

Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes et son intérêt pour les sciences de l'éducation

Ali Hamein, Michel Thérien and Nicole Tremblay

Volume 9, Number 2, 1983

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900410ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900410ar>

[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

Hamein, A., Thérien, M. & Tremblay, N. (1983). Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes et son intérêt pour les sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 229–241.
<https://doi.org/10.7202/900410ar>

Article abstract

This paper is composed of three parts: firstly, the possible areas of analysis are presented. This is followed by some of the important points which further the report's argument and which form the basis of a large number of the analyses. Finally, those points relating particularly to education are developed. Included, as well, are several comments by the President of the Study Commission on adult education.

Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes et son intérêt pour les sciences de l'éducation

Ali Haramein, Michel Thérien et Nicole Tremblay*

Résumé — Cette étude critique du Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes est divisée en trois parties. Elle présente des pistes d'analyse possibles du Rapport, développe quelques points importants qui irriguent l'argumentation du Rapport et constituent les fondements majeurs d'un grand nombre de ses analyses et, enfin, souligne les points qui intéressent les sciences de l'éducation. À cette étude s'ajoutent quelques commentaires de la présidente de la Commission d'étude sur la formation des adultes.

Abstract — This paper is composed of three parts: firstly, the possible areas of analysis are presented. This is followed by some of the important points which further the report's argument and which form the basis of a large number of the analyses. Finally, those points relating particularly to education are developed. Included, as well, are several comments by the President of the Study Commission on adult education.

Resumen — Este texto comprende tres partes. Primero, algunas pistas posibles de análisis, luego algunos puntos importantes que complementan los argumentos del informe y que constituyen los principales fundamentos de un gran número de sus análisis y recomendaciones. Finalmente, hacemos destacar algunos puntos que interesarían particularmente las ciencias de la educación. Se agregan al texto algunos comentarios de la presidenta de la Comisión de estudios sobre la formación de los adultos.

Zusammenfassung — Dieser Text besteht aus drei Teilen: zum ersten: mögliche Wege zur Analyse, danach: einige wichtige Punkte, die die Beweisführung des Berichtes nähren und die Hauptbegründungen für eine grosse Anzahl seiner Analysen darstellen, und schliesslich diejenigen Punkte, die besonders die Pädagogik betreffen. Einige Bemerkungen der Vorsitzenden der Studienkommission über die Erwachsenenbildung sind dem Text beigefügt.

Le texte que nous présentons ici trouve son origine dans une préoccupation du vice-doyen aux études de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal qui nous demanda d'analyser le rapport de la CEFA¹ afin d'identifier les éléments sur lesquels le Conseil de la Faculté devrait se pencher. C'est une version remaniée du document préparé à cette fin que nous donnons à lire. En remaniant le document initial, nous avons essayé de dépasser le cadre de notre faculté afin de souligner un ensemble d'interrogations susceptibles d'atteindre plusieurs facultés ou départements des sciences de l'éducation des universités québécoises.

* Haramein, Ali: professeur, Université de Montréal.
Thérien, Michel: professeur, Université de Montréal.
Tremblay, Nicole: professeure, Université de Montréal.

Le rapport de la CEFA dépasse largement les sciences de l'éducation, puisqu'il constitue un énoncé de politique globale de l'éducation des adultes et de l'actualisation du potentiel humain québécois. En effet, par son projet d'autoformation et sa conception d'éducation permanente, le rapport implique en quelque sorte tout adulte et interpelle les différents agents (mondes de la vie associative, culturelle et sociale, monde du travail et monde scolaire) à la participation et à la concertation. Même s'il focalise son analyse sur l'autoformation et les pratiques en éducation des adultes, sur les inégalités de l'accessibilité de celle-ci, on comprendra l'intérêt qu'il représente pour les sciences de l'éducation, tant par la place de plus en plus grande des adultes dans nos facultés et départements que par les pratiques, conceptions et organisations éducatives qui sous-tendent et articulent cet énoncé de politique globale.

Certes, dans la préoccupation du rapport, la place accordée à l'université n'est pas aussi importante que certains l'auraient souhaité, à la fois parce que l'université est un agent éducatif parmi d'autres et que le rapport pose la déscolarisation de la formation des adultes au centre de sa politique. Mais en dépit de cela et peut-être même à cause de cela, il nous semble que les institutions des sciences de l'éducation doivent s'approprier le rapport, l'interroger et s'interroger sur leurs pratiques et conceptions d'éducation.

