

DE L'EDUCATION DES ADULTES

Mémoire présenté à la Commission d'Etude sur la Formation des Adultes, le 20 décembre 1980, par les professeurs suivants du Centre l'Etape, 325, rue Laramée, Hull, Québec, J8Y 3A4.

Claire De Guire
Raymond Bourbonnais
Germaine Glandon
Denis Larocque

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	page 1
Partie I:	
De l'éducation des adultes.....	page 1
A) Démarches du candidat.....	page 2
B) l'accueil de l'étudiant.....	page 3
C) contradictions.....	page 3
Partie II:	
Pour une pédagogie future.....	page 10
A) Les femmes.....	page 14
B) Les personnes âgées.....	page 20
C) Les analphabètes.....	page 23
D) Les handicapés.....	page 24
Partie III:	
Le statut du professeur.....	page 27
A) Le comportement des professeurs....	page 27
B) Pédagogie.....	page 31
Conclusion.....	page 36

Bull, le 20 décembre 1980

Mesdames et Messieurs les commissaires,

Nous sommes très honorés d'avoir l'occasion de vous faire part de nos expériences et réflexions au sujet des centres de jour pour éducation des adultes où nous oeuvrons.

Notre document comporte trois grandes parties. La première se penche sur notre perception de la philosophie qui anime l'éducation des adultes. La deuxième vise à redéfinir la vocation et les structures futures de cette dernière. La troisième traite du statut du professeur.

Nous espérons que notre humble travail contribuera à éclairer votre propre réflexion.

Nous vous prions de bien vouloir accepter, Mesdames et Messieurs, l'expression de nos sentiments respectueux.

Les signataires

PARTIE I

De l'éducation des adultes

Certes, l'adulte qui fréquente un centre d'éducation des adultes, au secondaire le jour, a un but premier indéniable; s'insérer ou se réinsérer dans la norme sociale. Ce besoin de l'étudiant-adulte a conditionné dans une large mesure (du moins en apparence) la structure des centres pour adultes au secondaire. La seule énumération des sources de financement de ces centres suffit cependant à indiquer une intention plus sous-jacente de la part des structures impliquées; d'une part, les ministères du travail, de l'éducation, du développement social, du développement culturel et d'autre part, la place de sphinx accordée au gouvernement fédéral par le biais des centres de la main-d'oeuvre. En 1980, tout le monde admet bien que le meilleur des mondes n'est pas à l'éducation des adultes. En réfléchissant à chacun des maillons qui conduisent un candidat adulte de son "entrée variable" à sa "sortie continue" d'un centre d'éducation pour adultes, il est possible d'éclaircir davantage la philosophie qui anime le système en question et par là, réévaluer certaines de ses valeurs ainsi que ses mécanismes de fonctionnement.

A partir de deux brefs tableaux, le premier brosse les démarches du candidat auprès du centre de la main-d'oeuvre et le deuxième évoquant l'accueil de l'étudiant par le centre, nous tenterons donc de mettre en relief ce qui nous semble être des contradictions au sein même des valeurs inhérentes à ce secteur de l'éducation

québécoise. Ces contradictions, qui forment ici la troisième partie de cette section, nous amèneront, dans un quatrième volet, à remettre en question certaines de ces valeurs et, en conséquence, certains mécanismes structurels par lesquels ces valeurs sont transmises. En dernier lieu, nous apporterons quelques propositions visant une plus grande humanisation de l'adulte futur.

A) Tableau des démarches du candidat adulte
auprès du centre de la main d'oeuvre

1) Le candidat doit d'abord se soumettre à une entrevue avec un ou des membres du centre de la main-d'oeuvre. L'interrogatoire revêt, semble-t-il, un caractère rigoureux au sujet des goûts et des motivations du candidat. On peut se demander si le but d'une telle entrevue n'est pas de choisir des candidats susceptibles de combler une catégorie de travail prédéterminée.

2) Le candidat doit ensuite se soumettre à une longue séance d'information. Souvent, seuls les plus déterminés pousseront plus avant leurs démarches pour entrer à un centre d'éducation pour adultes.

3) Les candidats possibles attendent souvent longtemps avant de recevoir une réponse favorable du centre de la main-d'oeuvre.

4) Progressivement, le montant des rémunérations,

rattaché à la fréquentation d'un centre, diminue.

5) Dans le cas d'admission du candidat, le temps de fréquentation est si restreint qu'il ne laisse pas de place à une formation personnelle (voire socio-culturelle) additionnelle.

B) L'accueil de l'étudiant par le centre.

1) Le centre accueille chaleureusement le candidat.

2) Immédiatement, le centre prend en charge ce candidat. Un bon rodage permet de présenter à l'étudiant son programme d'étude basé sur l'autonomie du rythme dans chacune des principales disciplines obligatoires (français-mathématique-anglais). Cette autonomie du rythme est possible grâce à la démarche individualisée des programmes d'apprentissage appelés programmes par objectifs (PPC).

C) Contradictions des valeurs du centre de la main-d'oeuvre et ^{de} celles de l'institution scolaire.

Le passage de la première à la deuxième étape ne va pas de soi. Il souffre de plusieurs contradictions, nous semble-t-il.

La principale contradiction repose sur un paradoxe de taille. D'une part, la durée du programme offert par le centre de la main-d'oeuvre est limitée; le recru-

tement des candidats ne traduirait-il pas la réalité d'une sélection basée sur l'échec du plus grand nombre? D'autre part, la conception pédagogique d'apprentissage du programme se fonde sur la notion de rythme autonome.

Cette contradiction n'échappe pas au professeur chargé du rodage de l'étudiant nouveau. Il se sent mal à l'aise.

