MEMOIRE

Présenté à

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

Par

Christiane Sirois
Directeur-adjoint
de Centre

Décembre 1980

Sherbrooke

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
Présentation de l'auteur	1
Objectifs du mémoire	2
1. BREF HISTORIQUE DU PROJET EDUCATIF DU CENTRE ST-MICHEL	3
2. PROBLEMES ET DIFFICULTES DU PROJET DU CENTRE ST-MICHEL	5
2.1 L'individualisation vue sous deux angles opposés	5
2.2 Les implications des restrictions et des coupures budgétaires	8
2.3 Une clientèle aux prises avec des condi- tions difficiles et contraignantes	11
3. SOLUTIONS POSSIBLES	13
3.1 Le droit à l'éducation	13
3.2 Le droit de choisir l'objectif professionnel	14
3.3 Le droit au respect des différences indi- viduelles	14
3.4 L'offre de formation	15
3.5 Accueil et référence: un support essentiel	16
3.6 Les conditions offertes aux adultes	17
3.7 Relations avec le milieu du travail	17
3.8 Le financement de la formation	18
3.9 La spécificité de l'éducation des adultes	19
CONCLUSION	20

INTRODUCTION

Présentation de l'auteur

Depuis environ dix ans, j'oeuvre sur le terrain de l'éducation des adultes. J'avais déjà entrepris une maîtrise en andragogie à l'Université de Montréal lorsque je me suis retrouvée formatrice de français au Centre Vingt-Quatre-Juin de Sherbrooke (devenu par la suite le Centre St-Michel, à l'automne 1975), au cours des premiers mois d'implantation du projet-pilote de formation générale individualisée pour les adultes de niveau secondaire.

Dans ce projet, j'ai été appelée à remplir diverses fonctions: formatrice de français, formatrice-conseil, tuteur et enfin directeur-adjoint de Centre. J'occupe ce dernier poste depuis bientôt trois ans.

Parallèlement à mon travail au Centre St-Michel, j'ai mené d'autres activités éducatives auprès d'une clientèle adulte. J'ai été chargée de cours (andragogie) à la faculté de médecine, au département de Service social ainsi qu'à la Direction générale de l'Éducation permanente de l'Université de Sherbrooke. De plus, j'ai dirigé des sessions de formation de formateurs, de conseillers pédagogiques et de gestionnaires pour sensibiliser ces derniers à la formation individualisée. Enfin, j'ai participé à un séminaire sur la gestion de l'enseignement individualisé, dans le cadre des échanges franco-québécois.

Inscrite depuis peu au doctorat en andragogie à l'Université de Montréal, j'ai entrepris une recherche sur l'évaluation formative en éducation des adultes.

Objectifs du mémoire

Ce mémoire, présenté en mon nom personnel, donc sans les ressources d'un groupe ou d'une institution, n'a pas la prétention de rendre compte de la totalité des situations problématiques vécues au cours de ces dix ans. Il ne veut que souligner les problèmes les plus importants qui ont marqué ma pratique et alimenté ma réflexion au cours de mon expérience au Centre St-Michel, laquelle apparaîtra indissociable de mes expériences connexes en éducation des adultes (animation, enseignement, etc.)

Suite à l'exposé de ces problèmes, je proposerai des solutions qui m'apparaissent pertinentes aux situations vécues. Ces hypothèses, fruits d'une lecture personnelle des événements, n'expriment pas nécessairement les positions officielles du Service de l'éducation des adultes de la Régionale de l'Estrie, ni même celles de la direction du Centre St-Michel.

1. BREF HISTORIQUE DU PROJET EDUCATIF DU CENTRE ST-MICHEL

Dès le départ, le projet du Centre devait permettre aux adultes de se scolariser au niveau secondaire en favorisant la prise en charge de leur formation par eux-mêmes et cela dans le cadre des programmes de formation de la main-d'oeuvre du Canada. L'individualisation de la formation faisait l'originalité de ce projet.

