

## Nouvelles tendances en éducation des adultes

Claudie Solar

Volume 21, Number 3, 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031806ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031806ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Solar, C. (1995). Nouvelles tendances en éducation des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 443–472. <https://doi.org/10.7202/031806ar>

Article abstract

This study of new directions in adult education is described in two sections. The first section comprises a synthesis of current developments regarding policies in adult education within contemporary societal needs. The second section presents a review of 630 research articles published between 1990 and June 1994 in journals dealing with the scientific topic of adult education by American, British, Canadian, French, as well as other international writers. These articles complete the portrait of current issues in adult education and help link scientific activity in the field to current and prospective concerns.

# Nouvelles tendances en éducation des adultes

Claudie Solar  
Professeure

Université de Montréal

**Résumé** – Cette étude des nouvelles tendances en éducation des adultes est développée selon deux volets. Le premier constitue une analyse synthèse des tendances actuelles sur les politiques en éducation des adultes et sur les besoins de la société contemporaine. Le deuxième volet en est un de recherche à partir de 630 articles américains, britanniques, canadiens, français et internationaux publiés de 1990 à juin 1994 dans des revues scientifiques en éducation des adultes. Ces articles permettent de compléter le tableau des tendances actuelles en éducation des adultes en joignant l'activité scientifique à l'actualité et à la prospective.

## *Introduction*

Innovation technologique, compétitivité, mondialisation des marchés, autoroute électronique, formation de la main-d'œuvre, décrochage scolaire, internationalisation, crise économique, mondialisation de l'information et des communications, etc. Nul n'est besoin de prestidigitation pour se rendre compte que les sujets de l'heure portent sur des thématiques où priment la compétitivité nationale et internationale ainsi que l'économie. Les politiques sociales et la culture traditionnelle ont été supplantées depuis les années quatre-vingt par une nouvelle culture économique et technologique. Le monde de l'éducation des adultes a lui aussi été touché par ce mouvement. D'abord, par les coupures budgétaires qui ont affecté tout particulièrement ce secteur vulnérable de l'éducation; puis, par les changements de contexte qui propulsent à l'avant-plan des problématiques dont l'urgence de l'heure favorise le développement.

Pour traiter des nouvelles tendances en éducation des adultes, j'ai poursuivi une recherche à deux volets. Le premier, empiriste et impressionniste, se fonde sur l'actualité prise au quotidien d'un vécu dans la société d'aujourd'hui; il permet de brosser un premier jet des orientations dominantes qui émergent des discours et des écrits. À l'actualité s'ajoutent des renseignements qui proviennent d'articles synthèses et de documents officiels tels ceux du Conseil supérieur de l'éducation, de la Banque mondiale, du Conference Board du Canada ou de l'Unesco. Cette méthode permet

de dessiner une certaine image et un certain portrait des tendances actuelles qui marquent l'éducation des adultes. L'autre volet consiste en une étude des productions de recherche telles que les publient les revues scientifiques. Cette étude vient compléter les orientations révélées dans le premier volet par celles des écrits scientifiques sur l'éducation des adultes. Sept revues scientifiques tant canadiennes qu'américaines, françaises, britanniques ou internationales, publiées de 1990 à 1994, ont ainsi été soumises à une analyse de contenu. Les données extraites de chaque volet se conjuguent alors dans une lecture des nouvelles tendances en éducation des adultes.

Comme tout travail de recherche et de synthèse, la démarche entreprise ici a ses propres limites: d'une part celle de la chercheuse qui pose un regard singulier teinté par ses valeurs et par ses connaissances, d'autre part celle de la méthodologie suivie et des revues sélectionnées qui traduisent un certain point de vue sur le monde de l'éducation des adultes, reléguant presque à l'oubli certaines dimensions traitées dans toute leur complexité dans des revues spécialisées, tels que le téléenseignement ou l'éducation de base.

Le texte qui suit comprend trois parties. La première traite des tendances actuelles telles qu'elles émergent des médias ou des articles de synthèse. La deuxième porte sur l'analyse de contenu des articles de revues scientifiques. La troisième ouvre sur un bilan des tendances actuelles en éducation des adultes et sur des éléments de prospective.

### *Un regard sur l'éducation des adultes*

#### *Une entrée en contexte*

Au Québec, depuis la publication du Rapport Jean, de nombreux changements socioéconomiques ont vu le jour. Une économie de récession, ou de croissance zéro, a remplacé une période de relative prospérité. La reprise économique est lente et ne se réalise pas sur les mêmes bases que les précédentes, c'est-à-dire sans l'accompagnement classique d'une augmentation de l'offre d'emploi. Le chômage s'est installé de façon endémique et la paupérisation de certaines strates sociales s'est accrue. La technologie a révolutionné les communications et transformé le monde du travail. L'information devient internationale tandis que les marchés se font concurrence au niveau de la planète. L'internationalisation des marchés va de pair avec une mondialisation des productions. Les problèmes environnementaux sont partagés à l'échelle des nations. De fait, on assiste d'une part à une mondialisation: l'Europe est devenue communauté en 1992, le libre-échange entre le Canada et les États-Unis est entré en vigueur en 1989, l'ALENA en 1994. Il y a, d'autre part, des revendications d'autonomie locale, dont le Québec est une bonne illustration, tandis que se concrétisent des sécessions impensables il y a seulement quelques années dont celles de l'URSS et celles de la Bosnie-Herzégovine.

L'éducation des adultes au Québec a été touchée par la crise économique au début des années quatre-vingt et a vu ses sources de financement coupées dès 1982. De façon paradoxale, c'est l'année du dépôt du Rapport Jean. Conçu à une époque où «le discours sur les objectifs sociaux dominait encore les appels liés aux objectifs économiques» (CSÉ, 1992, p. 5), le rapport de la *Commission d'étude sur la formation des adultes* était centré sur le développement du potentiel humain et faisait de la personne le maître d'œuvre de sa formation. Il a été suivi, deux ans plus tard, par l'*Énoncé d'orientation et le plan d'action en éducation des adultes* du gouvernement. L'énoncé constitue une réponse étatique déjà tout orientée vers des objectifs économiques avec des contenus de formation d'une part scolaire dont la responsabilité relève du réseau scolaire, ou, d'autre part, professionnel avec l'instauration des commissions de formation professionnelle. La priorité, dans l'*Énoncé* est donnée aux formations qualifiantes (CSÉ, 1992, p. 17); «trois concepts reviennent continuellement: scolarisation, compétence et qualification» (Landry, 1992, p. 49).

La reconnaissance de l'éducation des adultes dans les milieux éducatifs a été pendant de nombreuses années un cheval de bataille de différents organismes, tels l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA, fondé en 1956), la Canadian Association of University Continuing Education (CAUCE, fondée en 1954), ou son pendant francophone l'Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes dans les universités de langue française (ACDEAULF, fondée en 1965). Or cette reconnaissance gouvernementale, annoncée par l'article 448 de la loi 107 de l'Instruction publique du Québec qui stipule un régime pédagogique particulier pour les adultes, marque le glas de l'éducation des adultes comme secteur autonome d'éducation puisque l'article de loi ne sera jamais promulgué tandis que la loi elle-même est effective depuis 1989 et oblige le réseau scolaire à ouvrir ses portes aux adultes (CSÉ, 1992, p. 20). L'institutionnalisation de l'éducation des adultes dans le réseau éducatif québécois se solde par une intégration des clientèles adultes à celles des jeunes et, par voie de conséquence, à une dilution de la spécificité de l'éducation des adultes, dilution symboliquement illustrée, en 1989, par «l'intégration de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) du ministère de l'Éducation au secteur de la planification et du développement pédagogique qui s'occupe déjà du primaire et du secondaire» (Mailhot, 1991, p. 27).

Par ailleurs, diverses autres mesures ont infléchi l'éducation des adultes comme pratique de formation vers un modèle de plus en plus axé sur l'économie. Ce sont notamment les mesures d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, la politique de «Planification de l'emploi» du gouvernement fédéral qui se trouve à modifier les accords Canada-Québec, l'harmonisation «jeune-adulte» en formation professionnelle au secondaire, la réforme de l'aide sociale, la réforme de l'assurance-chômage, la division en 1985 puis la réunification en 1994 du ministère de l'Éducation du Québec, ainsi que les changements de financement. Ces différents éléments provoquent un recul de l'accessibilité de l'éducation pour les adultes, un manque de visibilité et de leadership du secteur de l'éducation des adultes et, par voie de conséquence, du champ de l'éducation des adultes (CSÉ, 1992, p. 32).

Si les décennies soixante et soixante-dix ont été des périodes dynamiques et d'innovation en éducation des adultes en milieu universitaire, elles sont suivies par une décennie de coupures budgétaires de plus en plus draconiennes. C'est dans les années soixante que se développent les services d'éducation des adultes ou d'extension de l'enseignement et dans les années soixante-dix que certains services deviennent faculté tandis que sont créées des universités ouvertes telles la Téléuniversité au Québec, l'Athabaska University en Alberta et l'Open Learning Institute en Colombie-Britannique (Baker, 1993, p. 45-49). C'est aussi dans cette période que sont mis sur pied les premiers cours et programmes en éducation des adultes, notamment au Québec: d'abord une concentration à la maîtrise en éducation à l'Université de Montréal en 1969; puis, dans la même université, une M.A. et une M.Éd. en andragogie en 1970, le doctorat en 1972, un certificat en 1977 (Touchette, 1989, p. 1-3). La plupart des autres universités québécoises suivront l'exemple en ouvrant des programmes de premier ou de deuxième cycle en andragogie/éducation des adultes entre 1979 (Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Hull et Université de Sherbrooke) et 1988 (Université du Québec à Trois-Rivières; voir Landry, 1992, p. 42).