Notre texte comporte trois parties. D'abord, nous suggérons des pistes d'analyse possibles, nous relevons ensuite quelques points importants qui irriguent l'argumentation du rapport et constituent les fondements majeurs d'un grand nombre de ses analyses et nous indiquons enfin les points intéressants particulièrement les sciences de l'éducation. À ce texte, s'ajoutent quelques commentaires de la présidente de la CEFA, Mme Michèle Jean, réflexions suscitées par la lecture d'une version provisoire de notre texte.

Disons enfin que même si ce document trouve son origine dans une volonté du vice-décanat aux études de notre faculté, il ne représente que des réflexions personnelles de ses auteurs et ne devrait être assimilé en aucun cas à une prise de position institutionnelle.

Des niveaux possibles d'analyse

Le contenu à la fois riche et complexe de ce rapport se prête à de nombreuses analyses. Trois d'entre elles, de caractère complémentaire, ont retenu principalement notre attention :

- 1) On pourrait essayer de situer le rapport dans son contexte social. Pourquoi cette centration sur l'éducation des adultes au début des années 80 ? On s'intéressera alors aux dimensions sociales, politiques et économiques du Québec au moment de l'élaboration du rapport. Celui-ci amorce d'ailleurs lui-même un début d'analyse lorsqu'il essaie de justifier son option d'éducation permanente, comme une des

réponses aux difficultés actuelles de notre société frappée à la fois par la récession économique, par l'avènement de nouvelles technologies et par le changement et la crise des valeurs sociales. Une telle analyse, en plus de pouvoir nous informer sur le pourquoi du rapport, fournit des clés de lecture pour saisir une partie importante de son contenu et suggérer des hypothèses sur le sort qui serait réservé à ses recommandations. En effet, cette analyse peut expliquer l'insistance du rapport sur l'utilisation rationnelle des ressources financières et humaines en matière d'éducation des adultes, sur la création et la centralisation des organismes susceptibles de coordonner et de contrôler ces ressources, sur la volonté d'amener le plus grand nombre possible d'adultes vers une formation plus complète dans le but, entre autres, de les aider à mieux s'intégrer au marché du travail et à mieux s'ajuster à des valeurs sociales moins anarchiques.

2) On pourrait compléter l'analyse précédente, de nature macro-sociologique, par une analyse de la Commission d'enquête, elle-même considérée comme un «mini-système» ou comme un «acteur collectif». Qui en sont les membres? Comment ont-ils été choisis? Comment ont-ils fonctionné? Quelles options défendaient-ils et comment les ont-ils négociées à l'intérieur et avec des groupes de pression extérieurs ou encore avec les supérieurs hiérarchiques qui les ont mandatés? Il s'agit-là d'une analyse délicate, difficile mais fort éclairante pour la compréhension d'une foule d'options significatives du rapport. En effet, il serait injuste et simpliste de réduire l'ensemble du rapport à une volonté de rationalisation des ressources, de centralisation du pouvoir et de socialisation des acteurs et des mouvements marginaux. Certes, une telle volonté existe, mais le rapport présente un projet, par ailleurs ambitieux, de changements socio-éducatifs qui impliquent non seulement l'organisation, mais le contenu du savoir d'apprentissage et d'enseignement, la participation de l'adulte à sa propre formation, la concertation des différents agents éducatifs, la relation éducative même. C'est dans ce sens qu'on ne peut faire l'économie de cette analyse si on ne veut pas se limiter à une compréhension trop réduite du rapport. Autrement dit, il serait difficilement soutenable de prétendre qu'étant donné le contexte macro-sociologique du Québec, n'importe quelle commission d'enquête aurait produit, à quelques variations secondaires près, le même rapport.