L'individualisation transforma progressivement la formation générale (niveau secondaire), puis la formation professionnelle (techniques commerciales). Cette nouvelle approche remit en question le rôle traditionnel de l'enseignant et on vit se développer un nouveau type d'intervenant auprès de la clientèle: celui du formateur d'adultes. Des outils d'apprentissage et des instruments d'évaluation furent créés d'abord par les formateurs et, plus tard, par le Centre des média d'apprentissage du Service d'éducation des adultes de la Régionale de l'Estrie. On fit de la direction pédagogique la clé de voûte de la formation individualisée en instaurant une gestion de Centre impliquant les différents intervenants, quelle que soit leur fonction, et en favorisant au maximum le travail d'équipe. On mit sur pied une équipe de professionnels (conseillers en orientation, conseillers en information scolaire et professionnelle, aides pédagogiques individuels) devenue aujourd'hui le Service d'accueil et référence. On greffa à la formation directe

de la clientèle la formation de formateurs qui devint la responsabilité du conseiller pédagogique.

Avec les années, le Centre St-Michel a aussi offert à la population de l'Estrie un projet de scolarisation de niveau base et pré-secondaire dans le cadre du programme de formation de la main-d'oeuvre du Québec (P.F.M.Q.) ainsi qu'un programme de formation préparatoire à l'emploi (F.P.E.).

Annuellement, le Centre St-Michel dessert une clientèle d'environ treize cents adultes (±400 à temps plein et ±900 à temps partiel).

2. PROBLEMES ET DIFFICULTES DU PROJET DU CENTRE ST-MICHEL

2.1 Individualisation de la formation vue sous deux angles opposés

Depuis les débuts du projet, il existe, à mon avis, un malentendu entre les partenaires du TRAVAIL et de L'EDUCATION au sujet de la définition, des objectifs et des conditions de réalisation de la formation individualisée. Voici quelques considérations.

Si individualiser la formation permet à un adulte de cheminer selon son rythme personnel, comment expliquer les faits suivants: des adultes de plus en plus nombreux voient leur objectif professionnel refusé par le conseiller en main-d'oeuvre du Centre d'emploi du Canada parce que le profil scolaire requis dépasse les cinquante-deux semaines réglementaires. La durée du profil du candidat est calculée à partir du standard: 22 heures/crédit en formation générale et 18 heures/crédit en formation professionnelle (techniques commerciales). Comment peut-on, au moment de la demande d'admission, préjuger du rythme d'un candidat qu'on n'a jamais observé et lui refuser la formation qui lui permettrait d'accéder à son objectif professionnel? Pour le Centre d'emploi, les 22 heures et 18 heures par crédit sont en réalité un maximum et non un standard. Au moment où la loi des cinquante-deux semaines n'était pas appliquée de façon systématique, plusieurs étudiants référés

en formation générale, malgré un profil de plus de cinquante-deux semaines, ont réussi à terminer leur formation en moins de cinquante-deux semaines.

Le même problème se pose lorsque l'étudiant de rythme lent a besoin d'une prolongation pour terminer sa scolarisation ou son plan de formation. Si la prolongation, calculée à partir du rythme réel de l'étudiant et motivée pour une autre raison que la maladie, excède les cinquante-deux semaines réglementaires, elle est tout simplement refusée. Comment peut-on affirmer, en se référant à la formation individualisée, que la prolongation doit demeurer très exceptionnelle? Même si elle n'excède pas les cinquante-deux semaines, la prolongation peut être refusée à cause du nombre de semaines demandé. Une tradition veut que le Centre d'emploi n'accorde pas de prolongation excédant six à huit semaines. Il semblerait que certains Centres de formation aient commis des abus...

La même difficulté se vit au moment d'une demande de changement d'objectif professionnel où la norme des cinquante-deux semaines joue au point que l'amendement est refusé si le nouveau profil requiert cinquante-trois semaines ou plus.

De plus, l'accès à une formation professionnelle est conditionné par les fluctuations de l'offre et de la demande en main-d'oeuvre. L'offre de cours des centres

d'emploi est déterminante pour la clientèle et pousse parfois des clients à s'orienter plus en fonction du système qu'en référence à un processus d'orientation et d'éducation permanente. La formation générale n'est rendue possible que si la formation professionnelle, déterminée par l'Etat, est accessible.

Ces faits ne remettent pas en cause la collaboration qui existe entre le Centre d'emploi et le Centre St-Michel. Etant directeur-adjoint au Centre St-Michel, j'ai la responsabilité de superviser les dossiers des étudiants ainsi que leur stage de formation en institution ou en industrie. Les relations que j'ai avec le Centre d'emploi, malgré leur honnêteté et leur efficacité, me laissent souvent la réflexion suivante, après l'expérience d'un affrontement au niveau des principes de l'individualisation: le Centre d'emploi du Canada et le Centre St-Michel comprennent les objectifs de formation à la façon du TRAVAIL pour le premier et à la façon de l'EDUCATION pour le deuxième.