Après quelques semaines, l'étudiant prend conscience, à son tour, de la subordination du rythme autonome à l'impératif des échéances, des comptes à rendre à la fin de chaque mois (souvent aux deux semaines) puisque le professeur titulaire (suivi global) doit calculer en termes mathématiques le "rythme du rythme autonome" si nous pouvons nous exprimer ainsi. Dès lors, cette contradiction de conception et de structure influe sur le comportement de l'étudiant et du professeur. Tous les deux éprouvent le stress; l'étudiant se sent fréquemment sollicité et le professeur, virtuellement culpabilisé par un quelconque principe de Peter s'il ne sollicite pas suffisamment. Ce dernier est amené à se percevoir et être perçu comme un janus, c'est-à-dire un personnage double; d'une part, l'individu souriant, compréhensif, rempli d'aménité en classe et à l'extérieur; d'autre part, le juge et le bourreau, à la fin du mois.

Par ailleurs, quand un étudiant ne peut suivre le rythme de son programme, il est rapidement déclassé. C'est alors que le service d'orientation du centre entre en fonction. Pour ne pas perdre le candidat, le centre est obligé d'offrir à ce dernier un bonbon de moindre qualité pour le secrétariat ou l'expulsion pour le Secteur de formation générale. On décide donc trop souvent du destin de l'étudiant sous prétexte qu'il n'a pas les capacités nécessaires pour suivre le rythme requis par le premier programme. On peut alors se demander d'où vient l'association infaillible entre intelligence et rythme. N'y aurait-il pas une foule de facteurs d'ordre émotif et social (et notre clientèle se compose en bonne partie de divorcé(e)s, chômeurs, anciens assistés sociaux, "drop out" de polyvalentes...) qui empêchent l'étudiant de prendre la vitesse de croisière? Or, identifier rythme et intelligence en ne tenant pas compte des autres facteurs suffit à marquer au fer, et pour longtemps, un bon nombre de candidats. Le 19e siècle avait une expression pour qualifier ce colonialiste des facultés: le crime contre l'esprit.

Il convient de souligner également la contradiction des programmes par objectifs (PPO) dans la mise en oeuvre de la prise en charge. D'abord le vocabulaire. A titre d'exemples: formateur et atelier, deux termes à caractère utilitaire qu'on s'attendrait à retrouver plutôt dans une usine que dans un établissement

scolaire. Soulignons aussi l'ambiguïté du terme "suivi" dans "suivi académique" et "suivi global". Le terme ne renvoie-t-il pas à l'état de celui qui est suivi? Or, qui "suit" et qui "est suivi" puisque le mot désigne le formateur chargé du "suivi"? Encore là, l'idéal du rythme autonome entretient des rapports confus avec un vocabulaire qui dénote sinon l'autorité, du moins une forte prise en charge de l'étudiant par la structure institutionnelle. De plus, la quantité considérable d'examens à subir et l'absence d'examen final de synthèse favorisent une production qui défie plusieurs concepts de base de l'apprentissage même.

Enfin, soulignons un dernier aspect et non le moindre: l'absence de structure socio-culturelle d'un centre. Cette carence grave renforce l'esprit de productivité qui anime la majorité des cours.

Les quelques aspects dégagés suffisent à dénoncer un système basé sur l'utilitarisme et la rentabilité. C'est ce parti pris de base qui conditionne l'édification de toute la pyramide d'un centre pour adultes et surtout, des principaux intéressés: l'étudiant, le professeur et la direction. Sous un couvert subtil d'autonomie, ce système en est un de production. Une force unidirectionnelle et indirectionnelle englobe tous les maillons humains de sorte que les trois principales cr-

ticulations sont forcées d'encourager cette production qui empêchent bien des réformes d'ordre humain et purement pédagogique au sein de l'éducation des adultes. Autrement dit, l'esprit de l'institution en question est axé non sur la promiscuité de l'individu (c'est-à-dire sensibilité et raison) mais sur l'intégration à ce système de la personne collective en tant que produit efficace de la raison. La sensibilité est assimilée à la raison et ne s'en distingue plus. Et cette aliénation renforce toujours davantage le paradoxe suivant; plus la production est importante, c'est-à-dire susceptible, au point de départ, de libérer l'humain et de le diriger vers la communication avec ses semblables, plus au contraire, la personne devient individualiste et réduite à elle seule. On sépare l'intellectuel et l'instinctuel, le plaisir et la pensée pour mieux dominer l'individu. C'est là une des pires formes de l'aliénation imposée à l'individu par sa société et ressentie par ce dernier comme son besoin vital et sa propre satisfaction. Le paradoxe entretenu tient donc dans l'identification du sujet à sa fonction, de la réalité à l'idéal, du matériel au spirituel et tout cela au moyen d'un langage uniformément plat et sec, à caractère publicitaire et commercial. Il en résulte une perte inévitable de l'humain, une analphabétisation croissante. Complice et dépositrice des mythes de la société productive,

assise sur le double tranchant de la marchandise et de la demande, l'éducation des adultes fait croire à tous les sujets qu'ils obtiendront le salut et le bonheur s'ils ont un "papier". A long terme, ce processus ne peut qu'augmenter le nombre de boucs-émissaires du sous-développement, à savoir de l'assurance-chômage et du bien-être social. Et l'on sait ce qu'il en coûte à une société, au contribuable qui encourage un tel système. On peut se demander si, à vouloir produire un trop grand nombre de personnes utiles on ne finit pas par produire un trop grand nombre de personnes inutiles. Mais un mythe n'est pas la réalité. Et nos étudiants-diplômés se heurtent lourdement aux portes du marché du travail.

