes. Les institutions d'enseignement privées subventionnées pourront éventuellement s'ajouter à ce nombre.
- 4.24 D'autre part, il serait certainement souhaitable que des mesures appropriées favorisent une meilleure coordination des activités

offertes par les organismes du milieu et facilitent la consultation et la concertation dans le développement et l'organisation des services éducatifs. D'autre part, afin d'utiliser adéquatement les ressources humaines et matérielles du milieu pour répondre aux commandes d'activités de formation émanant des divers ministères, une véritable déconcentration régionale est susceptible d'assurer une meilleure distribution des projets de formation commandités pour le milieu.

- 4.25 De plus, pour identifier leurs besoins, les divers ministères utiliseront leurs propres réseaux dont les ramifications s'étendent au niveau régional sinon local. De même, par leurs propres réseaux, les institutions de formation devraient pouvoir collaborer à l'inventaire des besoins à partir des objectifs poursuivis par leur clientèle. Enfin, avant d'être acheminée au niveau national, pour fin de réajustement de la programmation des apprentissages, il conviendrait que l'évaluation des activités commanditées fasse l'objet d'une première analyse au niveau des instances régionales.
- 4.26 Afin d'assurer une coordination dans la cueillette des besoins, une distribution équitable des ressources à la population et aux institutions, la meilleure concertation possible dans les services offerts à la population; afin d'assurer également la participation des Commissions scolaires à ces diverses opérations, nous formulons la recommandation qui suit:

67° Nous recommandons que le MEQ, par rapport à l'éducation des adultes, confie aux Bureaux régionaux les mandats suivants:

- Etablir, avec les instances administratives régionales des autres ministères, des mécanismes qui permettent aux organismes de formation de participer à l'identification des besoins et à l'évaluation des projets réalisés.
- Inventorier les ressources humaines et matérielles utilisées à des fins éducatives dans la région.
- Distribuer aux organismes de formation, selon des critères connus, les projets d'apprentissage commandités par les divers ministères.
- Distribuer aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) de la région, l'enveloppe budgétaire prévue à cette fin.
- Favoriser la concertation des organismes de formation du milieu en vue d'un développement harmonieux des services éducatifs.

5. LE ROLE DES ORGANISMES GOUVERNEMENTAUX

- 5.1 Au chapitre 2, nous avons traité du rôle et des responsabilités des Commissions scolaires par rapport à d'autres organismes paragouvernementaux en éducation des adultes. Il y a lieu à la fin de ce mémoire d'examiner succinctement les rôles et responsabilités des organismes gouvernementaux.
- 5.2 Le nombre des intervenants, au niveau des gouvernements, s'est accru considérablement au cours des dernières années dans le champ de l'éducation des adultes. L'augmentation de ces différents intervenants a eu comme effet de créer de l'incohérence, du double emploi, une lenteur administrative certaine et des coûts plus élevés. Le champ des compétences, le partage des responsabilités et la coordination entre les différents intervenants n'étant pas clairement définis, on se retrouve souvent dans une confusion qui n'assure en rien la pertinence et la qualité des services de formation auxquels la population adulte est en droit de s'attendre.
- 5.3 Le Québec devrait être en mesure de définir ses besoins en formation professionnelle et d'élaborer sa propre politique de main-d'oeuvre. En conséquence, nous formulons la recommandation suivante:

68° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec se donne une politique concernant la main-d'oeuvre et définisse ses propres besoins en matière de formation

professionnelle, d'une part, et d'autre part détermine les moyens qu'il entend prendre et précise les investissements qu'il entend faire pour assurer la formation professionnelle des adultes.

- 5.4 Le partage des responsabilités entre le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre et le ministère de l'Education doit être clarifié par rapport à la formation professionnelle des adultes. La complexité des mécanismes dits opérationnels entre les deux ministères par rapport à ce domaine manifeste, à sa face même, que les rôles doivent être redéfinis sur une nouvelle base.
- 5.5 Il nous semble qu'il revient au ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, après avoir mis au point une politique de main-d'oeuvre, d'identifier les besoins de formation en relation avec l'évolution du marché du travail, de les analyser, d'établir les priorités et, en définitive, de placer des commandes de formation professionnelle pour les adultes au ministère de l'Education. De plus, c'est au ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre de préciser les exigences des différents emplois et d'assurer la qualification professionnelle.
- 5.6 Par ailleurs, le rôle du ministère de l'Education, en formation professionnelle des adultes, devrait être d'élaborer des programmes et des plans de formation qui tiennent compte des exigences des emplois tels que définis par le MTM, d'organiser, avec les Commissions scolaires et les CEGEP, les services d'accueil et de référence et les services de formation, d'assurer la certification.

