

## Recherches sociographiques



# L'éducation des adultes : dix ans de travaux

Nicole Gagnon

Volume 13, numéro 2, 1972

L'éducation des adultes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/055576ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/055576ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)

1705-6225 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cette note

Gagnon, N. (1972). L'éducation des adultes : dix ans de travaux. *Recherches sociographiques*, 13(2), 173–229. <https://doi.org/10.7202/055576ar>

Résumé de l'article

Il y a dix ans qu'une politique officielle d'éducation des adultes est née au Québec, suscitant de nombreux travaux qui auront eu une certaine influence sur la société québécoise. Le bilan proposé ici n'a rien d'exhaustif : à partir d'un inventaire incomplet, il est délibérément sélectif. Les critères de choix et de lecture des textes sont subjectifs et je ne tenterai pas de les justifier, tout au plus de les expliciter sommairement : j'ai cherché et retenu les travaux qui me paraissaient avoir, soit une portée politique réelle, soit un aspect sociographique suffisamment général ; j'ai résumé intégralement certains rapports de recherche difficilement accessibles — ne serait-ce que par leur volume ou leur style technique — passant plus rapidement sur les travaux publiés ; enfin, ma première et principale source d'information est la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP) du Ministère de l'éducation, dont les travaux occupent ici une place prépondérante.

Je ne suis pas en mesure de présenter un bilan satisfaisant des activités de l'Institut canadien d'éducation des adultes (I.C.E.A.) : l'histoire de cette importante association exigerait un travail d'envergure et l'œil d'un spécialiste. Étant donné l'ampleur de la question, j'ai d'ailleurs renoncé à aborder l'éducation de type informel : animation, culture populaire, *média* — secteurs qui demanderaient un relevé distinct. Ce texte porte en fait sur l'éducation officiellement offerte aux adultes.

## L'ÉDUCATION DES ADULTES: DIX ANS DE TRAVAUX

Il y a dix ans qu'une politique officielle d'éducation des adultes est née au Québec, suscitant de nombreux travaux qui auront eu une certaine influence sur la société québécoise. Le bilan proposé ici n'a rien d'exhaustif : à partir d'un inventaire incomplet, il est délibérément sélectif. Les critères de choix et de lecture des textes sont subjectifs et je ne tenterai pas de les justifier, tout au plus de les expliciter sommairement : j'ai cherché et retenu les travaux qui me paraissaient avoir, soit une portée politique réelle, soit un aspect sociographique suffisamment général ; j'ai résumé intégralement certains rapports de recherche difficilement accessibles — ne serait-ce que par leur volume ou leur style technique — passant plus rapidement sur les travaux publiés ; enfin, ma première et principale source d'information est la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP) du Ministère de l'éducation, dont les travaux occupent ici une place prépondérante.

Je ne suis pas en mesure de présenter un bilan satisfaisant des activités de l'Institut canadien d'éducation des adultes (I.C.E.A.) : l'histoire de cette importante association exigerait un travail d'envergure et l'œil d'un spécialiste. Étant donné l'ampleur de la question, j'ai d'ailleurs renoncé à aborder l'éducation de type informel : animation, culture populaire, *media* — secteurs qui demanderaient un relevé distinct. Ce texte porte en fait sur l'éducation officiellement offerte aux adultes.

### I. BILANS

*Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes, (s.l.n.e.), février 1964, VI + 145 p. (Rapport RYAN.)*

Le 22 février 1962, le Ministre de la jeunesse, M. Paul-Gérin Lajoie, formait un comité de sept membres, présidé par Claude Ryan, dont il attendait

« un plan d'ensemble de la politique que le gouvernement devrait suivre pour contribuer à l'œuvre de l'éducation des adultes [...] » (IV)

Selon le rapport du comité, c'était « la première fois que le Gouvernement du Québec entreprenait de définir systématiquement sa politique » en ce domaine, bien que son intérêt « pour cet aspect de l'éducation et de la culture remonte assez loin dans l'histoire. » (1) À ce propos, le rapport rappelle certaines dates importantes dans l'histoire québécoise de l'éducation des adultes, entre autres :

- 1888, cours du soir organisés par le Secrétariat de la province ;
- 1927, premier service d'extension de l'enseignement universitaire, établi par McGill ;
- 1929, les cours de solfège, donnés à Montréal depuis 1899, sont étendus à toute la province ;
- 1937, fondation du Service de l'aide à la jeunesse, du Ministère de l'industrie et du commerce, pour administrer la première entente fédérale-provinciale sur la formation professionnelle ;
- 1946, fondation de la Société canadienne d'enseignement post-scolaire, qui deviendra en 1955 l'Institut canadien d'éducation des adultes (I.C.E.A.) : organisme de coordination des associations et individus travaillant dans le secteur de l'éducation des adultes ;
- 1962, réorganisation de tous les services du Ministère de la jeunesse (prélude à l'institution du Ministère de l'éducation en 1964).

Après un travail de « 15 mois, au cours desquels il a tenu 13 réunions d'environ une journée chacune », le comité a déposé un rapport qui constitue le point de départ indispensable à l'étude de la situation actuelle de l'éducation des adultes, tant par le bilan qu'il fournit que par les politiques qu'il propose. Le bilan — « inspiré largement » des enquêtes et travaux déjà réalisés à l'époque par l'I.C.E.A. (1949, 1950, 1953, 1956, 1958, 1962) — répartit le domaine en six secteurs, regroupés en deux catégories : « l'éducation des adultes considérée comme formation individuelle » regroupe les secteurs *formation académique générale*, *formation professionnelle*, *formation générale* (« culture populaire ») ; « l'éducation des adultes considérée comme élément de contribution aux plans de développement national et communautaire » rend compte des secteurs *formation en vue du changement social*, *formation des cadres*, *information (mass media)*.

Dans les secteurs de la formation académique générale et de la formation professionnelle, le comité déplore principalement le manque d'information et d'orientation à propos des ressources disponibles, l'absence de programmes, de matériel scolaire et de plan de formation pour les éducateurs d'adultes. (42) Dans les secteurs de la formation sociale, artistique, intellectuelle et spirituelle (culture populaire), nombreux sont les organismes publics et privés qui tâchent de répondre à des besoins très divers (50) ; l'activité des organismes privés est mal connue (58). Le comité déplore l'absence de critères

servant à déterminer l'aide financière du gouvernement à ces organismes (63) et l'improvisation dont souffre souvent l'initiative de ceux-ci (65).

À propos des trois derniers secteurs qu'il distingue, le comité ne propose pas de bilan mais un bref programme prospectif : ces secteurs correspondent à trois dimensions de l'exigence de « formation pour le changement social », reliée aux programmes de planification ou de développement économique et social (69). Dans l'esprit du comité cette dimension de l'éducation des adultes doit donc relever des responsables de la planification et de l'aménagement plutôt que d'un ministère de l'éducation. (70)

Outre les recommandations découlant des lacunes inventoriées plus haut, la politique préconisée comporte parmi les points les plus significatifs :

- l'adoption du système de crédit, l'assouplissement des horaires et une nouvelle législation favorisant les congés d'études ; (126)
- l'organisation par le Conseil d'orientation économique d'une équipe volante de spécialistes en organisation communautaire, agissant comme conseillers spéciaux auprès des conseils régionaux de développement ; (134)
- « Que les organismes privés soient toujours considérés comme les principaux responsables de la formation générale pour le développement social, artistique, intellectuel des adultes. » (137)
- « Que l'État joue son rôle de promoteur de l'éducation des adultes en collaboration avec les associations privées et les institutions d'enseignement, dans le plus grand respect de la liberté des personnes et des groupes. » (138)
- « Que le problème de la récupération académique et professionnelle soit le premier qui préoccupe l'État [...] » (138)
- « Il serait désirable que l'enseignement aux adultes devienne gratuit, par étapes, tout comme l'enseignement aux enfants. » (26)
- « C'est au Ministère actuel de la Jeunesse que nous recommandons d'organiser un Service gouvernemental d'éducation des adultes. » (95)

On peut considérer comme le résultat le plus tangible du Rapport Ryan la création, le 31 mars 1966, de la Direction générale de l'éducation permanente au récent Ministère de l'éducation.

Paul BÉLANGER, Lorraine GAGNER et Pierre PÂQUET, *Analyse des tendances de la recherche en éducation des adultes au Canada français, 1960-1969*, Cahiers de l'I.C.E.A., 12-13, mai 1971, 317 p.

1966 marque également, d'après Paul Bélanger et ses collaborateurs de l'I.C.E.A.,

« le point de départ de la recherche ayant pour objet spécifique l'éducation des adultes, qui par la suite se développera rapidement (12 recherches en 1966, 18 en 1967, 26 en 1969 et 49 en 1969). Ce secteur est en pleine expansion. » (35)

Lorsqu'on examine cependant le répertoire des recherches auquel correspondent ces statistiques, on constate que la définition « libérale » du domaine de l'éducation des adultes, héritée du rapport Ryan, entraîne ici certaines incongruités. Alors qu'une politique d'éducation des adultes doit

tenir compte des problèmes de développement et de mobilité professionnelle, favoriser la recherche sur les *mass media* et les méthodes d'enseignement audio-visuelles, un inventaire peut difficilement inclure tous ces thèmes dans son « objet spécifique » (formation académique, formation professionnelle, formation des cadres, éducation populaire, animation sociale) et en tirer des conclusions probantes. C'est pourtant à peu près ce à quoi prétendent les auteurs :

« Dire que notre liste d'envoi était possiblement exhaustive ne signifie pas que notre inventaire le soit [...] nous croyons pouvoir dire que le pourcentage de réponses [...] est assez élevé et notre inventaire suffisamment complet pour que les conclusions de nos travaux soient significatives. » (26)

Cependant — pour ne citer que quelques exemples frappants — à côté de travaux, plus ou moins pertinents à mon sens, sur l'histoire politique de la radiodiffusion (A. Charbonneau), sur la situation économique des familles rurales de la Gaspésie (M. Daneau), sur la participation étudiante (G. Fortin), on ne trouve ici aucune référence aux importantes recherches de J. de Guise sur l'équipement et les ressources des *mass media*, de G. Fortin et M.-A. Tremblay sur la situation économique des familles salariées du Québec, ni aux textes fondamentaux de M. Blondin sur l'animation sociale en milieu urbain — avec l'excuse, dans ce dernier cas, qu'il ne s'agit pas de « recherche » au sens strict ...

En fait, ce défaut de l'inventaire tient essentiellement à la méthode utilisée : l'enquête par questionnaire auprès de tous les chercheurs susceptibles d'avoir réalisé quelque recherche en éducation des adultes. On ne mettra pas en doute l'exhaustivité possible de la liste d'envoi, étant donné surtout la réputation d'excellence du service de documentation de l'I.C.E.A., mais plutôt la pertinence du matériel analysé : conformément à la logique de la méthode d'enquête et à leur définition libérale du domaine, les chercheurs n'ont pas, apparemment, opéré de sélection dans le matériel recueilli ; c'est l'informateur lui-même qui a jugé de la pertinence de ses travaux pour le champ de l'éducation des adultes. Or il est évident que certains facteurs psychologiques — esprit de collaboration, souci de publicité — ainsi que la quantité de travaux susceptibles d'être mentionnés, ont influencé ce jugement : tel a cru bon de mentionner ses recherches sur le développement ou les *mass media*, tel autre non ; tel a rapporté l'unique recherche pouvant se rattacher au domaine, tel autre s'est contenté de la plus pertinente, etc.

Adoptant une définition plus restrictive de l'éducation des adultes, et refusant comme critère de pertinence l'intérêt indirect d'une recherche pour ce domaine, il faudrait éliminer une quarantaine de titres sur les cent vingt-neuf inventoriés.

Certaines des conclusions de l'enquête sont alors sujettes à caution. Par exemple,

« 35% de ces chercheurs ont reçu une formation sociologique, ils constituent le groupe le plus important [...] jusqu'en 1966, la majorité des chercheurs se recrutait en économie et en sociologie. » (62)

Si on met en parallèle ce résultat avec une autre constatation, à savoir que

« pendant la première période (1960-1965), la majorité des recherches ne se rattachaient qu'implicitement à l'éducation des adultes » (35),

la prépondérance de la sociologie n'apparaît plus aussi certaine. Après vérification cependant, seulement une dizaine des titres que j'avais éliminés m'ont paru avoir un sociologue pour auteur, ce qui augmenterait la prépondérance réelle de cette discipline.

D'autres conclusions fort intéressantes appellent une vérification analogue : les travaux les plus valables au point de vue scientifique « ont été en bon nombre des projets qui n'ont abordé l'éducation des adultes que par le biais. » (57) (Je traduirais : les travaux extérieurs au domaine de l'éducation des adultes mais qui sont susceptibles de lui apporter des connaissances utiles, sont généralement supérieurs à la moyenne au point de vue valeur scientifique ...) Ici la vérification est impossible à faire car la description des recherches ne rapporte pas la cote de qualité scientifique qui leur a été attribuée par l'enquête : souci « déontologique » sans doute, mais qui constitue de nouveau une extension abusive des principes de l'enquête dans une situation où ils ne valent plus. En quoi des données concernant des travaux scientifiques publiés — ou soumis au jugement de commanditaires, ou d'examineurs dans le cas des thèses — sont-elles encore soumises au secret professionnel, sauf en vertu du principe d'échange de bons procédés de la part de l'enquêteur ?

D'ailleurs, la validité de la mesure de qualité scientifique est elle-même douteuse : il s'agit de deux échelles Guttman (qualité théorique et qualité méthodologique) de respectivement quatre et trois items. Abstraction faite de ce trop petit nombre, le contenu de ces items est contestable : le plus haut degré de qualité théorique est obtenu par l'item « énonciation d'une hypothèse de départ » ; or on sait que cette caractéristique d'une recherche est susceptible de dépendre autant de la demande du commanditaire que de la scientificité du chercheur : certaines formules de demande de subvention exigent l'énonciation d'une hypothèse, qui peut alors ne correspondre qu'à une pure formalité. Quant à l'item supérieur sur l'échelle de qualité méthodologique, c'est le « recours à une technique précise d'analyse statistique », ce qui, en plus d'être souvent symptôme d'un mauvais conventionnalisme, déclassait automatiquement une recherche de type clinique.

D'autres résultats sont moins suspects puisqu'ils portent sur des relations entre phénomènes et qu'ils sont ainsi moins sensibles au défaut de l'inventaire : les recherches les plus utilisées sont celles qui ont été diffusées ; les recherches les plus diffusées sont celles qui ont coûté le plus cher ; les recherches qui ont coûté le plus cher ont été financées par les gouvernements, lesquels orientent la recherche vers la solution de problèmes immédiats. Cette série de relations deux à deux ne permet sans doute pas de proposer un modèle systématique et contrôlé du phénomène ; elle est suffisante pour révéler des tendances sur lesquelles les auteurs peuvent fonder un diagnostic acceptable :

« Bien que nous concevions l'éducation des adultes comme un ensemble logiquement cohérent, ce terrain d'étude ne constitue pas encore une aire organisée de recherche. On le constate à l'éparpillement des efforts et à la diversité des disciplines impliquées, à la faible communication entre chercheurs et à une organisation non coordonnée et non productive du travail. » (92)

Conséquemment à ce diagnostic — « un effort éparpillé d'analyse parcellaire et peu critique » — les auteurs font appel à une politique de recherche scientifique et cumulative.

Marie-Madeleine DEVAUX et *alii*, *Objectif-Éducation permanente*, Québec, Direction générale de l'éducation permanente (DGEP), Ministère de l'éducation, décembre 1971, viii + 161 p. (miméo.)

Les deux lacunes majeures de l'enquête de l'I.C.E.A. — définition diffuse de l'objet et méthode d'enquête — constituent un négatif presque exact pour caractériser le rapport du comité-objectifs de la DGEP, lequel s'avère ainsi le complément indispensable de la première recherche. En effet, le mandat de ce comité était de

« faire la synthèse des nombreux rapports existants sur l'éducation permanente et d'essayer de rendre concrets les objectifs de l'éducation permanente afin que ceux-ci puissent servir de critères d'évaluation. » (4)

C'est dire que le comité a axé son travail sur un aspect très spécifique, les objectifs poursuivis par les « éducateurs » d'adultes, et qu'il a procédé par analyse de texte.

L'inventaire porte sur les textes québécois, appartenant à « un univers officiel de textes inventoriés dans des centres de documents publics » (28), à l'exclusion de la littérature officieuse i.e. peu diffusée à l'extérieur des groupes concernés. Les sources documentaires utilisées sont :

- le Répertoire des publications gouvernementales de A. Beaulieu et *alii*,
- le centre de documentation de l'I.C.E.A.,
- la documentation du Centre de l'organisation scientifique de l'entreprise à Montréal et du Centre des dirigeants d'entreprises à Québec,

- l'inventaire de la recherche en éducation des adultes au Canada,
- le répertoire analytique de l'Université Laval.

Avec beaucoup de sagesse, les auteurs ont renoncé à « faire ce travail dans le secteur des media, tout en gardant présent à l'esprit que c'était un des secteurs les plus importants [...] » (39)

Parmi les cent quatre-vingt textes qui constituent l'inventaire de départ, dix-huit ont été retenus pour fins d'analyse, à l'aide d'une technique de type « sociométrique » : comme il s'agissait de déterminer « la place de ces rapports dans l'univers des textes sur l'éducation permanente » (28), on a utilisé comme critère de l'importance d'un texte, le nombre de références qui y sont faites dans l'ensemble des autres textes. L'inventaire des textes — classifiés par secteur de provenance, type de texte, et niveau axiologique — permet aux auteurs de construire un « sociogramme » dont ils tirent les observations suivantes :

« Jusqu'en 1964, le secteur gouvernemental est peu représenté et c'est le secteur des associations, avec l'ICEA, qui a le leadership de l'éducation permanente [...] »

« À partir de 1963, le secteur des institutions privées et des universités commence à produire un certain nombre de documents [...] »

« [...] le quart demeure des textes isolés [...] le secteur gouvernemental apparaît être le plus fortement représenté parmi les textes isolés, ce qui laisse entrevoir tout le problème de la publication et de la diffusion des documents. »

« Le réseau de relations autour (du rapport Parent et du rapport du comité Multi-Media) est tel qu'ils forment des figures prégnantes qui retiennent notre attention. C'est la raison pour laquelle nous avons arrêté notre choix aux documents qui s'inséraient dans ces deux constellations. » (49-51)

Ces dix-huit textes analysés, produits de 1963 à 1971, proviennent tous du Ministère de l'éducation, et en grande majorité de la DGEP ; certains de ces textes ayant un caractère trop particulier, treize seulement sont présentés dans le rapport, classifiés en trois catégories : « les textes de structuration (1963-1966) ; les textes de structures (1966-1970) ; les textes des grandes opérations : Départ, Sésame, Tévec, Multi-Media (1967-1971). » (III)

*Les textes de structuration.* Le discours de P. GÉRIN-LAJOIE (Lévis, Institut coopératif Desjardins, 4 décembre 1963) et le Rapport PARENT mettent en évidence l'idée d'éducation permanente. À propos du Rapport RYAN, les auteurs notent :

« Il nous semble que beaucoup de structures actuelles proviennent des recommandations de celui-ci. Son influence au niveau des textes est manifeste [...] » (61)

Le dernier texte de cette catégorie, le Rapport LETTRE (*Rapport du comité d'étude de l'enseignement professionnel agricole*, 1966) n'a que « deux courtes pages sur l'éducation permanente » ; il mentionne les cours de gestion comme formation prioritaire.

