

## À quand la cité éducative ?

Jean-Luc Roy

Volume 30, Number 1, January–March 1984

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1053597ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1053597ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED)

### ISSN

0315-2340 (print)

2291-8949 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Roy, J.-L. (1984). À quand la cité éducative ? *Documentation et bibliothèques*, 30(1), 21–24. <https://doi.org/10.7202/1053597ar>

Tous droits réservés © Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED), 1984

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

**Érudit**

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

# chroniques

## À quand la cité éducative ?

Deux publications récentes, aux Presses de l'Université Laval, nous invitent, après bien d'autres, à rêver d'une « cité éducative » : Nadeau, Jean-Réal. *L'éducation permanente dans une « cité éducative »*. Québec, Presses de l'Université Laval, 1982. 358 p. et Duval, Roch. *Autodidaxie et éducation permanente*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1982. 269 p.

Le premier ouvrage, plutôt didactique, fait une revue impressionnante des écrits sur le concept d'éducation permanente qui conduit l'auteur à proposer un modèle global, « systémique », de « cité éducative ». Il refuse à l'institution école l'exclusivité de la fonction éducative, mais il ne l'exclut pas des sous-systèmes qui devraient supporter l'individu, agent principal de sa formation : les sous-systèmes scolaire, économique, socio-culturel et politique.

Le deuxième, par certaines parties, est un véritable pamphlet contre le paternalisme naïf et la débilite chronique, selon l'auteur, de l'institution université. « Le sens commun, dit-il, est bien disparu sous l'encombrement pédagogique et la lourdeur administrative de l'appareil universitaire moderne » (p. 5). Mais au lieu de se contenter de dénoncer les filières actuelles de formation professionnelle, le professeur Duval formule un projet expérimental concret de formation, axé sur le milieu du travail plutôt que sur l'université<sup>1</sup>.

Je m'attarderai davantage à cette deuxième étude parce qu'elle me fournit une excellente occasion de réfléchir sur un autre projet qui se veut novateur. J'ai accompagné, en effet, pendant quelques mois, un groupe de diplômés en techniques de la documentation qui cherchaient à définir un palier de formation professionnelle qui leur conviendrait, à eux ainsi qu'à une faculté d'éducation permanente. Notre cheminement fut tâtonnant et aucune université n'a fait le moindre pas pour nous aider à mettre au point notre projet.

Les techniciens (diplômés de cégep) veulent des éléments de formation presque sur mesure mais la tradition universitaire y perd son vieux latin.

Or voilà que pour une discipline voisine, à certains égards, des sciences de la documentation, soit l'orientation scolaire et professionnelle, le professeur Duval décrit un modèle de formation professionnelle post-collégiale tout à fait révolutionnaire, qui devrait intéresser tous les promoteurs de « filières professionnelles continues ».

Son « projet expérimental » revient concrètement à ceci : dix candidats au « baccalauréat en Éducation — mention Orientation » autorisés par la Corporation professionnelle des conseillers d'orientation à exercer les fonctions de conseiller d'orientation, seraient engagés à temps plein comme « professionnels auxiliaires » dans une commission scolaire et s'inscriraient « pro forma » à l'université ; ils profiteraient du travail réel, de la discussion avec leurs collègues, d'études individuelles et d'un « séminaire d'intégration » bi-mensuel pour se constituer un « dossier cumulatif » écrit, pièce essentielle utilisée au moment de l'évaluation par deux comités (Corporation et université), possiblement au bout de deux ans de pratique.

Après sa dénonciation des faiblesses de l'université, le professeur Duval puise aux mêmes grands rapports que son collègue Nadeau et expose théories et postulats<sup>2</sup> qui ont inspiré son « projet Insertion ». Il décrit celui-ci en détail, avec une redondance appropriée pour être bien compris, ainsi que les démarches, attitudes et comportements nouveaux que ce programme exige chez les candidats et toutes les personnes-ressources impliquées.

Malheureusement, je crains que le « projet Insertion » ait peu de chance d'être accepté, ni par l'université, ni par la Corporation professionnelle. Il suppose des candidats exceptionnels et un

1. À ce titre, l'auteur se situe, sans le dire, dans un mouvement très fort aux États-Unis, étiqueté « experiential learning ». Des centaines de collèges et universités ont créé le Council for the Advancement of Experiential Learning, qui distribue 27 publications monographiques et patronne la revue *New Directions for Experiential Learning*, publiée chez Jossey-Bass.