- 5.7 Les deux ministères, pour assurer un meilleur service aux adultes et éviter les duplications, devraient s'entendre pour que dans les cas où il y aurait à la fois certification (MEQ) et qualification professionnelle (MTM), le même examen assure les deux types de reconnaissance des acquis de formation.
- 5.8 Tenant compte de la nécessité de redéfinir les rôles et responsabilités du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre et du ministère de l'Education dans le domaine de la formation professionnelle des adultes, tenant compte de l'expertise de l'un et l'autre ministère et tenant compte des services à offrir à la population, nous formulons les recommandations suivantes:

69^o Nous recommandons que le Gouvernement du Québec re-définisse le rôle et les responsabilités du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre et du ministère de l'Education quant à la formation professionnelle des adultes, dans le respect de la mission et de l'expertise de l'un et l'autre ministère.

70^o Nous recommandons que le Gouvernement du Québec confie au ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre les responsabilités suivantes: identification des besoins de formation en relation avec l'évolution du marché du travail, établissement de priorités pour le programme de formation aux adultes, placement de commandite au ministère de l'Education du Québec pour la formation professionnelle des adultes, définition des exigences des emplois, émission de la qualification professionnelle.

- 71° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec confie au ministère de l'Éducation les responsabilités suivantes: élaboration des programmes et des plans de formation en relation avec les exigences des emplois, organisation avec les Commissions scolaires et les CEGEP des services de formation (y compris les services d'accueil et de référence), émission de la certification.
- 72° Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et le ministère du Travail et de la Main-d'œuvre s'entendent pour que le même examen conduise à la certification et à la qualification professionnelle.
- 73° Nous recommandons que la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre et la Loi de l'instruction publique soient amendées en conséquence.

5.9 Beaucoup d'autres ministères et organismes gouvernementaux interviennent de plus en plus dans le domaine de l'éducation des adultes. Certains ministères offrent même des services éducatifs qui sont des dédoublements par rapport aux services offerts par le ministère de l'Éducation. Citons comme exemple les cours de français, langue seconde, offerts aux immigrants par le ministère de l'Immigration. Sans tout ramener sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, il y aurait sans doute lieu de mettre un peu d'ordre dans ce secteur pour tenir compte des compétences et diminuer les coûts des services offerts.

5.10 Disons tout d'abord qu'il n'est pas question de nier toute responsabilité aux autres ministères que ceux de l'Éducation et du Travail et de la Main-d'œuvre en éducation des adultes. Il y

d'abord le champ très vaste de l'information et de la sensibilisation des citoyens pour lequel chaque ministère est le mieux placé pour en prendre charge. Par ailleurs chaque ministère est également apte à déceler des besoins de formation des citoyens en rapport avec le champ dont il est responsable. Il est en mesure d'analyser ces besoins, de définir des objectifs de formation et de placer des commandes de services éducatifs à offrir.

5.11 Sur ce dernier point, nous souhaitons vivement que de telles commandes de services soient placées au ministère de l'Education, dans le cas où la réponse à un besoin suppose un ensemble de processus organisés d'éducation ou d'apprentissage. Par là on utilise l'expertise du ministère de l'Education qui se doit alors de respecter les objectifs définis par l'un ou l'autre ministère. Une telle pratique, en plus d'assurer des services éducatifs à la population mieux coordonnés, permettrait également de diminuer les coûts inhérents à la multiplication des équipes de programmation et d'intervention auprès des citoyens.

5.12 Pour assurer une plus grande efficacité à moindre frais aux interventions des divers ministères en éducation des adultes, nous formulons les recommandations qui suivent:

74° Nous recommandons que le rôle des autres ministères que celui de l'Education et celui du Travail et de la Main-d'oeuvre en éducation des adultes se définisse autour des points suivants: information et sensibilisation de la population, analyse des besoins et précision d'objectifs de formation.

7)^o Nous recommandons que, dans le cas où la réponse aux besoins exige un ensemble de processus organisés d'éducation ou d'apprentissage, les autres ministères passe des commandes au ministère de l'Education qui aura la responsabilité de les réaliser en collaboration avec ses réseaux institutionnels.