Pour nous, notre vision de la personne et du Québécois de l'an 2000 passe par le respect de sa raison et de sa sensibilité. N'y aurait-il pas moyen, sans jouer avec les mots, de dire que la raison doit devenir sensible et la sensibilité raisonnable? N'y aurait-il pas moyen d'inciter ceux qui éduquent, enseignent, soignent, informent et gouvernent à mieux prendre conscience de ce qu'est la réalité de la "sélection par l'échec du plus grand nombre" et d'entrouvrir ainsi la voie à ce qui pourrait devenir un système éducatif basé sur la "sélection des meilleurs par la promotion de tous"? Et puis, si nous voulons parler de rentabilité, de productivité et d'efficacité, demandons-

nous quel est l'individu le plus "rentable"? L'individu bête dont il faut, par exemple, prendre la santé et la conscience en charge à grands renforts de campagnes publicitaires télévisées ou de cartes d'assurance-maladie (ce qui coûte des millions de dollars) ou un individu qui aura développé, à la base, un esprit critique capable de lui insuffler une conscience sociale qui le porte d'emblée à se préoccuper de l'écologie, de l'énergie, des enfants, des adolescents, de la condition féminine, des personnes âgées...?

Partie II

Pour une pédagogie future des centres pour adultes

Le rôle des centres d'emploi dans la structure des centres de jour pour adultes ressort clairement de la première partie : diriger, le plus rapidement possible, l'étudiant vers le marché du travail. Or, nous nous inquiétons que le mandat de la Commission Jean ne mentionne aucunement la formation générale. En ce sens, le gouvernement du Québec et "sa" Commission Jean vont-ils tomber dans le piège d'une certaine modernité à la mode, favoriser uniquement l'industrie et ainsi les classes dirigeantes, en oubliant alors une bonne partie de la société? Certes, il faut encourager la formation professionnelle, mais pas au détriment de la formation générale comme il semble que ce soit présentement la tendance, alors que les coupures se font dans les centres de jour pour adultes et cela, au profit de l'entreprise ou industrie. Cette optique risque fort de négliger encore une fois l'individu et sa base expressive. Un tel processus conduit à une déscolarisation et à une analphabétisation croissante. Il faut en être conscient pour éviter de graves troubles sociaux futurs.

La question qui se pose est la suivante: le gouvernement va-t-il, comme il semble en avoir l'inten-

tion pour toute une catégorie de jeunes¹, généraliser et créer une grille qui placerait tous les adultes (mères de famille, mères célibataires, handicapés, analphabètes, personnes âgées...) en industrie? Une fois cette structure constituée, va-t-on suppléer aux besoins culturels des individus en dotant l'industrie d'un antichambre socio-culturelle à vocation sportive, culinaire ou autre? Il s'agit là d'une caricature, nous direz-vous. A peine, car en éliminant progressivement le secteur de formation générale, on risquerait davantage d'aliéner la personne. C'est pourquoi nous recommandons:

1- que les jeunes et les adultes qui se dirigeront en industrie acquièrent à la fois une formation générale solide et une formation technique complémentaire. Il n'est pas utopique de penser que la journée d'un(e) étudiant(e) ou d'un(e) citoyen(e) des années 1990 soit partagée, en égale part, entre la formation générale et l'industrie;

2- que le contenu de la formation dite socio-culturelle se distingue nettement de celui de la formation générale;

Par exemple, les cours de psychologie ou d'analyse transactionnelle devraient être dispensés par la

formation générale tandis qu'un cours de "macramé" le serait par le secteur de formation socio-culturelle. A l'heure actuelle, on observe un dédoublement de ces cours; les commissions scolaires et les services de loisirs des villes dispensent souvent des cours identiques. On observe le même phénomène au plan des commissions scolaires et des cégeps; un exemple frappant est celui des langues optionnelles. Il y aurait donc lieu de clarifier cette situation afin de privilégier la qualité des différents cours en évitant le disperserent et le chevauchement de structures. En ce sens, il faudrait étudier la possibilité que les services de loisirs des villes dispensent les cours relevant du domaine strictement socio-culturel.

3- qu'on permette à n'importe quel individu, selon ses désirs, d'avoir accès au cégep et à l'université pour acquérir une formation d'élite dont il pourra faire bénéficier l'industrie, les mondes social, politique, économique, culturel ou artistique.

On imagine mal un progrès substantiel des sciences issu de gens dont les connaissances se seraient limitées à celles du secteur industriel seulement. Pas davantage

pour la naissance d'un poète d'ailleurs. Pour cela, la formation générale doit être maintenue et encouragée bien plus qu'elle ne l'est maintenant. La variété, la richesse et la qualité d'une société nous semblent en dépendre.²

4- que les centres de jour pour adultes, ayant la responsabilité de la formation générale, soient autonomes dans leur structure par rapport au secteur industriel, tout en favorisant une étroite collaboration entre les deux. Ces centres devraient également avoir partie liée et étroite avec la structure des universités et des cégeps chargés, elle, d'approfondir cette formation générale. En ce sens, on verrait bien une structure coopérative du type de celle tentée par l'UQUAM (rapportée par le commissaire Blondin lors de la journée du 5 novembre) et qui consiste, pour l'université, à prêter sa compétence aux structures de base comme les organismes populaires, par exemple.

Une fois esquissée, l'autonomie des centres éliminerait la confusion juridictionnelle invraisemblable qui prévaut actuellement et qui soumet la pédagogie à nombre de malaises tant cette dernière a peu de prise sur le développement et l'épanouissement de l'étudiant-adulte.

En conséquence, nous demandons que le rôle des centres d'emploi soit évalué sérieusement et même, que ces centres se retirent du domaine s'ils continuent à ne rien apporter de valable à la formation des adultes.

4- que la pédagogie des centres de jour soit fondée sur le droit inaliénable de l'individu de choisir sa carrière, son destin, sa forme d'épanouissement sociale et culturelle. Qu'elle soit basée sur le développement de l'esprit critique susceptible de permettre à l'individu l'exercice graduel de ce droit.

Une telle perspective pédagogique représenterait de nombreux avantages;

1) le problème du manque d'intérêt de certains jeunes (et nous en recevons de plus en plus à l'éducation des adultes) pour l'école diminuerait largement et pourrait même être réglé en bonne partie.