La décennie quatre-vingt est marquée à la fois positivement et négativement en ce qui a trait à l'éducation des adultes. En effet, l'année 1980 voit la création de l'Association des formateurs d'adultes du Québec; 1981, celle de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes/Canadian Association for the Study of Adult Education; 1982, la publication du rapport de la *Commission d'étude sur la formation des adultes* (CÉFA, 1992); 1983, la création de l'Association des andragogues du Québec; 1984, la publication de *Un projet d'éducation permanente: Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* par le gouvernement du Québec; 1985, la publication de *Une personne sur cinq* sur la participation des adultes à des activités éducatives (Statistiques Canada, 1985); 1987, celle de *la Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes/The Canadian Journal for the Study of Adult Education*; 1989 est l'année internationale de l'alphabétisation de l'Unesco et voit la publication de la première recherche interprovinciale sur l'alphabétisation des adultes (Statistiques Canada, 1989). C'est une décennie d'institutionnalisation de l'éducation des adultes. Par ailleurs, pendant que la CÉFA conduit ses activités, le gouvernement du Québec réduit le budget de l'éducation des adultes de quelques 30 millions de dollars (CSÉ, 1992, p. 11); la réduction des enveloppes budgétaires se poursuivra au fil des ans jusqu'à aujourd'hui. La récession est au rendez-vous avec la crise économique de 1982. La formation professionnelle échappe de plus en plus au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministère de l'Éducation; elle devient le propre du ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du Revenu qui inclut, depuis, dans son libellé «la formation professionnelle». Dorénavant et de plus en plus, la formation professionnelle est largement sujette au financement du fédéral. Pour des raisons d'ordre économique, la spécificité de l'éducation des adultes tend à disparaître des structures organisationnelles. L'intégration de la Direction générale de l'éducation des adultes a déjà été mentionnée et, au sein des universités, on assiste à des regroupements de champs d'études et de formation. C'est le cas à l'Université de Montréal où, en 1988, la section d'andragogie est jumelée à celle de psychopédagogie

pour former à elles deux un des nouveaux départements de la Faculté des sciences de l'éducation.

Malgré la croissance de la clientèle adulte dans les universités, les premières années de la décennie quatre-vingt-dix sont marquées par l'austérité (Baker, 1993): on voit des centres d'éducation des adultes fermer, des unités «académiques» d'éducation des adultes fusionner à d'autres unités ou disparaître comme c'est le cas pour certaines facultés d'éducation au Canada (Thomas, 1993). Tous les secteurs d'activité sont touchés et des restructurations tentent de maximiser l'efficacité et la productivité des organisations tant économiques qu'éducatives pour pallier le manque de ressources financières et humaines. Les quelques secteurs, jusque-là épargnés, comme l'alphabétisation qui a temporairement échappé aux coupures budgétaires en raison de l'année internationale de l'alphabétisation, ont maintenant rejoint le bastion des activités d'éducation des adultes quant au manque de financement.

Douze ans après le Rapport Jean, alors que la Commission recommandait une simplification des structures, une accessibilité accrue, des régimes pédagogiques spécifiques aux adultes, des activités centrées sur l'adulte et partant de ses besoins, force est de constater que les structures de l'éducation des adultes se sont complexifiées – on parle même «de fouillis, où l'ambiguïté semble être devenue la caractéristique principale» (CSÉ, 1992, p. 93), que la visibilité du secteur s'est dissoute dans les réseaux formels d'éducation (CSÉ, 1992) si bien que «la philosophie de l'éducation des adultes [...] se trouve très souvent dans des situations reléguées aux oubliettes» (Watters, 1991), que son institutionnalisation s'est traduite par une perte de flexibilité (CSÉ, 1992; Baker, 1993) et une professionnalisation qui ancre l'éducation des adultes dans le champ de l'éducation plutôt que dans celui des sciences et des pratiques sociales (Landry, 1992).

### *Un contexte plus global*

Mais ces changements ne sont pas uniquement d'ordre organisationnel. Par delà le financement se retrouvent des rationalités qui modifient les objectifs de l'éducation des adultes et les valeurs qui y sont rattachées. Tout d'abord, la crise économique et le chômage qui a suivi ont littéralement monopolisé les buts poursuivis en éducation des adultes. En fait, on parle plus de formation que d'éducation. Le mot formation, déjà avant-coureur lors de la création de la *Commission d'étude sur la formation des adultes*, devient omniprésent dès que l'éducation des adultes est identifiée au marché du travail. Or, l'économie devient la préoccupation majeure dès le début des années quatre-vingt: «l'économie est toujours placé avant le social et le culturel» dans l'énoncé de politique gouvernementale (CSÉ, 1992, p. 13). Et à travers l'économie, ce sont l'employabilité d'une part et la compétitivité des entreprises d'autre part qui prédominent.

Le marché du travail s'est modifié dans le sens d'une exigence plus élevée de compétence, d'un changement dans la structure des emplois, d'une réduction dans la

sécurité d'emploi, d'une intensification de la sous-traitance, de la multiplicité des emplois précaires, du travail à temps partiel et du travail indépendant.

La formation professionnelle des adultes et le recyclage sont donc maintenant devenus des sujets d'actualité économique autant que les enjeux politiques et on observe des demandes patronales et syndicales pressantes en faveur d'un accroissement des activités de formation de la main-d'œuvre. Les ressources humaines sont au centre des débats économiques (CSÉ, 1992, p. 77).

Ce qui importe désormais, c'est la formation à l'emploi (Thomas, 1993, p. 6) surtout au niveau fédéral où la formation professionnelle est l'unique voie d'accès au champ de l'éducation puisque ce dernier est de compétence provinciale. L'enjeu ici est la place du Canada dans un monde de plus en plus interdépendant et, pour se maintenir dans une position privilégiée, le pays, tout comme le reste du monde, fait un appel inégalé pour mobiliser le potentiel d'apprentissage des citoyennes et des citoyens (Thomas, 1993, p. 8). La priorité est donnée aux formations qualifiantes (CSÉ, 1992, p. 17) et aux objectifs économiques des entreprises (CSÉ, 1993, p. 43).

[...] la priorité va nettement à l'économique aux dépens du social et du culturel et [...] la priorité accordée au collectif tend à exclure les besoins des individus.

Ce virage dans les objectifs et les priorités en éducation des adultes correspond à l'évolution même du contexte de notre société, où l'économique est nettement au centre des débats, qu'il s'agisse de l'emploi, du chômage, du libre-échange, de la mondialisation de l'économie ou des nouvelles technologies (CSÉ, 1993, p. 47).

La centration sur l'économie n'est pas le propre du Québec ou du Canada. Elle est présente en Europe et en Amérique, de fait dans tous les pays industrialisés.

L'ouverture de la crise économique et sociale des années 1970-1980 a en effet entraîné comme on le sait dans les entreprises et organisations des transformations économiques, technologiques et organisationnelles majeures qui ont elles-mêmes conduit à un bouleversement des conditions de production et de mobilisation des identités socioprofessionnelles et, par voie de conséquence, des formes de formation (Barbier *et al.*, 1991, p. 75).

Malgré l'omniprésence de l'économie, celle-ci n'est pas le seul facteur qui influe sur la lecture des besoins du pays en termes d'éducation et de formation de la main-d'œuvre. D'autres facteurs entrent en jeu dans une conjoncture socioculturelle et politique particulière à la fin du deuxième millénaire. Ce sont la démographie, la démocratisation, le savoir, la technologie, l'environnement.

### *La démographie*

Au niveau de la planète, la population augmente à un rythme inégalé dans l'histoire de l'humanité avec une estimation de croissance annuelle de 90 à 100 millions (Haggis, 1991, p. 63), ce qui défie la planification en matière de dévelop-

pement social et économique. Cet accroissement de la population se vit de façon différente selon les pays: un accroissement autogénéré dans les pays en développement, un accroissement par voie de l'immigration dans plusieurs pays industrialisés où le taux de fécondité ne permet pas le renouvellement de la population et où l'immigration est essentielle au développement (Cornellier, 1994). D'où, d'une part, une problématique d'intégration des immigrantes et des immigrants tant aux niveaux de la langue et de la culture qu'aux niveaux des connaissances et de la technologie; et, d'autre part, une formation à l'interculturel de la part de la société d'accueil. C'est le cas pour les pays à forte immigration, tels que les États-Unis, l'Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande.

L'éducation interculturelle est un phénomène très répandu de l'éducation et de la formation traitant des relations entre gens de différentes cultures et nationalités (Batelaan et Gundara, 1991, p. 18).

L'accroissement de la population mondiale, la paupérisation de certains pays ou encore les conflits provoquent des mouvements de masse des pays en situation de crise vers les pays plus riches ou en situation de paix et créent des défis à la scolarisation tant dans les pays d'origine que dans les pays d'accueil.

En plus des changements dans la composition des populations, il y a vieillissement de la population (Alleyn, 1994) et prolongation de l'espérance de vie tant et si bien que:

La population active ne constitue plus qu'une faible majorité de la population adulte, une majorité d'ailleurs décroissante en raison de la prolongation de la formation initiale, de la baisse de l'âge de la retraite et de la hausse de l'espérance de vie (Bélanger, 1991, p. 9).

Ceci fait des personnes âgées un bassin de population avec des besoins vraisemblablement diversifiés en matière de formation et d'éducation.

### *La démocratisation*

La démocratie a atteint des dimensions nouvelles au XX<sup>e</sup> siècle. Non seulement de plus en plus de pays construisent leur gouvernement dans ce courant idéologique, mais ce dernier a inspiré des lignes de conduite mondiale dont la Déclaration universelle des droits humains en 1948. En matière d'éducation, l'article 26 précise que toute personne a droit à l'éducation, une éducation gratuite tout au moins au niveau de l'éducation de base qui doit être obligatoire. Cette déclaration a inspiré de nombreux gouvernements dans la structuration de leur système éducatif: l'état moderne cherche à offrir une éducation primaire à tous les enfants et une éducation plus poussée à certains d'entre eux (Fordham, 1992, p. 1). En 1990, la teneur de cette déclaration en matière d'éducation est réaffirmée et élargie lors de la Confé-



rence mondiale sur l'éducation pour tous. La vision élargie de l'éducation pour tous inclut dorénavant cinq aspects: un accès universalisé et une promotion de l'équité, une centration sur l'apprentissage, un élargissement des buts de l'éducation de base, une amélioration de l'environnement éducatif, un renforcement des partenariats (Fordham, 1992, p. 1).