3) On pourrait considérer le contenu du rapport comme un produit autonome et s'attarder à l'articulation de sa logique interne, à la cohérence de ses analyses et de ses recommandations, à la validité des moyens qu'il propose pour atteindre les objectifs projetés (stratégie du changement social). C'est cette analyse qui nous conduirait entre autres à ne pas y rechercher une seule logique mais des logiques dont la cohabitation fait parfois problème. C'est ainsi qu'on percevrait des options paradoxales :

- entre l'affirmation de la validité des apprentissages non scolaires et la volonté d'institutionnalisation de ces mêmes apprentissages afin de déscolariser par ailleurs, jusqu'à une certaine limite, les programmes et les pratiques des institu-

tions scolaires. Cette volonté d'institutionnalisation des apprentissages non scolaires ou non formels se manifeste, entre autres, par le désir de la mise en place d'un service d'émission de diplômes par équivalence, scolarisant en quelque sorte le cheminement existentiel des adultes, et par la croyance que les institutions scolaires seraient non seulement en mesure d'évaluer un tel cheminement (au moyen des tests!), mais de le prolonger en intégrant les adultes dans leurs programmes de formation;

- entre une option de décentralisation dans le sens de la mobilisation, la participation et la responsabilisation des agents de la base (individus, mondes du travail, de la vie associative, culturelle et sociale) et la création d'organismes qui centraliseraient de manière hiérarchique la coordination et le contrôle de l'ensemble des activités de formation en matière d'éducation des adultes;
- entre une conception d'éducation permanente qui s'intéresse à la globalité, à la totalité et à la complexité du fonctionnement de la personne et une stratégie du changement social qui procéderait presque exclusivement par une réforme de structure et d'organisation.

Disons en passant que pour maximiser notre compréhension du rapport il aurait été souhaitable de mener ces trois niveaux d'analyse parallèlement. D'ailleurs, c'est cette orientation qui avait présidé dans un premier temps aux réflexions de notre comité. Cependant, les limites que nous avons dû imposer à ce document nous ont amenés à réduire nos ambitions et à choisir par conséquent des éléments du rapport susceptibles d'alimenter une réflexion souhaitée fertile, quant à l'organisation, aux programmes et aux activités éducatives d'une faculté des sciences de l'éducation, la nôtre d'abord et, dans la mesure du possible, d'autres institutions universitaires québécoises de la même nature.

Quelques points importants

À la suite d'une analyse de l'inégalité de l'accessibilité des adultes à une formation adéquate et à la suite également d'un diagnostic des causes de cette inégalité, elle-même cause d'un ensemble de malaises sociaux, le rapport en arrive à dénoncer vigoureusement les différentes sortes de « cloisonnements » qui sclérosent actuellement le système éducatif dans son ensemble et l'éducation des adultes de manière particulière.

1) Changement du système éducatif dans son ensemble

Le rapport propose une orientation corrective dans le sens de l'instauration progressive du modèle d'éducation permanente, modèle qui implique d'importants changements vers le décroïsonnement des programmes, des pratiques et des institutions de formation. Se basant sur une analyse à la fois originale et étoffée de la conception d'éducation permanente, « la prise en considération de la totalité de la personne dans la totalité de l'environnement », le rapport convie toutes les institu-

tions de formation de tous les niveaux à un sérieux examen de conscience. En effet, si on souhaite que la formation des adultes soit centrée sur la personne de l'apprenant dans sa totalité, sur ses situations de vie et de travail, il faudra opérer d'importants changements pour assurer :

- une meilleure accessibilité des ressources éducatives (matérielles et humaines, services, etc.);
- un partage clair et fonctionnel des mandats des institutions et agents éducatifs;
- un assouplissement des normes d'accès aux activités de formation;
- une meilleure participation des adultes à l'élaboration des savoirs et au fonctionnement des organisations éducatives;
- une formation de base axée sur les rôles sociaux plutôt que sur les contenus disciplinaires;
- une conception du savoir et de son développement moins spécialisé et cloisonné, plus ouvert aux problèmes quotidiens vécus par les adultes en formation;
- une approche pédagogique organique sensible aux savoirs d'expérience des adultes en formation;
- une conception souple des programmes de formation qui romprait avec la stratification actuelle par types et par niveaux : formation générale, formation professionnelle, niveaux primaire, secondaire, collégial, universitaire.