2) la revalorisation de la formation générale permettrait à plusieurs catégories d'individus d'avoir accès à leur société, ce qui est loin d'être le cas présentement. Nous ne pensons pas qu'un super-développement du secteur professionnel ou industriel puisse répondre entièrement et adéquatement à ces individus et à leurs besoins. Parmi ces catégories, il convient d'en examiner quelques-unes de plus près.

A) Les femmes.

A l'heure actuelle, les femmes continuent d'être défavorisées. Pour remédier à cette injustice, on s'accor-

professionnelle plus élaborée, spécialisée. Mais les professions à vocation féminine traditionnellement considérées--- telles les soins infirmiers, l'économie domestique, par exemple--- continuent d'avoir moins de prestige et des échelles de salaire moins élevées que les professions traditionnellement réservées aux hommes.³ Bien des entreprises et des maisons d'éducation comme la nôtre ont toujours en tête l'imaptitude caractérielle, biologique ou autre des femmes à poursuivre une carrière dans la gestion, le génie, la médecine... Un exemple frappant de cette sorte de préjugé désuet est la structure même de l'éducation des adultes de notre commission scolaire, essentiellement discriminatoire, où les directeurs, directeurs-adjoints, conseillers pédagogiques, sauf deux ou trois exceptions, sont tous masculins tandis que le corps professoral est en majeure partie composé de femmes.

En les dirigeant surtout vers le secrétariat l'éducation des adultes contribue à sa manière à confiner les femmes à une condition de servilité par le biais d'un sous-emploi qu'elles occupent une bonne partie de leur vie. Or, dans ce genre d'initiative quand même louable, les chiffres ne correspondent pas aux bonnes intentions;

"Si la proportion de femmes participant aux cours de formation professionnelle correspond aujourd'hui à la proportion des femmes sur le marché du travail, il reste que les femmes représentaient moins de 3% des stagiaires qui ont fait l'apprentissage d'un métier en 1977-1978.

Les programmes fédéraux de création d'emploi font encore plus piètre figure; la proportion de femmes dans les nouveaux emplois a baissé au cours des dernières années. En 1975-1976, les femmes représentaient 41% des participants au Programme d'initiatives locales (P.I.L.); les données statistiques du programme Canada au travail, qui a succédé au P.I.L., mais qui s'intéresse moins à l'emploi communautaire, révèlent que les femmes n'ont pu décrocher que 27% des nouveaux emplois en 1977-1978." 4

Pouvant se classer, à notre avis, dans ce genre de catégorie de création d'emplois, le secrétariat doit certes continuer à être encouragé et ne pas subir des diminutions d'effectifs comme c'est le cas cette année, mais il ne doit pas non plus constituer le principal champ de promotion de la femme.

Poursuivons notre raisonnement. Combien de femmes peuvent avoir accès mère au secrétariat? Prenons un exemple. Notre centre reçoit plusieurs femmes chefs de familles monoparentales. Or, elles font sûrement partie d'un très petit nombre de cette catégorie de femmes qui ont pu se débrouiller de façon presque héroïque pour trouver souvent une solution de fortune à leurs problèmes familiaux, notamment la garde et le soin des enfants. Au Canada, de 1973 à

1974, il n'y avait que 55,181 places dans les garderies pour répondre aux besoins des 362,000 enfants des familles monoparentales.⁵

Alors, comment les parents seuls sont-ils parvenus à fréquenter l'éducation des adultes? Inutile de se tourner vers des agences privées ou d'auxiliaires-ménagères; le budget est trop restreint. Un petit nombre, en ayant toute la chance de leur côté, aura réussi à confier leur(s) enfant(s) à des voisins ou des parents. Ou alors, ils auront risqué un arrangement de fortune, constamment culpabilisées par la méfiance à l'égard des gardien(nes). Dans de telles conditions, il faut être stoïque (si on tient jusqu'au bout) pour compléter un plan de formation en secrétariat qui exige des échéances serrées et ne tient pas compte de ces difficultés. On aura également compris le choix du secrétariat; un cours de durée limitée, un accès plus rapide au marché du travail permettant, on l'espère, une solution pécuniaire satisfaisante. Aussi, ces mêmes conditions découragent la plupart des femmes à entreprendre un plan de formation générale qui leur permettrait l'accessibilité à une culture et une compétence plus substantielles pouvant les conduire à des postes de cadre supérieur même si, souvent, elles sont très jeunes et ont le talent nécessaire.

C'est pourquoi nous recommandons:

1) que parallèlement au secrétariat, la femme ait une place de choix au sein de la formation générale pour lui permettre un accès éventuel au cégep et l'université.

En conséquence, il faut que les organismes subventionnés ne soient pas uniquement "sensibilisés", mais mettent sur pied, et rapidement, des mécanismes concrets favorisant un tel accès.

2) pour favoriser une meilleure insertion des femmes au sein de la formation professionnelle et de l'industrie, faire d'abord une analyse rigoureuse portant sur le personnel d'une entreprise et ses besoins. Ensuite, concevoir et mettre sur pied des stratégies concrètes à propos de la promotion, la formation et l'embauche des femmes. Il faudrait en arriver à préparer un calendrier, à échéances précises, indiquant les progrès et les buts à atteindre. Par exemple, pour la population adulte d'un district scolaire, le but pourrait être, en collaboration avec un centre hospitalier, de parvenir à insérer, de telle date à telle date, un nombre précis de secrétaires, d'infirmières et d'infirmières-cadres.

3) A court terme, que tous les centres d'éducation pour adultes soient dotés de garderies d'enfants

4) à long terme, qu'il y ait des logements si-

ventionnés (genre résidences comme à l'université) pour les femmes en situation de famille difficile, à proximité du centre fréquenté il va sans dire.

5) que les centres soient eux-mêmes des promoteurs de la condition féminine en donnant des cours d'auxiliaires familiales et de soins de jour qui ne soient pas fondés sur le seul principe de la garde, mais également sur l'éducation de l'enfant d'où la formation nécessaire que pourrait fournir un centre.