La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous vient ainsi renforcer et consolider des changements déjà marqués dans de nombreuses sociétés. En matière d'équité, l'année internationale des femmes et la décennie des femmes sont parvenues à faire inscrire l'équité en regard du sexe et du genre dans les problématiques d'analyse, non plus comme un *aparté* mais de façon intégrée à ces problématiques. La Déclaration mondiale de l'éducation pour tous stipule que la priorité la plus urgente est celle de l'accès et de l'amélioration de la qualité de l'éducation pour les femmes et les filles (article 3.3). Parallèlement, la Déclaration universelle des droits humains et les différentes chartes des pays et provinces en matière des droits de la personne ont permis aux minorités de se voir reconnaître. Les peuples autochtones ou, selon l'expression du Bureau international d'éducation, les populations de souche ont bénéficié du même effet de levier (Batelaan et Gundara, 1991, p. 19). La problématique de l'équité est en train de transformer les pratiques éducatives (Solar, 1992, 1995).

Notre siècle, surtout au cours des cinq dernières décennies, a vu lutter et resurgir les oubliés de la périphérie – les femmes, les minorités, tous ceux qui ont été économiquement et socialement dépossédés. C'est là un événement sans précédent dans l'histoire et une évolution irréversible (Singh, 1992, p. 11).

De plus en plus, les femmes et les minorités acquièrent des outils intellectuels qui leur permettent de critiquer un savoir et un pouvoir qui les ont longtemps oubliées et de générer de nouvelles perspectives dans le champ des connaissances et de la recherche.

### *Le savoir*

L'ère du savoir marque sans nul doute l'entrée dans le XXI<sup>e</sup> siècle. Les connaissances se multiplient à un rythme effréné. Seulement dans le champ de la recherche en mathématiques, il y aurait 200 000 nouveaux théorèmes de publiés chaque année (Davis et Hersh, 1985, cité par Kayler et Caron, 1994). Nous sommes dans une société du savoir, annoncée dans la notion de société éducative centrale dans le modèle de l'éducation permanente. En anglais, on parle de *learning society*. On prône même la domination du savoir au lieu de la domination du pouvoir (Truffaut, 1994). L'explosion des connaissances se caractérise par un effet d'innovation plutôt que de cumul: «une nouvelle découverte peut faire table rase de ce qui a existé auparavant» (Singh, 1992, p. 12). La situation a un impact majeur sur l'éducation et l'éducation des adultes. Il faut former la nouvelle génération dans la création d'un avenir que l'on ne connaît pas et qu'elle aura à inventer.

L'avenir n'est pas un endroit où nous allons, mais un endroit que nous créons.

Les chemins qui y mènent ne sont pas tracés d'avance. Il faut les construire et leur construction transforme tant la personne qui les trace que la destinée. Leitimov de la Commission australienne sur le futur (traduction libre de l'autrice; Haggis, 1991, p. 45).

Les adultes, par ailleurs, ont sans cesse à acquérir de nouvelles connaissances et à transformer leurs pratiques. «Apprendre à apprendre» devient de plus en plus essentiel au bien-être des personnes et à la survie des groupes. La situation oblige à une éducation de base sur les modalités de la résolution de problèmes et à une alphabétisation de plus en plus large comme le préconise la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous.

La société fondée sur le savoir qui est en train de prendre forme exige un effort d'alphabétisation toujours plus intense, des compétences de plus en plus poussées (Singh, 1992, p. 13).

En fait, savoir et démocratie sont interreliés, car «l'analphabétisme va de pair avec l'exclusion sociale» (Singh, 1992, p. 14).

Le savoir en se multipliant à un rythme effréné se complexifie également et entraîne des changements fondamentaux tant au niveau de son application que de ses fondements. Il y a changement sur l'axe paradigmatique. Le savoir n'est pas bon en soi. Un système de valeurs, un sens de l'éthique, doit guider la prise de décision dans les connaissances et les applications à développer – ces préoccupations sont évidentes dans les débats actuels sur les nouvelles technologies de reproduction ou encore sur l'informatisation des données sur les personnes et le droit à la vie privée. Il convient d'être critique face au savoir et le savoir est à gérer dans sa complexité.

Jusqu'à présent, l'homme a toujours essayé de comprendre la réalité en la décomposant en différentes disciplines et en distinguant le plan de la compréhension de celui de l'action. Aujourd'hui au contraire, et de plus en plus, pour résoudre un problème quel qu'il soit, il faut faire appel à toute une gamme de disciplines (Singh, 1992, p. 8).

La complexité est à l'ordre du jour et de nouvelles théories permettent de l'appréhender (Boutot, 1993; Gleick, 1989). Avec la complexité vient la fin de la suprématie de la technoscience et la montée de l'interdisciplinarité et du travail d'équipe.

### *La technologie*

La technologie est sans doute le secteur où le changement est le plus frénétique. La société du savoir s'appuie sur le monde des technologies et en exige de plus en plus. La technologie ne se limite pas à une «panoplie d'instruments; elle est liée à

la manière dont l'être humain travaille, vit et perçoit le monde» (Singh, 1992, p. 15). La technologie est le champ d'application de la science. Son développement révolutionne les modes de vie quotidienne et transforme les capacités de production matérielle et intellectuelle. La technologie informatique, audiovisuelle et télématique permet de gérer une masse de données en un temps record, d'assister à tous les événements qui se produisent sur la planète, de transporter l'information instantanément dans tous les coins du monde ou même d'un espace de plus en plus exploré. Mais le changement est rapide et oblige au maintien ou à la formation d'une main-d'œuvre qualifiée. La simple arrivée d'une jeune génération formée aux outils modernes de production est trop lente.

Dans une société du savoir où les personnes qui savent ont une position privilégiée, la technologie est un outil essentiel au maintien de cette suprématie. Plus il y aura de personnes, dans une société donnée, qui ont du savoir, qui savent utiliser la technologie et qui peuvent en développer de nouvelles, plus cette société sera prédominante. D'où une volonté politique dans les pays industrialisés de s'engager dans une éducation à la technologie et dans une mise à jour constante de ses connaissances scientifiques et technologiques: une question de concurrence et de compétitivité internationale. Ainsi la technologie est presque érigée en discipline et devient une nécessité tant dans l'éducation de base que dans le maintien des compétences.

Pour beaucoup de personnes, l'alphabétisation se résumait, il y a encore peu de temps, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec, éventuellement, quelques notions d'arithmétique: reprenant ainsi l'expression connue de «lire, écrire, compter». Dorénavant, on insiste sur l'importance d'une alphabétisation mathématique, scientifique et technologique: «L'alphabétisation mathématique est un complément essentiel à l'alphabétisation scientifique et technologique» (traduction libre de l'autrice; Haggis, 1991, p. 34). La technologie est devenue une force de changement.

### *L'environnement*

Le Sommet de la Terre, conférence mondiale sur l'environnement tenue à Rio de Janeiro en 1992, illustre le tournant historique que représentent la préoccupation de l'environnement et la préservation de la planète en ce changement de millénaire. Cette rencontre témoigne d'un long parcours d'action et de sensibilisation à la protection de l'environnement. Pour y parvenir, il fallait modifier la perception d'une nature aux ressources inépuisables. L'Unesco, en lien avec d'autres organismes, a amorcé cette démarche éducative dès 1975. Au fil des ans et des actions, les objectifs se sont précisés dans le sens d'une prise de conscience et d'une sensibilisation à l'environnement, d'une acquisition de connaissances sur l'environnement, du développement d'attitudes éthiques en regard de l'environnement et d'une motivation à participer activement à sa protection et, enfin, de la participation de toutes et tous (Haggis, 1991, p. 54). L'environnement comme préoccupation et comme savoir fait maintenant

partie de l'éducation de base; on part de la préoccupation locale pour parvenir ensuite au national et au planétaire. Ici, aussi, il y a mondialisation de la problématique. La mondialisation crée des interdépendances nécessitant la collaboration de tous les pays pour résoudre certains problèmes de plus en plus complexes. L'éducation environnementale est nécessaire à la grandeur de la planète autant que la scolarisation de masse: l'un ne fonctionnant pas sans l'autre.

### *Un regard synthèse*

Des éléments qui viennent d'être présentés émergent de nouvelles tendances en éducation des adultes. Il y a la préoccupation de l'économique, les besoins en main-d'œuvre qualifiée, les compétences de l'ère de la technologie et le changement des connaissances. Le tout s'orchestre sur un fond de mondialisation élargissant le champ de l'éducation de base et ouvrant sur l'éducation interculturelle, ce qui favoriserait les mouvements de population et l'interdépendance tant des productions que des solutions aux problèmes de l'environnement et des changements démographiques. La démocratisation se concrétise dans l'accessibilité et les transformations sociales nécessaires au développement des pays. Elle se manifeste dans une volonté politique d'équité et une promotion des groupes sociaux exclus des pouvoirs politiques et économiques, groupes qui prennent souvent eux-mêmes un rôle actif dans la production du savoir et de sa diffusion. Par ailleurs, le savoir devient de plus en plus mouvant et de plus en plus changeant. L'heure est de plus en plus à «apprendre à apprendre» dans une société du savoir et à être instruit dans la construction du futur.

Trois mots conviendraient bien pour résumer la situation actuelle dans le secteur et le champ de l'éducation des adultes: complexité, diversité et incertitude. En effet, la complexité se joue de la personne au groupe, du local au national, du national au mondial; des besoins de formation et d'adaptation de la personne à ceux de la société; de connaissances des faits et des notions à «apprendre à apprendre»; d'une analyse de cause à effet sous des modes linéaires à l'étude des systèmes faits de ruptures et de changements; de l'approche disciplinaire à l'approche interdisciplinaire commandant du travail d'équipe; du culturel à l'interculturel; de l'autonomie à l'interdépendance. La diversité, pour sa part, se retrouve dans les enjeux, les clientèles, les motivations, les groupes sociaux, les cultures, les langues. Enfin, l'incertitude est celle d'une vie relativement longue où l'on ne sait ce que réserve l'avenir, celle d'une formation qui peut devenir désuète, celle d'un travail qui peut disparaître, celle de connaissances à transformer, celle de rapports sociaux à changer, celle d'une technologie à réapprendre, celle d'un environnement à surveiller, celle d'enfants à élever, celle de jeunes à encadrer et celle d'adultes à accompagner pour un futur d'ici ou d'ailleurs.