2. Postulats à la Rogers tels que : il n'est pas possible d'enseigner directement à une autre personne ; on ne peut que l'aider à apprendre ; dans le processus d'apprentissage, l'individu se dirige spontanément vers les objets qu'il perçoit comme nécessaires au maintien ou à l'amélioration de sa situation personnelle et professionnelle.

milieu de travail aussi exceptionnel. Les résultats de l'expérience seraient-ils probants? Les succès des grands autodidactes de l'histoire sont de mauvais points de repère pour les planificateurs de programmes de formation. Je serais même surpris qu'un responsable du «projet Insertion» confie son enfant à un orienteur «professionnel auxiliaire» sans aucune formation «ad hoc».

D'ailleurs on peut dire qu'aux brillants postulats incontestables qu'invoque le professeur Duval, il faudrait en ajouter d'autres pour en arriver à une formule plus réaliste. Risquons-en quelques-uns.

— Pour éviter que chacun ait à redécouvrir ce qu'une profession a mis des années à comprendre, il est propice que des aînés qui ont réussi à faire des liens entre théories et faits observés, entre lois et applications, soient appelés à participer à la conception même des projets d'apprentissage autogéré et non seulement comme sources éventuelles de références.

Le jeune candidat à une profession sait globalement ce qu'il veut devenir, quelles responsabilités il veut assumer, mais ses aînés sont bien placés pour l'orienter vers les résultats obtenus par des recherches ou expériences fastidieuses, vers les concepts qui ont fini par constituer une théorie de base. Et ce, sans être «paternalistes»!

— La motivation de l'«apprenant adulte» ou son aptitude à l'effort soutenu étant forcément sujette à des fluctuations, il est normal qu'un encadrement souple mais adéquat fasse partie intégrante d'un système de formation autogérée.

Ceci explique, en partie du moins, les inscriptions nombreuses à des programmes d'entraînement physique supervisés étroitement. Sur le plan intellectuel, où l'effort pèse habituellement davantage, il est difficile de douter de l'opportunité d'encadrer et même de quantifier, maladroitement ou non, les projets d'apprentissage. Le système de crédits que rejette le professeur Duval n'est peut-être pas aussi vicieux en soi qu'il ne l'est pas dans la tradition universitaire.

— Selon les résultats actuels de la formation initiale obtenue dans les écoles, il n'est pas sûr que le jeune adulte ait, en général, fini d'apprendre à apprendre, qu'il n'ait plus rien à apprendre de ses aînés sur le plan de la méthodologie, de la démarche intellectuelle propre à chaque discipline.

On peut s'attendre à ce que, pour toute une autre génération de sortants du cycle obligatoire, les méthodes d'apprentissage doivent continuer à faire partie des projets individuels de formation et exigent l'encadrement évoqué plus haut, qui va plus loin que les «séminaires d'intégration» du «projet Insertion.» Il est vrai que l'université commence à peine à s'intéresser à la pédagogie des études supérieures; cependant il y a tout lieu de croire qu'elle parviendra à jouer un rôle à ce point de vue.

— Dans tous les secteurs du monde vivant, le facteur temps est inévitable. Le mûrissement exige du temps.

L'industrie agro-alimentaire réussit à tricher quelque peu; mais les tenants de la formation autogérée veulent justement corriger l'université de ses réflexes «industriels». D'où on peut difficilement accepter que le professeur Duval comble les trois années actuelles du premier cycle universitaire en deux années, superposées à deux années de travail à temps plein.

— L'action professionnelle n'est formatrice que si elle est accompagnée d'une évaluation formative continue<sup>3</sup>.

Celle-ci peut venir des éléments théoriques déjà acquis et que la pratique fait revenir à la surface du conscient, ou bien de personnes-ressources qui réagissent séance tenante. Le nouveau venu dans une profession qui recherche cette évaluation formative, peut s'appeler «apprenti» et ses «maîtres» ne sont pas forcément paternalistes.

— La formation générale (humaniste et encyclopédique) ne se termine pas avec les études collégiales.