Une telle entreprise n'est pas utopique et permet de réaliser, à moyen terme, des économies importantes par rapport à l'assistance sociale à vie. Une expérience réalisée à Toronto, en 1976, le prouve:

"Le Social Planning Council of Metropolitan Toronto s'est penché sur la question des coûts des services de garde de jour comparativement à ceux de l'assistance sociale et a publié les résultats de l'étude en janvier 1976. On a constaté pouvoir réaliser une économie importante---en termes financiers ainsi qu'en termes humains--- en fournissant des services de garde de jour plutôt qu'une aide sociale dans les cas où les parents ne travaillent pas à l'extérieur parce qu'ils ne disposent pas de services adéquats de garde de jour." 6

Un tel service favoriserait à plusieurs points de vue la promotion féminine et sociale en général.

6) il est souhaitable que les heures de fréquen-

tation d'un centre social plus flexibles pour permettre aux femmes et aux parents en général de voir à leurs enfants;

7) que les organismes populaires (P.I.F., C.V.E.F., etc.) travaillent en étroite collaboration avec les centres de jour pour éducation des adultes.

Lors du passage de la Commission Jean dans l'Outaouais, le 5 novembre, ces divers organismes ont dit avoir des "certaines" de fermes (et autres assistés sociaux) à nous "envoyer" (alors que notre centre "se vide" de jour en jour), mais sans pouvoir y parvenir, les institutions et particulièrement les centres d'emploi semblant empêcher toute initiative en ce sens.

2) LES PERSONNES AGÉES

En 1978 au Québec, on estimait à 500,000 le nombre de retraités de 65 ans et plus, soit 7,3% de la population. En 1982, le rapport sera de 8,9% et en 1991, de 10,5%. De ce nombre, 57% sont des femmes et 48% vivent seules. Contrairement à ce qu'on croit générale-

ment, 94% des personnes âgées vivent à domicile, 5% en foyer d'accueil et 1% en centre hospitalier. De plus, 85% habitent les villes et la plupart sont locataires. Or, en 1976-1977, 8% seulement des ressources financières consacrées aux personnes âgées allait aux 94% tandis que les 92% étaient affectés au 6% des retraités qui vivaient en institution. ? De ces chiffres on peut facilement dénoncer le sort scandaleux imposé à nos retraités du Québec. Nous n'avons pas ici à élaborer sur les nombreux problèmes d'argent, de logement et de services que connaissent ces personnes. Nous voulons nous attarder à quelques aspects seulement.

D'abord, la présente génération de retraités est celle qui a connu la crise de 1930 et subi les contre-coups de la guerre 39-45. Par conséquent, de toutes les générations vivantes, cette génération est celle qui a eu le moins d'instruction. Or, les besoins de connaissance durent toute une vie et ne s'arrêtent pas à 65 ans. Si l'expression "société juste" n'est pas tout à fait un mensonge, les générations plus jeunes ont des devoirs graves envers la première. Quant à nous, nous sommes persuadés que bon nombre de ces retraités souhaiteraient et seraient encore capables de jouer un rôle social au sein de leur milieu. En ce sens, quelques initiatives heureuses ont déjà vu le jour au Cégep de l'Outaouais.

De plus, le Centre universitaire de l'Ouest québécois a mis sur pied un programme en gérontologie. Cependant, le cégep et l'université sous-entendent un certain esprit élitiste. Or, nous sommes persuadés que bon nombre de personnes âgées sont analphabètes ou à peu près. Alors, il va de soi que les initiatives du cégep ne rejoignent qu'une élite des personnes âgées. Dans cette optique, nous estimons que la structure humaine et vocationnelle des centres de jour (le corps professoral a une longue habitude d'une clientèle sociale négligée) serait plus apte à rejoindre la base de cette population à condition que les institutions scolaires supérieures leur prêtent assistance. A cette fin, nous recommandons:

- 1) que des sommes d'argent soient allouées à ces centres;

- 2) que ces centres évaluent rigoureusement les besoins éducatifs des personnes âgées et mettent sur pied des cours appropriés qui leur permettent de jouer encore un rôle social actif s'ils le désirent;

- 3) que les centres en question, avec le concours de ses professeurs et de l'université, offrent aux étudiant(e)s intéressé(e)s un plan de formation pour oeuvrer au sein de la population âgée.

3) LES ANALPHABETES:

En 1976, pour la région administrative couvrant les territoires de l'Outaouais, d'Henri-Bourassa et de Papineau, et pour une population totale de 143,815 recensés, 3,220 (2,24%) de ce nombre étaient sans scolarité, 13,515 (9,4%) avaient une scolarité échelonnée de la 1^{ère} à la 4^e année, 48,910 (34,01%) de la 5^e à la 8^e année, 34,310 (23,99%) de 9^e et 10^e années, 33,265 (23,13%) de la 11^e à la 13^e année et enfin, 10,395 (7,23%) avaient pu accéder au stade universitaire. ⁸ Depuis ce temps, de timides efforts ont été tentés pour venir en aide aux trois premières catégories, c'est-à-dire les plus défavorisées. Une ou deux classes (moyenne de 20 étudiants) par année ont vu le jour, couvrant bien souvent la moitié de l'année seulement. Toutefois, un projet tente de naître dans l'Outaouais: CEBC (Centre d'éducation de base). Basé sur le bénévolat, mais faute d'un budget accordé à cette fin, ce projet mériterait une attention particulière de la part des autorités gouvernementales.