### *Les articles en éducation des adultes*

Pour fins de la présente recherche sur les tendances en éducation des adultes telles qu'elles sont illustrées par les publications dans des revues scientifiques, ont été répertoriés les articles parus de 1990 à 1994 dans les revues suivantes: *Adult Education Quarterly* (AEQ), *Canadian Journal of University Continuing Education* (CJUCE) / *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, *Éducation permanente* (EP), *International Journal of Lifelong Learning* (IJLE), *Perspectives* (PER), *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (RCEEA) / *Canadian Journal for the Study of Adult Education* et *Studies in the Education of Adults* (SEA).

Trois critères principaux ont servi pour guider ce choix. Les revues devaient être des revues scientifiques de nature générale, être représentatives du monde occidental, ou offrir une perspective internationale, et être accessibles. Plus spécifiquement, elles sont francophones et anglophones et proviennent d'Amérique ou d'Europe. Les revues retenues ont un caractère général en ce qui concerne le champ d'études; d'autres revues plus spécialisées, telles que *Adult Basic Education* qui a vu le jour la même année que la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990), ou le *Journal of Distance Education* (créé en 1985), n'ont pas fait l'objet de l'étude. De même, les revues qui traitent davantage d'actualité que de recherche ont été écartées: c'est le cas pour *Adult Learning*, le journal de l'American Association for Adult and Continuing Education, ou encore de *Learning Magazine*, le journal de l'Association canadienne d'éducation des adultes. La disponibilité de ces revues dans les bibliothèques universitaires a également joué, car il s'agissait de couvrir la période s'étalant de janvier 1990 à juillet 1994. La banque de données inclut ainsi deux revues canadiennes, une américaine, une britannique, une française et deux internationales dont l'une, *Perspectives*, a un caractère particulier puisqu'elle ne publie que des articles sur demande et qu'elle couvre tout le champ de l'éducation. Toutefois, l'importance de son rôle international, l'accent mis sur l'éducation de base et la perspective d'éducation permanente qu'elle promeut ont milité en faveur du maintien de cette revue dans la banque des données en ne retenant toutefois que les articles qui ne font pas partie de la section «dossier».

Le tableau 1 offre des informations sur les données de la recherche. Ainsi, 623 articles publiés dans les 90 numéros de sept revues ont fait l'objet de l'analyse ayant pour but de connaître les tendances qui se dessinent dans la production scientifique en éducation des adultes. De ces articles, 331 sont écrits en français et 292 en anglais, représentant respectivement 53 % et 47 % des articles. Le pourcentage francophone s'explique par le nombre d'articles publiés dans la revue *Éducation permanente* qui, à elle seule, représente 42 % de tous les articles et 79 % de tous les articles en français. En ce qui concerne les revues canadiennes bilingues, l'une démontre un équilibre entre le français et l'anglais, respectant ainsi les deux langues officielles. L'autre, par contre, n'a publié que deux articles en français, ce qui illustre la difficulté que l'association qui en est responsable a toujours eue en ce qui concerne la communauté francophone du Canada et qui explique la création de l'ACDEAULF (Baker, 1993).

**Tableau 1**  
**Noms des revues et données sur les articles**

Revues	Origine	N°	Art.	Fr.	Ang.
Adult Education Quarterly	américaine	18	79		79
Canadian Journal of University Continuing Education/ Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire	canadienne	8	35	2	33
Éducation permanente	française	16	262	262	
International Journal of Lifelong Learning	internationale	18	95		95
Perspectives	internationale	12	51	51	
Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes/ Canadian Journal for the Study of Adult Education	canadienne	9	40	16	24
Studies in the Education of Adults	britannique	9	61		61
Total		90	623	331	292

La méthodologie suivie consiste à classer chaque article dans un thème et un seul. Le traitement des données s'inscrit dans le sens de l'analyse de contenu telle que l'a décrite Bardin (1977). Il s'agit de repérer dans les titres l'unité de sens principal. L'approche utilisée est inductive en ce sens que chaque énoncé engendre un nouveau thème chaque fois qu'il ne peut être classé dans un thème déjà existant. Une fois tous les énoncés classés, une relecture des thèmes permet de revoir le codage et d'établir des liens entre les thèmes; les thèmes ne contenant qu'un ou deux énoncés d'articles sont également revus pour vérifier si les énoncés peuvent être classés sous un autre thème. Dans le même ordre de logique, les thèmes très riches en énoncés sont revus pour valider la possibilité de les scinder en un ou plusieurs thèmes. Enfin, les thèmes sont regroupés dans de grandes catégories créées en établissant des liens de cohérence entre les thèmes et en utilisant, d'une part, les éléments de la lecture présentée en première partie sur les nouvelles tendances en éducation des adultes et, d'autre part, des travaux de recherches antérieures (Touchette, 1989; Barbier *et al.*, 1991; Landry, 1992).

Avant de présenter les résultats de la recherche, il convient sans doute ici de rappeler qu'il existe des différences dans les définitions des champs d'études entre les pays dont proviennent les articles. En effet, une simple comparaison France-Québec met en évidence le fait que les sciences de l'éducation sont largement établies dans les universités québécoises alors qu'elles ne regroupent que peu de professeurs et de professeurs en France. Par contre, en France, ce champ d'études traite surtout de l'éducation et de la formation des adultes alors qu'au Québec les sciences de l'éducation sont responsables de la recherche et de la formation, tant initiale que continue, sur les divers métiers de l'enseignement. De plus, le Québec a des spécialités en éducation: celle de l'éducation des adultes en est une; celle de l'administration de l'éducation, une autre. En France, l'étude de l'administration de l'éducation est souvent conduite par des personnes œuvrant en éducation des adultes. Par ailleurs, la France a une législation qui oblige les entreprises à consacrer un pourcentage de leur masse sala-

riale à la formation et au perfectionnement des personnes à leur emploi, ce qui n'est pas le cas en Amérique du Nord. Ceci explique des centrations différentes d'une revue à une autre. Les revues à l'étude témoignent ainsi de la diversité des situations au sein des pays et de la complexité de tout traitement qui veut dépasser la production locale.

La méthodologie utilisée ici a ses propres limites. En effet, en ne classant les articles que sous un thème, on perd souvent la multiplicité des points de vue, car il est très commun que les titres puissent se rattacher à plusieurs thèmes. Une étude subséquente intégrant la diversité des problématiques sera un atout dans la consolidation de l'analyse. Par ailleurs, le classement se fait par le biais de l'étude du thème dominant dans le titre. Ce classement a par conséquent un biais subjectif inhérent. Ce biais est toutefois relativisé par le fait que l'objectif de la recherche est de dégager les tendances en éducation des adultes en s'appuyant sur la fréquence des articles publiés dans un thème. L'analyse est surtout qualitative.

Dans les pages qui suivent, nous présentons les tableaux correspondant aux diverses catégories et aux thèmes générés par le codage. Nous commençons par une vue d'ensemble.

### *L'ensemble des catégories*

Les catégories développées après le codage par thème sont les suivantes: l'adulte, les contenus, les domaines d'intervention, l'évaluation, les fondements et les approches, le secteur de l'éducation des adultes, les formateurs et les formatrices, la technologie. Ces huit catégories comptent 49 thèmes (voir tableau 2).

**Tableau 2**  
**L'ensemble des catégories**

Catégories	Thèmes	Articles	%
L'adulte	12	99	15,9
Les contenus	4	34	5,5
Les domaines d'intervention	5	135	21,7
L'évaluation	3	55	8,8
Les fondements et les approches	13	171	27,4
Les formateurs et les formatrices	2	37	5,9
Le secteur de l'éducation des adultes	8	75	12,0
La technologie	2	17	2,7
Total	49	623	100,0

Le tableau 2 met en évidence que la catégorie qui contient le plus d'articles est celle «des fondements et des approches», suivie de près par celle des «domaines d'intervention», toutes deux avec plus de 20 % des articles. Viennent ensuite par ordre d'importance «l'adulte» et «le secteur de l'éducation des adultes», avec un pourcen-

tage d'articles se situant entre les 10 et 20 %. Suivent «l'évaluation», «les formateurs et les formatrices», «les contenus» et «la technologie», avec chacune moins de 10 % des articles analysés.

### *L'adulte*

Deux grandes dimensions se retrouvent dans la catégorie adulte. D'abord, l'adulte proprement dit est présenté comme un être générique sans particularité précise. Dans cette dimension se conjuguent les thèmes du développement adulte, des adultes en apprentissage, de leur motivation et de leurs besoins. Cette dimension contient en tout 30 articles (4,8 % du total des articles), dont la moitié sur la motivation; c'est dire l'importance que prend l'aspect motivationnel dans le champ de l'éducation des adultes. La seconde dimension, qui recouvre un nombre plus volumineux d'articles (69 articles: 11,1 %), a trait à des clientèles aux caractéristiques particulières. Ici, la diversité est à l'étude. Les femmes y ont une place propre et pourraient avoir une place plus importante encore si tous les articles relatifs à cette clientèle y avaient été classés. Or, comme dans le cas de l'adulte, le thème des femmes est un thème générique et quand les femmes étaient étudiées sous un angle particulier, comme travailleuse ou employée par exemple, l'article était alors classé sous cet autre thème – ce mode de classement vaut d'ailleurs pour tous les thèmes.

**Tableau 3**  
**Thèmes relatifs à la catégorie «adulte»**

Thèmes	Articles	%
l'adulte en apprentissage	6	1,0
les besoins	5	0,8
le développement adulte	4	0,6
la motivation	15	2,4
les dirigeants et les dirigeantes (EP)*	16	2,6
les employés et les employées (EP)	11	1,8
les femmes	8	1,3
les immigrants et immigrantes, les migrants et migrantes, les réfugiés et réfugiées	5	0,8
les peu scolarisés	5	0,8
les travailleurs et les travailleuses	13	2,1
le troisième âge	4	0,6
des clientèles particulières	7	1,1
Total	99	15,9

\* Apparaissent entre parenthèses les initiales d'une revue lorsque tous les articles classés sous ce thème proviennent de cette revue.