LISTE DES RECOMMANDATIONS

1. Un défi permanent: répondre aux besoins éducatifs des adultes
 - 1° Nous recommandons qu'en formation professionnelle, les seules exigences à l'admission à un apprentissage soient celles compatibles avec les exigences de la fonction de travail (p. 8).
 - 2° Nous recommandons que le plan de formation établi pour exercer une fonction de travail ne porte que sur des contenus pertinents et pratiquement nécessaires (p. 8).
 - 3° Nous recommandons qu'en formation socio-culturelle les seules exigences d'admission soient l'intérêt, la motivation et le désir de participer à une activité (p. 9).
 - 4° Nous recommandons qu'en formation socio-culturelle, les plans de formation découlent des aspirations et attentes des adultes (p. 9).
 - 5° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse au conseiller en apprentissage à l'éducation des adultes un statut propre en raison du caractère spécifique de ses interventions et des conditions de travail dans lesquelles il exerce ses fonctions, et que les conditions de travail s'apparentent à celles présentement en vigueur pour le personnel professionnel (p. 12).
 - 6° Nous recommandons que, compte tenu des ressources financières limitées, des services d'éducation aux adultes soient mis en priorité à la disposition des populations les plus démunies et les plus défavorisées, en vue de permettre une plus grande accessibilité à ces groupes d'adultes (p. 13).

7^o Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse, dans un premier temps, un droit strict aux services éducatifs aux analphabètes et aux handicapés et que des mesures soient prises en conséquence (p. 14).

2. Le mandat et le rôle des Commissions scolaires en éducation des adultes

8^o Nous recommandons que le Gouvernement du Québec précise dans un texte de Loi la mission et les responsabilités spécifiques des Commissions scolaires en éducation des adultes (p. 16).

9^o Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse aux Commissions scolaires des responsabilités propres dans le champ du développement personnel et social et des activités éducatives socio-culturelles (p. 19).

10^o Nous recommandons que les activités éducatives socio-culturelles du type "éducation populaire" soient considérées du domaine des responsabilités des Commissions scolaires et non des CEGEP (p. 19).

11^o Nous recommandons que l'on confie aux organismes d'éducation les activités éducatives socio-culturelles qui se rattachent à un ensemble de processus organisés d'éducation à l'intention des adultes, en les distinguant des activités de prévention dans le domaine de la santé et des services sociaux, comme des activités de sport et de détente dans le domaine des loisirs (p. 20).

12^o Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse aux Commissions scolaires des responsabilités propres dans le champ du développement collectif et communautaire et des services éducatifs d'aide à l'action communautaire (p. 21).

- 13° Nous recommandons que les services éducatifs d'aide s'adressant aux communautés de base et aux organismes qui se consacrent aux besoins primaires soient considérés du champ de responsabilité des Commissions scolaires et non des CEGEP (p. 21).
- 14° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse aux Commissions scolaires des responsabilités propres dans le champ de la formation technique et professionnelle (p. 23).
- 15° Nous recommandons que les activités d'apprentissage de matières de base jusqu'au secondaire V, matières dites de formation générale, soient de la responsabilité exclusive des Commissions scolaire (p. 23).
- 16° Nous recommandons que les activités d'apprentissage de techniques professionnelles et les services d'aide à l'apprentissage en cours d'emploi en rapport avec la formation professionnelle de niveau secondaire soient de la responsabilité des Commissions scolaires et non des CEGEP (p. 23).
- 17° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec reconnaisse aux Commissions scolaires des responsabilités propres dans le champ des services de support aux activités d'apprentissage et de formation, en particulier pour les services d'accueil et de référence (p. 25).
- 18° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence (accueil, information scolaire et professionnelle, counselling d'orientation, tests d'équivalence scolaire et d'évaluation en vue du classement...) de même que les services de publicité et de renseignements en rapport avec les activités de formation réservées aux Commissions scolaires, soient de la responsabilité de ces dernières et non des Commissions de formation professionnelle (p. 25).

19^o Nous recommandons que le rôle des Commissions scolaires en éducation des adultes ne soit pas défini uniquement ni même principalement en terme de scolarisation (p. 26).

20^o Nous recommandons que le Gouvernement du Québec prenne des mesures pour assurer un équilibre raisonnable entre les activités qui font l'objet de commandite et les activités au libre choix de la population du territoire de la Commission scolaire (p. 27).

21^o Nous recommandons que la politique globale de l'éducation des adultes, sans définir les formes d'organisation des services d'éducation des adultes, tienne compte que ces services constituent un secteur spécifique de l'activité éducative de la Commission scolaire (p. 28).