En 1970, le nombre étonnant des analphabètes révé-
lé par les chiffres précités est un anachronisme de taille
inacceptable. Il trahit encore une fois une société inté-
ressée davantage à sa rentabilité et à son prestige immé-
diats qu'au bien-être de l'ensemble de ses citoyens. C'est
pourquoi nous recommandons:

1- que de toute urgence, des sommes considéra-
bles soient affectées à l'amélioration des conditions édu-

catives des analphabètes;

2) que des programmes adéquats soient mis sur pied pour rejoindre aussi bien le secteur rural (tel le Pontiac, cet éternel conté négligé) qu'urbain de cette population;

3) que l'approche, les programmes, les structures pédagogiques et le travail auprès de cette population soient conçus et réalisés par les professeurs des centres de jour pour éducation des adultes, déjà sensibilisés à la question et donc plus aptes que les professeurs de cégep et d'université à oeuvrer auprès de cette population;

4) que les professeurs travaillent en étroite collaboration avec les organismes d'éducation populaire;

5) que les cégeps et les universités prêtent leur compétence aux professeurs.

4) LES HANDICAPES

Au Québec seulement, environ 100,000 personnes sont sévèrement handicapées au plan physique. Tout compte fait, on peut croire que l'existence de 100,000 familles est ainsi directement troublée. Certes, parmi ces 100,000, un bon nombre resteront marqués. Mais les autres, et c'est quand même la majorité, ils auront à se réadapter socialement. Est-il alors possible, pour une personne handicapée, de retourner aux études? Le médecin Régis April, a-t-il de tou-

Jours des handicapés et pionnier chez nous dans le domaine de la psychologie clinique, répond en donnant pour exemple le cas d'un jeune homme de 16 ans qui a subi un grave accident de voiture:

"Fracture du crâne, coma durant 60 jours. Il s'attelle à sa réadaptation. Après 7 mois, il retourne chez lui, une canne à la main, des tiges de métal dans ses souliers. Histoire de se dérouiller intellectuellement, il décide de refaire son sec.V. Il échoue lamentablement. Pour lui, les études, c'est bien fini. Il rit un peu, il est triste, beaucoup. Il est maintenant chez lui, ruine sa solitude, énerve ses parents qui ne savent plus comment le prendre. Il bricole un peu, sort à peine, fume et regarde la télévision." 9

Cet exemple démontre la vulnérabilité de l'handicapé par rapport au système scolaire actuel qui lui laisse peu de place pour la réadaptation particulière dont il a besoin. Nous recommandons:

1) à long terme, que les centres de jour pour éducation des adultes prévoient des aménagements physiques pour recevoir les handicapés les moins sérieusement atteints;

2) dans l'immédiat, qu'un groupe de professeurs-tuteurs soit mis sur pied et se rendent auprès des handicapés plus sévèrement atteints;

3) que des programmes et des structures scolaires spéciaux soient conçus pour respecter les capacités et le rythme de chaque handicapé;

4) que les professeurs-tuteurs travaillent en étroite collaboration avec un organisme de santé chargé, lui, d'évaluer les capacités et le rythme du candidat.

LE STATUT DU PROFESSEUR

Il nous a paru essentiel de consacrer une place à notre statut. La plupart d'entre nous possèdent une dizaine d'années d'expérience au sein de l'éducation des adultes. Néanmoins, nos conditions de travail demeurent pitoyables, de jour en jour plus insécurisantes. Cette instabilité dessert nettement les fins pédagogiques les plus élémentaires. Comme les étudiants, nous sommes soumis aux constantes sollicitations de l'offre et de la demande. Notre salaire dépend directement du nombre d'étudiants envoyés dans nos centres par le Centre d'emploi du Canada. Encore une fois, la place de sphinx occupée par ce dernier se reflète de façon notoire sur notre comportement et la pédagogie surtout.

A- Notre comportement

1- Presque sans préavis, un professeur peut être la victime d'un surplus de personnel, n'importe quand pendant l'année scolaire.

2- Selon le nombre d'étudiants qui se présentent à l'accueil, les tâches peuvent être modifiées du jour au lendemain.

3- Le nombre d'heures d'enseignement étant fort va-

riable, un professeur doit souvent, et dans des conditions parfois difficiles (garderie d'enfants, courts délais d'avertissement...), assurer une tâche d'enseignement à temps partiel le soir. Cette situation s'avèrerait un moindre mal si ce même professeur n'était appelé à dispenser des cours un peu partout sur le territoire desservi par la commission scolaire.

4- Dans cette situation, qui est l'antichambre du surplus de personnel, le professeur ne peut s'identifier à un centre donné et doit s'adapter à des styles de direction souvent très différents les uns des autres; gestion, directives, clientèle, acquisition de matériel...

5- La grille uniformisante mentionnée auparavant oblige le professeur à assumer un système où le seul fonctionnement de ce dernier nécessite une quantité d'énergie considérable. Or, la rémunération qui y est rattachée est loin de toujours correspondre à l'assumption de ces tâches si nous tenons compte que 10 professeurs sur 15 ont un statut de professeur à la leçon. Décrivons ces tâches:

5.1 suiti académique. En moyenne, une vingtaine d'étudiants à suivre. Par exemple, un professeur de français dispose de 12 à 15 heures par semaine pour rencontrer ses étudiants. De ce nombre, il doit retrancher 1 1/2 heure pour donner des dictées et 3 heures pour donner un cours de Fro (français orthographe) ou de FRE (français élémentaire).

Il lui reste de 7 1/2 à 10 1/2 heures de classe pour répondre, individuellement, à chacun de ses étudiants, vérifier par pré-tests et correction de ces pré-tests s'ils sont prêts pour l'examen, signer la fiche qui les autorise à se présenter à la salle d'examen, corriger et faire de l'enseignement correctif.

5.2 Suivi global. Un professeur qui assume cette tâche, en plus de son suivi académique, rencontre individuellement de 15 à 20 étudiants à toutes les deux semaines. Il compte les échéances de chaque étudiant, lui aide à fabriquer un horaire de fonctionnement, essaie de trouver des solutions à ses difficultés d'apprentissage et de comportement, consulte les autres professeurs (suivi académique de chaque matière) pour identifier ces difficultés, s'il y a lieu complète des formulaires pour des changements de cours, de demande de prolongation ou d'audition libre, doit prendre rendez-vous avec la direction pour lui faire un rapport oral et écrit au sujet du comportement de chacun de ses étudiants. Entretemps, il aura eu à s'enquérir des absences et des présences de l'étudiant au centre et dans les cours. Pour ce travail, il recevra un salaire de 2 heures/semaine, au taux horaire de \$15., ce qui équivaut à \$30.