La clientèle du troisième âge prend une place peu importante et, ce, malgré un vieillissement de la population. Par ailleurs, les personnes migrantes, immigrantes et réfugiées apparaissent comme des thèmes nouveaux. Toutefois, malgré la diversité de la dimension des clientèles, un grand nombre de publications traitent des personnes



en emploi ou en préparation d'un emploi, que ces personnes soient à la direction ou employées dans une entreprise. Dans cette concentration, il y a un total de 40 articles (soit 58 % des écrits sur les clientèles et 6,4 % de l'ensemble des écrits) dont 27 dans la revue *Éducation permanente*. Les employés et les travailleurs, hommes et femmes, font l'objet de 23 articles, soit le tiers des écrits sur les clientèles et 3,7 % de tous les écrits. Quant aux personnes peu scolarisées, elles sont surtout étudiées sous l'angle de la formation ou de l'insertion professionnelle et pourraient par conséquent être intégrées aux 23 sur les employés et les employées et les travailleuses et travailleurs. Enfin, sept articles traitent de clientèles particulières autres; ce sont, par ordre décroissant, des personnes en agriculture, en prison ou en milieu scolaire.

### *Les contenus*

Les contenus ne constituent pas une catégorie des plus importantes. Seulement 34 articles en font partie dont une grande partie est due à la revue *Éducation permanente* qui publiait, dans le numéro 102 de 1990, 14 articles sur le thème «les adultes et l'écriture» et, dans le numéro 107 de 1991, 13 articles sur «la formation aux langues étrangères»<sup>1</sup>.

**Tableau 4**  
**Thèmes relatifs à la catégorie «contenu»**

Thèmes	Articles	%
le curriculum	4	0,6
l'écriture (EP)	15	2,4
l'environnement	4	0,6
les langues	11	1,8
Total	34	5,5

Le peu d'articles dans cette catégorie peut étonner. Landry (1992), dans son étude sur les contenus des cours des programmes d'andragogie, faisait un constat similaire. Précisons ici que les articles sur des contenus disciplinaires ont tendance à être publiés dans des revues spécialisées, comme c'est le cas pour les langues ou les mathématiques. Par ailleurs, la problématique des langues étrangères se joue différemment en pays anglophones et en pays francophones. L'anglais devient de plus en plus langue internationale et l'apprentissage de langues étrangères n'est guère nécessaire que dans un souci d'interaction ou d'intervention directe dans les pays; ce qui expliquerait, en partie, le peu d'écrits en anglais sur les langues étrangères.

### *Les domaines d'intervention*

Les domaines d'intervention recouvrent un champ important de préoccupations en éducation des adultes. Plus de 20 % des articles recensés font partie de cette catégorie. En regroupant les thèmes des compétences, du marché du travail et des entreprises, la presque totalité des articles de cette catégorie se trouve à être centrés

sur l'économie et la main-d'œuvre. Ces trois thèmes totalisent 118 publications et cumulent un pourcentage de 18,9. L'alphabétisation, comme thème, vient loin en arrière avec ses 10 titres. Elle constitue toutefois le deuxième grand secteur de préoccupation de cette catégorie. Signalons que des revues spécialisées traitent de l'alphabétisation, telle qu'*Adult Basic Education*, ce qui explique sans doute le petit nombre d'articles portant sur ce sujet. Mentionnons, au passage, qu'un seul article en alphabétisation a trait à l'alphabétisation scientifique. Enfin, le thème «divers» comprend des articles sur les musées, le loisir, la famille, ainsi que trois titres qui n'ont pu être classés ailleurs suivant notre catégorisation.

**Tableau 5**  
Thèmes relatifs à la catégorie «domaines d'intervention»

Thèmes	Articles	%
l'alphabétisation	10	1,6
les compétences	22	3,5
le marché du travail	62	10,0
les entreprises (EP)	34	5,5
divers	7	1,1
Total	135	21,7

### *L'évaluation*

Des 55 articles portant sur l'évaluation, sept sont publiés dans d'autres revues que la revue *Éducation permanente*. Ce sont les deux articles sur l'évaluation des activités de formation et cinq des articles inscrits au thème de la reconnaissance des acquis. La catégorie de l'évaluation est donc teintée à la française par les activités de bilan des compétences et d'orientation en matière de formation professionnelle. Ces publications témoignent de l'importance accordée à l'expérience et aux connaissances de l'adulte et du souci de l'adaptabilité de la population active. Les bilans des compétences, en effet, sont plus centrés sur l'emploi que sur l'intégration à des programmes d'études. La montée de la parution d'articles dans cette problématique témoigne de la nécessité du recyclage de la main-d'œuvre qui ne peut être remplacée par la simple arrivée des jeunes sur le marché du travail.

**Tableau 6**  
Thèmes relatifs à la catégorie «évaluation»

Thèmes	Articles	%
l'évaluation	2	0,3
l'orientation (EP)	26	4,2
la reconnaissance des acquis et les bilans	27	4,3
Total	55	8,8

*Les fondements et les approches*

La catégorie des fondements et des approches est celle qui regroupe le plus d'articles. Elle tient pour plus du quart des productions. Elle contient des thèmes dont la pondération est nettement différente: celui du «groupe» ne concerne que deux publications tandis qu'à l'autre extrême, celui des «approches et des modèles» compte 33 articles.

Dans cette catégorie, nous pouvons procéder à des regroupements supplémentaires. Ainsi, l'alternance et l'autoformation peuvent être intégrées dans le thème de l'apprentissage puisque ces deux thèmes constituent des modalités particulières d'apprentissage. Ce regroupement donne 40 titres, soit 6,4 % de l'ensemble des textes. On y retrouve des articles portant sur l'apprentissage adulte, l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage informel, les styles cognitifs, la cognition, l'alternance comme modalité d'apprentissage et comme lien entre la théorie et la pratique, l'autoformation surtout dans la perspective de l'apprentissage autodirigé.

Le thème des approches et des modèles porte surtout sur la compréhension de l'apprentissage et des buts à poursuivre dans l'apprentissage, rarement sur l'enseignement. Une part importante des titres (20 articles) de ce thème est relative à la théorie critique, qu'il s'agisse du développement de la pensée critique, ou du changement de cadre de référence en lien avec les écrits de Mezirow (1978, 1985*a*, 1985*b*). Tous les textes portant sur la théorie critique, sauf un, sont écrits en anglais et la *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* y consacre un numéro spécial comprenant sept articles.

Tableau 7  
Thèmes relatifs à la catégorie «fondements et approches»

Thèmes	Articles	%
l'apprentissage	13	2,1
l'alternance	10	1,6
l'autoformation	17	2,7
les approches et les modèles	33	5,3
la démocratie	7	1,1
l'enseignement	6	1,0
le féminisme	12	1,9
les fondements	31	5,0
le groupe	2	0,3
le multiculturalisme	11	1,8
le partenariat	4	0,6
les pratiques sociales	20	3,2
le savoir	5	0,8
Total	171	27,4

Le thème du féminisme avec ses douze titres et celui du multiculturalisme avec ses onze titres témoignent des questionnements inhérents à la montée de la diversité des points de vue et à la nécessité de l'inclusion. Le thème du féminisme traite surtout de critique épistémologique et du développement de modèles intégrant les femmes tandis que le thème du multiculturalisme se préoccupe surtout de diversité ethno-culturelle et de l'éducation interculturelle. Ces deux thèmes peuvent être vus comme interreliés à celui de la démocratie (sept articles) en tant que but à atteindre. Tous les écrits du thème sur le féminisme sont publiés dans des revues soit canadiennes soit de langue anglaise. La *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* a publié, en 1994, un numéro spécial traitant de cette problématique.

Le thème des fondements porte sur la nature, les principes et la philosophie de l'éducation des adultes. On y parle de la cité éducative, des buts de l'éducation des adultes, du champ de l'andragogie, de l'éthique et de la recherche en éducation des adultes. Quant au thème des pratiques sociales, on y retrouve des textes sur le changement, l'action communautaire, la recherche participative, la praxis et le développement local ou régional.

### *Les formateurs et les formatrices*

Les personnes qui œuvrent en éducation des adultes sont nombreuses et leurs points de vue, diversifiés, mais peu d'articles y ont trait. Les 18 articles qui parlent de ces personnes ont choisi de le faire sous l'angle du formateur, du consultant, de l'éducateur en milieu carcéral, de l'historien et du poète. Quant aux articles sur des personnalités, ils sont essentiellement le propre des revues *Studies in the Education of Adults* et *Perspectives* qui, elle, contient une chronique intitulée «profil d'éducateurs» (onze articles).

**Tableau 8**  
**Thèmes relatifs à la catégorie «formateurs et formatrices»**

Thèmes	Articles	%
les formateurs et les formatrices	18	2,9
les personnalités	19	3,0
Total	37	5,9

### *Le secteur de l'éducation des adultes*

Le secteur de l'éducation des adultes est la catégorie dans laquelle se retrouvent des thèmes sur l'organisation, la structure, le financement et les politiques en éducation des adultes ici et ailleurs. Deux thèmes comportent un nombre plus substantiel d'articles. Celui de la mondialisation, avec 27 articles, traite de la problé-

matique de l'Europe, de la situation dans différents pays (Australie, Chine, Israël, Zimbabwe, etc.), de comparaisons entre pays, ou encore de la situation dans les pays en développement et dans les pays industrialisés. Le thème de l'organisation, quant à lui, voit 8 de ses 16 articles porter sur l'organisation de l'éducation des adultes au Canada, notamment en ce qui a trait à l'attrition des unités d'éducation permanente ou de formation continue, faisant ainsi foi des coupures dans la gestion de l'éducation des adultes dans le pays.

**Tableau 9**  
**Thèmes relatifs au secteur de l'éducation des adultes**

Thèmes	Articles	%
l'école (PER)	6	1,0
l'enseignement supérieur	4	0,6
le financement	4	0,6
l'histoire	8	1,3
la mondialisation	27	4,3
l'organisation	16	2,6
les politiques	6	1,0
la prospective	4	0,6
Total	75	12,0

Les six articles relatifs au thème des politiques portent sur l'accès à l'éducation des adultes et sur le rétrécissement des politiques de formation, conséquences de la crise qui sévit non seulement au Canada mais aussi ailleurs. C'est sous ce thème que l'on trouve les positions prises par les Nations Unies. Enfin, la prospective, comme il se doit, se tourne vers le futur et tente d'anticiper l'orientation à prendre pour une entrée réussie dans le XXI<sup>e</sup> siècle.