Afin de susciter et d'encadrer ces changements, le rapport propose une série de mesures telles que :

- le droit reconnu légalement — à tout adulte — à 13 ans de scolarité;
- la création d'un organisme central assurant la certification des activités de formation, la cohérence des programmes de perfectionnement des formateurs, le développement de la recherche en éducation des adultes, la constitution d'une banque d'activités communes et assumant la responsabilité de certaines activités de formation, tel le service d'éducation à distance;
- la mise sur pied de Centres Régionaux d'Éducation des Adultes (les CREA) assumant — entre autres — la coordination des ressources éducatives, un Service d'Accueil et de Références (le S.A.R.) et les services d'un ombudsman;
- l'obligation faite à toutes les institutions scolaires de consacrer 2% de leur budget aux services à la collectivité;
- la formation de base accessible à tous afin d'assurer — par l'éducation permanente — le développement du potentiel de chaque citoyen;
- l'instauration de deux types de formations, académique et par projet, accréditées l'une et l'autre sans référence aux niveaux scolaires existants et sans l'obligation

pour les adultes de se soumettre aux exigences, souvent arbitraires d'ailleurs, des institutions pour acquérir ces formations;

- l'accès aux ressources éducatives, la reconnaissance de clientèles-cibles naguère desservies (analphabètes, femmes, retraités, gens de régions éloignées, etc.) et l'affectation prioritaire des ressources à celles-ci (inégalisation pour égaliser);
- la concertation des agents éducatifs (mondes scolaire, du travail, de la vie associative, culturelle et sociale).

Toutes ces mesures s'inscrivent dans la logique d'éducation permanente dont l'opérationnalisation passerait entre autres par un processus de décroïsonnement, d'ouverture et de déscolarisation des institutions actuelles de formation.

2) *L'éducation des adultes à l'université*

Parmi ces institutions de formation, l'université occupe une place comme lieu à la fois de formation des adultes, de formation de formateurs d'adultes et de réalisations de recherches qui soutiennent ces formations.

— Pour ce qui est de la formation des adultes, le rapport constate que:

- malgré la présence massive d'étudiants adultes, le fonctionnement, les pratiques pédagogiques et les programmes des universités québécoises sont encore dominés par les modèles élaborés pour les jeunes étudiants «réguliers»;
- la clientèle adulte qui profite de la formation universitaire est constituée de personnes souvent sur-scolarisées;
- les adultes — pas plus que les jeunes d'ailleurs — ne participent pas à l'élaboration des programmes, à l'évaluation des enseignements, à la définition de leur propre cheminement;
- il existe cependant, ici et là, des tentatives modestes mais significatives qui se heurtent souvent aux obstacles institutionnels. Ces tentatives sont porteuses de potentiel de changements en termes d'ouverture et de déscolarisation des structures, des programmes et des pratiques pédagogiques des universités.

Afin de soutenir les changements amorcés, de les voir se développer et se multiplier, le rapport propose un certain nombre de mesures parmi lesquelles l'instauration et la valorisation des «services à la collectivité» occupent une place importante. Les universités sont invitées à mettre à la disposition des différents groupes en formation des personnes-ressources pour des analyses de besoins, l'élaboration de contenus de formation, l'enseignement, la consultation et la recherche. Et c'est à cet effet d'ailleurs que le rapport insiste si fortement sur le développement de la recherche-action au sein des activités universitaires, et sur la recherche

participative, associant les praticiens des différents mondes éducatifs et les universitaires.

Soulignons enfin que, toujours dans le sens des changements dans les universités, le rapport souhaite que la tâche d'enseignement, surtout dans le cadre de la formation des adultes, soit aussi valorisée que le sont actuellement les activités de recherche.

- Si, au sujet de la formation initiale et du perfectionnement continu des éducateurs d'adultes, le rapport réserve à l'université un rôle mitigé, par contre, au sujet de la recherche dans ce domaine, il souhaite que l'université joue un rôle de maître d'œuvre. Ces recherches doivent, tout en respectant les exigences d'une approche scientifique, tenir compte des demandes et contraintes des gens d'action. Tout en notant les apports de quelques initiatives heureuses, il déplore que les universités investissent si peu dans ce domaine et que le développement de ces recherches soit encore à l'image de l'importance accordée aux différentes catégories d'adultes. Il souligne à cet effet le sous-développement des recherches en formation professionnelle.
- Enfin, par le biais de la formation des formateurs de futurs adultes, le rapport s'intéresse à la problématique du perfectionnement des enseignants du système régulier.