*Les textes de structures* portent sur les objectifs de l'éducation permanente dans les CEGEP, de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires, sur les objectifs de la DGEP elle-même. Sur le premier point, on mentionne le texte préparatoire au colloque tenu par l'I.C.E.A. en collaboration avec la fédération des CEGEP en avril 1970 (« Problématique de l'éducation des adultes dans le CEGEP ») ; on y trouve le diagnostic suivant :

« [...] nous avons vu que (les services d'éducation permanente : SEP) s'étaient en majorité repliés vers des besoins immédiats qu'on peut qualifier de 'service à la population' [...] dans la situation d'autofinancement où ils se trouvent [...] on se laisse guider par la demande individuelle provoquée par la publicité [...] On constate que c'est plutôt dans les villes moyennes et les centres éloignés que les questions concernant le rôle de l'éducation des adultes et des objectifs ont été posées. » (64-66)

Pour les commissions scolaires, deux objectifs importants sont mis au premier plan : structurer les services en fonction de deux clientèles bien distinctes, les jeunes et les adultes ; aider la DGEP à se définir. (*Rapport du colloque sur l'éducation permanente*, 6 au 9 avril 1970.)

Les objectifs de la DGEP sont abordés par deux textes différents : F. JOLICŒUR, *Réflexion sur les objectifs, les politiques et les structures de la DGEP*, 8 décembre 1968 ; J.-G. VENNE, *Discours d'ouverture du colloque des directeurs d'éducation permanente*, 6 au 9 avril 1970. Le second texte constate que le double mandat de la DGEP (scolarisation et recyclage de la main-d'œuvre ; promotion de l'éducation permanente) est loin d'être réalisé. Le premier texte propose :

« qu'il faut poursuivre des objectifs de promotion collective, qui implique la participation même de la population à l'aménagement de ses propres ressources humaines, et par voie de conséquence, le dépassement du système scolaire. »

C'est à ce texte que les auteurs semblent rapporter l'origine des grandes opérations de 1967 (Tévec, Sésame, Départ), envisagées par la DGEP comme « des moyens de réaliser son mandat de promotion de l'éducation permanente. » (75)

Les deux *Opération Départ* avaient pour mandat de travailler à l'élaboration d'une politique québécoise d'éducation permanente ; l'une (Départ-Province) a utilisé une approche par le terrain, l'autre (Départ-Montréal) une approche théorique.

« Départ-Province peut être rapidement définie comme un début de planification participante [...] plus de 2,800 personnes ont travaillé à l'opération [...] cinquante rapports complets ont été rédigés. » (77)

Départ-Province cherche à fonder la spécificité de l'éducation des adultes sur une conception plus exigeante de la personne ; ses recommandations vont dans le sens de la nécessité de situer l'éducation des adultes dans une pers-

pective de développement socio-culturel, et non pas seulement scolaire. Département-Montréal propose comme objectifs ceux qui sont perçus et valorisés par le « s'éduquant » — i.e. met l'imprévisibilité au centre de son modèle d'« activité objectivante » — comme finalité : le devenir soi-même, et comme moyen : la société éducative.

*Sésame* (Session d'enseignement spécialisé pour adultes par le Ministère de l'éducation) est « un projet d'action-recherche qui assume le double mandat d'élaborer un programme de formation pour formateur d'adultes et d'entreprendre la formation de ces professeurs. » (SÉSAME, *Les adultes à l'école : apprendre à lire et apprendre à vivre*, p. 5). Ce document ainsi que l'ouvrage de G. TELLIER et alii, *La dynamique des groupes appliquée dans une classe d'adultes*, IFG, 1969, sont ressortis au sociogramme, mais seul le document-synthèse *Sésame 1967-1971* est ici analysé. Le problème majeur de Sésame, c'est d'élaborer une conception nouvelle du rôle de formateur d'adultes, nettement distinct du rôle de professeur ; ce rôle met l'accent surtout sur l'animation, la coordination, l'utilisation de l'audio-visuel ; la formation qui y conduit est définie par six options (recherche personnelle, intégrée à des processus de groupe ; formation rattachée à l'expérience vécue, dispensée à des professeurs rattachés à des organisations spécifiques, incluant formation permanente et cours de perfectionnement).

*Le projet Tévec* est étudié à travers deux textes correspondant à deux moments de l'opération : le projet et le programme de la seconde étape. (G. MESSIER, *Projet-Pilote Saguenay/Lac Saint-Jean*, 2<sup>e</sup> version, DGEP, avril 1967 ; G. MESSIER, *Programme-cadre de la deuxième étape de l'expérience pilote de télévision éducative pour les adultes de la région du Saguenay/Lac Saint-Jean*, Tévec, 28 mai 1968.) On considère ici ce projet comme témoignage de

« l'originalité de la révolution culturelle qu'entraînerait la mise en circuit — le 'couplage' — de l'imagination et de l'ingéniosité populaire avec les moyens collectifs d'expression. » (93)

Quatre objectifs ressortent du *projet* : 1. faire progresser la télévision éducative, 2. donner une scolarisation de base, 3. créer une conscience régionale ouverte aux problèmes de son propre développement, 4. offrir une possibilité de formation professionnelle. Le *programme-cadre* est mieux articulé que le *projet* ; le quatrième objectif y est mis de côté et le premier prend le pas sur le second. La stratégie éducative de Tévec se développe selon trois plans distincts : la démarche éducative, dont la caractéristique majeure est de « laisser l'adulte en formation dans son milieu » lequel, par la télévision, « baigne dans un climat de formation » ; le message éducatif, qui « articule les matières scolaires avec des thèmes issus du milieu » ; les multiples moyens

permettant la communication entre émetteur éducatif et adulte en formation. Concluant sur l'opération Tévec, les auteurs soulignent que

« sa valeur exemplaire en ce qui concerne les systèmes éducatifs futurs nous semble importante. » (102)

Effectivement, le récent *Projet Multi-media* tire son origine directement de Tévec : « à la fin de Tévec, en novembre 1969, le Ministère de l'éducation mit sur pied un groupe de travail appelé Comité d'implantation de la télévision éducative » (105) dont le rapport, déposé en juillet 1970, est analysé en dernier lieu. (*Projet Multi-media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec.*)

« Pour permettre à la fois la décentralisation et la coordination de la formation, deux types de structures sont proposées : l'une qui favorisera la participation des usagers, la consultation et l'animation [...] l'autre à caractère plus administratif, qui facilitera la gestion des opérations et la coordination de tout le système. » (p. 176). » (107)

Le système multi-media devra comporter quatre caractéristiques (« empathie, éducativité, accessibilité, conductivité ») et cinq propriétés :

- « — [...] coordination entre divers ministères [...] collaboration avec divers organismes non-gouvernementaux ;
- [...] utilisation de toutes les ressources éducatives existantes ;
- [...] fait appel à des documents de courte durée et réalisables [...] ;
- [...] à la fois régionalisé et centralisé ;
- [...] élargira ses possibilités de spécialisation et diversification. » (108)

En conclusion de son rapport, le comité-objectifs constate, entre autre, que

« Le sous-système de planification fournit à lui seul presque la moitié des objectifs (9 sur 18). Ensuite vient le sous-système d'opérationnalisation (6) où Tévec est le plus représenté (5), puis le sous-système de formation (3) et enfin celui de l'administration (un seul). »

« Si les textes abordent peu ce secteur (la formation professionnelle) c'est qu'en fait il relève en grande partie du gouvernement fédéral. »<sup>1</sup>

« La littérature sur l'éducation permanente vise presque exclusivement les adultes (alors que) les autres parties moins 'productives' de la population ont droit aussi à la formation permanente. »

« Une constante des textes est d'enraciner l'éducation permanente dans une conception exigeante de la personne. Par contre, peu se réfèrent *explicitement* à une conception de la société ou de la culture. »

« Deux grands types de moyens ont été utilisés : les structures scolaires, les opérations [...] Des études ont montré que l'influence de ces moyens (structures scolaires) sur les objectifs visés au départ n'allait pas dans le sens de ces ob-

<sup>1</sup> Pour combler cette lacune, on nous réfère à : Conseil économique du Canada, *L'État et la prise de décision*, application aux politiques de développement des ressources humaines, 1971, pp. 119-120.

jectifs [...] Les opérations au contraire constituent un réservoir de données et d'hommes que peu de pays possèdent pour élaborer une politique d'éducation permanente entendue comme 'stratégie culturelle dans un processus de développement intégral' (P. Furter). » (121-135)

La liste des cent quatre-vingt textes inventoriés est fournie en annexe ; signalons que, en partie à cause de la date de l'enquête mais surtout à cause d'une définition différente de la « population » à recenser (textes d'orientation versus rapports de recherche), cet inventaire ne recoupe que faiblement celui de l'I.C.E.A.

Commission canadienne pour l'Unesco, *L'éducation des adultes au Canada*, Ottawa, mars 1972, 125 p. (Pages documentaires, 6.)

Ce rapport, préparé en vue de la Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, propose un bilan de la dernière décennie et quelques perspectives pour les années '70. Il a été rédigé en réponse à un questionnaire de l'UNESCO, avec la collaboration du secrétariat du Conseil des ministres de l'éducation, de l'I.C.E.A. et de son homologue anglophone, la C.A.A.E.

Bien que la Commission canadienne pour l'UNESCO ait cherché à présenter une synthèse « nationale », laquelle reste assez descriptive, on peut dégager de ce document certains éléments de comparaison qui permettent de situer l'éducation des adultes au Québec dans un contexte plus vaste. La croissance rapide du secteur public en éducation des adultes au cours des années 1960 n'est pas spécifique au Québec : on la retrouve dans l'ensemble du Canada. Cependant, le phénomène serait davantage accentué au Québec : le financement du secteur public est passé de \$500,000 en 1960 à \$50,000,000 pour le secteur secondaire et \$50,000,000 en allocation de formation en 1970 ; comme point de comparaison, on trouve cité le cas de la Colombie-Britannique où « la somme affectée à l'éducation des adultes dans les écoles publiques de la province a quintuplé au cours des années '60. » (41)

Ce développement spectaculaire du secteur public s'est fait au détriment des associations volontaires et de l'industrie privée. Ici encore on cite le cas du Québec, où les subventions aux associations volontaires auraient diminué en chiffres absolus au cours de la période. Quant aux subventions à l'industrie, le budget fédéral de formation de la main-d'œuvre n'y accorde qu'une part de 3.6%. D'après le rapport, cette orientation est actuellement remise en question : on prévoit pour les années '70 une part plus grande à l'industrie et aux associations volontaires, en même temps qu'on attachera plus d'importance à la formation professionnelle.

Le Québec semble se distinguer nettement des autres provinces au plan des méthodes pédagogiques : l'enseignement individualisé est beaucoup plus avancé dans les provinces anglophones, surtout l'Ontario ; cette situation est certainement due à l'utilisation du matériel américain. Par contre, on trou-

verait au Québec plus d' « initiatives novatrices » puisque, des onze textes présentés en annexes — où on a « voulu mettre l'accent sur les concepts nouveaux et les initiatives novatrices qui peuvent présenter un intérêt général dans l'optique de l'éducation permanente » (29) — six ont trait à des expériences québécoises.

La première annexe du rapport, extraite du huitième exposé annuel du Conseil économique du Canada, présente « Les objectifs de la politique de main-d'œuvre » du gouvernement fédéral. Parmi les objectifs économiques et sociaux d'une politique de main-d'œuvre — croissance, équité, stabilisation — il est manifeste que le Canada accorde la primauté à la croissance de l'économie. Le programme canadien de formation professionnelle comporte une part considérable de cours de rattrapage en formation générale et de formation préparatoire non liée directement à un métier. Alors que 80% des dépenses fédérales aux États-Unis vont à la formation en industrie, le Canada insiste presque exclusivement sur la formation dans les institutions d'enseignement. Une évaluation systématique du programme est réalisée par le Ministère à l'aide d'un modèle bénéfices-coûts : il n'est pas certain que les améliorations constatées quant aux possibilités d'emploi et aux salaires soient attribuables aux programmes de formation en tant que tels. Une des principales lacunes du programme fédéral serait qu'il ne tient pas suffisamment compte des conditions économiques et des situations des marchés provinciaux du travail.

## II. LES GRANDES OPÉRATIONS DE LA DGEP

*Opération Départ* (Montréal), Québec, DGEP, Ministère de l'éducation, 1971, 5 vols. (miméo.)

J'insisterai peu sur ce rapport — dont j'ai analysé ailleurs l'idéologie<sup>2</sup> — puisque, philosophie de l'éducation élaborée par une équipe travaillant isolément, il ne contient pas de données concrètes. On ne peut toutefois le passer sous silence car il représente la systématisation de cette « conception exigeante de la personne » poussée à l'extrême qui caractérise la très grande majorité des textes d'orientation analysés par le comité-objectifs. À ce titre, la notion de « s'éduquant » qu'il propose semble avoir joué pendant un certain temps le rôle d'idéologie dominante dans les milieux gouvernementaux de l'éducation, bientôt supplantée par celle des « objectifs opérationnalisables », qu'on retrouve par exemple au principe du rapport du comité-objectifs. La désaffection pour cette notion se limite sans doute à son milieu d'origine, la DGEP, le « s'éduquant » continuant de hanter bon nombre d'é-

<sup>2</sup> N. GAGNON, « La relation enseignant-enseigné dans l'université de demain. I. Un modèle pédagogique pour la société québécoise », Conseil des universités, juillet 1971. (À paraître.)

ducateurs ou administrateurs scolaires de l'extérieur. Un point important à signaler : à l'encontre de la très grande majorité des textes d'orientation analysés par le comité-objectifs, Départ-Montréal préconise un système d'éducation permanente unique, sans distinction d'âge ou de milieu. Ce principe aboutissant logiquement à la dissolution de la DGEP, c'est peut-être ce qui a fait reléguer si rapidement le rapport sur la tablette des grandes utopies.

*L'Opération Départ, synthèse des rapports régionaux*, DGEP, Ministère de l'éducation, février 1970, 2 vols, 520 p. (miméo.)

Le rapport de l'Opération Départ (Province) constitue par contre un dossier abondant d'informations de diverse nature : contexte historique au niveau de l'administration publique, description d'une recherche-action, inventaire de la situation en éducation des adultes, données régionales, inventaire des besoins.

*Contexte historique.* L'Opération Départ se situe à la suite de l'Opération 55, lancée en septembre 1964 par le tout récent Ministère de l'éducation en vue d'accélérer le processus de régionalisation de l'enseignement secondaire. « Cette opération du Ministère inaugurerait un style d'action nouveau qui ne devait pas tarder à devenir typique pour l'avenir » : action de planification administrative, renforcée d'une vaste consultation. L'Opération Départ eut pour mandat de poursuivre l'Opération 55 sur le plan de l'éducation des adultes.

« À la même époque où se créait le Ministère de l'éducation [...] plusieurs transformations importantes avaient lieu dans d'autres secteurs du gouvernement » (12) : accord fédéral-provincial sur la formation technique et professionnelle de 1961 ; création du Conseil économique du Canada à l'été 1963, du Ministère de la main-d'œuvre et de l'immigration en 1966. Du côté provincial : création en février 1961 du Conseil d'orientation économique, et reconnaissance officielle en 1966 des conseils économiques régionaux ; projets pilote d'assistance sociale à domicile par le Ministère de la famille et du bien-être ; au Ministère du travail, création du service de reclassement en 1965 et d'une direction générale de la main-d'œuvre en 1966.

« Enfin, comme dernier élément indispensable pour faire le tour du contexte dans lequel l'Opération Départ a pris naissance, il faut rappeler l'expérience du B.A.E.Q. [...] effort de planification absolument inédit dans la province [...] L'animation sociale a soudain reçu dans le Québec une impulsion extraordinaire [...] À l'intérieur de l'animation sociale, il faut situer les campagnes entreprises pour rescolariser la population du territoire, qui ont exercé une influence considérable sur la réflexion et sur l'organisation de l'éducation des adultes ». (18-19)

### *Une enquête-participation*

« [...] une enquête de quelque envergure [...] devenait indispensable à une implantation sérieuse de l'éducation des adultes au niveau régional. Cette idée

(qui remontait au deuxième tome du Rapport Parent) remporta spontanément l'adhésion des membres du comité (composé de fonctionnaires du Ministère et de représentants des commissions scolaires régionales catholiques et protestantes). Quant aux modalités d'exécution, on écarta l'idée d'une enquête réalisée directement par des spécialistes de la Direction et dont les résultats auraient été ensuite communiqués aux régionales. On crut beaucoup plus féconde la perspective de demander aux régionales elles-mêmes de mener l'enquête. » (34)

L'Opération Départ se donnait comme objectifs d'action : la diffusion d'information, la prise de conscience, la coordination des initiatives, la mise en place d'un cadre de travail, la mise en branle d'un processus dynamique ; comme objectifs de recherche : l'inventaire régional des cours, des besoins et des ressources, devant se traduire par un plan d'action régional pour les trois prochaines années, la constitution d'une documentation centrale (données démographiques, socio-économiques, pédagogiques), la normalisation de la terminologie ; la détermination d'un programme provincial et l'élaboration d'une politique québécoise d'éducation permanente. (38-41)

Faute de personnel et de moyens d'organisation, l'équipe responsable ne pouvait envisager d'inviter toute la population à participer et exprimer ses besoins.