5.3 A tour de rôle, les professeurs doivent accueillir de nouveaux étudiants qui font périodiquement leur entrée au centre. Ils sont alors payés au taux régulier, soit

\$20.40 de l'heure.

5.4 A tour de rôle encore, les professeurs devront assumer le rôle des nouveaux étudiants dans chacune des disciplines. Souvent, ils verront leur nombre d'heures en classe réduit de 3 à 6 heures. Il s'agit là d'une économie de budget pour la direction.

5.5 Chaque semaine, le professeur de suivi global anime une "unité d'appartenance" d'une demi-heure où il doit transmettre toute l'information nécessaire au bon fonctionnement du centre, organiser les dîners communautaires pour chaque nouvelle entrée d'étudiants et à l'occasion, planifier des sorties de groupe. Pour ce travail, il recevra \$7.50 par semaine.

5.6 En collaboration, les professeurs composent les horaires et les soumettent à la direction. Ces réunions ne sont pas payées.

5.7 Le Centre d'emploi du Canada ne permet pas plus de 2 journées pédagogiques par année alors que le système scolaire régulier en bénéficie d'une vingtaine. Or, il va sans dire, les professeurs de l'éducation des adultes en ont autant besoin que leurs collègues du régulier. Le nombre dérisoire de ces rencontres les oblige donc à résoudre la plupart du temps leurs difficultés pédagogiques par des réunions supplémentaires, dont la majorité est à leurs frais.

5.8 Un professeur par matière est appelé à siéger au comité de gestion. Si le professeur est à la leçon, il n'est pas payé.

5.9 La même situation se produit pour le comité des enseignements qui voit au bon fonctionnement de la pédagogie.

5.10 Enfin, même si cela ne relève pas comme tel des tâches pédagogiques, il demeure que les conditions de travail difficiles des professeurs de l'éducation des adultes et le manque de reconnaissance provinciale à leur endroit obligent ces professeurs à tenir de nombreuses rencontres d'ordre syndical, chaque fois qu'une entrave à l'éthique professionnelle les menace.

B- Pédagogie

Le professeur assure toujours un intermédiaire entre les besoins de la base (les étudiant(e)s) et le sommet de la pyramide (les directions et les organismes gouvernementaux). Mais son rôle est d'abord et avant tout d'être entièrement au service de la pédagogie. A cet égard, quelques aspects méritent d'être soulignés:

1) Le professeur côtoie chaque jour un étudiant. Or, quand ce dernier a des problèmes d'ordre personnel, accuse des retards par rapport à la grille d'échéance fixée par le centre d'emploi (qui ne connaît généralement pas ces

difficultés), il éprouve un véritable conflit intérieur. Il doit obéir à contrecœur à cette grille, faute de subventions honnêtes accordées à la mise sur pied d'un service de psychologie acceptable, adaptable et efficace pour résoudre les problèmes de vie de notre clientèle.

2- Le professeur a un rôle ambivalent face à l'apprentissage de l'étudiant. La diversité de vie, d'expérience professionnelle et d'âge des étudiants adultes nécessitent également des besoins d'ordre individuel en matière d'apprentissage. Or, le système d'enseignement individualisé en vigueur présentement répond bien à une telle diversité au plan du fonctionnement organisationnel de cette clientèle diversifiée, mais beaucoup moins à celui de la qualité humaine de l'individu. C'est donc dire que l'enseignement individualisé tel que conçu peut plaire à l'étudiant qui a déjà acquis une bonne autonomie avant son entrée au centre.

Nous avons suffisamment expliqué, dans la première partie, la philosophie utilitaire du système qui prévaut à l'éducation des adultes. Le dirigiste qui articule cette philosophie va souvent à l'encontre de plusieurs principes de base en apprentissage qui, à notre avis, conduisent un individu à une réelle prise en charge de sa personnalité et de son destin. Ainsi:

- 1- il ne facilite pas une ambiance de participation;
- 2- il n'encourage pas l'individu à découvrir ce que

les connaissances en cause signifient pour lui;

3- il ne reconnaît pas ce que l'acquisition de connaissances a de personnel et de subjectif;

4- il ne tient pas compte du fait que l'hétérogénéité est une bonne chose;

5- il ne reconnaît pas aux étudiants le nécessaire chemin de se tromper, inhérent à toute évolution;

6- il ne tolère pas une certaine ambiguïté d'où la rigidité qui engendre inévitablement le stress, puis la peur;

7- il ne permet pas aux groupes d'étudiants adultes de s'autoévaluer;

8- il n'encourage pas l'extériorisation, mais plutôt le repli sur soi;

9- il n'encourage pas les gens à avoir confiance en eux-mêmes;

10- il n'encourage le respect de la personne;

11- il n'encourage pas l'acceptation de soi;

12- enfin, il ne permet pas une confrontation nécessaire à tout processus sain d'évolution. ¹⁰

A partir de ces remarques et pour favoriser une pédagogie plus saine, nous recommandons:

1- un service de psychologie plus adéquat. En ce sens, les universités et le cégep, à proximité du centre, pourraient apporter un concours précieux;

2- une structure socio-culturelle complémentaire. Par exemple, pendant trois ans, nous n'avons pu bénéficier d'une

bibliothèque. De longs efforts ont abouti cette année à un piètre résultat;

3- faire connaître les services offerts par la société et amener les étudiants à profiter de ces services (CLSC-CSSC-UVANIC- Clinique de relations humaines-Centre de la Petite Enfance, etc);

4- permettre l'accessibilité à une plus grande diversité de cours;

5-permettre la diffusion d'un plus grand nombre de cours en encourageant un nombre supérieur d'étudiants possibles;

6- assurer une formation mieux adaptée au but professionnel visé en créditant certains cours pratiques et adaptables à la vie quotidienne. (Ex.: méthode dynamique de recherche d'emploi, écologie, etc.)