### *La technologie*

La catégorie de la technologie ne comporte que 17 articles. À ce titre, il s'agit de la plus petite des catégories. L'éducation à distance ne compte que six articles et il est fort probable que la majorité des écrits qui y ont trait sont publiés dans des revues spécialisées. Quant aux onze articles sur les technologies, ils portent essentiellement sur les ordinateurs, les technologies intellectuelles et les changements qu'ils entraînent.

**Tableau 10**  
**Thèmes relatifs à la catégorie «technologie»**

Thèmes	Articles	%
l'éducation à distance	6	1,0
les technologies	11	1,8
Total	17	2,7

*Quelques éléments d'ensemble*

D'après l'analyse de contenu effectuée, 49 thèmes ont été développés. Les plus importants sont le marché du travail (62 titres), les entreprises (34), les approches et les modèles (33), les fondements (31), la mondialisation (27), la reconnaissance des acquis et les bilans (27), l'orientation (26), les compétences (22) et les pratiques sociales (20). Ces thèmes ont tous un minimum de 20 articles. Si l'on tient compte des regroupements de thèmes dans cette analyse, tel que cela a été fait dans la présentation des données, alors le regroupement portant sur le marché du travail se trouve confirmé dans son importance et l'ordre est modifié comme l'illustre le tableau 11.

**Tableau 11**  
**Thèmes et regroupements par ordre d'importance**

R	Thèmes et regroupements	Art.
1	R - marché du travail (marché du travail, compétences, entreprises)	118
2	R - ensemble des clientèles adultes	69
3	le marché du travail	62
4	R - apprentissage (apprentissage, alternance, autoformation)	40
5	R - adulte au travail (dirigeants, employés, travailleurs)	40
6	les entreprises (EP)	34
7	les approches et les modèles	33
8	les fondements	31
9	R - démocratie (démocratie, féminisme, multiculturalisme)	30
10	R - adulte (adulte en apprentissage, besoins, développement, motivation)	30
11	la mondialisation	27
12	la reconnaissance des acquis et les bilans	27
13	l'orientation (EP)	26
14	les compétences	22
15	les pratiques sociales	20

Légende

R: regroupement de thèmes

EP: revue *Éducation permanente*

On voit alors apparaître comme contenu important, en plus de ceux déjà mentionnés, les clientèles adultes (toutes caractéristiques confondues), l'apprentissage, l'adulte au travail, la démocratie et l'adulte.

### *Discussion et mise en perspective*

Les résultats montrent que la préoccupation des gens pour l'économique, le marché du travail et la qualification de la main-d'œuvre a eu un impact important sur le champ de l'éducation des adultes tel qu'il est illustré par les publications répertoriées de 1990 à 1994. De fait, la concentration des écrits dans cette problématique est encore plus grande qu'il n'y paraît. Si l'on regroupe tout ce qui concerne le champ du travail, c'est-à-dire les articles des thèmes du regroupement «marché du travail», ceux du regroupement «adultes au travail», ceux du thème «reconnaissance des acquis», ceux relatifs «aux bilans» qui traitent essentiellement des bilans de compétence, et ceux qui concernent les «peu scolarisés», on trouve un total de 190 articles, soit 30,5 % de tous les articles. En fait, trois articles sur dix traitent d'une façon ou d'une autre du marché du travail et traduisent ainsi, dans le monde scientifique, les préoccupations majeures des gouvernements et des médias depuis la crise économique de 1982.

Cette centration sur l'emploi se retrouve aussi dans le regroupement de l'ensemble des clientèles adultes. Déjà le regroupement de l'adulte au travail contient 40 articles. Si l'on considère l'ensemble des clientèles, mis à part le thème des femmes, celui du troisième âge, trois des sept articles du thème des clientèles particulières, et deux des cinq articles sur les migrants et les migrantes (total de 17 articles sur 69), tous les articles de ce regroupement traitent de l'adulte sous l'angle de son travail ou de sa profession, pour un grand total de 52 articles. Dans une certaine mesure, la personne, en tant qu'être psychologique et social, est oubliée.

Ainsi, la centration sur l'économie et le marché du travail ne se fait pas sans une perte de préoccupation pour d'autres secteurs. En effet, tant les organisations qui offrent des activités éducatives aux adultes que les organismes de recherche sont sensibles au financement qui leur est accessible. Or, ce financement est sujet aux priorités des gouvernements. C'est d'ailleurs en raison de cela que le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1992) invite à ne pas uniquement desservir les clientèles «payantes» et à ne pas oublier les champs du social et du culturel.

Dans ce contexte de crise, il est d'ailleurs surprenant de ne pas trouver davantage d'écrits sur le financement (4 articles) ni sur les politiques (6 articles) de l'éducation des adultes. Le contexte de crise apparaît essentiellement dans les écrits sur l'organisation de l'éducation des adultes (16 articles). Ces articles traduisent d'une part les préoccupations des services d'extension de l'enseignement canadien puisque 7 de ces articles sont publiés dans le *Canadian Journal of University Continuing Education / Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*. Ces préoccupations sont, d'autre part, celles du monde anglo-saxon (Amérique du Nord ou Angleterre) qui a une structure de l'éducation des adultes relativement similaire à celle du Canada (cinq articles dans IJLE et deux dans SEA).

Pour ce qui est du champ de l'apprentissage, avec 40 articles, il n'apparaît qu'au quatrième rang, en tant que regroupement. Aucun des thèmes qui le composent ne dépasse la barre des 19 articles, soit 3 % du total des articles, pourcentage

qui a servi comme seuil d'exclusion du tableau 11. L'analyse des thèmes montre que, des 13 articles sur l'apprentissage, tous, sauf un, sont en anglais. Dans le même ordre d'idée, des dix articles sur l'alternance, tous, sauf un, sont en français; de plus, ils sont publiés dans la revue *Éducation permanente*. Par ailleurs, le peu d'articles sur l'alternance, notamment dans le monde anglo-saxon, ne semble pas rendre compte des préoccupations actuelles sur l'adaptation des formations en lien avec le milieu du travail ni de la diversité des approches utilisées en éducation. Ainsi, l'enseignement coopératif constitue une modalité de livraison des formations dont aucun article ne fait état.

Examiné d'un autre point de vue, le regroupement sur l'apprentissage fait foi d'une absence d'écrits sur les processus mentaux impliqués dans l'apprentissage. Un seul écrit traite de la cognition en lien avec l'alternance; un autre, des styles cognitifs et de l'apprentissage. Cette production apparaît faible à une ère où «apprendre à apprendre» est reconnu comme une contrepartie essentielle à l'obsolescence rapide des connaissances qui oblige à acquérir de nouvelles connaissances de façon souvent autonome. Dans ce même regroupement, les articles ne traduisent pas non plus le souci de plus en plus grand du rôle de l'affectivité dans l'apprentissage. Aucun article n'y a trait.

Ces commentaires sur la métacognition et l'affectivité dans l'apprentissage nous amènent à la catégorie des fondements et des approches, catégorie la plus importante qui, à elle seule, compte pour 27 % de tous les articles. Cette présence marquée reflète bien la préoccupation théorique des revues savantes et l'analyse des thèmes majeurs livre des images des tendances actuelles dans les courants de pensée en éducation des adultes. En tête de liste de tous les thèmes de cette catégorie et en septième position dans le tableau 11 apparaît le thème des approches et des modèles. Dans ce thème qui contient 33 titres, cinq traitent du changement de cadre de référence, se référant surtout à Mezirow (1978, 1985*a*, 1985*b*), onze de la pensée critique, et trois de l'approche de Freire (1974), pour un total de 19 articles. Plus de la moitié des articles de ce thème s'inscrivent dans une perspective de théorie critique et de théorie de transformation, rompant ainsi avec les approches humanistes ou knowliennes. Il y a là un changement de paradigme en éducation des adultes dans le sens que Ferguson (1981) lui donne. Autrement dit, une fois la perspective humaniste et andragogique légitimée et largement développée, et une fois les limites des modèles perçues, le travail théorique de compréhension se poursuit pour tenir compte des aspects non couverts dans les modèles antérieurs (Ferguson, 1981, p. 20-21). Dans ce sens, il y a élargissement des perspectives théoriques.

La juxtaposition de perspectives élargies se note aussi, mais d'une façon différente, dans le thème des fondements. Ici, trois articles mentionnent spécifiquement l'andragogie dans leur titre, tandis que les 28 autres abordent des perspectives variées sur la conceptualisation de l'accessibilité, la société du savoir, l'éducation non formelle, l'éducation récurrente, l'éducation permanente ou l'éthique. Dans le thème des fondements, il n'y a pas de convergence théorique comme celle de la théorie critique ou de transformation dans le thème des approches et des modèles.



Toujours dans la plus nombreuse des catégories (fondements et approches), le regroupement sur la démocratie (incluant les thèmes de la démocratie, du féminisme et du multiculturalisme) ouvre aussi la porte aux nouveaux paradigmes. En effet, dans les décennies soixante, soixante-dix et quatre-vingt, la dimension de la démocratie s'articulait surtout autour des concepts d'accessibilité universelle et de développement du potentiel humain. Dans les écrits du début de la décennie quatre-vingt-dix, la démocratie est traitée sous l'angle de la formation à la démocratie en tant que but éducatif de l'éducation des adultes (thème de la démocratie: sept titres). Elle est aussi traitée sous l'angle de l'équité et de la diversité. Le thème du féminisme tente de rendre inclusif le savoir du champ de l'éducation des adultes tandis que le multiculturalisme aborde l'éducation interculturelle et le développement de compétences interculturelles. La préoccupation d'un savoir plus englobant se note de plus dans le thème du savoir dont les cinq titres sont porteurs d'une problématique de démocratisation du savoir ou de démocratie dans le savoir. Il y a ici, selon nous, diversification et complexification de la notion de démocratie; ce qui harmonise la conceptualisation de l'éducation des adultes avec les changements sociaux en cours. L'idée de démocratie s'inscrit d'ailleurs dans la perspective souvent véhiculée par les intervenantes et les intervenants en éducation des adultes qui conçoivent leur champ d'intervention comme s'articulant autour du développement communautaire ou régional et du changement social. Cette perspective, très en vogue durant la décennie soixante-dix, notamment dans la notion de *praxis* portée par Freire (1974), est encore présente dans les articles classés sous le thème des pratiques sociales (20 articles). Ainsi, il y a aussi continuité dans les sujets couverts par les écrits en éducation des adultes. En fait, la démocratie permet un travail sur la diversité qui cherche à établir une relative stabilité des systèmes par ajustements structurels successifs.