On peut être surpris que le «projet Insertion» en soit réduit à de la formation professionnelle, surtout à de la formation pratique. Le but de l'université est de former des hommes et des femmes et non seulement des employés.

En dépit des pertes de temps que comportent actuellement les trois années du baccalauréat, on ne peut douter que, pour la plupart des étudiants, ces trois années favorisent un certain mûrissement, par la redondance des cours, les loisirs culturels et sociaux, les rencontres informelles, les lectures, etc.

3. Une forme d'évaluation formative liée à la formation continue serait assez répandue dans certaines professions, sous l'étiquette «*practice audit*». Un article intitulé «Practice audit in professional continuing education», par Lynn Curry, dans *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, vol. IX, no 2 (1983), 26-37, fait une revue de la documentation sur ce concept. Celui-ci est emprunté aux

comptes et consiste en vérifications périodiques de pratiques, à l'aide de critères établis avec les professionnels «audités». Les exemples cités par l'auteur réfèrent aux professions de la santé, mais ses considérations sur les conditions de succès et les modalités d'application du «practice audit» seraient faciles à transposer.

Mais l'auteur a raison de réagir contre le zèle naïf des concepteurs de programmes qui attachent une importance religieuse à la logique interne des catalogues de cours. Ils ferment les yeux sur le fait que les cours donnés ne sont que l'ombre des programmes, que les acquis par les étudiants ne sont que l'ombre de cette ombre. Un facteur plus déterminant que cette logique interne, c'est la motivation générée, notamment, par l'auto-gestion de sa formation.

#### **Autodidaxie assistée, en sciences de la documentation, au premier cycle universitaire**

Voici un autre projet expérimental de formation post-collégiale qu'une faculté d'éducation permanente pourrait patronner, préciser et encadrer, sans trop risquer de se salir.

Disons tout de suite que j'emprunte des éléments au programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, à une pratique scandinave très répandue, le «cercle d'étude», ainsi qu'au «projet Insertion.»

De PERFORMA<sup>4</sup>, je retiendrais la caractéristique suivante: les activités de formation pédagogique offertes aux professeurs de collèges sont conçues par des conseillers locaux attentifs aux besoins des praticiens, choisies par les candidats intéressés, développées et mises au point par les candidats, le conseiller et une personne-ressource; ainsi chaque projet a toutes les chances de coller à l'action professionnelle qu'on veut améliorer, d'y puiser sa motivation et de profiter systématiquement des compétences environnantes. De plus, comme les établissements comptent plusieurs dizaines de professeurs, il est relativement facile de recruter des équipes convenables de candidats.

Ce n'est pas le cas pour les techniciens en documentation. C'est pourquoi je songerais aussi à la formule «cercle d'étude»<sup>5</sup>.

Le «cercle d'étude» à la scandinave naît, fonctionne et se termine un peu de la même façon qu'un projet PERFORMA, mais il peut recruter ses candidats dans divers milieux de travail, voilà un avantage incontestable pour le technicien en documentation. Il arrive, en effet, que limité à un certain nombre de tâches, il n'y trouve plus matière à apprentissage. Pourtant, s'il aspire à de

nouvelles compétences en vue d'un statut professionnel polyvalent, le promoteur d'un «cercle d'étude», avec des collègues issus de milieux divers, lui ouvrira des pistes à explorer, témoignera de besoins de formation complémentaire.

Parmi les éléments de formation complémentaire, il n'est pas exclus, loin de là, que prennent l'affiche des travaux de type formation générale, pour développer l'esprit d'analyse ou de synthèse, pour approfondir de grands courants de pensée et même produire un embryon d'encyclopédisme le tout axé sur des objets non bibliothéconomiques mais «progressistes»<sup>6</sup>, sur les plans culturel, social ou communautaire.

#### **Du «projet Insertion,» je retiendrais**

— l'idée du «dossier cumulatif» que chaque candidat doit constituer, d'abord pour se forcer à un cheminement précis, pour raisonner avec clarté sur son action professionnelle, pour consigner des blocs de notions jugées pertinentes, mais aussi pour se présenter à une évaluation en vue de la certification;

— l'idée de continuer sa formation tout en occupant un poste de travail; c'est exigeant, mais, pour la très grande majorité, c'est la seule possibilité sur le plan financier;

— l'idée du contrat tripartite à faire intervenir entre l'université, les candidats et des milieux de travail;

— l'évaluation finale par un comité de la corporation professionnelle concernée et un autre de l'université.