S'appuyant sur un ensemble de données à la fois quantitatives (coût de formation et d'avancement salarial) et qualitatives (l'inefficacité des formations dispensées), le rapport propose qu'on reconnaisse aux universités la responsabilité (avec une autonomie complète en matière de programmes et de régime pédagogique) de la formation initiale des enseignants. Il propose cependant que les universités sollicitent la participation des enseignants et du ministère de l'Éducation pour la définition des besoins de formation des maîtres. Le rapport propose enfin que la responsabilité du perfectionnement des enseignants ne soit pas du ressort exclusif des universités mais davantage confiée aux établissements scolaires et cela pour assurer, entre autres, un lien plus organique entre la théorie et la pratique. D'ailleurs, selon le rapport, un grand nombre d'enseignants serait disposé à participer à des activités de perfectionnement non créditées à condition qu'elles soient organisées pour de petits groupes d'une même école et à partir surtout des besoins identifiés par eux. Par ailleurs, rien n'empêcherait que les enseignants poursuivent, au-delà d'un seuil de rattrapage qui réduirait les inégalités, une formation créditée (à l'université par exemple), à condition qu'ils en remboursent le coût; la promotion salariale ne s'appliquerait alors qu'au perfectionnement pertinent à la tâche.

Le rapport considère également qu'il faudra cesser d'associer le perfectionnement à la promotion salariale comme il convient de cesser de disqualifier périodiquement et si fréquemment les enseignants pour les contraindre à se perfectionner. Il recommande enfin que priorité soit accordée aux maîtres du primaire et de l'enseignement professionnel dans les activités de perfectionnement.

L'intérêt du rapport pour une institution universitaire des sciences de l'éducation

Le contenu du rapport pourrait susciter pour une institution universitaire des sciences de l'éducation trois types d'intérêt:

1) On peut s'intéresser au contenu du rapport en tant que document théorique de réflexion sur l'éducation au Québec. En effet, résultat d'importants travaux d'analyse et de consultation, le rapport, par le biais de l'éducation des adultes, touche à l'ensemble du système éducatif québécois, en diagnostiquant certains dysfonctionnements et en proposant des mesures correctives. Par ailleurs, il est important de souligner que ces mesures correctives sont d'envergure dans le sens qu'elles impliquent la réalisation à l'échelle de la province d'un autre projet d'école et par conséquent d'un autre projet de société. Disons en passant que cette envergure du champ couvert et des changements projetés constitue pour le rapport un élément à la fois de force et de faiblesse. Élément de force, parce que le rapport a bien saisi l'interdépendance organique entre les différents sous-systèmes d'éducation d'une part et entre ces sous-systèmes et le fonctionnement de la société dans son ensemble d'autre part. C'est ainsi que l'éducation des adultes déborde sur la totalité du système éducatif et que le fonctionnement de celui-ci se prolonge dans la dynamique sociale qui l'environne en tant qu'éco-système. Cette même envergure constitue cependant une certaine faiblesse du rapport, faiblesse qui tient moins à l'étendue et à la complexité du champ visé (sur ce plan on ne peut qu'admirer l'effort d'analyse du rapport) qu'à l'importance des changements sociaux qu'implique la réalisation de ses recommandations. On peut douter non seulement de l'existence d'une volonté et d'un consensus social et politique pour réaliser de tels changements, mais on peut douter également de l'efficacité de la stratégie de changement préconisée, stratégie qui mise si fortement sur la croyance qu'on parvient à changer le fonctionnement des acteurs du système éducatif d'une société en introduisant de nouvelles structures organisationnelles.

2) On peut s'intéresser au contenu du rapport avec une motivation d'ordre politique: en quoi le rapport peut servir ou desservir les intérêts des institutions québécoises des sciences de l'éducation? Sans vouloir s'engager dans une analyse détaillée, on peut dire:

- que le rapport serait susceptible de servir ces institutions parce qu'il reconnaît explicitement ou implicitement la pertinence et la légitimité d'un ensemble d'activités qui s'y déroulent. Citons à titre d'exemple:
 - les travaux de formation, de perfectionnement et de recherche consacrés à l'éducation des adultes (exemples: baccalauréat en enseignement professionnel dispensé à l'Université du Québec à Montréal, modèle pour le PERfectionnement des FORMAteurs (PERFORMA) développé à l'Université de Sherbrooke, travaux de recherche menés par la section d'Andragogie à l'Université de Montréal);

- le souci, quoique timide encore, de reconnaître chez leurs candidats, les acquis antérieurs non sanctionnés par un diplôme;
- l'effort d'ouverture de certains de leurs programmes de formation à un nombre important d'adultes de catégories considérées défavorisées par le rapport (étudiants d'origine modeste, femmes, etc.), ceci tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs;
- le développement d'approches pédagogiques moins mécaniques et plus centrées sur les particularités des adultes;
- l'importance relative accordée à l'implication du corps enseignant dans les milieux éducatifs soit par le biais de formations, soit par l'intermédiaire des travaux de recherche dans une perspective de service à la collectivité.