Vivons-nous, à notre niveau, les tensions des ministères du travail et de l'éducation où chacun revendique pour lui la formation du travailleur? Poursuivons-nous des objectifs qui sont, de fait, inconciliables?

2.2 Les implications des restrictions et des coupures budgétaires

Depuis deux ans au moins, on assiste, en formation générale, à une baisse progressive des budgets au profit de la formation professionnelle. Plusieurs formateurs, dont quelques pionniers présents au moment de l'implantation du projet en 1973, sont mis en disponibilité. L'arrivée des annexes, à chaque printemps, apporte un vent de dépression au Centre...

Qu'y a-t-il au fond de cette attribution de subsides au détriment de la formation générale et au profit de la formation professionnelle?

Parfois je me demande si la formation générale n'est pas devenue une menace pour ceux qui détiennent les ficelles du pouvoir, en ce sens qu'elle rend l'adulte conscient de son devenir individuel et collectif et lui donne le pouvoir d'agir sur son propre développement et celui de la société.

Je m'interroge en même temps sur les options sous-jacentes à la distribution de grosses sommes d'argent à la formation professionnelle de niveau secondaire. Veut-on ainsi produire uniquement des ouvriers possédant les qualifications minimales pour l'exercice de leur métier et les priver ainsi de toute possibilité de mobilité professionnelle.

Au delà de ces questions, j'observe quelques projets profondément enracinés dans les aspirations et les besoins de clientèles clairement identifiées, lesquels projets sont aujourd'hui morts-nés ou bientôt condamnés, faute de subsides pour en assurer la survie.

Voici quelques exemples de cette situation:

- un projet 80-81 de formation générale et de formation professionnelle dans le cadre du Programme de formation de la main-d'oeuvre du Québec pour la clientèle non-admissible au Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada: ce projet fut tellement réduit qu'il ne vaut pas la peine d'en parler. Et pourtant la clientèle y était, et les ressources, et l'organisation, etc.;
- un projet ALPHA 80-81 pour lequel nous possédions la clientèle, les ressources et surtout une garantie de qualité puisées en grande partie dans le projet PFMQ 79-80 pour la clientèle de niveau base et pré-secondaire. Il semble qu'il n'y ait aucune possibilité que ce projet voit le jour et pourtant la DGEA a fait une publicité importante autour de l'alphabétisation, une des priorités du Ministère de l'éducation...

- un projet de formation préparatoire à l'emploi (F.P.E.) qui réussit de peine et de misère à voir le jour à la mi-octobre et dont la reconduction en 81-82 pose question principalement parce que le taux de placement des clients n'est pas suffisamment élevé, comme si la conjoncture socio-économique actuelle ne devait pas entrer en ligne de compte pour les clients de cette formation;
- un projet d'intégration de la formation générale et de la formation professionnelle intégrée qui reste sur les tablettes depuis plus d'un an, au nom de quoi? Alors que la formation intégrée pourrait peut-être apporter une réponse satisfaisante aux fluctuations de la formation générale et de la formation professionnelle;
- un projet d'individualisation de l'enseignement de l'anglais langue seconde pour lequel un formateur a investi plusieurs mois de travail à temps plein dans la conception et la réalisation d'une trousse à cet effet. Faute de subventions de la D.G.E.A. pour la mise sur pied du laboratoire de langues, cette trousse attend toujours d'être utilisée par les étudiants et les formateurs. Et l'enseignement de l'anglais demeure structuré et traditionnel, alors que les autres matières sont individualisées. Cette situation continue de poser problème aux étudiants, à l'institution et au Centre d'emploi du Canada.

2.3 Une clientèle aux prises avec des conditions difficiles et contraignantes

La clientèle du Centre St-Michel est composée d'adultes chefs de famille pour la plupart et aux prises avec des responsabilités que ne portent pas les jeunes aux études. Ils ont à peu près tous des obligations financières. Pour ceux qui sont rémunérés par la Commission d'assurance chômage, les problèmes financiers semblent moins aigus que pour ceux qui retirent les allocations de formation du Ministère de la main-d'oeuvre et de l'immigration. Ces derniers doivent se trouver un travail à temps partiel ou bien quitter le Centre pour travailler à temps plein.

Ce genre de problèmes personnels a une influence directe sur l'apprentissage. Lorsque les besoins primaires ne sont pas satisfaits, il est difficile sinon illusoire de trouver la motivation suffisante et la liberté d'esprit nécessaire à un apprentissage de qualité.