« Nous avons donc préféré axer l'opération sur le renforcement et le développement de structures d'accueil à ces futures demandes. Voilà pourquoi ce sont les responsables régionaux des divers organismes qui ont été visés par la participation. »

En plus du conseiller technique chargé de l'animation et de l'organisation dans chacune des régions administratives,

« la structure d'organisation la plus importante fut sans contredit celle des comités régionaux de travail, mis sur pied dans chacun des 56 comtés régionaux des 56 territoires préalablement déterminés. C'est à eux qu'était confiée la responsabilité d'organiser le travail d'enquête et de le mener à bien jusqu'au rapport final. » (54)

« Les comités pléniers de l'Opération Départ ont tenu en moyenne 8 réunions au cours de l'Opération, échelonnées sur 8 mois avec une moyenne de présence de plus de 60% et, d'après le rapport des conseillers techniques, la moitié des membres y a joué un rôle très actif. Voici comment on pourrait décrire en gros la participation dans une régionale type : 50 personnes travaillent à l'Opération, dont 31 sur un comité plénier et 30 dans les sous-comités (un certain nombre travaillant aux deux endroits). Sur les 31 du comité plénier, 21 sont présents à toutes les réunions et 16 y jouent un rôle 'actif'. 7 personnes ont fait la synthèse des discussions et le travail de rédaction a été accompli par 4 ou 5 personnes. » (63)

Dans l'ensemble, les conseillers techniques ont jugé que les sous-comités avaient été plus efficaces. La diversité des problèmes ou des clientèles privilégiés par différentes régions dénote l'adaptation de Départ aux besoins des divers milieux. (66-67)

*Inventaire des réalisations.* Départ reprend d'abord succinctement le bilan fourni par le rapport Ryan, pour la période antérieure à 1961, qu'il caractérise par une conception libérale de l'éducation des adultes.

« Cette dispersion des initiatives explique en grande partie le fait que nous ne possédons que fort peu de données statistiques nous renseignant sur la population qui a pu bénéficier de l'action gouvernementale en ce domaine. » (86)

On dispose cependant de quelques données sur les cours de culture populaire des Services de l'aide à la jeunesse, pour la période 1940-41 à 1959-60 : le nombre de cours offerts est passé de 18 à 112 ; le nombre d'élèves inscrits, de 1,128 à 14,340. La plus forte augmentation relative se situe aux années 1944-45 et 1946-47 (119% et 132%) ; après un sommet de 5,735 en 1947-48, le nombre d'élèves diminue de façon quasi constante jusqu'en 1954-55 (3,219) ; pour les trois dernières années, les taux d'augmentation sont respectivement de 34%, 64% et 59%.

« Depuis quelques années, on assiste à une poussée remarquable du nombre d'adultes inscrits aux cours organisés ou financés par l'État. » En 1964-65, sur le territoire du B.A.E.Q., 6,900 adultes se sont répartis en 281 classes dans 134 localités, comparativement à 13 classes dans 8 localités l'année précédente. Cette poussée « est vite devenue typique pour les autres régions du Québec. » (91) Dans certaines régionales, le nombre des étudiants adultes est supérieur à celui des jeunes étudiants ; 20 des 57 commissions scolaires ont plus de 75 étudiants adultes pour 100 étudiants réguliers, au niveau secondaire. De 1960-61 à 1967-68, le nombre d'étudiants adultes est passé de 95,005 à 291,313, soit une croissance totale de 207% et une croissance annuelle moyenne de 21% ; depuis la création de la DGEP, l'augmentation relative fut de 73%. (93-95)

Le secteur scolaire (récupération et pré-emploi) passant durant cette période de 394 à 117,931 étudiants, a connu le plus fort taux d'augmentation (moyenne annuelle de 140%). L'une des principales raisons de cette explosion est sans contredit le faible niveau de scolarisation de la main-d'œuvre du Québec : en 1961, plus de 50% de la population non scolaire avait moins de sept ans de scolarité. (105)

Les cours de formation professionnelle n'ont connu pour leur part de véritables développements que depuis 1964-65, alors que le nombre d'étudiants adultes passait de 22,476 à 26,879 ; l'accroissement relatif annuel n'est que de 10%. En 1967-68, ce secteur compte cependant 42,000 inscrits. (107-109)

Le secteur de l'éducation populaire connut une évolution très irrégulière, par bonds en avant suivis de reculs. En 1967-68, le nombre d'inscrits passait de 81,570 à 131,382 (61% d'augmentation). (109)

Départ complète ensuite ces données du Ministère par les résultats de son enquête, tout en avertissant le lecteur de l'« interprétation limitée »

qu'on peut en donner, en raison de la qualité variable des rapports régionaux. Ces données portent sur le nombre d'inscrits, les taux d'abandon et les taux de réussite, selon quatre catégories d'âges, le sexe et la région. (113)

Les cours à plein temps (récupération et formation professionnelle) attirent une population à 70% masculine ; à l'inverse, les cours de culture populaire sont à 69% féminins. Dans tous les types de cours, c'est la classe d'âges vingt à vingt-quatre ans qui est la plus nombreuse, la classe des quarante-cinq ans et plus qui l'est la moins. (122)

Dans l'ensemble des cours (sauf ceux d'éducation populaire où l'information est peu fiable) on observe 27% d'abandons (taux calculé sur 84% de la clientèle). L'abandon est le plus élevé dans les cours de pré-emploi à temps plein (28%) et le plus bas pour ceux de formation professionnelle à temps plein. Il est nettement plus faible chez les femmes en formation professionnelle (environ 10%) et légèrement plus élevé chez les moins de vingt-neuf ans. (123-125)

Le taux de réussite absolu (réussite rapportée au nombre d'inscrits) est de 62% chez les femmes et de 57% chez les hommes. Il est plus élevé chez les vingt à vingt-quatre ans que chez les plus vieux, dans le pré-emploi à temps partiel (62%), où le taux de réussite relatif (réussite par rapport à ceux qui ont terminé) est aussi le plus faible (65%). En formation professionnelle à temps partiel, le taux de réussite féminin est plus faible que le taux masculin, tant en termes absolus (56% contre 70%) qu'en termes relatifs (66% contre 94%). Il faut cependant noter que les données sur lesquelles ces taux sont calculés ne concernent qu'une fraction restreinte de la population provinciale (28%). En formation professionnelle à plein temps, cette différence subsiste pour le taux absolu, elle s'inverse pour le taux relatif. (125-129)

On constate également des différences selon les régions : persévérance généralement supérieure et réussite inférieure pour le Bas Saint-Laurent — Gaspésie ; taux de réussite nettement supérieur dans le pré-emploi à plein temps pour le Saguenay — Lac Saint-Jean ; plus forte proportion d'inscrits dans le secteur professionnel et persévérance inférieure pour Trois-Rivières ; réussite supérieure à Québec ; persévérance et réussite inférieure dans le pré-emploi pour l'Estrie ; réussite supérieure en pré-emploi et inférieure en professionnel pour Montréal ; très forte proportion d'inscriptions au professionnel, taux d'abandon et taux de réussite supérieur dans l'Outaouais ; réussite supérieure dans le pré-emploi à plein temps mais inférieure dans le pré-emploi à temps partiel pour le Nord-Ouest. (131-138)

Vu le manque de précision de ces données statistiques, les auteurs du rapport ont renoncé à les interpréter. (138)

*Caractéristiques régionales.* Départ proposait aux comités régionaux de préciser leurs besoins éducationnels et de les situer dans la perspective du développement socio-économique de leur région. À cet effet, on leur four-

nissait un ensemble de statistiques décrivant la population adulte de leur territoire (âge, sexe, occupation, secteur d'activité, scolarité, salaire) ainsi que certaines indications sur l'évolution des occupations et le phénomène de migration.

« L'analyse de ces données a été faite de façon très fouillée par les comités régionaux. Elle a souvent provoqué des prises de conscience inattendues [...] Une poche de sous-développement était tout-à-coup identifiée [...] une banlieue dite moyenne devenait tout-à-coup très favorisée [...] » (150)

Pour sa part, le rapport-synthèse ne retient que six indicateurs de développement pour décrire les régionales : importance et variation de la population, concentration de main-d'œuvre dans les différents secteurs d'activité économique, urbanisation, salaires, taux de dépendance et de participation de la main-d'œuvre, niveau de scolarité. La description fait un large usage de cartes. Comme ces données relèvent d'une sociographie générale, je ne tenterai pas de les résumer ici.

*Estimation des besoins de formation.* L'inventaire des besoins régionaux fut défini selon deux axes : celui du développement économique (formation scolaire et professionnelle) et celui du développement culturel (éducation populaire). Les besoins économiques, tels que déterminés par l'évolution économique du Québec, ont été inventoriés de façon disparate et parcellaire ; l'analyse systématique en est donc demeurée difficile. Par contre la perception de leur situation économique par les différentes régions se laisse assez facilement découvrir. Le schéma est partout le suivant : « la population est très faiblement scolarisée [...] il faut mettre l'accent sur la scolarisation [...] il faut que cette scolarisation conduise à une professionnalisation. » (245) Les modalités de réalisation sont cependant envisagées de façon diverse, « certains comités ont vu dans l'éducation une forme d'investissement en vue du marché du travail alors que d'autres comités voient en l'éducation une valeur en soi. » (246) Cependant, qu'on soit de l'une ou l'autre tendance, l'intérêt pour l'animation sociale est « relié à une recherche de motivation qui soit moralement et socialement supérieure à celle que permet la loi fédérale [...] Une autre caractéristique commune est celle qui consiste, à la suite des employeurs, à voir la formation de base comme une garantie de la capacité de prendre des décisions et de rencontrer des responsabilités. » (246)

Comparant les données sur la scolarisation avec celles de l'Ontario, Départ esquisse d'abord une problématique de rattrapage — basée sur un certain nombre d'hypothèses qui, bien que « restrictives », « paraissent réalistes » — dont les conclusions se lisent comme suit :

« Ainsi, même en prenant l'hypothèse que l'Ontario n'ait pas fait d'effort de récupération scolaire depuis 1960-61, le Québec aurait encore à 'rattraper', au niveau de la 9<sup>ème</sup> année, 21,965 personnes, à celui de la 10<sup>e</sup>, 47,831, et à ceux de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup>, 62,914 personnes faisant partie de la main-d'œuvre. » (251)

« Ainsi globalement, il faudrait selon l'hypothèse forte, 5 ans et selon l'hypothèse faible, 7 ans pour que la main-d'œuvre du Québec puisse bénéficier d'un taux de scolarisation comparable à celui de la main-d'œuvre ontarienne. Ce qui nous rapporte, selon les deux hypothèses, en 1973 et 1975 respectivement. » (253)

Les données de Départ ont ensuite été synthétisées avec celles du Centre de main-d'œuvre du Canada et certaines études concernant les tendances industrielles, les pénuries et les excédents de main-d'œuvre au Québec, en vue d'établir les prévisions annuelles devant servir de base pour le financement des cours de formation professionnelle dispensés dans le cadre de l'entente fédérale-provinciale. « Une des difficultés majeures de ce travail fut de traduire avec quelque précision et objectivité les besoins estimés en terme de cours à organiser. » (263) Cette traduction s'est fondée sur la distinction entre besoins en main-d'œuvre (demande de l'industrie) et besoins de la main-d'œuvre (estimés à partir des caractéristiques de la population).

Les besoins de *formation scolaire*, vue sous l'angle du pré-emploi, semblent avoir été mal compris par les comités régionaux, qui accordent un nombre élevé de places-élèves aux cours de formation générale, offrant peu de débouchés. Par ailleurs, le taux de fréquentation des cours à temps partiel n'augmente qu'à Montréal et Québec : ce type de formation reste à découvrir pour la population des autres régions. Enfin, d'après les prévisions pour les cours à temps plein qui, par définition, s'adressent aux sans travail, on n'estime pas que la formation scolaire est le principal besoin des sans travail. (271) Ces diverses constatations amènent les auteurs du rapport à remettre en question la validité de l'estimation fournie par les comités. (272)

En *formation professionnelle*, les besoins (demande) sont des besoins précis, Départ n'a pu que les situer. Les comités pour leur part avaient estimé pour l'ensemble des deux processus de formation un besoin de 70,000 places réparties en 235 spécialités. Les spécialités sont concentrées surtout dans les secteurs ouvriers (70%), agricole (20%) et les services (16%), le pourcentage des places correspondant étant respectivement de 40%, 29% et 10%. Pour les cours à temps partiel, cependant, les catégories « employés de bureau » et « techniciens » récoltent respectivement 30% et 11% de la demande, réduisant le secteur ouvrier à 41% et le secteur agricole à 8%. Fractionnant la catégorie ouvrier, on trouve pour le plein temps une demande concentrée surtout dans la mécanique (35%), la construction (18%), les métaux et soudure (15%), les vêtements et textile (11%) et l'électricité (10%). Le temps partiel est plus diversifié, accordant entre autre 16% des places à la typographie, 7% aux machines fixes, 3% à l'industrie chimique et 30% à l'électricité.

Selon les régions, les besoins de formation à temps partiel sont beaucoup plus diversifiés que ceux pour le temps plein, et se concentrent surtout à Montréal (70%) alors que pour le temps plein, Montréal ne fournit que

34% de la demande. Rapportant la demande absolue à la population active de chaque région et posant le postulat que le taux ainsi obtenu pour le temps partiel est un indice d'attention au problème de la main-d'œuvre, on découvre que l'Estrie se classe ici au premier rang, puis viennent le Saguenay — Lac Saint-Jean, Montréal et Trois-Rivières ; l'Outaouais, Québec et le Bas Saint-Laurent — Gaspésie sont « plus lents ». L'ordre est tout à fait différent quant à la demande pour le plein temps (intérêt pour les chômeurs) : le Bas Saint-Laurent et la Côte-Nord se détachent d'un peloton assez compact comprenant les autres régions, sauf Montréal ; pour Québec, ce taux est supérieur à celui de l'intérêt pour les travailleurs, bien que le taux de chômage n'y soit pas particulièrement élevé comme dans les autres régions. Si on estime cette relation entre chômage et besoins de formation à plein temps par un indice plus précis, on peut constater que Québec, le Bas Saint-Laurent et le Nord-Ouest ont été plus soucieux de recourir à la formation pour endiguer le chômage ; à l'autre pôle se situent les régions de Montréal, l'Outaouais et la Côte-Nord, les besoins exprimés par Montréal ne représentant que 20% de ses demandeurs d'emplois. (289)

Sans en expliquer les critères, le rapport décrit la pondération effectuée par l'équipe technique de Départ sur une partie des besoins exprimés (ceux qui concernent les cours donnés à temps plein dans les institutions dépendant du Ministère de l'éducation, à l'exclusion des cours donnés dans l'industrie ou les centres d'apprentissage du fédéral, ainsi que des cours à temps partiel, qui devaient n'être évalués que progressivement). 72% des places demandées ont été approuvées, et les demandes ont été fortement réaménagées, principalement : la 11<sup>e</sup> commerciale a été majorée de 410 à 1,000 places, la 10<sup>e</sup> scientifique, de 240 à 1,500 ; les places en 11<sup>e</sup> générale ont été réduites de moitié (de 5,340 à 2,500), ainsi que celles en 7<sup>e</sup> anglaise, en 10<sup>e</sup> générale (de 7,980 à 4,500), au cours primaire. En formation professionnelle, la demande a été réduite de 57% (de 31,913 à 18,192) et la réduction a touché toutes les catégories professionnelles, à des degrés divers : on a augmenté les places pour quelques métiers plus ou moins en demande ; par contre, on a réduit sensiblement les places dans le textile, les métaux, la mécanique et surtout l'électricité (de 1,325 à 510). (292-294)

Les besoins en *formation culturelle* sont beaucoup plus difficiles à estimer. Départ définit cette formation comme celle qui s'adresse à l'homme dans ses rôles hors-travail, en vue de lui fournir « les connaissances qui lui permettront de se comprendre dans le monde où il vit et le sens du geste qu'il accomplit quotidiennement dans son travail. » (Léon DION.) Les statistiques étant insuffisantes pour définir ces besoins, Départ suggérait à ses comités la « consultation des groupes et des individus représentatifs des aspirations et des attentes de la population [...] » (297). Trente comités se sont penchés sérieusement sur ce problème, le réduisant toutefois à une analyse

sommaire des cours d'éducation populaire déjà organisés ou demandés. Le seul intérêt réel de cette analyse réside dans la conception de la culture qu'elle reflète. Le rapport classe cette conception en trois types : a) définition traditionnelle, classique, élitiste : la *culture-érudition* ; b) définition existentielle : la culture comme *réalité quotidienne*, familière et mystérieuse (ce qui va dans le sens de celle de la DGEP) ; c) définition philosophique et littéraire : *l'humanisme intellectuel* global. (303-305)

Selon une deuxième perspective d'inventaire des besoins, ceux de la main-d'œuvre, les rapports ont mis en évidence six groupes de personnes ayant une difficulté relative à participer au monde du travail : les femmes, les jeunes adultes, les agriculteurs, les exceptionnels, les chômeurs, les assistés sociaux. À propos de ces groupes, le rapport-synthèse fournit quelques données globales, plus ou moins complètes — inexistantes pour les exceptionnels — et plus ou moins originales, ainsi que les recommandations des comités. Pour les chômeurs, on a recommandé une meilleure information ou plus de mobilité géographique ; une politique de scolarisation, de pré-formation professionnelle ou de formation dans l'industrie. Pour les assistés sociaux, le reclassement professionnel et la revalorisation sociale.

Le dernier chapitre du rapport regroupe sous trois rubriques les *recommandations des comités*, lesquelles dénotent une volonté réelle de changements institutionnels, changements dans l'enseignement, changements dans les autres institutions. Au premier niveau, les suggestions

« allaient dans le sens de l'instauration d'un *service* d'éducation permanente doué d'un personnel responsable plus nombreux et d'un organisme de consultation » (446)

d'un budget accru, connu d'avance et laissant plus d'autonomie. Au niveau du système pédagogique, on a demandé des programmes spécifiquement destinés aux adultes, pensés dans la perspective d'une formation intégrale de la personne ; un système de crédits et des profils de scolarisation par occupation mieux définis ; des professeurs d'adultes ayant un statut de professeur régulier mais une préparation spécifique, et dont le rôle s'apparenterait à celui d'un animateur ; une utilisation plus large de l'audio-visuel, la mise sur pied d'un système de services à l'étudiant.

Enfin, selon Départ, un grand nombre de recommandations relevaient d'un désir de changement social global. À propos du rôle de l'État,

« plusieurs comités ont défini l'éducation comme un programme sectoriel qui ne prend sa pleine signification qu'en liaison avec d'autres politiques. » (472)

Les transformations du rôle de l'industrie que proposent les comités sont profondes, et surtout reliées à l'information et l'apprentissage « sur le tas ».