3. La nature et l'orientation des services à offrir aux adultes

22^o Nous recommandons que les orientations fondamentales de l'action éducative prônées par le ministère de l'Education relativement aux adultes, indiquent la nécessité de déscolariser les services, au profit d'un plus grand rapprochement de l'action éducative du vécu des candidats (p. 29-30).

23^o Nous recommandons que les situations de vie qui génèrent des besoins de formation constituent, non seulement le point de départ de l'action éducative, mais aussi le lieu privilégié du déroulement des apprentissages (p. 31).

24^o Nous recommandons que les centres de formation se donnent des orientations pédagogiques qui collent aux situations de vie, en vue d'assurer des apprentissages significatifs et fonctionnels (p. 31).

- 25° Nous recommandons que la qualité des services offerts à la population adulte fasse l'objet d'une évaluation systématique (p. 32).
- 26° Nous recommandons que l'adulte soit mis à contribution pour évaluer la qualité des services éducatifs dispensés, en étant invité à prononcer un jugement sur son degré de satisfaction (p. 32).
- 27° Nous recommandons que les contenus de programmes et les plans de formation soient du ressort du ministère de l'Education pour tout ce qui touche la formation dite générale et la formation professionnelle des adultes, sanctionnée par une quelconque reconnaissance provinciale (p. 33-34).
- 28° Nous recommandons que la détermination des contenus de programmes et des plans de formation soit entièrement laissée à la discrétion des adultes, pour tout ce qui touche la formation socio-culturelle (p. 34).
- 29° Nous recommandons que la certification vise des objectifs fonctionnels et pratiques, c'est-à-dire qu'en aucun cas, elle ne donne lieu à l'émission de documents non utilisables pour accéder à un emploi ou pour poursuivre quelques études plus avancées (p. 35).
- 30° Nous recommandons que l'expérience de l'adulte en rapport avec la formation obligatoire soit évaluée et reconnue sans aucune restriction (p. 35).
- 31° Nous recommandons que les matières de base ne soient plus considérées comme appartenant à un champ de formation propre à l'adulte, mais plutôt comme moyen d'accéder à la formation professionnelle ou à des types particuliers de formation socio-culturelle (p. 36).

- 32° Nous recommandons que la formation professionnelle se limite à répondre directement, et sans ajout de contenu supplémentaire de programme, aux exigences immédiates de l'exercice des fonctions de travail (p. 37).
- 33° Nous recommandons que la formation socio-culturelle procède des diverses situations de vie de l'adulte, à cause de la motivation que génèrent chacune d'elles, sans oublier le travail comme source d'intérêt, d'aspiration et de projet à caractère culturel (p. 38).
- 34° Nous recommandons que la formation socio-culturelle englobe les activités suivantes:
- (a) l'apprentissage des langues;
 - (b) les apprentissages de type socio-affectifs, c'est-à-dire ceux qui visent des changements d'attitude et de comportement;
 - (c) les apprentissages de type cognitif, notamment ceux qui ont trait à l'acquisition de notions vulgarisées capables d'aider à la compréhension de l'environnement physique et social;
 - (d) les apprentissages de techniques courantes où l'exercice d'une certaine acuité motrice est nécessaire (p. 38).
- 35° Nous recommandons que la formation des adultes parte des aspirations et des attentes des intéressés, plutôt que d'un plan préétabli (p. 39).
- 36° Nous recommandons que la conduite de la démarche d'apprentissage, de même que le choix des moyens d'y atteindre, soient de la responsabilité de l'adulte même (p. 39).
- 37° Nous recommandons que les critères d'évaluation des acquis de formation, de même que les modalités selon lesquelles la mesure de ces acquis sera faite, ne soient imposés que dans les seuls cas où la sanction s'impose, notamment dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre (p. 40).