L'ouverture sur la diversité et sur les problématiques d'inclusion conduit naturellement à aborder le thème de la mondialisation de la catégorie du secteur de l'éducation des adultes. De fait, ce thème occupe une place de choix. Si l'on écarte les regroupements de thèmes, il vient en cinquième position, ce qui en fait un signe distinctif en cette fin du XX<sup>e</sup> siècle. Ici, il est à noter que les articles présentent surtout des perspectives de l'éducation des adultes dans différents pays, ce qui démontre une mondialisation de l'information et des communications par le biais des revues. Par ailleurs, seuls des articles sur l'Europe laissent percevoir dans leur titre une articulation de l'éducation des adultes sous l'angle de l'interdépendance des formations d'un pays à l'autre. La problématique de la mondialisation en est encore à ses débuts. Aussi faudra-t-il sans doute encore quelques années avant que ne s'articule une véritable problématique de la mondialisation des formations.

Considérons maintenant l'adulte comme personne en apprentissage ou dans ses activités de formation. Il n'apparaît au tableau 11 qu'en tant que regroupement de thèmes. Ce peu d'importance témoigne d'un changement dans l'étude de l'adulte en tant que personne apprenante ou désireuse d'apprendre. Nous avons vu ci-avant que la centration sur l'adulte au travail est de plus en plus forte et que la déperdition

d'articles sur l'adulte en apprentissage témoigne du changement de tendance et de la sensibilité accrue à l'économie. Un autre élément important à relever dans ce thème, c'est la place qu'occupe la motivation; les articles y ayant trait (15 articles) forment la moitié des articles relatifs à ce thème. Le champ a intégré les préoccupations des praticiennes et des praticiens qui font dorénavant face à des personnes peu motivées à apprendre. Des réglementations gouvernementales dans le champ de la formation professionnelle et de la sécurité du revenu en Amérique du Nord obligent désormais certains adultes à suivre des formations, créant ainsi des problèmes de motivation auxquels se rajoutent peut-être des pratiques éducatives peu appropriées. Ceci explique l'importance des écrits sur la motivation, écrits publiés essentiellement dans *Adult Education Quarterly* et la *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (13 des 15 articles). Cette nouvelle conjoncture de l'adulte en situation d'apprentissage participe aussi au changement de paradigme sur la conception de la personne en éducation des adultes tel que cela a été mentionné précédemment. La conception de l'adulte comme un être autonome et volontaire dans son apprentissage, avec qui il convient de négocier les buts, les contenus et les moyens de sa formation, se trouve remise en question par les directives de la formation professionnelle et de l'ajustement structurel des économies.

Ainsi, le champ de l'éducation des adultes est directement influencé par la conjoncture actuelle. Nous venons de le voir, c'est le cas pour la motivation. Par contre, il est des secteurs dont le thème revient de façon récurrente dans l'actualité et parfois dans des livres récemment publiés mais qui ne transparaissent pas, ou peu du moins, dans les écrits en éducation des adultes des revues analysées. Nous ne retenons pas ici les écrits sur l'éducation à distance ou l'alphabétisation qui peuvent être publiés dans des revues spécialisées. Par contre, le peu d'articles sur le groupe, le partenariat, l'enseignement, le *curriculum*, la prospective et la technologie étonne; il témoigne peut-être d'un certain décalage entre des priorités de l'heure et les travaux en éducation des adultes.

En effet, à l'ère d'une société du savoir où la complexité et la diversité commandent travail interdisciplinaire et travail d'équipe avec des partenaires qui peuvent être des personnes, des organismes, des entreprises ou des pays, il est plutôt étonnant de ne voir que deux articles sur le groupe et quatre sur le partenariat. Pourtant, tant la Banque mondiale (Adams, Middleton et Ziderman, 1992) que le Conference Board du Canada (Lund, 1988; Bloom, 1990, 1991a, 1991b) et l'Unesco (Haggis, 1991; Fordham, 1992; Windham, 1992) insistent sur le partenariat. Il y a là un manque qui sera sans doute comblé dans les années à venir.

Dans une perspective similaire, il est tout aussi étonnant de ne trouver que six articles sur l'enseignement alors que l'éducation des adultes n'est d'aucune façon constituée uniquement d'apprentissages autonomes surtout avec la montée des formations professionnelles et des formations qualifiantes. La situation témoigne peut-être d'un certain regard sur l'adulte qui en faisait un être responsable et volon-

taire dans son apprentissage et qui faisait du métier d'éducateur et de formateur celui de l'andragogue qui devait soutenir cet apprentissage que seul l'adulte déterminait. Pourtant, il ne suffit pas de connaître l'apprentissage adulte pour savoir enseigner aux adultes. De plus, les changements de perspectives et de conjoncture commanderaient davantage de travail de recherche sur l'enseignement aux adultes ainsi que sur son évaluation qui, pourtant, ne retient l'attention que de deux articles et fait de ce thème le plus petit de tous les thèmes de pair avec celui sur le groupe.

Parmi les thèmes peu couverts se trouve aussi celui du *curriculum*. À l'ère de la société du savoir, de la mondialisation de l'information et des connaissances, et de la technologie, il semblerait opportun en lien avec la prospective, qui ne reçoit que quatre titres, de se demander quels sont les programmes d'études et de formation les plus appropriés. Cette réflexion devrait se faire en lien avec celle sur l'environnement, autre absent des écrits en éducation des adultes, quatre articles seulement y ayant trait.

Quant au thème des technologies, il fait figure de parent pauvre. Onze articles en font partie dont sept traitent de leur utilisation. Des quatre autres, deux portent sur les personnes qui utilisent ou subissent les technologies et les deux autres, sur l'impact des technologies sur la production des connaissances ou sur l'éducation permanente. Là aussi, nous pouvons déceler une faiblesse des travaux sur la réflexion quant aux technologies et à leur impact sur l'éducation des adultes ainsi que sur l'apprentissage de la technologie chez les adultes.

### *Conclusion*

La démarche entreprise pour cerner les nouvelles tendances en éducation des adultes a permis d'étudier l'éducation des adultes dans le champ de l'actualité de même que dans le champ de la production «académique» tel que l'illustrent les écrits publiés dans des revues scientifiques. De cette façon, il est possible de broser ainsi les éléments d'assonance, de dissonance ou de différence entre les deux champs, et broser ainsi un portrait global des nouvelles tendances en éducation des adultes à partir de mondes qui se complètent.

Au niveau de l'assonance, il y a au premier chef la préoccupation de l'économie et de la formation de la main-d'œuvre, réduisant l'adulte à un être au travail dont toute la vie semble ne s'articuler qu'autour de son métier ou de sa profession. L'éducation populaire, l'alphabétisation, le développement de l'adulte et de son potentiel ont perdu du terrain. Rien d'étonnant à cela: en ciblant de plus en plus des préoccupations économiques et de compétitivité, il y a de plus en plus de laissés pour compte au niveau des clientèles. L'employabilité est considérée d'importance nationale. Elle favorise le développement non pas de la reconnaissance des acquis mais plutôt celui de la validation des compétences et des bilans d'orientation. On souhaite que les personnes s'adaptent aux changements et aux nouveaux savoirs, car le but essentiel de l'éducation est maintenant d'«apprendre à apprendre» afin de savoir s'ajuster continuelle-

ment. On mise sur la personne et sur sa capacité d'autoformation en vue d'un marché toujours plus exigeant et d'un savoir se transformant continuellement.

Mousser les formations qualifiantes provoque toutefois, en contrepartie, des problèmes de motivation. C'est là un premier élément de différence et non de dissonance. Différence parce que sur la place publique et dans les fondements sur lesquels s'appuient les gouvernements dans leurs directives, il n'est jamais mentionné que l'adulte pourrait résister à des formations qui ouvrent sur du travail. Les problèmes de motivation sont une conséquence inévitable de situations de formation obligatoire et d'une éducation des adultes assimilée à celle des jeunes. Le champ «académique» de l'éducation des adultes s'est très vite intéressé à cette conséquence des décisions gouvernementales en matière de formation professionnelle et de politiques de l'intégration des adultes aux formations scolaires des jeunes. C'est là une différence en assonance.

Un autre élément de différence porte sur le changement de paradigme qui maintient la perspective de l'autonomie et de l'autodétermination dans l'apprentissage tout en y incluant des changements de perspectives et le changement critique. Les théories de l'éducation des adultes s'ouvrent ainsi à la diversité des adultes et à la complexité des apprentissages ainsi qu'aux changements de contexte et de savoir. Les approches théoriques s'élargissent pour mieux tenir compte de la diversité et de la complexité. Elles deviennent plus englobantes et cela, même si du travail d'intégration demeure à faire entre les différents courants de pensée et même s'il reste à proposer des perspectives unifiantes.

En assonance aussi, les volontés d'équité et de démocratisation se répercutent dans le monde scientifique surtout en termes de démocratisation du savoir et d'éducation interculturelle. Des groupes auparavant exclus participent au développement du savoir et à l'élaboration de théories inclusives. Ici aussi, il y a élargissement des approches théoriques. Cette ouverture se fait également dans une perspective de mondialisation, plus réelle toutefois sur les terrains de l'action et de l'économie que sur celui des productions scientifiques qui juxtaposent plutôt qu'elles n'intègrent les perspectives mondiales.