Les clients, une fois entrés en formation, avouent avoir subi des lenteurs administratives avant leur entrée en formation. Ils entretiennent des doutes quant à la validité de leurs diplômes "d'adultes". Sauront-ils entrer en compétition avec les jeunes qui ont bénéficié d'une formation plus étendue dans le temps et par conséquent plus crédible aux yeux d'éventuels employeurs? Ces derniers semblent peu ou mal informés des objectifs et du contenu de la

formation offerte aux adultes. Les institutions, d'autre part, ne sont pas préoccupées de faire la promotion de leurs programmes de formation.

3. SOLUTIONS POSSIBLES

Ma réflexion tout au long de mon expérience à St-Michel me laisse croire que la majorité des difficultés que nous rencontrons sur le terrain vient du fait que la formation générale et la formation professionnelle à plein temps ne sont accessibles que par le biais des programmes fédéraux de la formation de la main-d'oeuvre. Il n'est donc pas étonnant que cette accessibilité soit, à tort ou à raison, assortie d'un ensemble de contraintes administratives ou autres qui relèvent davantage d'une politique de main-d'oeuvre que d'une véritable politique d'éducation.

3.1 Le droit à l'éducation

J'ai la conviction que le droit à l'éducation des adultes est un droit fondamental qui appartient en définitive à l'individu au même titre que le droit à la santé et au travail. Par conséquent, l'accès à la formation doit être assuré à tous selon des modalités déterminées en vertu d'une politique d'éducation qui reflète les valeurs fondamentales de l'ensemble de la société québécoise. Ceci n'exclut pas la possibilité qu'une politique de main-d'oeuvre prévoie le recours à la formation comme moyen de répondre à des problèmes de main-d'oeuvre, ce qui ne lui confère pas le droit d'en déterminer toutes les modalités.

3.2 Le droit de choisir l'objectif professionnel

Si le droit à l'éducation appartient à l'individu, il me semble qu'en corollaire l'individu a le droit fondamental de choisir un objectif professionnel en fonction de ses goûts, de ses aptitudes, de ses intérêts et aussi d'une connaissance suffisante du marché de l'emploi. Choisir de s'éduquer, c'est finalement décider de changer et le changement se produit dans la mesure où l'on est en accord avec la direction qu'il implique.

3.3 Le droit au respect des différences individuelles

Lorsqu'un adulte décide d'entreprendre un processus d'éducation, il ne le fait pas de façon désincarnée. Il entraîne avec lui son bagage personnel, influencé par les conditions socio-économiques et socio-culturelles du milieu dans lequel il évolue.

Chaque adulte présente donc un ensemble de caractéristiques individuelles qu'il importe de respecter, dans la mesure du possible. De façon particulière, l'expérience de St-Michel démontre que les rythmes d'apprentissage varient considérablement d'un individu à l'autre ou chez une même personne à des moments différents de son évolution.

Le respect du rythme d'apprentissage s'avère possible en autant que la durée du stage n'est pas arbitrairement

déterminée à l'avance par des contraintes administratives inutiles et nuisibles, telles la règle des cinquante-deux semaines et celle des standards heures/crédit de formation.

De fait, ces pratiques vont à l'encontre des principes fondamentaux d'une pédagogie individualisante faisant appel au développement de l'autonomie de l'adulte dans la gestion de sa propre formation.

Mon expérience professionnelle me permet d'affirmer qu'il est toujours plus rentable de remplacer les contraintes de temps par une saine confrontation de l'adulte face au réalisme et à la pertinence de l'objectif professionnel poursuivi.

3.4 L'offre de formation

Les affirmations précédentes ne peuvent s'appliquer que dans la mesure où l'Etat québécois accepte d'offrir aux adultes un ensemble de possibilités de formation pour éviter que l'offre devienne orientante au point où les choix personnels ne sont plus vraiment possibles.

De plus, l'offre dans un secteur donné doit être en quantité suffisante pour garantir l'accès à cette formation dans des délais raisonnables. A cet effet, je m'inscris en faux contre la pratique des dernières années de diminuer considérablement le volet de la formation générale

au profit de celui de la formation professionnelle de niveau secondaire. Outre la valeur en soi de la formation générale, elle demeure encore aujourd'hui une formation fonctionnelle pour un grand nombre d'emplois dont l'accès ne requiert pas d'habiletés techniques spécifiques. Elle me semble également un moyen efficace, à moyen terme, de favoriser une plus grande mobilité entre les différentes couches de la société. Mettre l'accent sur la formation professionnelle dans un contexte de pénurie d'emplois me paraît au contraire risquer de former des adultes pour des emplois fictifs et ainsi contribuer à cristalliser davantage la classe sociale la moins favorisée.