Quelques comités ont soulevé le caractère anti-éducatif du contenu des *mass media*. (475-478)

En conclusion, Départ parle de l'éducation des adultes comme d'un

« vaste projet [...] fonctionnel pour la société qui l'engendre mais aussi, à plus ou moins brève échéance, en rupture avec elle [...] La question fondamentale qui est finalement posée sur ce plan est celle de la place du système d'éducation régulier dans ce projet. » (481-482)

*Sésame*. L'Opération Sésame avait pour mandat d'expérimenter un programme de formateurs d'adultes. En vue de définir le rôle qu'un formateur d'adultes peut jouer dans une classe, Sésame mit à l'essai — dans des classes d'adultes relevant de la C.E.C.M. — trois méthodes d'enseignement, inspirées respectivement de l'école active française, de l'animation sociale québécoise, de la dynamique de groupe de style rogérien. C'est cette dernière méthode qui a davantage retenu l'attention de Sésame et qui est à la base du programme de formation offert l'année suivante (1968-69) aux formateurs d'adultes.

Jules DESROSIERS, *Que devient Sésame ?* DGEP, octobre 1971, 47 p. (miméo.)

Issu d'une vaste utopie pédagogique dont l'intention fondamentale était d'« inventer une pédagogie des adultes telle que l'apprentissage de contenus scolaires s'accompagne d'une restructuration globale de la personne » (3), Sésame se donne actuellement comme but

« le changement organisationnel et pédagogique des institutions d'éducation des adultes. Le sens du changement : la centration sur le client. Le principal moyen d'action : la formation des personnels. » (25-26)

Tandis que le Centre coopératif Sésame poursuit la recherche-action sur le rôle du formateur d'adultes, Sésame offre aux commissions scolaires trois programmes de formation : un premier cycle de perfectionnement pour formateurs d'adultes, un programme de formation-information pour administrateurs scolaires (« gestionnaires »), un programme de formation à l'action éducative centrée sur les objectifs (ETAP), dont l'objectif est d'aider les participants à rationaliser leur action pédagogique (14) et qui s'adresse à des équipes composées de professeurs et de gestionnaires.

Insistant fortement sur sa fonction de coordination dans l'implantation d'une politique renouvelée en éducation des adultes, Sésame cherche aujourd'hui à faire modifier son statut d'opération expérimentale pour devenir organisme permanent, rattaché à la DGEP mais jouissant d'une large autonomie. D'après ses responsables,

« l'action de Sésame ne peut être interrompue [...] sans ralentir l'évolution de l'éducation des adultes » (28)

car Sésame est une équipe « rodée, cohésive [...] créatrice », en contact avec tous les milieux d'éducation des adultes, ayant « des idées claires et opérationnelles sur l'éducation permanente, ses aspects pédagogiques et organisationnels » (29-31) ; une équipe jouissant d'un *leadership* pédagogique auprès du milieu (32), perçue par les commissions scolaires « comme le meilleur moyen, sinon le seul, où l'on puisse se mettre en mouvement vers une compétence accrue » (13), etc.

En fait, un des problèmes majeurs posés par l'institutionnalisation éventuelle de Sésame, c'est la juridiction reconnue aux universités en matière de formation des maîtres. Ici comme sur d'autres points, Sésame se propose à titre de

« ressource pouvant être utilisée au moment de la conception, l'expérimentation et l'implantation d'innovations [...] qui vont dans le sens de l'éducation permanente. » (43)

« Sésame est de moins en moins en concurrence avec l'université, à mesure que se diversifient ses moyens d'action. Mieux, Sésame est de plus en plus en mesure d'aider l'université à assumer des responsabilités que nous avons dû assumer et assumons encore par défaut. » (33)

### *Tévec*

Langevin GAGNON, *Sociodynamique de la télévision éducative*, Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification, juin 1971, 200 p. (miméo.) (Tévec, annexe technique n° 7.)

Nombreux sont les rapports et documents produits dans le cadre de Tévec ; il n'est pas question de les recenser tous.<sup>3</sup> L'étude retenue ici pour caractériser cette opération est une thèse de maîtrise en sociologie ; en plus de se situer dans un schéma théorique général (celui de A. Moles), cette recherche a le mérite de mettre en regard le point de vue du destinataire et le point de vue de l'émetteur.

Inspirés du Rapport Ryan, du Rapport Parent et de Léon Dion — à travers l'expérience du B.A.E.Q. —

« les concepteurs du projet Tévec ont reconnu la nécessité pour l'éducation des adultes de partir du vécu. » (3)

Poursuivant un objectif de récupération scolaire, préalable à une mise en situation de développement économique, ils ont défini l'originalité de leur projet par l'articulation des contenus scolaires sur des thèmes socio-économiques.

Trois intentions étaient ainsi sous-jacentes à cette stratégie pédagogique : en référence à l'idée d'éducation des adultes, il s'agissait de faire apparaître

<sup>3</sup> Un de ces rapports a été publié dans notre revue. Voir, pour un autre aspect de la question : V. ROSS et H. TREMBLAY, « Animation sociale et solidarités de support dans l'expérience Tévec », *Recherches sociographiques*, XII, 1, 1971.

l'effort de scolarisation comme près du vécu quotidien des inscrits ; en référence à l'objectif de développement, il s'agissait d' « apprivoiser » la population aux problèmes socio-économiques ; enfin, hommes de télévision autant qu'éducateurs, les promoteurs de Tévec se préoccupaient de leur cote d'écoute : le contenu socio-économique devait servir d'élément distrayant dans le message télévisuel. (65)

L'analyse d'un des questionnaires de recherche envoyés à différentes reprises aux inscrits à Tévec permet de vérifier la justesse de ces postulats. Au moment de l'inscription, 81% de la clientèle était motivée par l'aspect scolaire du projet ; quelques mois plus tard, cette proportion était de 84% : on ne peut qu'être étonné, lit-on dans le bulletin de recherche d'avril 1968, par la consistance de cette motivation. Par ailleurs, seulement 13% des répondants perçoivent les thèmes socio-économiques comme un moyen d'intéresser les gens à suivre le cours ou à apprendre les matières scolaires. On leur reconnaît toutefois la fonction de rendre les matières scolaires plus intéressantes ; de plus, 79% perçoivent les thèmes comme utiles pour apprendre les matières scolaires et, inversement, 76.5% admettent que les matières scolaires sont utiles pour comprendre les thèmes socio-économiques. Enfin, 78% s'accordent pour dire que les matières scolaires sont plus importantes que les thèmes ; 56% ne sont pas d'accord avec l'idée que « les gens ont plus besoin de bien connaître leur région que d'obtenir leur 9<sup>e</sup> année », contre 26% d'accord, et 15% d'indécis.

En admettant que ce qui est « utile dans la vie pratique de tous les jours » (formule utilisée dans le questionnaire) correspond bien à ce qui est « près du vécu quotidien », il faut conclure que, pour les inscrits, les matières scolaires étaient plus près du vécu que les thèmes :

« (c'est là) le renversement le plus inattendu par rapport à la perception que les concepteurs du projet avaient des inscrits [...] ils avaient grandement sous-estimé le prestige culturel attaché dans notre milieu à la scolarisation. » (72-73)

À partir aussi de cet autre postulat que la partie socio-économique était beaucoup plus « télégénique » et se prêtait mieux à la production d'une émission « pas bête », on a accordé plus de temps d'émission aux thèmes qu'au contenu scolaire, et ce, conformément aux recommandations des experts de l'UNESCO. Or il n'y avait pas en réalité à faire « émerger le scolaire du vécu », ni conséquemment à équilibrer le distrayant et l'instructif comme si la motivation à se scolariser était absente : les inscrits étaient réellement motivés à se scolariser, sans doute à partir de cette constatation vécue que, dans notre société, il y a correspondance entre niveau de scolarisation et position dans l'échelle des occupations.

Un deuxième type d' « erreur sur la personne du destinataire » fut de postuler qu'un contenu moins formalisé est plus distrayant : à elle seule, cette caractéristique du message ne peut susciter l'intérêt du destinataire ;

« la dramatisation et la personnification sont des facteurs tout au moins aussi importants [...] » (82)

L'auteur en vient donc à conclure que le modèle d'action pédagogique de Tévec n'était pas adapté au réel ; si les objectifs ont été partiellement atteints, « il ne faut pas mettre ces résultats au crédit de ce modèle d'action. » (85) Un modèle adapté devrait, entre autres, inventer une pédagogie du socio-économique, clarifier ses objectifs — ainsi « l'éducation à partir du vécu » ne peut constituer un objectif mais une règle d'action — et se limiter à des objectifs de nature pédagogique : « il faut s'attacher à définir clairement ce qui distingue la *formation pour l'action communautaire* de l'*action communautaire* proprement dite » (88) ; considérer enfin la réalisation des objectifs comme le résultat de l'interaction entre caractéristiques du message et caractéristiques du destinataire.

La deuxième partie du travail analyse le point de vue des créateurs-diffuseurs, à partir cette fois d'un matériel d'entrevues. L'auteur se propose ici de mettre en évidence les doctrines culturelles ainsi que la relation entre ces doctrines et l'expérience professionnelle antérieure des diffuseurs (dans l'industrie des *media*, dans le secteur pédagogique ou ailleurs). L'hypothèse à vérifier est que la structuration des rôles dans l'équipe Tévec — distinguant les éducateurs des producteurs d'émission — aurait empêché une articulation réelle entre contenus scolaires et thèmes socio-économiques.

Les doctrines culturelles ont été définies a priori, dans le cadre du modèle de Moles et en référence aux écrits des concepteurs de Tévec. La doctrine « démagogique » se caractérise par l'importance de la cote d'écoute, l'objectif de mobilisation affective et de sensibilisation de l'auditoire, le respect du médium dans le choix des contenus et le caractère distrayant du message, le privilège accordé aux thèmes socio-économiques. À l'opposé, la doctrine « dogmatique » accorde plus d'importance à la qualité de l'émission qu'à sa popularité, s'adresse à l'intelligence et poursuit un objectif d'acquisition des connaissances formelles, choisit ses contenus en fonction d'un programme et émet un message instructif, privilégie les matières scolaires.

Les entrevues ont été analysées à l'aide de ce modèle ; ainsi, on peut classer comme démagogiques les options « il faut faire passer quelque chose, peu importe ce que c'est » et, à un degré moindre, « il faut donner aux gens ce qu'ils demandent » ; « il faut traiter les gens en adultes » se rattache plutôt à la doctrine dogmatique. Mettant en relation avec l'expérience professionnelle antérieure les quatre dimensions distinguées, on constate l'inexistence de cette relation : le clivage entre doctrines culturelles apparaît plutôt en fonction du problème traité qu'en fonction de l'informateur.

La doctrine culturelle de Tévec étant indépendante de l'expérience antérieure de son équipe, on cherche alors à la caractériser en elle-même. Ce qui frappe, c'est une étonnante pluralité d'opinions à chaque dimension de cette

doctrine : on ne peut y déceler de cohérence à partir du cadre utilisé ; en fait plusieurs des opinions recueillies n'entraient pas dans ce cadre d'analyse et ont ainsi été classifiées comme neutres. La doctrine dominante qui se dégage de ces options « neutres » se lirait comme suit :

« Ce qui est important, c'est de comprendre son milieu afin de pouvoir agir sur lui. »

« Les contenus socio-économiques et scolaires sont des codes qui aident à appréhender l'environnement. Ces codes peuvent aussi s'éclairer les uns les autres. »

« Les codes et le milieu sont également objets d'apprentissage. » (177)

L'auteur en vient à conclure — au terme d'un raisonnement un peu confus — que la stratégie pédagogique élaborée par les concepteurs de Tévec, dans la mesure où elle peut être considérée comme démagogique (et ce modèle a été construit en partie d'après leurs écrits) « a été endossée, appuyée et mise en œuvre par les créateurs-diffuseurs à Tévec. » (180) L'échec partiel de cette stratégie ne peut donc s'expliquer par un désaccord interne dans l'équipe.

En somme, Tévec a surtout été un lieu de confrontation d'options de toutes sortes et d'orientations diverses, « où a commencé à s'élaborer une stratégie originale de l'intervention culturelle, combinant ces différents éléments dans un vaste projet multi-media dont le pivot est la télévision. » (181) Cette confrontation créatrice est la « conséquence directe de l'utilisation d'un medium dans le respect de ce qu'il est. » (182) D'après l'auteur, la première de ces « conditions d'utilisation qui, en respectant le medium, libèrent ses potentialités novatrices », c'est l'intégration des contenus, laquelle implique intégration des situations, des méthodes, des équipes :

« En particulier, nous croyons qu'à Tévec, c'est l'insistance mise sur la découloignement des équipes, le refus de séparer le processus de production en phases successives [...] qui a permis à chacun d'aller au delà des conceptions habituelles propres à chaque milieu de travail et par là d'entrer dans un véritable processus d'auto-formation permanente. » (183-184)

On est surpris qu'en conclusion l'auteur ne s'interroge pas davantage sur le paradoxe qu'il vient de mettre en évidence : la stratégie pédagogique de Tévec a échoué auprès du public visé puisqu'on a réussi la scolarisation mais très peu l'apprentissage de la réalité socio-économique ; par contre cette stratégie a été efficace auprès des éducateurs eux-mêmes, en tant que « mise en situation d'auto-formation permanente. » (188)

La conclusion majeure de la thèse c'est l'inaptitude du schéma théorique de Moles à « rendre compte du type d'intervention culturelle qui semble s'élaborer à la suite de la rencontre entre 'l'école' et les 'mass media' que nous venons de décrire. » (191) Cette inadéquation réside dans une différence au niveau des définitions préalables de la culture, du rôle des *media*,

du pédagogue de la culture : chez Moles la culture est un bien de consommation, à la suite de Tévéc elle apparaît comme une création individuelle ; les *media* sont chez le premier des canaux de transmission, ils deviennent ici moyens de communication ; la culture de masse n'est plus ce que les intellectuels réussissent à transmettre, « c'est la culture que la masse se donne à elle-même. » (195)

*Multi-Media*. Issu directement de Tévéc, le projet Multi-Media a déjà suscité nombre de commentaires et critiques. Plutôt que d'apporter une pièce supplémentaire à ce dossier, et faute d'en avoir fait le tour, je me contenterai de présenter un document peu connu, écrit par « les derniers responsables du programme de recherche sur Tévéc », et qui me paraît très suggestif.

L. PELLETIER et alii, *Recommandations pour Multi-Media tirées de l'expérience Tévéc*, Document de travail à l'intention du groupe opérationnel chargé d'élaborer des hypothèses de travail pour la commission administrative du projet Multi-Media, DGEP et Direction générale de la planification, Ministère de l'éducation, juillet 1971, 70 p. (miméo.) (Tévéc, annexe technique.)

Considérant « l'adulte en formation comme le principal agent de son propre changement », (32) le document s'inspire ici pour une bonne part — comme le projet Multi-Media lui-même — de l'image du « s'éduquant » mise sur le marché par Départ-Montréal :

« La politique d'utilisation des contenus s'inscrit à l'intérieur d'une politique plus générale de structuration des environnements éducatifs et de démocratisation de l'accès aux ressources ; la stratégie cohérente avec cette visée insistera sur l'articulation du contenu avec les représentations de leur situation vécue tandis qu'une politique de structuration des environnements éducatifs visant à favoriser l'intégration personnelle par l'adulte des savoirs et savoir-faire mettra l'accent sur la primauté des responsabilités du s'éduquant relativement à l'articulation des contenus. » (37)

L'idée de participation constitue cependant le fondement de l'option idéologique proposée à Multi-Media :

« (cette option) propose d'abord le développement de la personne dans la société comme agent conscient de participation au devenir social [...], situe un projet de formation au niveau de la perception de la société et au niveau d'actions concrètes sur le processus même de formation [...] » (20)

Cette idéologie du « développement des ressources humaines » (22) se traduit par une stratégie pédagogique différente de celle de Tévéc : celle-ci procédait de préoccupations concernant la qualité du message, celle de Multi-Media sera davantage centrée sur le client que sur le produit. (36) Par ailleurs, la recherche sur Tévéc ayant mis en évidence l'importance de l'animation sociale et des « solidarités de support », le document propose

« que le petit groupe soit considéré comme le lieu principal d'apprentissage. Que l'on mette tout en œuvre pour favoriser le développement de ces petits groupes et qu'à cette fin l'on multiplie les effectifs de l'animation pédagogique. » (29)

Ainsi l'une des recommandations majeures adressées à Multi-Media, c'est de reconnaître

« la priorité des media socio-pédagogiques en général sur les media technologiques. » (29)

Privilégier la télévision, comme l'a fait Tévec, c'est méconnaître que « le petit groupe d'animation sociale constitue un agent de changement puissant en même temps que le milieu proche » de participation (32), et c'est fonder la stratégie éducative sur

« (une idéologie d'adaptation, introduisant une coupure) entre le développement de la personne et la référence à une participation au développement socio-économique. Cette coupure a pour effet de situer d'abord l'adulte dans son contexte familial ou de voisinage ; d'où l'explication du fait que la télévision devient le moyen de formation privilégié [...] » (23)

Une stratégie pédagogique centrée sur le client exige davantage que le principe à l'origine de Tévec d' « articulations des contenus avec le vécu du « s'éduquant ». Il faut en outre que les contenus soient articulés entre eux, et les *media* également, si l'on veut que cette stratégie pédagogique soit elle-même intégrée :

« L'intégration, en termes d'organisation et d'exécution effective du travail des équipes du projet »

— dont l'importance a été mise en lumière par la recherche sur Tévec — s'avère ici une condition indispensable, en même temps qu'elle constitue

« (un) moyen concret et systématique de mise en situation d'auto-formation permanente du personnel du projet. » (38)

L'auto-formation permanente des éducateurs constituerait en fait la stratégie fondamentalement proposée puisque, essentielle à l'intégration de la politique pédagogique, ce n'est par ailleurs « qu'à cette condition que peut se réaliser concrètement cette autre dimension de la stratégie qu'est l'articulation des contenus avec le vécu des clients. » (38) Les auteurs se justifient sur ce point par l'idée qu'un éducateur lui-même « s'éduquant » se maintient sur la même longueur d'onde que sa clientèle. On peut aussi penser que, réciproquement, un éducateur « s'éduquant » constitue un excellent modèle, nécessaire à la clientèle pour se constituer elle-même, par identification, en « s'éduquant » : on retrouverait alors, entièrement renouvelée mais fondamentalement identique, l'image de « l'éducateur-modèle à imiter », qui est peut-être au bout du compte indissociable de toute intention d'éduquer.