Pour ce qui a trait plus particulièrement à l'apprentissage;

1- des budgets élargis pour favoriser davantage un apprentissage au niveau des groupes;

2- des budgets élargis pour permettre des cours magistraux qui suppléeraient aux leçons du système d'enseignement individualisé;

3- offrir une période d'adaptation aux études (ex.: 3 à 5 jours avant d'entreprendre un plan de formation. Ces quelques jours serviraient à:

-favoriser une meilleure connaissance de l'étudiant

par le formateur et vice-versa;

- sécuriser l'étudiant face au monde des études;
- donner à l'étudiant une méthode de travail.

Pour conclure, nous pensons avoir suffisamment démontré l'importance de revaloriser le secteur de l'éducation des adultes dans le sens de l'individu. Précisons. A l'heure actuelle, ce secteur de l'éducation est le champ où s'exercent toutes sortes de passions politiques et personnelles. Cela est normal puisqu'il n'a pas bénéficié, jusqu'à présent, d'une reconnaissance qu'on pourrait qualifier d'officielle, étant laissé en quelque sorte à lui-même. Ces passions ont engendré inévitablement une cupidité qui ne cesse d'aliéner l'individu par le biais de la pédagogie et la psychologie. Par exemple, le champ restreint de carrières épanouissantes pour les étudiants de même que la réticence à reconnaître aux professeurs un statut en leur accordant des contrats sont des reflets exemplaires de l'exploitation dont est victime l'éducation des adultes. Par ailleurs, l'intégration du secteur à l'industrie de même que son fusionnement organisationnel sous quelque forme que ce soit à l'université ou au cégep, ne créeraient qu'un nouveau cercle vicieux de la consommation au service des classes dirigeantes. Cette virtualité n'aurait pour effet que de renforcer davantage les passions mentionnées auparavant. On aurait institué une commission (La Commission Jean) pour tout simplement officialiser ce processus.

Notre réflexion nous a conduits à démontrer comment notre clientèle actuelle pourrait être vraiment formée et comment plusieurs catégories sociales ne pourraient avoir accès à la justice que par le biais de l'éducation des adultes. A condition, bien sûr, qu'un esprit de justice humaine anime la redéfinition vocationnelle de l'éducation des adultes. C'est pourquoi, en dernier ressort, nous recommandons:

1) l'autonomie éducative entière des centres de jour tant dans le contenu vocationnel que les structures. Cela veut dire que toute structure gouvernementale du monde du travail telle le Centre d'emploi du Canada se retire ou soit subordonnée à cette autonomie et non le contraire comme c'est le cas présentement;

2) que les cégeps, universités, organismes populaires, services de santé... aident à la qualité de cette autonomie tout en la respectent rigoureusement;

3) que le secteur en question soit autonome par rapport au secteur régulier de l'enseignement pour la simple et bonne raison que les besoins de leur clientèle respective ne sont strictement pas les mêmes. Ce principe élémentaire conduit à constater qu'une formation spécifique est requise aux professeurs qui enseignent à l'éducation des adultes. Par conséquent, il est impensable de songer au "parachutage" des professeurs du secteur régulier à l'éducation des adultes sous prétexte d'un surplus de personnel.

Mesdames et Messieurs les commissaires, vous aurez constaté que tous les jalons de notre réflexion participent du souci constant d'une approche humaine de l'individu. En cette fin de siècle où les peuples, les sociétés et même les individus semblent se lever les uns contre les autres, nous croyons que le seul espoir, le seul remède possible à cette levée, issue des contreccups fatals d'une industrialisation et "technisation" effrénées, demeure l'individu. Nous voudrions faire nôtre cette parole énigmatique de Charles Baudelaire:

"La vraie civilisation...n'est pas dans le gaz, ni dans la vapeur, ni dans les tables tournantes, elle est dans la diminution des traces du péché originel."

REFERENCES

- 1- La Politique québécoise du développement culturel, vol.2, p.417.
- 2- "Bref, tous les faux prophètes qui chantent la civilisation de l'imare sont des charlatans. La connaissance est dans les livres et pas ailleurs. Si vous négligez de lire, vous serez des imbéciles et si vous êtes des imbéciles, vous resterez niais."
(Georges Siffert, Lettre ouverte aux gens de vingt ans à qui l'on rent, Livre de Poche, p.46.)
- 3- Seul dans un Monde à deux, rapport du conseil national du bien-être social sur les familles monoparentales du Canada, avril 1976, pp 9-10.
- 4- La Femme et le Pauvreté, rapport du Conseil national du bien-être social, octobre 1979, pp13-14.
- 5- Seul dans un Monde à deux, rapport du conseil national du bien-être social sur les familles monoparentales du Canada, avril 1976, p.14.
- 6- Idem, p.19.
- 7- Tous les chiffres fournis ici sont tirés de Vieillir Chez-soi, manifeste préparé et rédigé par des groupes de retraités et pré-retraités de l'Association québécoise pour la défense des droits des retraités et pré-retraités, octobre 1979, pp 12-13 et 24.
- 8- Statistique Canada, statistiques préparées en 1976 et rendues publiques en 1977, page 26.
- 9- April, Révis, Revue Notre-Dame, dialogue avec les Handicapés, leurs luttes et nos attitudes, mars 1980, page 21.
- 10- Ces points s'inspirent de Principes et Conditions de l'apprentissage chez les adultes, Gerald J. Fine et Peter J. Horne, article tiré de la revue "Adult Leadership", octobre 1969 et adapté par le service des manuels.