- 38° Nous recommandons que les critères d'évaluation des acquis de formation, de même que les moyens d'évaluer leur réalisation, soient entièrement laissés au choix de l'adulte, dans le cas où son développement personnel ou son rôle de libre citoyen sont les seuls objectifs éducatifs en cause (p. 40).
- 39° Nous recommandons que les ressources éducatives mises à la disposition de la population adulte se définissent, en partant du principe que l'adulte est maître de ses apprentissages, en tenant compte des caractéristiques qui lui sont propres et des particularités de sa condition de vie (p. 41).
- 40° Nous recommandons que la définition du formateur en fasse un conseiller en apprentissage, plutôt qu'un "enseignant" tel qu'admis dans le système des jeunes (p. 41).
- 41° Nous recommandons que l'approche didactique, dont l'importance est déterminante dans l'organisation générale des services, débouche sur de la création de matériel autosuffisant, par opposition à ce qui est traditionnellement connu comme matériel d'enseignement (p. 41).
- 42° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence soient considérés comme essentiels à la bonne utilisation des ressources éducatives et à l'information préalable à laquelle la population a droit (p. 42).
- 43° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence soient compris comme étant des moyens nécessaires d'assister l'adulte dans ses décisions, relativement à la conduite et à l'orientation de ses apprentissages (p. 42-43).

- 44° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence soient orientés pour aider les personnes à concilier leurs aspirations personnelles avec les exigences d'emploi et avec les possibilités d'embauche dans divers secteurs de l'activité économique (p. 43).
- 45° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence assurent l'assistance pertinente aux personnes, au moment où elles désirent se donner des objectifs précis de développement personnel et social (p. 43).
- 46° Nous recommandons que les services d'accueil et de référence mettent davantage l'accent sur l'information que sur l'orientation proprement dite (p. 43).
- 47° Nous recommandons que les services aux autodidactes soient entendus comme moyens par excellence de promouvoir la formation individuelle et dès lors, considérés comme prioritaires (p. 46).
- 48° Nous recommandons que les services d'aide à l'action communautaire soient entendus comme moyen par excellence de promouvoir la prise en charge des collectivités par elles-mêmes et dès lors, considérés comme prioritaires (p. 46).
- 49° Nous recommandons que les services de formation en cours d'emploi reçoivent un traitement privilégié tant du point de vue de leur expansion possible que de l'importance des ressources à y affecter (p. 46).
- 50° Nous recommandons que le mode de distribution des ressources et les divers appuis du MEQ favorisent l'expérimentation de nouveaux formats ad hoc, pour mieux rejoindre les populations de milieux ouverts (v.g. lieux et carrefours publics, etc.) ou fermés (v.g. institutions hospitalières, pénitenciers, foyers, etc.) (p. 46-47).

51° Nous recommandons que l'accessibilité des services soit assurée à toutes les clientèles, y compris les populations éloignées (p. 47).

4. Le financement et la gestion de l'éducation des adultes

52° Nous recommandons que le budget de l'éducation des adultes demeure un budget particulier et distinct de celui consacré aux autres activités de la Commission scolaire (p. 51).

53° Nous recommandons que les enveloppes budgétaires non transférables les unes par rapport aux autres soient résuites à trois (3): 1. activités d'apprentissage commanditées; 2. activités d'apprentissage non commanditées et services d'accueil et de référence propres à répondre à certains besoins du milieu; 3. encadrement pédagogique et administratif (recherche et développement, soutien administratif, gestion du Service et gestion des centres) (p. 51).

54° Nous recommandons que les enveloppes budgétaires soient entièrement fermées, c'est-à-dire que les crédits soient accordés selon les coûts prévus ou selon les normes (p. 52).

55° Nous recommandons que les surplus budgétaires provenant des crédits non utilisés et des revenus de la clientèle demeurent la propriété de la Commission scolaire pour être réinvestis ultérieurement en éducation des adultes (p. 52).

56° Nous recommandons que le volume d'activités éducatives soient exprimés en heures-service, étant entendu que l'heure-service correspond à une heure de service donnée par une institution de formation à un individu ou à un groupe (p. 52).

- 57° Nous recommandons que le financement des activités d'apprentissage commanditées aux institutions soit basé sur des normes de ressources humaines et matérielles applicables à chaque heure-service prévue (p. 52).
- 58° Nous recommandons que les activités d'apprentissage non commanditées et les services d'accueil et de référence permettant de répondre aux autres besoins du milieu, fassent l'objet d'une allocation globale basée sur le volume des heures-service des années antérieures et sur la population juridictionnelle (p. 52).
- 59° Nous recommandons que le financement des activités d'encadrement pédagogique et administratif soit basé sur le volume des heures-service données durant les années antérieures (p. 52).
- 60° Nous recommandons que, dans l'administration de leur budget, les institutions de formation puissent déterminer les effectifs requis selon leurs besoins et ce, sans contrainte quant au nombre (p. 53).
- 61° Nous recommandons que les activités d'apprentissage commanditées soient accompagnées du financement des immobilisations nécessaires à leur réalisation, lorsque l'équipement en place s'avère insuffisant (p. 53).
- 62° Nous recommandons que des normes soient établies pour fin de financement des immobilisations reliées aux activités d'apprentissage non commanditées, aux services d'accueil et de référence et aux activités d'encadrement pédagogique et administratif, et que les budgets qui découleront de l'application de ces normes soient intégrés aux enveloppes budgétaires concernées (p. 54).