Quant au principe de participation préconisé par le document, il semble avoir été mal compris par le Comité d'implantation de Multi-Media ; on a confondu *gestion* et *participation*, et insuffisamment distingué trois processus de participation : « la consultation, la sensibilisation aux rouages du projet et la participation pédagogique. » (43)

*La consultation* est un « mécanisme permettant d'opérer la critique continue de l'ensemble des orientations et du fonctionnement d'un projet de formation » ; (44) ce mécanisme doit remplacer la participation à la gestion, proposée par le Comité d'implantation, car « cette participation minoritaire [...] conduit inévitablement à la participation *dépendante* ». L'auto-gestion ne peut par ailleurs constituer qu'un objectif à long terme et la cogestion revendiquée par la population, un « détour inutile par rapport aux possibilités de contrôle [...] qu'offrent les trois processus de participation décrits. » (58)

*La sensibilisation* « concerne tout individu ou groupe intéressé à l'organisation mise en œuvre pour soutenir les projets de formation de milliers d'adultes » (46) ; c'est une forme de participation qui fait appel à une politique d'information adéquate.

*La participation éducative* réfère au « fait pour les usagers de se regrouper pour vivre plus intensément et soutenir ou renforcer leur expérience éducative. » (47) C'est à l'intérieur du groupe — qu'il faut distinguer du comité de citoyens car le groupe Multi-Media ne poursuit que des objectifs de formation — que s'effectue « l'activité éducative » du « s'éduquant ». Lieu de personnalisation des messages émis par « l'environnement éducatif » aménagé par le projet, le groupe sert d'intermédiaire entre le médium technique et la personne ; l'importance que revêt alors l'animation pédagogique fait donc échec au « rêve de la spontanéité » : plutôt qu'à des animateurs informels « librement » élus, il faut recourir à des animateurs formels, régulièrement rémunérés. (56)

La dernière section du document porte sur la fonction de la recherche à Multi-Media, qu'on doit considérer « avant tout comme une contribution spécifique à l'action du projet. » On distingue ici trois fonctions : la rétroaction systématisée, la critique (dont le présent document constitue une excellente illustration) et l'évaluation terminale. Le document recommande que les deux premières fonctions soient assumées par des équipes internes au projet, la dernière, au moyen de commandites à des équipes du milieu gouvernemental, de l'université ou de firmes privées.

### III. LA FORMATION PROFESSIONNELLE

*L'éducation des adultes et les problèmes de main-d'œuvre*, Cahiers de l'I.C.E.A., 6-7, mai 1968, 182 p.

Malgré ce qu'en laisserait supposer son titre, ce numéro des cahiers de l'I.C.E.A. ne traite pas de formation professionnelle mais de *politique de main-d'œuvre* et de *formation des cadres*, alors que « le fondement essentiel de toute politique de main-d'œuvre qui se veut efficace, c'est l'éducation. » (15) Ce recueil propose que

« l'éducation des adultes n'est pas une fin en soi mais un moyen de favoriser le développement socio-économique et culturel de l'individu et partant de la collectivité parce qu'une telle éducation est centrée sur des problèmes économiques et de plus en plus orientée vers le marché du travail [...] » (7)

Principe qui se spécifie ainsi :

« la formation, le perfectionnement et la réadaptation des travailleurs font partie intégrante, et au premier chef, de toute politique intégrée de main-d'œuvre [...] » (15)

Et qui appelle la thèse complémentaire :

« Si, cependant, cette formation générale vise à accroître les aptitudes des adultes à percevoir leur milieu et leur époque, il n'en va plus de même. Il ne s'agit pas alors d'une mesure relevant de la politique de main-d'œuvre. » (95)

Un deuxième élément important de ce cahier — pour celui qui s'intéresse aux politiques d'éducation plutôt qu'aux politiques économiques du marché du travail — nous est fourni dans le texte de J. Villeneuve sur « L'expérience de Marine Industrie Limitée ». On y trouve en clair une « philosophie » de la formation des cadres qui semble avoir largement débordé son intention originale puisqu'elle se retrouve, de façon plus ou moins explicite, dans un grand nombre d'écrits sur l'éducation des adultes en général. Cette philosophie comporte deux dimensions importantes :

« Se valorise celui qui prend les moyens de le faire et décide, à un moment donné, dans son for intérieur, qu'il est d'abord et avant tout le grand responsable de sa formation et de sa compétence personnelle. Tout ce qu'une compagnie peut faire, c'est de mettre des moyens à la disposition des individus [...] »

« Finalement, c'est peut-être là la remarque la plus importante : le programme de perfectionnement des cadres, tel que nous l'envisageons, est un style d'administration, soit *l'administration par objectif*, ou si l'on veut, une méthode de travail qui est 'la' méthode de travail par excellence ou 'le' style d'administration par excellence [...] le seul style vraiment profitable, parce qu'il est basé sur le bon sens, la logique [...] 'le' mode de vie administratif fondamental (ce que les Américains appellent 'The Managing way of life') [...] le style d'administration le plus naturel et le plus pur qui soit et qu'il est pratiqué, depuis au-delà de vingt-cinq ans, par les meilleurs exécutifs aux États-Unis et au Canada. » (174)

Alors que la première dimension de cette philosophie de la formation — en vue de « l'augmentation de la rentabilité de l'organisation » (173) — coïncide, de façon assez lâche, avec la philosophie du « s'éduquant » qui constitue un des courants majeurs en éducation permanente, la seconde a été

importée presque intégralement par le courant de « l'enseignement par objectif ». Le *managing way of life* américain n'est plus simplement un mode de formation reflétant le contenu de cette formation, il deviendrait le mode d'éducation « le plus naturel et le plus pur qui soit », en fait, le mode d'éducation technocratique par excellence.

Raymond BERNIER, *La formation professionnelle des adultes, vers une définition de ses objectifs et une mesure de son efficacité*, Service de l'éducation des adultes, Commission des écoles catholiques de Montréal, avril 1971, ix + 228 p. (miméo.)

C'est dans cette perspective économique d'une politique de la main-d'œuvre que l'auteur de ce rapport tente de définir les « objectifs concrets » que la C.E.C.M. devrait poursuivre par la formation professionnelle, et d'évaluer l'efficacité de cette formation.

« Le but qui était alors visé par ce questionnaire était de mieux adapter les cours de formation professionnelle aux besoins des adultes ; il apparut très tôt qu'il serait nécessaire d'équilibrer le point de vue des adultes par des informations sur les tendances réelles du marché du travail. Ce deuxième objectif fut donc inclus dans le projet. » (1)

En fait, on a plus ou moins tenu compte du point de vue des adultes, tirant quelques informations secondaires du questionnaire — d'ailleurs très succinct — qu'on avait sous la main. Fondamentalement, on a cherché à définir la politique de formation des adultes selon deux critères : la haute *productivité* des occupations auxquelles doit conduire cette formation et leur *accessibilité*. (58) Ces deux critères constituent à leur tour deux dimensions du critère fondamental qu'est l'accroissement du niveau de vie : une occupation hautement productive augmente le produit national brut sans augmenter le nombre d'heures de travail (dimension collective) ; une occupation accessible — ce que mesure la croissance de ses effectifs — est en même temps une occupation qu'on peut détenir de façon stable (dimension individuelle). (56-57)

Comme mesure d'accessibilité, le rapport propose : un indice de variation de l'occupation (taux de croissance multiplié par la proportion des effectifs de la main-d'œuvre que représente cette occupation), complété par un indice basé sur l'âge moyen dans cette occupation. Comme mesure de productivité : un indice de variation du salaire, l'analyse révélant que « sur une période suffisamment longue, une hausse de salaire a, soit comme antécédent, soit comme conséquent, une hausse de productivité. » (75)

Le rapport tente ensuite d'évaluer l'efficacité de la formation professionnelle actuellement dispensée. Les données utilisées sont celles d'une enquête du Ministère de la main-d'œuvre et de l'immigration, auprès d'individus inscrits aux cours de pré-emploi en 1967-68. Il s'agit d'évaluer : l'amélioration de la situation d'emploi des chômeurs qui suivent ces cours, l'amélioration des revenus de l'ensemble des individus qui ont suivi ces cours.

Sur la base de raisonnements assez simples et moyennant certains postulats pas trop irréalistes, l'auteur est amené à conclure — tout en insistant sur les limites de son évaluation :

« qu'il n'y a pas de différence significative dans les chances de se trouver un emploi au bout de six mois entre les chômeurs qui ont suivi des cours à plein temps et les chômeurs qui n'en ont pas suivi. » (92)

Comme on sait par ailleurs que le taux de chômage dans la population globale diminue lorsqu'on augmente le degré de scolarité, on peut en déduire que si une hausse de la scolarité des chômeurs ne réduit pas la durée de leur chômage, cela peut être dû à ce que cette scolarité n'ayant pas été acquise durant la jeunesse, « elle n'a peut-être pas le poids suffisant pour surmonter certains autres handicaps. » (94) Cette interprétation de l'apparente inefficacité des cours de pré-emploi prétend minimiser l'importance d'une autre explication courante : les cours seraient inadaptés aux exigences des employeurs ; l'auteur a par ailleurs contrôlé une autre explication possible : les étudiants qui suivent ces cours ne se recrutent pas parmi la population des chômeurs chroniques.

À propos de la deuxième dimension, amélioration du revenu, le rapport conclut par contre que

« le *taux de croissance* du revenu hebdomadaire moyen du travailleur qui a environ neuf années de scolarité peut être approximativement doublé sur une période d'au moins dix mois s'il se retire temporairement du marché du travail pour améliorer sa formation. » (100)

Il faut tenir compte, non seulement de l'efficacité de la formation, mais aussi de sa *productivité* (efficacité des ressources investies dans cette formation) et de son *rendement* : jusqu'à quel point « les ressources impliquées dans son utilisation sont compensées par la valeur de l'objectif qu'il réalise. » (100) Les données de l'enquête du Ministère de la main-d'œuvre révèlent ici que 67.5% des étudiants inscrits ont réussi l'examen (productivité scolaire) et que 50.6% ont obtenu un emploi six mois après la fin du cours (productivité professionnelle). Rapportant cette productivité, calculée selon le type de cours suivi, au coût de revient de la formation, on peut conclure que :

— le taux de productivité scolaire est semblable pour les cours à plein temps et pour les cours à temps partiel ;

— le coût réel par étudiant qui réussit est plus de six fois supérieur pour les cours à plein temps ;

— le coût horaire par étudiant qui réussit est deux fois plus élevé pour les cours à plein temps ;

— le taux d'abandon contribue beaucoup plus que le taux d'échec à l'abaissement de la productivité scolaire, dans les deux types de formation.

Un estimé de la valeur ajoutée à l'économie québécoise par un adulte qui réussit un cours de formation professionnelle (\$280.72 par année), rap-

porté au coût de cette formation (\$4,123.58), donne un taux de rendement annuel de 6.8%, ce qui est plus faible que le taux de rendement annuel en éducation des jeunes (10% à 15%) lequel « se compare lui-même avantageusement au taux de rendement des investissements en valeurs et équipements industriels. » (128) À condition que « l'avantage relatif attribuable à la formation reçue se maintienne intégralement durant au moins quinze années », la formation professionnelle actuelle serait économiquement rentable. Cependant, ce seuil de quinze ans pourrait facilement être abaissé, d'une part parce que le coût de revient et la productivité de la formation varient considérablement selon l'occupation ; d'autre part, en développant les cours à temps partiel, dont la rentabilité est beaucoup plus élevée parce que les coûts de revient ne comprennent pas de salaires sacrifiés ni de suppléments de frais par l'État, « deux groupes de coûts qui représentent 67% des coûts totaux des cours à plein temps. » (132)

Comme principaux éléments de diagnostic, on trouve dans le rapport les points suivants :

— le choix des formations offertes ne tient pas compte des critères de productivité ;

— le mode de financement — basé sur le nombre de classes ouvertes — oriente les commissions scolaires vers des cours qui exigent peu d'équipements, ce qui correspond à des occupations du secteur tertiaire, les moins rentables à ce niveau de formation ; (137)

— la formation professionnelle se situant dans les limites de l'enseignement régulier (locaux, équipement, professeurs),

« aux yeux des employeurs, les individus formés par ce système, ou bien ne possèdent pas les qualifications professionnelles annoncées [...] ou bien ne possèdent pas un avantage marqué [...] ou bien ne méritent pas un salaire plus élevé. » (141)

— les étudiants adultes à plein temps se sentent aliénés et les professeurs d'adultes se sentent marginaux ;

— « En somme [...] ceux qui profitent le moins du système de formation pour adultes sont ceux-là qui sont les plus défavorisés au départ. » (143)

Comme principales recommandations, le rapport propose qu'il faut

— « soumettre sans exception le choix des formations à offrir aux adultes aux critères de hausse de productivité et de la stabilité de ce genre de productivité et tendre à rationaliser les décisions à ce sujet en développant un indicateur de la valeur économique globale d'une formation [...] » (150)

— « accorder la priorité du recrutement aux jeunes chômeurs [...] amener les femmes mariées à prévoir le moment de leur entrée sur le marché du travail et leur donner une formation (rentable) avant qu'elles y entrent » ; (153-155)

— « que chaque formation atteigne au taux de rendement annuel moyen de 20% »,

puisque la productivité d'une occupation peut commencer à regresser au bout de cinq ans ; (156)

— rémunérer les professeurs sur la base de leur productivité plutôt que du nombre d'heures passées en classe ; (156)

— intensifier la collaboration avec les entreprises pour la formation sur place des adultes, comme solution au problème de l'équipement et en vue de réduire les taux d'abandon ; (159)

— que le système de formation professionnelle des adultes se soucie de contribuer à la création des emplois, par la qualité de son produit, et de l'accroissement du capital, par la formation à l'épargne. (160-163)

Marcelle HARDY-ROCH, Denis LEDOUX et Jean-Marc MARINEAU, *Évaluation des cours de formation professionnelle offerts aux chômeurs : facteurs qui conditionnent leur placement dans la spécialisé apprise*, Direction générale de l'éducation permanente, I, septembre 1970 ; II et III, janvier 1972, 681 p. (miméo.) (Enquête Relance.)

Bien que réalisée par des sociologues, cette enquête plus spécifique que la précédente puisqu'elle porte essentiellement sur la « productivité professionnelle » des cours à plein temps,<sup>4</sup> manifeste la même ligne d'évolution : à la suite de Départ-Province, on a senti la nécessité de définir les politiques de formation professionnelle non pas à partir des besoins ressentis mais à partir des résultats objectifs scientifiquement analysés.

Définissant la réintégration du marché du travail par le chômeur comme un phénomène de mobilité sociale, l'auteur de la première tranche du rapport (HARDY-ROCH) en déduit que ce sont les facteurs sociaux de mobilité qui devraient favoriser le placement des chômeurs recyclés.

« Nous prévoyons donc que le niveau de placement sera plus élevé pour les groupes suivants :

- jeunes ;
- ceux qui avant de suivre le cours avaient déjà une formation scolaire et/ou professionnelle plus élevée ;
- ceux qui, avant le cours, avaient un salaire plus élevé ;
- ceux qui avaient expérimenté la mobilité géographique avant de suivre le cours ;
- ceux qui ont eu une durée de chômage plus courte durant l'année qui a précédé le cours. » (68)

Ces hypothèses, qu'on tente ici de fonder théoriquement, rejoignent par ailleurs le diagnostic de R. Bernier, à savoir que les plus favorisés au départ sont ceux qui ont le plus de chance de tirer profit du cours de formation professionnelle — sauf la première : on accorde ici plus de chance aux

<sup>4</sup> Le chapitre 10 du rapport fournit « quelques éléments quantifiés de l'expérience de formation professionnelle des étudiants adultes en 1966-67 ». Ce chapitre n'ayant été terminé qu'en mai, je n'ai pu tenir compte de ces données descriptives en rédigeant mon compte rendu. Un extrait de ce chapitre est reproduit plus bas.

jeunes parce qu'ils sont plus mobiles ; alors que par ailleurs, on a constaté la plus grande vulnérabilité des jeunes face au chômage.

Dans la première partie de la présente enquête, on tente d'évaluer l'*efficacité du cours* comme facteur de placement, à partir de l'hypothèse que,

« (même si) le niveau de mobilité et les facteurs qui conditionnent cette mobilité [...] conditionnent l'individu quant aux avantages qu'il peut retirer du cours par rapport au placement dans la spécialité qu'il a apprise [...] l'expérience du cours peut être un facteur important capable de modifier (ces) déterminismes. » (73)

En d'autres termes, et ceci contredit l'interprétation de R. Bernier,

« la formation professionnelle acquise à l'âge adulte devrait avoir des résultats aussi positifs que celle qui est transmise durant l'adolescence. » (74)

L'effet de la formation reçue variera cependant en fonction de plusieurs facteurs « internes » : métier auquel conduit la formation, nature de l'organisme d'éducation, le niveau, la durée de la formation, l'endroit où s'effectue l'apprentissage, la prospérité du milieu. (74-75)

L'enquête analyse des données recueillies en 1968 auprès des 5,650 étudiants inscrits, en 1966-67, aux cours de pré-emploi dont la durée était d'au moins six semaines. Toute la population était incluse dans le plan d'enquête ; 66.9% (3,788) ont répondu au questionnaire, dont 76.4% de façon complète et sans erreur décelable, ce qui donne un taux de réponse utile d'un peu plus de 50%. La méthode utilisée est l'analyse à trois variables de Lazarsfeld.

L'efficacité de la formation reçue a été mesurée sur une typologie à trois dimensions :

- placement dans la spécialité (42%), dans une spécialité voisine (14%), hors spécialité (40%) ;
- nombre de secteurs occupationnels ;
- durée de chômage (chômage complet : 4%).

Les dix-neuf types obtenus ont été réduits à six « niveaux de placement », dont les deux premiers sont considérés comme satisfaisants : placement dans la spécialité et un seul secteur occupationnel, avec respectivement « moins de un mois de chômage » et « de un à quatre mois de chômage ».

On constate d'abord que les étudiants qui se sont placés de façon satisfaisante (30% dans l'ensemble) sont proportionnellement plus nombreux dans la construction et la navigation, alors que ceux qui ont surtout connu du chômage se recrutaient davantage dans les services, le commerce et l'agriculture. (99) Réciproquement, répartissant les étudiants en quatre catégories de cours (construction : 19% ; services et commerce : 35% ; automobile et métaux : 26% ; divers : 20%), on constate une proportion supérieure de placement satisfaisant pour les catégories « divers » (56%) et

construction (35%), inférieure pour les services et commerces (23%) et « auto-métaux » (15%).