La reconnaissance de ces orientations par le rapport est d'autant plus importante que ce sont ces mêmes orientations qui expliqueraient l'insuffisance relative de la place qu'occupent ces institutions au sein des universités québécoises et qu'en conséquence, les acquis de ces orientations se trouvent périodiquement menacés surtout en période de crise économique.

- que le rapport malgré quelques spécificités qu'il reconnaît à ces institutions des sciences de l'éducation, ne leur attribue pas pour autant un rôle particulier dans la réforme préconisée. En effet, à part des attentes d'ordre instrumental de production de connaissances sur l'apprentissage et l'évaluation de la formation des adultes, leur rôle au niveau de la participation à des instances décisionnelles demeure mitigé parce qu'elles sont assimilées à l'Université dans son ensemble et que celle-ci est maintenue à l'écart parce que porteuse d'orientations peu favorables à l'expansion du modèle d'éducation permanente.

3) Une institution des sciences de l'éducation peut s'intéresser enfin au contenu du rapport comme instrument utile au développement de sa structure et de son fonctionnement interne. Elle peut en faire cette utilisation dans le sens d'un examen de conscience, d'une évaluation formative qui aurait comme effet de consolider ses acquis et de mieux préciser ses orientations et priorités de développement à l'aune d'une conception de l'éducation permanente telle que proposée par le rapport:

- Comme nous l'avons déjà souligné, le rapport interroge avec force le caractère cloisonné des activités de recherche et de formation des universités. Le cloisonnement caractérise non seulement la structure interne des disciplines et programmes, mais également la relation relativement faible entre les unités (département, faculté, centre, etc.) et les communautés et groupes sociaux. Les institutions des sciences de l'éducation, même malgré leurs acquis actuels, ne sont peut-être pas à l'abri de cette interrogation.
- C'est ainsi qu'on pourrait voir le rapport interroger nos programmes de formation, trop spécialisés parfois soit en fonction d'un champ disciplinaire, soit en

fonction d'une activité professionnelle. Cette spécialisation, à l'image du fonctionnement atomiste de l'université, est opposée à une perspective organique et globale du modèle d'éducation permanente. En effet, cette spécialisation serait susceptible de faire obstacle à l'utilisation (et au développement) optimale de nos ressources (humaines, matérielles) et à une meilleure adaptation de nos programmes aux projets de formation de nos étudiants (jeunes ou adultes), projets qui eux ne sont pas parcellisés. C'est pour ces raisons d'ailleurs que le rapport souhaite, entre autres, voir se multiplier des programmes de nature plus générale au niveau du 1^{er} cycle universitaire pour permettre aux étudiants d'acquérir une formation plus globale en effectuant un choix plus individuel et plus différencié de contenus et de ressources. Disons enfin qu'afin de faciliter la réalisation de ces programmes le rapport propose des mesures à l'effet d'une valorisation des activités d'enseignement du 1^{er} cycle. En prolongeant ces remarques générales sur nos programmes de formation, on peut souligner rapidement :