Pour la reconnaissance officielle de cette formation autogérée mais assistée, je recommanderais le système de crédits universitaires (comme dans PERFORMA) et le «dossier cumulatif» du «projet Insertion». Le deuxième laisse beaucoup d'initiative à chacun et les crédits ont l'avantage de marquer les étapes franchies vers un diplôme.

Car il faut encore parler de diplôme. Les activités de perfectionnement non sanctionnées attirent encore trop peu les professionnels de tous niveaux dès qu'on sort des thèmes à la mode<sup>7</sup>. Rêvons d'abord de société éducative et, plus tard, on songera à une société sans diplôme.

4. François Gagné et Danielle Guillet, *Le cadre pédagogique du CPEC-PERFORMA*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, juin 1976, 71 p.

5. Carol Lavoie, *Stage d'étude portant sur le système d'éducation aux adultes en Suède*, Sept-Iles, Cégep de Sept-Iles, octobre 1980, 45 p.

6. «Progressistes» comme dans «pédagogie progressiste», qui tente de centrer l'apprentissage sur des projets de développement, sur des actions utiles à la collectivité.

7. C'est particulièrement vrai chez les professionnels de la documentation. Voir à ce sujet: Silvie Delorme et Réjean Savard, «La formation professionnelle continue: luxe ou nécessité? Résultats d'un sondage sur les besoins en formation professionnelle des bibliothécaires du Québec», *Argus*, vol. 11, no 6 (novembre-décembre 1982), 139-143, ainsi que Comité paritaire de perfectionnement, *Analyse de la situation du perfectionnement des professionnels et des professionnelles selon les termes des ententes de travail 1980-1981*, Québec, Service de la formation du personnel scolaire, 31 mai 1982, 37 p. Selon ce rapport, le personnel de la documentation y détient le record de la non-participation.

Ainsi, un premier cycle universitaire en sciences de la documentation pourrait être composé de projets successifs de formation inspirés par la pratique professionnelle des candidats, les suggestions de professeurs d'université et de professionnels chevronnés. Il serait vécu selon la formule des cercles d'étude et durerait le nombre d'années nécessaires pour accumuler les crédits exigés par l'université chargée de la certification et par la Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec.

Ce bref tableau ressemble davantage à une recette de cuisine qu'à un système de formation compatible avec la «cité éducative» dont on rêve.

Laissons aux concepteurs professionnels de programmes le soin de méditer sur les ouvrages de Nadeau et de Duval pour reformuler notre projet selon la vision d'ingénieur du premier ou l'inspiration utopiquement humaniste du second.

**Jean-Luc Roy**

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation  
Montréal

**BIBLIO - INFORMATICA<sup>®</sup>**  
*présente*  
**La liste**  
**des livres disponibles**  
**de langue française**  
**des auteurs et des éditeurs**  
**canadiens**

**Canadian  
Authors & Publishers  
French Books in Print**

■  
*Un outil de commercialisation  
et de référence unique!*

Plus de  
20,000 titres 439 éditeurs 260 distributeurs  
Enfin à votre disposition, une banque de données  
originale, pratique et facile à consulter présentant  
**toute la production canadienne de langue française.**

en **3** volumes  
**Auteurs • Titres • Sujets**

**Abonnez-vous  
à l'édition imprimée**

- 4 mises à jour par an  
(mars-juin-septembre-décembre)
- format pratique:  
22 cm x 28 cm (8.5" x 11")
- impression au laser

**Abonnez-vous  
à l'édition microfiche**

- 10 mises à jour par an
- format de la microfiche:  
105 mm x 148 mm
- taux de réduction:  
48 x standard international

**Renseignement et abonnements:**

**PERIODICA<sup>™</sup>**

AGENCE INTERNATIONALE  
INTERNATIONAL SUBSCRIPTION  
D'ABONNEMENTS AGENCY

C.P. 444, Outremont, Qué.

H2V 4R6

Tél.: (514) 274-5468

**SPECIAL**  
Lecteur de  
microfiches  
à un prix  
exceptionnel  
pour un temps  
limité.