L'*organisme responsable* de la formation semble également influencer le succès de celle-ci : 45% des étudiants recyclés dans l'industrie ont un niveau de placement satisfaisant contre 11% seulement pour les étudiants des commissions scolaires ; les centres d'apprentissage favorisent aussi le placement (38%), les écoles de métier suivent la proportion d'ensemble, les écoles privées ont un succès plus faible (24%). On se demande alors si « cette défaillance apparente des C.S.R. est due aux organismes ou à la vulnérabilité plus aiguë des candidats recrutés. » (115)

Les cours de *perfectionnement*, suivis par 24% des répondants, ont été plus efficaces (44%) que les cours pour *débutants* (25%).

La *région* où le cours a été suivi est également en corrélation avec le succès dans le placement : 48% pour Québec, 41% pour Montréal, 20% pour la Gaspésie, 15% pour les régions de Québec et Montréal, 30% pour le reste de la province.

Contrairement à deux hypothèses de départ, la *durée* du cours est en relation inverse avec le taux de placement : 35% pour les cours plus brefs contre 26% pour les cours longs ; le *local* où le cours a été suivi (72% dans les écoles, 28% dans des locaux industriels) semble n'avoir aucune relation avec l'efficacité du cours.

On vérifie ensuite la relation trouvée entre type de métier appris et taux de placement, en contrôlant successivement l'effet de chacune des autres variables internes. À quelques nuances près, cette relation se maintient.

Puis on procède à la vérification des relations trouvées entre le placement et les autres variables caractérisant l'expérience de formation professionnelle, en contrôlant cette fois l'effet du métier appris, i.e. en calculant ces relations pour chaque groupe de métier pris isolément.

a) *Métiers de l'automobile et des métaux*. Les quelques étudiants qui ont suivi leur cours dans un centre d'apprentissage (7%) plutôt que dans une école de métier (89%), se sont beaucoup mieux placés (38%) ; le niveau du cours et le local n'ont pas d'influence ; les cours plus longs ont plus de succès (26%) que les cours brefs (7%) ; la région fait varier de 6% à 26% les possibilités de placement permanent et stable dans la spécialité.

b) *Cours de bureau, services et commerce*. Ceux qui suivent ces cours dans les écoles de métier se placent davantage (25%) que les 91% qui les suivent dans les commissions scolaires (9%). Le niveau du cours n'a pas d'influence alors que la durée du cours conserve son effet inverse (13% pour les cours longs contre 33% pour les cours brefs).

« C'est dans ce secteur que les locaux exercent l'influence la plus nette : les cours donnés en industrie permettent un placement avantageux dans 35.4% des cas, alors que les cours donnés dans les écoles ne profitent vraiment qu'à 17.2% de ce groupe. »

c) *Construction*. Ici encore, le cours dispensé par les centres d'apprentissage (45% des étudiants) sont plus efficaces (40% contre 35% pour l'ensemble), ainsi que les cours brefs (57%), alors que le niveau du cours n'a pas d'importance. À noter que les cours donnés en industrie défavorisent ce type de travailleur (20% de placement élevé).

d) *Cours divers*. Cette catégorie regroupe la navigation (38%), la forêt (29%), les textiles et vêtements (27%) et quelques cours divers (6%); les cours sont dispensés à 68% par les écoles de métiers et à 24% par les industries; ce sont les premières qui assurent un meilleur placement (61% contre 45%). Ici le niveau du cours exerce une action importante : les cours de perfectionnement assurent le placement à 80% des étudiants contre 41% pour les débutants; de même les cours brefs sont ici moins efficaces (42%) que ceux de moyenne durée (75%).

Pour les autres « niveaux de placement », l'auteur souligne que

« les cours de bureaux, services et commerce donnés dans les C.S.R. conduisent fréquemment à un chômage prolongé (48.4%) ou à une incapacité à s'intégrer sur le marché du travail (12%), alors que les mêmes cours donnés dans les écoles de métier, conduisent à un travail dans un domaine voisin de la spécialité »;

— dans la région de la Gaspésie, 37.3% des étudiants en secteur auto-métaux ont connu cinq mois et plus de chômage contre 14.3% dans la région métropolitaine de Montréal;

— les métiers de services et commerce sont le plus désavantagés dans les régions de Montréal et Québec, le secteur de la construction dans la région métropolitaine de Québec.

Un contrôle identique étant appliqué aux autres variables ne permet que de nuancer les relations trouvées initialement.

Si on contrôle l'influence du secteur de cours par les variables externes qui étaient en corrélation avec le placement, cette influence ne fait que s'intensifier dans certains cas. Lorsqu'on procède à l'inverse, les relations qui subsistent dans au moins deux secteurs sur quatre permettent d'identifier comme facteurs externes favorisant le placement :

- « — une bonne connaissance préalable du métier appris;
- la poursuite du processus de scolarisation jusqu'à ce que l'individu considère ses études régulières comme terminées;
- être âgé de vingt-cinq ans à quarante-quatre ans;
- provenir d'une famille dont le père était collet blanc; (ne pas provenir d'une famille dont le père était agriculteur, manœuvre, travailleur dans l'alimentation ou le vêtement, opérateur ou artisan);
- avoir subi peu de chômage avant le cours. » (143-144)

Les mêmes contrôles, appliqués aux autres variables du cours, semblent renforcer les relations trouvées plutôt que les éliminer (146), sauf lorsque le contrôle utilisé est la région :

« La relation entre niveau de scolarité et placement dans la spécialité ne persiste pas lorsqu'elle est contrôlée par la région du cours [...] La connaissance préalable du métier appris est le seul facteur dont l'influence persiste lorsqu'il est contrôlé par chaque région. » (159, 162)

La première affirmation, grave de conséquence, est cependant peut-être inexacte : le tableau présenté à l'appui (161) n'est pas pertinent car on y montre la relation entre niveau de scolarité et région, plutôt que la relation entre scolarité et placement, pour chaque région séparément ; rien ne permet alors au lecteur de constater la non-persistance de cette relation. Globalement d'ailleurs, cette section de l'analyse laisse assez sceptique : on s'y perd dans un dédale de contrôles et contre-contrôles à intention descriptive, sans parvenir à une « interprétation logique satisfaisante » (164).

Comme diagnostic on propose que

« le secteur de cours est le principal élément déterminant le placement optimum et conditionnant l'action des organismes responsables, du niveau du cours, de la région du cours, de la durée et des locaux du cours sur le succès de placement. » (166)

À noter cependant que ce diagnostic reflète peut-être la démarche de l'analyse puisque cette variable, considérée comme majeure, a été placée au centre et davantage scrutée. On souligne enfin que, contrairement à l'hypothèse de départ, la plus grande mobilité des jeunes ne compense nullement leur plus grande vulnérabilité au chômage ; que le niveau de scolarité atteint n'a pas vraiment d'importance : « ce qui est important, c'est le mode par lequel le niveau académique a été atteint » (175) ; que l'effet de la formation professionnelle se fait sentir avec autant de force lorsqu'elle a été acquise par la pratique (sur le tas) que lorsqu'elle est le résultat de cours (176). Quant à l'inefficacité des C.S.R. aucune explication n'en est fournie ici.<sup>5</sup>

Une maîtrise douteuse de l'instrument d'analyse dans les deuxième et troisième tomes du rapport (LEDOUX et MARINEAU) est compensée par un bon sens du diagnostic intuitif. Sans trop s'attarder sur les résultats quantitatifs, difficilement vérifiables, de l'analyse à trois variables, on peut en dégager un tableau impressionniste assez convaincant.

---

<sup>5</sup> D'après un autre spécialiste de la DGEP, cette « défaillance » peut s'expliquer par les programmes de formation : les écoles de métiers préparaient directement pour une fonction de travail spécifique et on y ignorait les normes de certification du système régulier ; les commissions scolaires utilisaient plutôt certaines parties du programme de l'enseignement régulier. Quant à la plus grande efficacité des centres d'apprentissage, elle s'explique aisément par les budgets plus élevés dont disposaient ces organismes.

*Le cheminement scolaire* (ch. II) regroupe les variables : niveau de scolarité, raison d'abandon des études, cours professionnels suivis antérieurement et type de formation antérieure. Selon des recherches effectuées ailleurs, ces caractéristiques « déterminent les possibilités de mobilité ascendante que cet individu pourra expérimenter au cours de sa vie de travail. » (347)

On constate d'abord (corrélations simples) que le niveau de scolarité n'est pas relié au succès dans le placement, sauf s'il s'agit d'étudiants très scolarisés (11<sup>e</sup> année). Par contre, ceux qui ont déjà suivi des cours de formation professionnelle connaissent davantage un placement élevé, si ces cours étaient dans le même domaine que ceux suivis en 1966-67 (54%). De la même façon, ceux qui ont suivi leur cours régulier jusqu'à la fin ont un taux de placement satisfaisant supérieur (41%). Enfin, les individus qui se sont scolarisés en-dehors du système régulier ont un taux de placement inférieur (21%).

L'absence de relation entre scolarité et placement gêne beaucoup les auteurs puisqu'ils introduisent une hypothèse — non justifiée par les données — de compensation par les cours de formation professionnelle antérieurs, lesquels « tendraient à rétablir les chances de placement maximal, quelle que soit la scolarité antérieure. » (362) L'introduction de variables contrôle fait plutôt apparaître que la scolarité exerce une influence variable selon les circonstances, ces différents effets s'annulant dans la tendance globale. On constate aussi que les plus instruits (10<sup>e</sup> année) augmentent leur chance de placement lorsque leur connaissance antérieure du métier est bonne (60%), lorsqu'ils ont suivi un cours dans le même domaine qu'antérieurement (64%), lorsqu'ils ont sollicité un emploi dans le Bas Saint-Laurent — Gaspésie (41%). Par contre un niveau de scolarité élevé défavorise ceux qui ont suivi leur cours dans le Montréal métropolitain ainsi que les étudiants en services et commerce. Dans ce secteur et pour ceux qui ont étudié en Gaspésie, ce sont les moins scolarisés qui se sont davantage placés. Signalons enfin qu'il n'y a pas de relation entre scolarité et placement lorsque les variables occupations du père et vulnérabilité au chômage sont isolées.

La relation trouvée entre motif d'abandon des études et niveau de placement subsiste aux différents contrôles. Utilisée réciproquement comme contrôle, cette variable n'élimine pas la relation entre âge et niveau de placement, sauf chez ceux qui ont abandonné leurs études pour des motifs personnels. Chez ces derniers et chez ceux qui ont suivi leur cours jusqu'au bout, elle fait disparaître les relations entre placement et date de la fin des études, occupation du père, nombre d'enfants dans la famille. On considère alors cette variable comme un mécanisme par lequel les caractéristiques familiales exercent leur effet sur le niveau de placement, mais l'analyse est ici insuffisamment claire pour qu'on en puisse tirer des interprétations précises.

La relation entre cours de formation professionnelle suivis antérieurement dans le même domaine et placement fonctionne par l'intermédiaire des facteurs « niveau du cours » et « stabilité professionnelle » : ceux qui ont déjà suivi des cours dans le même domaine ont tendance à avoir déjà exercé l'occupation apprise, à s'être inscrit à des cours de perfectionnement, variables qui ont été reconnues comme facteurs de placement. De même, cette relation peut s'expliquer comme une particularisation de la relation entre connaissance antérieure du métier et placement.

La relation entre type de formation scolaire et placement subsiste aux divers contrôles :

« Ce n'est pas parce qu'ils ont commencé à travailler plus jeunes (i.e. parce qu'ils sont moins instruits) que ceux qui ont suivi des cours « autres » se placent moins bien puisque à l'âge du début du travail égal (i.e. à scolarité égale), ils se placent encore moins bien que ceux qui sont issus du système régulier [...] à milieu d'origine égal (i.e. secteur d'occupation du père égal), ils se placent encore moins bien [que ceux du système régulier]. » (415)

Ce qui peut s'interpréter de deux façons :

— par le jugement que les employeurs portent sur ceux qui « ont connu des cheminements académiques tortueux »,

— par la plus grande vulnérabilité au chômage de ce groupe. (417)

En conclusion de ce chapitre les auteurs reviennent sur l'importance de la formation professionnelle antérieure, qu'elle soit acquise par des cours ou sur le tas, (conclusion du premier volume), pour poser le diagnostic suivant :

« Le système de formation professionnelle semble ne pas se soucier d'atteindre à cette souplesse qui permettrait à l'étudiant adulte de passer d'une occupation à l'autre. » (421)

Le chapitre suivant analyse les variables : *caractéristiques individuelles et familiales*, soit : sexe, âge, état civil ; occupation du père, nombre d'enfants dans la famille d'origine, localité d'origine. La population d'étudiants inscrits aux cours était à 68.5% masculine. Si on ne considère que les 30% qui se sont placés de façon satisfaisante, on trouve une proportion d'hommes et de femmes sensiblement égale ; par contre, si on considère séparément les niveaux de placement distingués, on constate davantage de chômage pour les hommes dont le placement est satisfaisant et, à l'inverse, un chômage féminin plus fort chez ceux pour qui le cours a eu peu d'efficacité — ce que les auteurs interprètent provisoirement par l'attachement différent à la vie de travail. (452)

En 1966-67, les étudiants chômeurs étaient à 58% des jeunes de vingt-quatre ans et moins ; ceux-ci ne se sont placés de façon satisfaisante que dans 26% des cas. Une analyse plus détaillée des divers niveaux de placement conduit au diagnostic suivant :

« [Le jeune] est celui qui manifeste l'attachement le plus faible à la vie de travail [et] à la profession qu'il a apprise [...] à l'inverse, lorsqu'un adulte a déjà investi de son temps et de sa vie dans un secteur de métier ou un métier précis, la répugnance à travailler hors de la spécialité se traduit [...] par une patience plus grande à attendre l'emploi dans le métier appris. » (457, 459)

Selon la variable occupation du père, les étudiants se retrouvent à 49% dans le secteur primaire, 17% dans le tertiaire ; les autres sont surtout des fils de manœuvres. Bien que le succès dans le placement soit plus fort chez les fils de cols blancs (37%), l'effet de cette variable est globalement « moins décisif que prévu ».

Les variables « localités d'origine » et « nombre d'enfants dans la famille d'origine » — soit, des caractéristiques « transmises » — ne sont pas reliées à l'échelle de placement. Les célibataires (57%) — et cela est très plausible — ont un type de placement semblable à celui des jeunes de moins de vingt-quatre ans, à savoir qu'ils se placent davantage en-dehors de la spécialité apprise.

Il reste donc à contrôler l'effet apparent de l'âge, du sexe, et du secteur d'occupation du père.

« Il ressort des contrôles introduits qu'en de nombreuses circonstances particulières des relations apparaissent entre le sexe féminin des étudiants adultes et le succès du placement. » (470)

Ainsi, suivre un cours en industrie, ne pas changer de région d'emploi, changer d'occupation, jouent en leur faveur ; par contre, elles sont défavorisées dans le groupe de ceux qui ont suivi leurs études jusqu'au bout et chez les étudiants inscrits au cours classés « divers ».

L'effet de la variable âge peut s'interpréter comme l'effet d'une expérience de travail plus longue. Même si les jeunes sont plus nombreux à expérimenter la mobilité géographique et que les gens stables ont plus de chance au succès du placement que les mobiles, au lieu d'expliquer le peu de succès des jeunes par une tendance à la mobilité, on peut se demander « si la mobilité sociale avant et après le cours ne constitue pas un indice des difficultés à obtenir un emploi dans la spécialité apprise. » (475)

La relation entre secteur d'occupation du père et placement persiste après l'introduction de divers contrôles ; elle s'intensifierait dans certaines circonstances : dans les cours de services et commerce, pour ceux qui travaillent dans la Gaspésie — Bas Saint-Laurent et chez ceux qui occupent la même occupation que leur père, celui dont le père travaillait dans le secteur primaire est défavorisé.

Divers phénomènes paraissant assez surprenants — vg. absence de relation entre placement et localité d'origine ou grandeur de la famille — amènent les auteurs à considérer que l'avantage supérieur des fils de cols blancs serait dû, non à un phénomène général, mais à l'effet aberrant d'une catégorie

professionnelle précise : les marins. Les fils de marins diminueraient l'influence apparente des deux variables ci-dessus mentionnées, pour autant que, exerçant eux-mêmes cette occupation, ils sont proportionnellement beaucoup plus nombreux à obtenir un niveau de placement satisfaisant.

*L'expérience antérieure de travail* comporte comme dimensions : les occupations exercées, la durée de chômage, le salaire. Au sujet des handicaps ou avantages que procure l'occupation antérieure, on connaît seulement le cas particulier des marins :

« Cette profession possédant un programme plus systématique de cours de perfectionnement (à chaque année, durant l'hiver) pour chacun de ses membres, ceci entraîne une stabilité occupationnelle qui ne peut que favoriser les chances de placement optimum [...] en ce qui concerne les autres occupations [...] nous aborderons leur analyse *tabula rasa* en ayant comme interrogation générale les questions qui tendent à évaluer indirectement les effets de la sélection. » (516)

Des études ayant démontré qu'une longue durée de chômage provoque, chez celui qui la subit, une diminution des dispositions à la mobilité, on peut faire l'hypothèse que le niveau de placement variera en fonction inverse du chômage antérieur. On peut interpréter de la même façon l'influence attendue pour le salaire : un salaire plus élevé, favorisant la mobilité, entraînera un meilleur placement.

Quant à l'occupation avant le cours, on constate un taux de placement de 59% pour les transports, de 32% pour la construction, 29,5% pour l'auto-métaux, 28% pour les bureaux-services, 20% pour l'agriculture et diverses autres occupations. Conformément à l'hypothèse, ceux qui avaient chômé cinq mois avant le cours se retrouvent en plus grand nombre dans la même situation après le cours :

« l'influence des cours est nulle dans l'amélioration des conditions de vie de ces travailleurs. » (521)

Si le placement de ceux qui ont peu chômé varie en qualité, c'est que d'autres facteurs entrent alors en considération.