- 63° Nous recommandons que la règle actuelle relative aux dépenses remboursées à la Commission pour services rendus au SEA, dépenses appelées "imputations", s'applique aux frais indirects seulement, c'est-à-dire aux salaires, avantages sociaux et frais de bureau des employés dont une partie du volume de travail provient des activités de l'éducation des adultes mais qui seraient en trop si ces activités étaient supprimées, compte tenu de l'évaluation globale des besoins de l'unité administrative à laquelle ils sont rattachés (p. 55).
- 64° Nous recommandons qu'une norme déterminant le montant maximum pouvant être imputé par la Commission scolaire au SEA soit conservée et révisée périodiquement, et que des crédits spécifiques soient accordés à cette fin (p. 55).
- 65° Nous recommandons que le MEQ, à l'aide de critères connus, approuve l'affectation exclusive à l'éducation des adultes de bâtisses ou de parties de bâtisses appartenant à la Commission scolaire et qu'il lui rembourse en totalité les dépenses reliées à l'utilisation de ces bâtisses (p. 56).
- 66° Nous recommandons que, dans le respect du rôle de la Commission scolaire en matière d'éducation des adultes, cette dernière maintienne son entière liberté dans la détermination des services qui seront financés, en partie ou en totalité, par la clientèle (p. 57).
- 67° Nous recommandons que le MEQ, par rapport à l'éducation des adultes, confie aux Bureaux régionaux les mandats suivants:
- Etablir, avec les instances administratives régionales des autres ministères, des mécanismes qui permettent aux organismes de formation de participer à l'identification des besoins et à l'évaluation des projets réalisés.

- Inventorier les ressources humaines et matérielles utilisées à des fins éducatives dans la région.
- Distribuer aux organismes de formation, selon des critères connus, les projets d'apprentissage commandités par les divers ministères.
- Distribuer aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) de la région, l'enveloppe budgétaire prévue à cette fin.
- Favoriser la concertation des organismes de formation du milieu en vue d'un développement harmonieux des services éducatifs (p. 58-59).

5. Le rôle des organismes gouvernementaux

- 68° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec se donne une politique concernant la main-d'oeuvre et définisse ses propres besoins en matière de formation professionnelle, d'une part, et d'autre part détermine les moyens qu'il entend prendre et précise les investissements qu'il entend faire pour assurer la formation professionnelle des adultes (p. 60-61).
- 69° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec redéfinisse le rôle et les responsabilités du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre et du ministère de l'Education quant à la formation professionnelle des adultes, dans le respect de la mission et de l'expertise de l'un et l'autre ministère (p. 62).
- 70° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec confie au ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre les responsabilités suivantes: identification des besoins de formation en relation avec l'évolution du marché du travail, établissement de priorités pour le programme de formation aux adultes, placement de commande au ministère de l'Education du Québec pour la formation professionnelle des adultes, définition des exigences des emplois, émission de la qualification professionnelle (p. 62).

- 71° Nous recommandons que le Gouvernement du Québec confie au ministère de l'Education les responsabilités suivantes: élaboration des programmes et des plans de formation en relation avec les exigences des emplois, organisation avec les Commissions scolaires et les CEGEP des services de formation (y compris les services d'accueil et de référence), émission de la certification (p. 63).
- 72° Nous recommandons que le ministère de l'Education et le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre s'entendent pour que le même examen conduise à la certification et à la qualification professionnelle (p. 63).
- 73° Nous recommandons que la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre et la Loi de l'Instruction publique soient amendées en conséquence (p. 63).
- 74° Nous recommandons que le rôle des autres ministères que celui de l'Education et celui du Travail et de la Main-d'oeuvre en éducation des adultes se définisse autour des points suivants: information et sensibilisation de la population, analyse des besoins et précision d'objectifs de formation (p. 64).
- 75° Nous recommandons que, dans le cas où la réponse aux besoins exige un ensemble de processus organisés d'éducation ou d'apprentissage, les autres ministères passe des commandes au ministère de l'Education qui aura la responsabilité de les réaliser en collaboration avec ses réseaux institutionnels (p. 65).