En dissonance par contre se retrouvent plusieurs éléments. Tout d'abord, la technologie. Omniprésente dans les discours sur le futur, les changements culturels et sociaux, les besoins économiques, et la compétitivité internationale, la technologie est presque absente du champ des écrits si ce n'est sous l'angle de la technologie éducative. À la technologie s'ajoutent la science et les mathématiques. Aucun article n'y a trait sauf un en alphabétisation. Aussi absent, ou presque, il y a l'environnement. Ce sont là des manques à combler.

En dissonance aussi, il y a les besoins de connaissance sur le groupe en ce qui concerne l'apprentissage, le partage des expertises et le travail d'équipe. Le groupe

avec la diversité des caractéristiques personnelles de ses membres, en plus des déterminants environnementaux et culturels, est peu étudié. Pourtant, il est considéré comme une voie majeure dans la résolution de problèmes de plus en plus complexes. On peut dire la même chose du partenariat qui possède avec le groupe des éléments d'invariance d'échelle, tels les éléments environnementaux et culturels.

Enfin, l'analyse des revues révèle que le champ d'études de l'éducation des adultes s'est diversifié au cours des années, perdant quelque peu de sa spécificité originelle. Cette diversité interne témoigne d'un champ d'étude, d'une part, légitimé et, d'autre part, mieux outillé pour traiter de la complexité des situations. La diversification se traduit en contrepartie par une fragmentation du champ d'études qui connaît ainsi une certaine perte identitaire. La cohésion des travaux et des écrits de la période de légitimisation n'est plus requise aujourd'hui, notamment en ce qui touche l'apprentissage adulte. L'élargissement des objets d'études et des approches théoriques se traduit par une révolution quantique des connaissances. L'éducation des adultes s'adapte ainsi aux réalités d'aujourd'hui. La diversité dans un champ complexe rend sans doute le repérage en éducation des adultes parfois difficile mais illustre son évolution qui permet désormais de nouveaux regroupements avec d'autres acteurs et d'autres champs pour traiter les nouveaux défis qu'une situation évolutive, une mondialisation croissante et une démocratisation mouvante ne cessent de lancer.

Pour terminer, rappelons les trois mots clefs retenus pour décrire la situation actuelle dans le secteur et le champ de l'éducation des adultes. Ce sont la complexité, la diversité et l'incertitude. Des trois, les deux premiers se retrouvent amplement dans le champ de l'éducation des adultes tel que le dépeignent les articles parus dans les revues analysées. En effet, la complexité et la diversité constituent une trame de fond donnant une certaine cohésion à l'ensemble des écrits. Il n'en est pas de même pour l'incertitude. Elle aurait pu être traitée dans l'apprentissage face à des connaissances et à un savoir toujours changeant, dans l'étude du décrochage et du raccrochage, dans la formation aux nouvelles technologies, dans les changements inscrits dans le féminisme et l'antiracisme, dans les choix à faire en matière d'environnement et dans bien d'autres problématiques encore. Cela n'est pas le cas. L'incertitude est peut-être trop complexe à étudier. Pourtant, c'est dans l'incertitude que se prennent aujourd'hui les décisions pour construire un devenir collectif.

#### NOTE

1. Les articles parus dans un numéro thématique ne sont pas nécessairement tous classés dans le même thème; tout dépend du titre de l'article.

**Abstract** – This study of new directions in adult education is described in two sections. The first section comprises a synthesis of current developments regarding policies in adult education within contemporary societal needs. The second section presents a review

of 630 research articles published between 1990 and June 1994 in journals dealing with the scientific topic of adult education by American, British, Canadian, French, as well as other international writers. These articles complete the portrait of current issues in adult education and help link scientific activity in the field to current and prospective concerns.

**Resumen** – Este estudio de las nuevas tendencias en la educación de adultos se lleva a cabo en dos fases. La primera comprende un análisis y síntesis de las tendencias actuales en política de educación de adultos y en necesidades de la sociedad contemporánea. La segunda comprende el estudio de 630 artículos americanos, británicos, canadienses, franceses y otros publicados de 1990 a junio de 1994 en científicas revistas de educación de adultos. Estos artículos nos permiten completar el cuadro de tendencias actuales reuniendo la actividad científica a la actualidad y a la prospectiva.

**Zusammenfassung** – Diese Studie der neuen Tendenzen in der Erwachsenenbildung wird nach zwei Gesichtspunkten entwickelt. Der erste Teil ist eine Analyse-Synthese der gegenwärtigen Richtungen in den Strömungen der Erwachsenenbildung und der Bedürfnisse der heutigen Gesellschaft. Der zweite Teil ist eine Untersuchung, die von 630 amerikanischen, englischen, kanadischen, französischen und internationalen Artikeln ausgeht, welche zwischen 1990 und Juni 1994 in allgemeinen Zeitschriften zur Erwachsenenbildung veröffentlicht wurden. Diese Artikel erlauben die Vervollständigung der Übersicht über die gegenwärtigen Strömungen in der Erwachsenenbildung, indem sie die wissenschaftliche Tätigkeit mit der Aktualität und der Prospektive verbinden.

## RÉFÉRENCES

- Adams, A. V., Middleton, J. et Ziderman, A. (1992). Un document de politique générale de la Banque mondiale sur l'enseignement technique et la formation professionnelle. *Perspectives*, 22, 141-157.
- Alleyn, J. (1994). Le nombre de 65 ans et plus triplera d'ici 50 ans au Québec. *Le Devoir*, Cahier A, 2, 7 août.
- Baker, H. B. (1993). A history of CAUCE: Its formation, development and role. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 19, 37-65.
- Barbier, J.-M., Caspar, P., Chaix, M.-L., Ferrand, J.-L., Liétard, B., Thesmar, C. et Volery, L. (1991). Tendances d'évolution de la formation des adultes. *Revue française de pédagogie*, 97, 75-108.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Batelaan, P. et Gundara, J. S. (1991) L'éducation interculturelle: bibliographie choisie. *Bulletin du bureau international de l'éducation*, 260, juillet-septembre.
- Bélanger, P. (1991). Les institutions d'enseignement confrontées aux demandes de formation de la population adulte. In J.-L. Levesque (dir.), *Vers une concertation en éducation des adultes. Bilan et perspectives sur l'intégration des adultes aux programmes réguliers des différents ordres scolaires* (p. 7-24). Sherbrooke: Bureau de l'éducation des adultes, Université de Sherbrooke.
- Bloom, M. (1990). *La voie du succès: la synergie des affaires et de l'enseignement. Première conférence nationale sur les partenariats entreprise-établissement d'enseignement*. Ottawa: Conference Board du Canada. Rapport 57-90-E/F.
- Bloom, M. (1991a). *La voie du succès: la synergie des affaires et de l'enseignement. Deuxième conférence nationale sur les entreprises et l'enseignement*. Ottawa: Conference Board du Canada. Rapport 77-91-E/F.

- Bloom, M. (1991*b*). *Profils de partenariats. Partenariats entreprise-établissement d'enseignement qui gardent nos jeunes à l'école*. Ottawa: Conference Board du Canada. Rapport 70-91-E/F.
- Boutot, A. (1993). *L'invention des formes*. Paris: Odile Jacob.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Cornellier, M. (1994). Les immigrants sauvent encore la mise. *Le Devoir*, Cahier A, 2, 5 août.
- Ferguson, M. (1981). *Les enfants du verseau*. France: Calmann-Lévy.
- Fordham, P. (1992). *Education for all: An expanded vision*. Paris: Unesco.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro.
- Gleick, J. (1989). *La théorie du chaos*. Paris: Albin Michel.
- Haggis, S. M. (1991). *Education for all I: Purpose and context*. Paris: Unesco.
- Kayler, H. et Caron, R. (1994). Les femmes et l'activité mathématique. In C. Solar et L. Lafortune (éd.), *Des mathématiques autrement* (p. 45-66). Montréal: Remue-ménage.
- Landry, C. (1992). Le champ d'études de l'andragogie/éducation des adultes dans les programmes de certificat des universités québécoises. *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, 18, 39-52.
- Lund, L. (1988). *Beyond business/education partnerships: The business experience*. Ottawa: Conference Board du Canada. n° 918.
- Mailhot, L. (1991). Analyse critique de l'intégration des adultes aux programmes réguliers des commissions scolaires. In J.-L. Levesque (dir.), *Vers une concertation en éducation des adultes. Bilan et perspectives sur l'intégration des adultes aux programmes réguliers des différents ordres scolaires* (p. 25-32). Sherbrooke: Bureau de l'éducation des adultes, Université de Sherbrooke.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, XXVIII(2), 100-110.
- Mezirow, J. (1985*a*). Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 142-151.
- Mezirow, J. (1985*b*). Critical transformation theory and the self-directed learning. In J. Brookfield (dir.), *Self-directed learning: From theory to practice* (p. 17-30). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Singh, R. R. (1992). Changer l'éducation pour un monde qui change. *Perspectives*, 22, 7-20.
- Solar, C. (dir.) (1992). *En toute égalité*. Montréal: Bureau du statut des femmes, Université Concordia.
- Solar, C. (1995). An inclusive pedagogy in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 28, 311-333.
- Statistiques Canada (1985). *Une personne sur cinq*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Statistiques Canada 1989 (1991). *L'alphabétisation des adultes: résultats d'une étude nationale*. Ottawa: Statistiques Canada. Division des enquêtes-ménages. Catalogue 89-525F.
- Thomas, A. (1993). The new world of adult learning. *Learning Magazine*, 6, 5-8.
- Touchette, C. (1989). *À l'aube de l'andragogie*. Montréal: Université de Montréal.
- Truffaut, S. (1994). Pour la domination du savoir. *Le Devoir – Entrevue avec Léon Courville*, Cahier B, 1, 13 juin.
- Watters, J. (1991). Présentation du colloque 1990. In J.-L. Levesque (dir.), *Vers une concertation en éducation des adultes. Bilan et perspectives sur l'intégration des adultes aux programmes réguliers des différents ordres scolaires* (p. 3-4). Sherbrooke: Bureau de l'éducation des adultes, Université de Sherbrooke.
- Windham, D. M. (1992). *Education for all III: The requirements*. Paris: Unesco.