Alors que l'effet du salaire demeure imprécis, les nombreuses variables - test introduites confirment la relation entre le succès dans le placement et les deux autres variables. À l'inverse, la connaissance préalable du métier appris est le seul facteur qui résiste pour chaque catégorie d'occupation antérieure. Le contrôle du chômage par le cours suivi met en évidence l'effet négatif d'une durée moyenne de chômage (un à quatre mois) : chez les étudiants des cours « divers », le placement — supérieur à la moyenne lorsqu'ils ont peu chômé — est nettement diminué par un chômage de durée moyenne. Ce sont les étudiants en navigation, pour qui ce chômage saisonnier est normal, qui contribuent à hausser le taux de placement dans la tendance

globale ; avec un chômage de moyenne durée, ils se placent dans une proportion de 68%. D'où, si on élimine ce cas spécial,

« on s'aperçoit qu'il y a une relation directe et continue entre durée de chômage avant le cours et succès de placement après : plus la durée est longue, plus le placement est difficile. » (560)

Enfin, le chômage apparaît comme le mécanisme par lequel certaines variables antérieures influencent le succès du placement ; soulignons cependant que si le chômage est faible ou de durée moyenne, une occupation antérieure dans le secteur tertiaire demeure un facteur direct de placement.

Les auteurs concluent le chapitre en revenant sur le cas des étudiants en marine et navigation, « grands bénéficiaires du système des cours de formation professionnelle ». Ce serait le caractère corporatif de leur profession qui leur permettrait de « répondre exactement aux critères optima (de ce système) : connaissance préalable du métier et cours suivis antérieurement dans le même domaine. » (558) Par ailleurs, ceux qui viennent de l'agriculture et des cours « divers » sont dans une situation exactement inverse.

Si on considère que le métier n'est pas en soi un facteur de placement puisque celui-ci diffère d'un métier à l'autre seulement lorsque les autres conditions sont optimales, le succès des navigateurs viendrait de ce que cette profession, plus sélective et mieux organisée pour le placement, peut à la fois présenter des candidats bien qualifiés et maintenir un écart raisonnable entre l'offre et la demande de travail. Pour les autres métiers, où il y a possibilité de surabondance de candidats même bien qualifiés,

« y aurait-il avantage à créer des associations professionnelles ou des corporations qui verraient de façon plus stricte à l'intérêt de leurs membres ? » (563)

*Structure d'accueil et structure d'envoi.* Il s'agit dans ce chapitre d'évaluer l'efficacité de l'informateur et de l'intermédiaire qui ont aiguillé l'étudiant respectivement vers le cours et vers le marché du travail.

La structure d'accueil regroupe les variables : moyens d'information sur la possibilité de suivre un cours, sur le cours lui-même, sur les possibilités d'emploi après le cours, ainsi que l'attrait pour le cours suivi. Le bureau de placement constitue le principal informateur des étudiants (43%) ; viennent ensuite les parents et amis (26% %), les *media* (12%), l'organisation du cours (8%). Ce sont les étudiants informés par d'autres moyens (assistance sociale, l'ancien emploi, soi-même, soit 8%) qui se sont davantage placés de façon optimum (39%) ; la proportion de succès est la plus faible chez les étudiants informés par le bureau de placement (25%).

Les informations reçues sont qualifiées d'incomplètes par 62.5% de la clientèle ; cette proportion est plus faible (53%) lorsqu'il s'agit d'un « autre » informateur. L'information quant aux possibilités d'emploi est également qualifiée d'incomplète par 64% de la clientèle, et à un degré

moindre (55%) dans le cas des « autres » informateurs. Le placement élevé est supérieur (40%) chez ceux qui se disent bien informés sur les possibilités d'emploi.

L'efficacité des « autres » moyens vient de ce qu'il s'agit, soit d'une information de première main (l'étudiant qui a déjà suivi des cours), soit d'étudiants qui en s'inscrivant aux cours avaient une garantie d'emploi (« à mon ancien emploi »). La relative inefficacité du bureau de placement ne s'explique pas de façon nette par son type de clientèle (les nouveaux, qui s'inscrivent aux cours de débutants). On peut plutôt se demander si cette clientèle ne serait pas dirigée vers les cours sans information suffisante. (606)

Notons enfin que l'étudiant qui a suivi le cours qu'il préférerait a de meilleures chances que le 25% de la clientèle orientée vers des cours différents (38% contre 13.5%); ceux-ci se placent davantage en-dehors de leur spécialité, « comme s'ils étaient revenus à leurs anciennes amours », ou encore, ils connaîtront une longue période de chômage.

La structure d'envoi regroupe les variables : intermédiaire pour trouver le premier emploi, durée de recherche et nombre de régions parcourues pour trouver le premier emploi. Selon la nature de l'intermédiaire, on peut tracer trois portraits-types d'étudiants.

a) Celui qui a été placé grâce à un organisme gouvernemental (13%) cherche un emploi durant quinze jours à deux mois dans 43% des cas; il cherche cet emploi dans une seule région (74.5%) et obtient plus souvent un succès mitigé dans le placement.

b) L'étudiant le plus favorisé a obtenu son emploi par l'intermédiaire d'un syndicat, d'un centre de formation ou de son ancien emploi; sa recherche a duré moins de quinze jours (75%) (ou même a été nulle: dans 45% des cas, l'étudiant avait déjà son emploi avant de suivre le cours); son placement est optimum (45%).

c) Celui qui a obtenu un emploi par l'intermédiaire de parents ou amis (21%) a cherché cet emploi pendant trois mois ou plus (29%) et dans une seule région (68%); son succès est beaucoup plus faible (placement hors spécialité, chômage). La situation est la même pour celui qui a trouvé seul son emploi (35%), sauf qu'il a une tendance légèrement plus élevée à chercher dans plusieurs régions.

Ceux qui se trouvent un emploi dans les premiers quinze jours sont beaucoup plus nombreux à obtenir un placement optimum (46%); ceux qui ont cherché dans plusieurs régions le sont moins (18%). Quant à ceux qui avaient déjà leur emploi, dans 54% des cas il s'agit d'un placement optimum. Ces relations subsistent à l'introduction de divers contrôles, à l'exception de quelques variantes, la plupart inexplicables: si l'informateur est l'organisateur du cours, la relation entre durée du chômage et placement s'inverse; par ailleurs, les cours suivis en industrie et l'intermédiaire formel favorisent le

succès. Si l'informateur ou l'intermédiaire est une relation personnelle, une bonne connaissance préalable du métier appris n'est plus un facteur de succès dans le placement ; par ailleurs, les cours suivis dans un local scolaire donnent un meilleur placement.

En conclusion, les auteurs soulignent qu'une dimension importante de la structure d'accueil échappe à leur analyse,<sup>5</sup> faute d'avoir été incluse dans le questionnaire :

« Nous ne saurons jamais ce qui distingue la clientèle effective de 1966-67 des individus [...] qui ont été refusés ; nous ne connaissons donc pas les mécanismes de sélection utilisés à cette occasion. » (639)

De plus, on a constaté l'influence de la toute première étape de l'accueil (information) sur le placement, mais le mécanisme de cette influence n'a pu être démontré.

La relation entre le nombre de régions parcourues pour trouver un emploi et le temps de recherche étant l'inverse de celle prévue par l'hypothèse, on ne peut plus considérer cette « mobilité géographique » comme un facteur de placement, mais comme une solution de dernier recours. Quant à la rapidité de l'obtention d'un premier emploi, on peut la considérer comme un bon indice du succès dans le placement ultérieur : d'une part, les chances réelles d'emploi dans la spécialité seraient offertes tout de suite après le cours, par ailleurs un premier emploi dans la spécialité a des incidences sur la stabilité professionnelle et la permanence de l'emploi.

« Moins on se voit offrir sur les lieux mêmes du cours un emploi dans la spécialité, plus on élargit le champ de recherche d'un emploi et moins il y a de chance pour que le métier qu'on décroche corresponde à celui qu'on a appris ; conséquemment moins il y a de chance qu'au moment de l'enquête on occupe un emploi permanent et stable dans la spécialité apprise. » (653)

#### IV. LE FORMATEUR D'ADULTES

S. HENRY, *La professionnalisation de l'éducateur des adultes*, Section d'andragogie, Université de Montréal, 1972, 90 p. (miméo.)

Bien qu'il s'agisse d'une revue de la littérature américaine sur la question, ce texte vaut d'être signalé puisqu'il provient d'une école pour formateurs d'adultes : l'image qu'il retrace risque d'être celle transmise aux étudiants-éducateurs d'adultes.

<sup>5</sup> Un projet de recherche à court terme, portant sur cette question, a été abandonné par la DGEP à l'automne 1971 : il semblait inopportun, dans la conjoncture politique, que le Ministère de l'éducation s'interroge sur les activités des centres de main-d'œuvre du Canada. (L. KROMSTRON et M. BOVIN, *Sélection des étudiants adultes selon le travail des agents de main-d'œuvre du Canada*, DGEP, septembre 1971, document SOE 02-01.)

L'éducateur d'adultes est avant tout un agent novateur, un professionnel d'un type nouveau, qui « ne peut admettre le caractère monopolisant des professions traditionnelles. » Cette profession exige une préparation de niveau universitaire ; cependant les formateurs d'adultes « refusent de s'intégrer au système, leur rôle étant de le remettre en question. » Comme l'éducation des adultes recrute ses membres dans différents secteurs d'activité professionnelle, elle a « une pyramide de leadership très souple et ouverte à la coopération entre tous ses membres. » Bref, l'éducation des adultes est une profession en devenir, à laquelle manque encore la reconnaissance sociale, et qui a un rôle à jouer « dans l'élaboration d'une nouvelle image de la profession qui serait plus appropriée au contexte social contemporain. » (84-87)

Centre coopératif Sésame, *Vers une redéfinition du rôle du professeur d'adultes face aux nouvelles techniques d'enseignement*, DGEP, octobre 1971, 6 vols (miméo.) I. « Où nous en sommes actuellement. » (31 p.)

L'expérience de recherche-action du C.C.S. est réalisée par une équipe de douze professeurs qui, d'octobre à mars, enseignent aux adultes. Les thèmes actuellement privilégiés à Sésame sont l'audio-visuel et l'animation :

« La centration sur le client 'étudiant-adulte', de même que l'utilisation du groupe comme source privilégiée d'apprentissage sont des objectifs méthodologiques toujours favorisés à Sésame. L'approche pédagogique du professeur d'adulte, tout en étant colorée de ces deux 'prémises', évolue de plus en plus, selon nous, dans le sens d'une concrétisation des fonctions d'animation, de coordination, de supervision, etc. ainsi que d'une utilisation majeure des moyens plus ou moins techniques de transmission de l'information. » (5-6)

Alors que les objectifs pédagogiques du C.C.S. « s'insèrent dans une pédagogie centrée sur les besoins des étudiants-adultes » (14), le problème central de la recherche concerne « la redéfinition du rôle du professeur d'adultes face aux nouvelles techniques d'enseignement » (29), à savoir, l'audio-visuel et l'enseignement individualisé par fiches programmées.

La recherche est encore au stade exploratoire, compliquée par le double rôle des chercheurs, à la fois agents et objets de leur propre recherche — bien qu'on ait à l'occasion eu recours à un observateur extérieur. On a utilisé des documents audio-visuels en mathématiques ; en anglais, on les a fabriqués. En français et en géométrie on a eu surtout recours aux fiches programmées.

Les principaux points qui se dégagent du bilan actuel seraient les suivants :

— les professeurs ont eu d'abord une certaine réticence à utiliser l'audio-visuel ; il apparaît nécessaire qu'ils maîtrisent d'abord ce medium, de même que certains étudiants ont besoin de pré-requis pour profiter du medium ;

— la fiche est un instrument de réaménagement de la structure classe ; l'audio-visuel contribue à démystifier l'environnement technologique de l'étudiant ;

— l'image est un mode de communication plus familier à l'adulte ; il est donc plus important de favoriser l'exploration de l'information transmise plutôt que de chercher à développer la réceptivité à cette information ;

— il faut enseigner à créer à partir des techniques audio-visuelles ;

— le rôle du professeur d'adultes est transformé par l'audio-visuel : il se rapproche davantage des étudiants ; le rôle de l'étudiant est réciproquement modifié : il a davantage d'initiative ;

— l'organisation de la classe en groupes stables de vingt étudiants n'est pas fonctionnelle, il faut favoriser les petits groupes et le travail individuel.

R. BÉLANGER, P. COLOMBIER et *alii*, *Comité de définition du rôle du formateur d'adultes*, DGEP, mars 1972, 110 p. (miméo.)

Ce comité de la DGEP avait pour mandat de

« déterminer le rôle professionnel du formateur d'adultes, à la lumière de ce qui se fait présentement dans les régionales, à Sésame, dans d'autres secteurs de l'éducation et de ce que l'on entrevoit pour l'avenir. » (1)

L'analyse s'est limitée au rôle du formateur dans le cadre de l'institution scolaire, travaillant auprès de la clientèle aux cours de pré-emploi ; elle est basée moins sur une réflexion théorique que sur l'expérience des formateurs et les commentaires de quelques adultes en formation. (6-7)

Trois facteurs déterminent le rôle global du formateur d'adultes : les objectifs de l'éducation (dimension sociale), la clientèle à laquelle elle s'adresse (dimension psychologique), l'instrumentation utilisée (dimension pédagogique). La première dimension d'analyse met en évidence un double rôle pour le formateur d'adultes.

« L'enjeu de l'éducation des adultes dépasse de beaucoup les limites d'objectifs économiques, il met en cause l'existence personnelle des individus. » (16)

À l'objectif économique est relié le rôle de transmission des connaissances, à l'objectif de développement de la personne, le rôle de socialisation. (13)

Le rôle du formateur dépend aussi des caractéristiques de l'adulte en formation. La démarche concrète utilisée par le comité lui permet ici d'opposer à l'image du « s'éduquant » endossée par le Conseil supérieur de l'éducation une image de l'adulte qui en constitue « un véritable négatif photographique. » (17) L'adulte du cours de pré-emploi — issu des milieux défavorisés, chômeur ou assisté social — est dépendant, passif, anxieux, agressif ; il est a-social, souffre d'insécurité, du sentiment de marginalité ; il a une image très négative du système social et refuse toute autorité ; enfin, dogmatique et susceptible, il s'accroche aux quelques notions scolaires qu'il connaît,

refuse d'admettre qu'il se trompe et est incapable d'auto-analyse. (19-23) La personnalité de l'adulte apparaît alors elle-même comme objet d'éducation : l'objectif premier du processus éducatif devient de libérer les potentialités de l'adulte des déterminismes internes à sa personne. (25) Le rôle du formateur s'apparente ici à celui d'un thérapeute.

Le rôle du formateur est également fonction des moyens pédagogiques utilisés, qui seront essentiellement les *media* technologiques et le groupe. Alors que la technologie éducative permet au formateur de se concentrer davantage sur sa tâche de restructuration de la personnalité de l'adulte, le groupe est un auxiliaire essentiel dans cette tâche : il assure à l'adulte une *éducation collective expérimentale*. (29)

En somme, selon le principe fondamental de « l'activité éducative » — « l'adulte doit être le responsable de sa propre formation » — le rôle du formateur est de proposer une démarche qui laisse à l'adulte la responsabilité des apprentissages mais lui garantit un *encadrement sécurisant*.

Par ailleurs, passant du stade artisanal au stade organisationnel, le rôle du formateur évolue vers une spécialisation en différentes fonctions : coordination des moyens pédagogiques et planification du travail ; production de matériel didactique ; animation de groupe et animation sociale ; aide personnelle du type thérapeutique ; évaluation et contrôle ; etc.

Le principe d'intégration de ces fonctions est d'abord d'ordre idéologique :

« À la division des tâches entre plusieurs formateurs au sein d'une équipe doit s'opposer la constitution d'un esprit institutionnel commun »

qui se construira progressivement par la réflexion en groupe et la constitution d'une « mémoire » institutionnelle. (43)

Cette communauté de projet éducatif doit cependant s'incarner dans l'organisation du travail elle-même : la responsabilité collective d'un groupe d'adultes à une *équipe de formateurs* apparaît ici comme l'élément de base du processus éducatif. L'équipe de formateurs est essentielle à la fois, à la coordination et l'efficacité du travail, à l'auto-formation des formateurs ; en faisant diminuer la résistance au changement chez le formateur, elle permet l'expérimentation de nouvelles approches éducatives. (64) Le comité la définit comme suit :

« — une personne morale,  
— dotée d'une conception éducative propre,  
— qui reconstitue l'unité de l'activité éducative,  
— étroitement dépendante des relations qui s'établissent entre les différents formateurs et de la répartition des tâches entre eux. » (69)

La constitution des équipes et la répartition des tâches à l'intérieur de celles-ci doit s'adapter aux formateurs disponibles, tant au point de vue de

leur compétence que du réseau des relations informelles. Corrélativement, il faudra reconnaître et favoriser l'apprentissage sur le tas, de façon à assurer l'efficacité de ces équipes.

Une autre caractéristique de l'enseignement par équipe, c'est qu'il permet et exige la décentralisation des décisions pédagogiques : le formateur n'est plus l'exécutant d'un programme administré plus haut ; c'est une équipe responsable de l'évaluation des étudiants, du recrutement de nouveaux formateurs, de l'administration de son budget, etc. Il serait en effet incohérent d'attendre de l'adulte qu'il assume la responsabilité de son apprentissage sans reconnaître au formateur une responsabilité corrélative.

Outre les diverses équipes de formateurs, l'organisation du centre comprendra :

— l'assemblée Coop où se rencontreront chaque semaine le groupe d'adultes et son équipe de formateurs, en vue d'une mise en commun des expériences vécues ; la Coop sert à la fois de structure de contrôle de l'action éducative (évaluation des étudiants et rectification des stratégies éducatives), d'instrument de socialisation pour l'adulte, de « mécanisme délibérément institué pour rendre les formateurs rationnellement insatisfaits » (87).

— l'association des étudiants, qui pourra se structurer à partir de la Coop, constituant avec celle-ci une ligne de communication pour véhiculer les besoins réels des adultes ;

— les Services aux étudiants, organe jouissant d'une autonomie maximum dont une des principales fonctions est de fournir aux équipes de formateurs les personnes ressources dont elles ont besoin ;

— la direction chargée de planifier et coordonner les activités au niveau de l'institution ;

— un comité de coordination composé des animateurs de chaque cellule de formation et du directeur du centre.

Le comité souligne enfin l'importance des communications informelles à l'intérieur du centre et la nécessité d'institutionnaliser les relations avec l'environnement : centre de main-d'œuvre, milieu professionnel local (industries), DGEP, Multi-Media.