3.5 Accueil et référence: un support essentiel

J'ai avancé auparavant que le droit de choisir l'objectif professionnel appartient à l'adulte, en fonction de sa personnalité, de ses aptitudes, de ses intérêts et d'une connaissance suffisante de la situation du marché de l'emploi.

Sans vouloir minimiser cette affirmation, l'expérience prouve que l'exercice de ce droit nécessite le support d'une équipe de professionnels (conseillers en orientation, en information scolaire et professionnelle, aides pédagogiques individuels). Si cette forme de support s'avère essentielle en début de formation, j'ai également

constaté son utilité à maintes reprises en cours de formation.

Pour cette raison, je considère ce service comme partie intégrante du processus de formation et propose qu'il soit intégré à chacun des Centres de formation d'adultes.

3.6 Les conditions offertes aux adultes

L'Etat peut mettre en place la plus belle des structures pour recevoir des adultes qui ont besoin de formation. Cependant, cette structure risque fort de fonctionner à vide si, en même temps, on ne s'assure pas que les individus bénéficient de conditions financières décentes. Mon expérience au niveau de la direction d'un Centre de formation me met fréquemment en contact avec des adultes qui éprouvent tellement de difficultés à survivre que la poursuite de leur stage de formation doit être remise en question.

3.7 Relations avec le milieu du travail

Je déplore, comme beaucoup d'autres, la distance énorme qui s'est glissée entre les employeurs éventuels et les centres de formation.

Au Centre St-Michel, cette relation se limite au contexte de la réalisation de stages pratiques d'une durée

de deux semaines. J'ai la conviction qu'un rapprochement n'est possible que dans la mesure où les employeurs se verront reconnaître une participation plus significative au processus de formation.

Dans ce sens, l'augmentation de la durée des stages pratiques et une responsabilité régionale dans la révision et l'adaptation des contenus de programmes élaborés provincialement sont des mesures qui permettraient un rapprochement souhaité par tous.

3.8 Le financement de la formation

Je ne prétends pas être en mesure d'offrir des solutions pratiques aux problèmes de financement que pose inévitablement l'application des propositions que j'ai émises. Cependant, il me semble que certaines expériences étrangères, dont la création d'un fonds commun de formation donnant droit à un congé-éducation, méritent d'être considérées.

Si le droit à la formation est de même nature que le droit à la santé et au travail, j'ai tendance à croire qu'il serait normal que le financement d'un fonds d'éducation fasse appel à une contribution de la part des employeurs, des employés et de l'Etat, permettant ainsi un financement semblable à celui utilisé pour les programmes de santé, d'assurance-chômage, d'aide sociale, etc.

3.9 La spécificité de l'éducation des adultes

Depuis l'avènement de la syndicalisation, l'éducateur d'adultes a pu bénéficier de certains avantages auparavant réservés aux personnels de l'enseignement régulier. Malgré l'aspect positif de cette situation, je m'interroge sur le point suivant: en s'intégrant aux services de l'enseignement régulier des commissions scolaires, l'éducation des adultes y perdra-t-elle son identité? Préservera-t-on la spécificité de ses objectifs, se préoccupera-t-on de tenir compte des caractéristiques d'une clientèle adulte?

A lire le contenu du court chapitre réservé à l'éducation des adultes dans la convention collective des enseignants, je me demande si les éducateurs d'adultes, en cherchant de meilleures conditions de travail, ne sont pas en train d'hypothéquer le devenir de l'éducation des adultes. A mon sens, cette dernière doit garder son identité, sa spécificité; c'est à ce prix que sera assurée la qualité du service à la clientèle.

CONCLUSION

Malgré sa brièveté, ce mémoire a son importance parce qu'il décrit une situation typique en éducation des adultes au Québec. Il pose des questions qui ont une portée générale et qui touchent principalement les relations entre les Centres de formation et les Centres d'emploi du Canada.

Ces problèmes devraient être examinés à fond par les commissaires afin que la définition et les orientations des centres de formation ne dépendent pas des bailleurs de fond de la formation mais soient le résultat d'une concertation autour d'une même conception de l'éducation des adultes et de son rôle dans la société.