- que la spécialisation de nos programmes actuels soulève non seulement des questions quant à la formation de nos étudiants, mais suggère des interrogations par rapport à la mobilité professionnelle de nos finissants, mobilité de plus en plus requise compte tenu des fluctuations démographiques et économiques actuelles. Et tout ceci sans oublier les répercussions sociales de nos champs de spécialisation. Un exemple pourrait être celui du cloisonnement entre les programmes de formation des enseignants pour les enfants dits « réguliers » et pour les enfants dits « irréguliers ou en troubles » ;
 - que la plupart des remarques formulées au sujet de nos programmes de 1^{er} cycle s'appliquent également à nos activités de formation au niveau des grades supérieurs.
- Les interrogations du rapport portant sur la place et la pertinence de la recherche universitaire ne sont pas non plus sans intérêt pour les institutions des sciences de l'éducation. D'une part, le rapport remet fortement en question le fait que l'activité de recherche soit et demeure la fonction dominante des activités universitaires et cela nécessairement au détriment des autres fonctions : l'enseignement et le service à la collectivité. D'autre part, le rapport déplore et le cloisonnement des champs à l'intérieur des universités et la fermeture des activités de recherche à l'égard des problèmes perçus et vécus par les acteurs sociaux les plus défavorisés. C'est ainsi que le rapport vise la valorisation de la fonction d'enseignement et celle du service à la collectivité tout en souhaitant voir se développer au sein des universités la pratique de la recherche-action qui construirait, avec la collaboration des acteurs et à partir des interactions entre le savoir théorique et le savoir d'expérience, un savoir au service des communautés et groupes sociaux. Où en sommes-nous dans nos institutions des sciences de l'éducation par rapport à ces considérations ? Accorde-t-on autant de poids à l'enseignement et au service à la collectivité qu'à la recherche ? Quels obstacles

intérieurs et extérieurs rencontre-t-on, lorsqu'on essaie de rendre ces fonctions équivalentes? Que faisons-nous dans le sens d'un certain décloisonnement de nos activités de recherche? Quelle est la place qu'occupe (ou qu'on aimerait voir occuper) la recherche-action dans nos activités de recherche? Quelle place accordons-nous aux recherches dont la pertinence peut être appréciée non pas uniquement en fonction de la quantité de subventions ou de publications, mais prioritairement en fonction du degré de proximité de leurs problématiques aux besoins et préoccupations des groupements sociaux et communautaires?

Commentaires de la présidente de la commission

Ce texte poursuit l'objectif fort stimulant de faire réfléchir une faculté sur le projet éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente et ceci à l'aide de quelques éléments du rapport final de la CEFA.

Il pose bien les différents angles d'attaque possibles pour examiner ce rapport et l'on peut regretter de ne pas retrouver dans le texte toute la richesse qu'auraient pu susciter les trois types d'analyses proposées si le groupe avait eu le temps de les poursuivre.

Il est vrai que le rapport de la CEFA véhicule un projet ambitieux qui conduit à une transformation progressive de tout le système d'éducation. Il est aussi pertinent de s'interroger sur la volonté politique et sociale de mener à bien un tel projet. C'est pourquoi, l'on ne peut qu'être d'accord avec toute démarche «processus» et participative qui voudra faire en sorte que des groupes s'approprient et discutent le rapport.

Au sujet du rôle de l'Université dans un tel projet, précisons que la Commission n'a pas voulu faire de l'Université un intervenant «supérieur» à tous les autres, mais elle lui a reconnu sa maîtrise d'œuvre en recherche et a insisté sur la nécessité de la voir mettre par la recherche-action et les services à la collectivité sa vaste expertise au service de la société.

L'article insiste sur le fait que les changements de structures n'amènent pas nécessairement des changements de mentalités. Ce n'est sûrement pas cette croyance qui alimentait la pensée de la Commission lorsqu'elle a proposé des changements dans les modes d'organisation de l'éducation des adultes. C'est pourquoi, ce n'est qu'à la toute fin du rapport et après avoir développé l'ensemble de ses propositions que la Commission en arrive à suggérer un modèle d'organisation en affirmant que d'autres modèles pourraient être proposés pourvu qu'ils permettent d'atteindre les objectifs mis de l'avant par la CEFA. N'oublions pas que le discours sur l'éducation permanente a un long passé au Québec. Mais peut-on dire qu'il a vraiment rejoint la réalité quotidienne de tous et de toutes? S'il ne l'a pas fait, n'est-ce pas en partie parce que les détenteurs du savoir n'ont pas été plus fortement incités par des modèles organisationnels nouveaux et par des modes de financement précis à mettre en œuvre cette philosophie où les tendances dominantes de l'éducation des adultes devraient inspirer toute l'éducation et non pas être assimilées au modèle de l'éducation des jeunes en cheminement continu de formation? Selon la Commission, une volonté d'éducation permanente non ancrée, au départ du moins, sur une place visible et forte donnée à l'éducation des adultes a de grandes chances d'échouer et de se rétrécir uniquement à l'extension, à une partie de la population adulte, de l'enseignement donné aux jeunes. Ce qui serait une distorsion catastrophique du projet de la CEFA.

Michèle Jean

Dernières remarques

Se basant sur des données éloquentes, le rapport interroge énergiquement l'organisation, la structure et les activités de formation de toutes les institutions scolaires et éducatives du Québec. Cette interrogation n'épargne naturellement pas la pratique des universités.

Au sein de celles-ci, les organismes des sciences de l'éducation ont sans doute une sensibilité particulière à l'égard du discours présenté par le rapport. Ils s'y reconnaissent. Non pas parce qu'il s'agit d'un discours possible en sciences de l'éducation, mais plutôt parce que ce discours s'apparente à celui que tiennent depuis longtemps plusieurs acteurs de ces organismes. Il y a plus: certains d'entre eux sont même porteurs de projets concrets qui dépassent précisément le niveau du discours pour pénétrer les pratiques, projets dont quelques réalisations sont soulignées par le rapport lui-même. Il s'agit bien sûr de projets marginaux dont la réalisation rencontre d'importantes résistances aussi bien à l'intérieur des organismes des sciences de l'éducation qu'au sein de l'université dans son ensemble. Rien d'étonnant donc que le rapport atteigne les points sensibles des acteurs en question et qu'il puisse constituer pour eux et pour leur institution d'appartenance un instrument d'analyse et d'évaluation significative. Mais rien d'étonnant non plus que ces mêmes acteurs aient une lecture critique du rapport surtout en ce qui concerne la stratégie de changement proposée. S'ils se réfèrent à leurs propres expériences de changement de pratiques au sein des institutions éducatives, ils ne peuvent que mettre en doute l'efficacité d'une stratégie qui pour changer si radicalement les pratiques quotidiennes des agents de formation miserait sur une réforme structurelle.

Même si ces acteurs des sciences de l'éducation faisaient abstraction de leur doute en ce qui concerne la stratégie de changement préconisée et même si, dans un élan d'optimisme, ils souhaitaient voir se réaliser les recommandations du rapport, ils ne pourraient que nourrir un autre doute au sujet de la volonté politique nécessaire à ces réalisations. En effet, ils sont bien placés pour constater l'extrême dépendance des organismes éducatifs à l'égard des conjonctures sociales. Ils ont pour la plupart assisté de près à l'expansion de ces organismes durant les années 60. Ils ont vécu, par exemple, dans la foulée des réformes du système scolaire de l'époque, la création et l'expansion des institutions universitaires des sciences de l'éducation durant une période où précisément la volonté politique et l'expansion économique ont coïncidé avec une demande accrue de formation. Or, ces mêmes raisons conjoncturelles mais opérant dans le sens contraire font qu'actuellement le développement, sinon la survie, de ces mêmes institutions se trouvent si fortement menacés.

Disons en terminant que le sort du rapport dépendra de la logique politique qui déterminera le poids de l'éducation en tant que force sociale. Cette politique pourrait soutenir que compte tenu de la position socio-culturelle et de la conjoncture socio-économique actuelles, la société québécoise n'est pas assez riche pour ne pas devoir investir dans le développement de l'éducation en général et dans celui de

l'éducation des adultes en particulier. Mais elle peut s'orienter vers une autre logique selon laquelle l'éducation est conçue non pas comme un investissement mais comme une dépense sociale. Quoi de plus normal alors de réduire les dépenses dans une période de récession.

S'il est vrai que des indices suggèrent un certain penchant de la volonté politique vers cette deuxième logique, on peut craindre alors la résistance du gouvernement à donner une suite satisfaisante aux recommandations du rapport. Qu'il soit légué aux oubliettes, ou, pire encore, qu'il soit récupéré par une prise en compte sélective des recommandations allant dans le sens d'un certain souci de rationalisation et de normalisation à courte vue. Même si nous avons quelques indices pour nourrir ces craintes, nous ne manquons pas cependant de raisons personnelles et sociales pour entretenir un certain espoir, ne serait-ce que pour contrer chez nous et chez d'autres un sentiment de fatalisme sociologique qui réduirait abusivement l'ensemble des déterminants de l'évolution sociale à sa seule dimension politique.

NOTE

1. Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Québec: Gouvernement du Québec, 1982.