## V. ORIENTATIONS

*Les universités.*<sup>7</sup> À l'Université de Montréal, la Section d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation semble se définir essentiellement comme une école de formation professionnelle, du moins par ses préoccupations de

<sup>7</sup> Depuis la fermeture, en 1962, de son Centre de culture populaire, fondé en 1944, l'Université Laval conserve un Service de l'extension de l'enseignement (conférences publiques) et un Service d'éducation permanente (service administratif pour la réintégration des adultes dans l'enseignement universitaire régulier).

recherche : elles ont porté jusqu'à maintenant sur le formateur d'adultes, très peu sur l'adulte lui-même. Parallèlement, la recherche bibliographique ou historique y occupe une place prépondérante.<sup>8</sup>

On peut déceler dans cette seconde tendance un souci d'orientation selon une tradition scientifique reconnue, plutôt qu'en référence aux options idéologiques locales. Malheureusement, le champ intellectuel de la Section d'andragogie se limite plus ou moins à l'Amérique anglophone — à l'exception de quelques périodiques français recensés dans la bibliographie de Dussault et Lafond.

Un dernier rapport nous précise la spécificité de l'orientation scientifique adoptée :

J.L. BERNARD, *Élaboration et évaluation d'un programme d'activités en éducation des adultes*, Section d'andragogie, Université de Montréal, 1972, pagination discontinuée. (miméo.)

L'andragogie est définie ici d'une façon assez restrictive ; c'est la

« science et engineering qui facilitent l'autodétermination de l'apprentissage chez l'adulte pris individuellement ou en équipe ou en groupe communautaire, de telle sorte que sa croissance et son épanouissement puissent être observés par des changements dans ses comportements. » (3)

Abstraction faite de la portée technocratique de cet « engineering behaviorist », l'influence scientifique américaine manifeste ici des effets incontestablement moins heureux : dans ce rapport, l'usage abusif de la terminologie anglaise devient exaspérant (*learner, teaching, face-to-face, design, follow-up, format, etc.*).

L'Université du Québec s'occupe d'éducation des adultes de façon tout à fait différente, soit par la formation permanente des maîtres en exercice : au lieu d'abriter une école pour formateurs d'adultes, elle est ainsi toute entière école formatrice d'adultes d'une catégorie particulière. Une autre distinction l'oppose à l'Université de Montréal : l'option scientifique à coloration technocratique y fait place à une philosophie de l'éducation permanente basée sur l'idéologie du « s'éduquant ».

*L'éducation permanente*, Québec, Université du Québec, novembre 1971, 98 p. (miméo.) (Les colloques de l'Université du Québec, 2.)

<sup>8</sup> C. TOUCHETTE, *Adult Education through University Extension, selected research abstracts*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1968, 83 p. (miméo.)

C. TOUCHETTE et alii, *Bibliographie en andragogie, sources nord-américaines*, Section d'andragogie, Université de Montréal, 1971, 101 p. (miméo.)

L. DUSSAULT et D. LAFOND, *Bibliographie sélective des périodiques d'andragogie et de quelques domaines connexes*, Section d'andragogie, Université de Montréal, 1972, 148 p. (miméo.)

C. TOUCHETTE, *Conception de la tâche d'éducateur d'adulte aux États-Unis de 1900 à 1970*, Section d'andragogie, Université de Montréal, 1972, 82 p. (miméo.)

Ce cahier publie les travaux du deuxième colloque de l'Université du Québec, tenu en avril 1971 : communications de M. Boisvert, A. Riverin, C. Touchette et L. Dorais ; discussions et conclusions des travaux d'ateliers ; quelques documents annexes, dont une chronologie de l'éducation permanente au Canada, débutant en 1855.

La communication de L. Dorais, recteur de l'Université du Québec à Montréal, offre la contribution la plus suggestive à l'idée d'éducation permanente :

« Au fond, la nature véritable de l'éducation permanente, c'est la nature même de l'enseignement universitaire. » (40)

Car éducation permanente et université nouvelle ont en commun la sensibilité aux aspects non-fonctionnels de l'éducation et aux formules non établies, c'est-à-dire une tendance à l'expérimentation. Par sa fonction même, qui est de rénover le savoir, l'université nouvelle est nécessairement permanente. Ce qui peut la distinguer d'un autre organisme d'éducation permanente, c'est la clientèle à laquelle elle s'adresse : les groupes ou les organismes qui deviennent les moteurs du développement.

*L'I.C.E.A.* L'enquête présentée au début de ce texte illustre la fonction d'évaluation et de critique des politiques gouvernementales qu'assume l'I.C.E.A.

« De plus en plus on reconnaît à l'ICEA un rôle avant-gardiste face aux politiques générales et structures de l'éducation des adultes. » (M. JOUBERT, directeur général de l'I.C.E.A.)

Ce n'est plus seulement grâce aux intellectuels qu'il emploie et aux institutions qu'il représente,<sup>9</sup> désormais c'est à titre de porte-parole des groupes populaires que l'I.C.E.A. cherche à jouer ce rôle, comme on peut le constater par son intervention dans le projet Multi-Media.<sup>10</sup>

B. LEBEL, « L'I.C.E.A. et l'aventure Multi-Media », *Bulletin de l'I.C.E.A.*, VI, 9-10, mai-juin 1971 : 1-13.

Avant l'annonce officielle du projet, « le Conseil d'administration de l'I.C.E.A. et des représentants des groupes populaires de la région métropolitaine décident d'élaborer un vaste projet de consultation [...] pour savoir ce que les gens pensent de Multi-Media. » (1) Cette démarche faisait suite à une journée d'étude où on avait adopté comme objectif politique : la participation et l'animation dans les milieux où le projet sera implanté. À la

<sup>9</sup> Le Conseil d'administration de l'I.C.E.A. regroupe surtout des représentants des syndicats, des associations patronales, des mouvements coopératifs, des maisons d'enseignement.

<sup>10</sup> À propos du contenu des critiques faites au projet, on consultera : *Multi-Media. Un projet sur lequel on misait beaucoup. Éléments d'analyse comparative du projet initial au projet actuel*, Montréal, I.C.E.A., décembre 1971, 24 p. (miméo.)

suite de l'opération d'information-consultation, le Conseil d'administration de l'I.C.E.A. faisait parvenir au Ministère de l'éducation une résolution dont les deux points majeurs montrent bien comment l'identification aux groupes populaires <sup>11</sup> justifie le rôle de critique joué par l'I.C.E.A. :

« que soit révisée la composition de la Commission administrative (de Multi-Media) de façon à assurer une représentation majoritaire de la population et des agents de formation par rapport à celle des représentants du gouvernement ;  
« dans la mesure où cette position de principe de l'I.C.E.A. sera traduite par une modification de l'Arrêté en Conseil, l'Institut s'offre à conseiller le Ministre sur les structures de la Commission administrative et la nomination de ses membres. » (11)

En réponse à cette résolution, le Ministre porta de quatre à huit le nombre de représentants des groupes populaires, choisis par l'I.C.E.A., ce qui fut provisoirement accepté (contre le gré des groupes populaires eux-mêmes). L'I.C.E.A. de son côté devait continuer dans le sens de ses prises de positions favorisant la participation et la représentation du milieu, « de son travail de réflexion sur le projet lui-même en vue de proposer, si jugé à propos, des structures susceptibles de répondre plus adéquatement à l'esprit du projet [...], d'étudier tous les aspects du projet pour présenter ses vues en temps opportun. » (12)

Le programme de l'I.C.E.A. pour 1971-72, qui apparaît dans le même numéro du Bulletin, apporte un autre élément à l'image que présente globalement cet organisme : en plus d'étudier les structures et politiques de l'éducation des adultes, l'I.C.E.A. poursuivait cette année un thème qui le préoccupe depuis au moins 1963 : la relation éducation-travail. <sup>12</sup>

Enfin, quelques éléments idéologiques nous sont donnés dans un autre texte récent. <sup>13</sup> La première idéologie majeure sur laquelle l'I.C.E.A. fonde son action c'est : l'éducation centrée sur l'homme en situation comme moteur de développement ; l'objectif concret, ce serait de faire de l'école un centre communautaire pour la population locale, tant des jeunes que des adultes. Deux stratégies éducatives sont surtout préconisées : la participation de la clientèle à l'élaboration et à la réalisation des programmes de formation, y compris la gestion des structures scolaires ; la liaison entre éducation des adultes et enseignement scolaire aux jeunes,

<sup>11</sup> En fait le Comité d'implantation de Multi-Media est en partie responsable de cette identification puisqu'il avait chargé l'I.C.E.A. de désigner les représentants des groupes populaires qui devaient siéger sur la Commission administrative.

<sup>12</sup> I.C.E.A., *Enquête sur le rôle de l'entreprise en éducation des adultes pour l'année 1963*, Montréal, 1965, 2 vols. (Cahier d'information et de documentation, 20.)  
I.C.E.A., *Le rôle de l'entreprise en éducation des adultes*, Rapport d'un colloque tenu à Montréal les 18-19-20 octobre 1965, Montréal, 1965, 158 p.

<sup>13</sup> I.C.E.A., *L'éducation des adultes dans la restructuration et la régionalisation scolaire*, Montréal, octobre 1971, 10 p. + annexes (miméo.)

On consultera aussi : I.C.E.A., *Éléments d'une politique en éducation des adultes*, 1970.

« en vue de faire pénétrer davantage dans l'école la culture du milieu. »

*Multi-Media*. La version 1972-73 du programme Multi-Media, prévue pour mars 1972, n'étant pas encore disponible à la fin avril, il est assez difficile de discerner les orientations effectives du projet — d'autant plus qu'entre-temps, un nouveau coordonnateur a été nommé.<sup>14</sup> De plus, cette « entreprise de développement des ressources humaines » est à la fois trop récente et trop ambitieuse pour qu'on soit en mesure de prévoir la place qu'elle est appelée à occuper dans le système d'éducation des adultes et son impact sur la société québécoise. S'agit-il d'une révolution culturelle ou d'une opération de récupération des marginaux ? D'un nouveau service gouvernemental, assumant à la place des associations privées le secteur de l'éducation populaire, ou d'un nouveau pouvoir idéologique ? D'une « grande opération » dont le dynamisme est appelé à s'épuiser, ou d'une nouvelle structure dans le système d'éducation ? D'après le document de novembre 1971 (« Multi-Media : du projet au programme », *Bulletin officiel*, Ministère de l'éducation, novembre 1971, 42 p.), Multi-Media est virtuellement tout cela à la fois.

Les prémisses idéologiques de Multi-Media sont assez claires : à la suite du Conseil supérieur de l'éducation, lui-même fortement inspiré de Département-Montréal, le Comité d'implantation endosse la « conception organique de l'activité éducative, fondée sur le dynamisme vital de la personne », ce qui implique la « valorisation des savoirs utiles immédiatement et des savoirs créés à partir des expériences vécues. » Multi-Media ajoute à cette notion de base la notion centrale de *projet éducatif* : « expression précise et structurée d'un besoin de formation ». La polysémie du terme « projet » indique la fonction d'opérateur de totalisation idéologique que remplit cette notion : le projet Multi-Media c'est ce qui a précédé le programme ; un projet éducatif, c'est ce qui vient après un désir d'apprendre : « lorsque la personne peut exprimer précisément les objectifs du projet, lorsque les moyens requis sont connus, lorsqu'elle sait quand commence le projet, combien de temps il durera, où il faut aller et combien il en coûte » ; par projet, il faut parfois entendre « tout document à produire ou diffuser par un ou plusieurs *media*, qui implique la collaboration d'un ou plusieurs agents » ; enfin Multi-Media est un vaste projet pour rendre éducativement rentable l'école parallèle et pour faire contribuer davantage les *media* à ce que « l'ensemble de la société devienne éducative ». La notion de projet synthétise donc le dynamisme vital du « s'éduquant » et l'objectif opérationnalisable du technocrate ; elle réfère aussi bien à l'activité éducative de l'éducateur qu'à celle du « s'éduquant », construite par projection.

Si on tente maintenant de replacer Multi-Media dans l'histoire actuelle du Québec, il apparaît comme un prolongement, une conséquence et peut-

<sup>14</sup> Il s'agit de l'ancien concepteur de Tévec.

être une réplique du B.A.E.Q. : il s'agit dans les deux cas d'une lutte régionalisée au sous-développement, dont l'animation sociale est l'instrument majeur ; le développement des ressources humaines se substitue ici au développement économique qui là a échoué. Pour la suite, une comparaison systématique reste à faire.

Il resterait aussi à situer Multi-Media par rapport au système régulier d'éducation des adultes. On s'étonne à première vue de trouver une structure parallèle plutôt qu'un nouveau service, intégré au système existant : bien que conçu dans un esprit tout différent, Multi-Media semble faire double emploi avec le service d'éducation populaire de la DGEP. La raison la plus plausible de cette complète autonomie de la Commission administrative tient à son caractère mixte : elle regroupe des représentants de plusieurs ministères ainsi que des représentants de la population. Mais l'autonomie est aussi symbole et facteur de pouvoir ; ici, Multi-Media s'attribue un rôle d'éducateur :

« Nous avons déjà signalé qu'une des raisons d'être de Multi-Media était d'être un 'agent d'influence' auprès du système actuel d'éducation des adultes ; autrement dit, Multi-Media entend être 'un coopérateur'<sup>15</sup> du système d'éducation des adultes en tentant de contribuer au développement de celui-ci dans une perspective de promotion du concept d'éducation permanente ou continue. » (35)

*La DGEP.* Parallèlement à son comité-objectifs et son comité du rôle de formateur d'adultes, la DGEP mettait sur pied, en août 1971, un comité-terrain qui devait faire un inventaire des gestes d'éducation permanente préconisés à la DGEP et par les régionales.<sup>16</sup> Le travail de ces trois comités a constitué la première phase de ce qu'on a appelé « l'opération éducation permanente ». En novembre 1971, un quatrième comité était formé, ayant pour mandat de poursuivre cette « opération » par un nouveau régime pédagogique, spécifique aux adultes et conçu dans une perspective d'éducation permanente. Le comité du régime pédagogique déposait son rapport le 30 mars 1972.<sup>17</sup>

« (Le comité a) voulu respecter les caractéristiques propres du secteur régulier d'enseignement, qu'il n'avait pas à redéfinir, tout en donnant au secteur de la formation des adultes l'autonomie correspondant au degré de responsabilité de la population à laquelle il s'adresse et à la philosophie que le Conseil supérieur de l'éducation a mise de l'avant et dont le régime de formation des adultes veut être une tentative d'application. » (71)

« L'activité éducative » ne constitue cependant pas l'axiome de départ du régime pédagogique proposé ; celui-ci se fonde plutôt sur la distinction

<sup>15</sup> Dans le système du « s'éduquant », le terme d'« agent coopérateur » tient lieu de celui d'« éducateur » ou « formateur ».

<sup>16</sup> Centre interdisciplinaire de Montréal (CIM), *Rapport de consultation sur la recherche-terrain*, DGEP, novembre 1971, 125 p.

<sup>17</sup> Comité du régime pédagogique, *Régime de formation des adultes*, DGEP, mars 1972, 68 p. (miméo.) Ce document de travail n'a encore aucun caractère officiel (fin avril).

entre trois univers de formation — l'univers personnel, l'univers socio-culturel, l'univers socio-économique — en fonction des objectifs de formation poursuivis par l'adulte. De plus, le régime et les structures qui lui seront reliées doivent au point de départ

« respecter la responsabilité du ministère de l'Éducation en ce qui a trait à l'élaboration d'une politique globale d'éducation des adultes au Québec ainsi qu'aux dépenses des fonds publics. » (53)

Enfin, on peut raisonnablement supposer que les

« principes de décentralisation et de régionalisation, d'information, de feedback et de recherche, et de conversion de l'organisme provincial [DGEP] en organisme de services » (53),

sur lesquels doit reposer la réorganisation des structures de l'éducation des adultes, ne découlent pas du régime pédagogique proposé mais d'une visée politique globale dont le régime lui-même s'est inspiré.

C'est donc dire que le schéma à trois niveaux du système d'éducation (activité éducative, régime pédagogique, structure administrative), proposé par le Conseil supérieur de l'éducation, s'en trouve considérablement modifié ; il ne s'agit plus d'une relation de simple subordination de moyens à fin mais d'interinfluence entre trois *sources de normes* : les exigences de la personne, la nature des objets à connaître, les ressources de l'organisation, au sein d'une idéologie globale de participation qui demeure ici implicite.

Le régime pédagogique consiste en une description des « éléments fonctionnels » de chaque univers de formation, rapportés à la source normative dont ils dépendent.

*L'univers personnel* de formation est coextensif à ce qu'offre la vie de l'adulte en situation ; il s'agit de l'apprentissage de modes d'expression, i.e.

« différentes formes que prend la révélation externe de l'univers intérieur des personnes dans leur activité d'invention, de création, d'innovation. » (62)

L'apprentissage est ici un processus personnel qui se définit au fur et à mesure qu'il se construit ; cet univers de formation se caractérise alors par *l'exploration libre*, privilégiant l'acte éducatif dans son individualité.

Puisqu'il n'existe pas d'objet déterminé qui puisse ici imposer ses exigences, les normes pédagogiques s'assimilent aux normes éducatives ; par contre, cet univers reste soumis aux limites des ressources dont dispose l'organisation et à l'exigence de reconnaissance sociale de la formation acquise. L'adulte en formation conserve alors l'entière responsabilité de se définir un projet éducatif, d'évaluer ses aptitudes à le réaliser, de déterminer le déroulement du projet et la façon d'utiliser les formateurs, etc. L'organisme régional aura la responsabilité de faciliter selon tous ses aspects la réalisation de ce projet ; de mettre sur pied une structure de participation qui acceptera les projets en fonction des ressources et évaluera les projets réalisés. L'organisme

provincial (DGEP) assume la fonction de reconnaissance sociale : « il transmet sur un papier officiel le détail de l'objectif poursuivi ainsi que le degré de compétence acquise dans la poursuite de cet objectif » (20), tels qu'évalués par la structure de participation.

*L'univers socio-culturel*, c'est la réponse sociale que peut trouver à ses questions l'adulte qui poursuit un objectif de développement social (information sur le socio-culturel qui l'entoure, outils de participation à des projets collectifs) ; il se caractérise par *l'exploration orientée* par l'action pédagogique.

Dans cet univers, les normes pédagogiques occupent une place importante ; elles sont sous-jacentes à la définition du rôle pédagogique des formateurs, à l'élaboration d'outils de formation et d'auto-évaluation (tests d'aptitudes, tests de classement, etc.) à la constitution de groupes de travail en fonction des modes d'apprentissage choisis par l'étudiant, à l'élaboration de projets de formation selon une stratégie de développement socio-culturel définie par ailleurs, etc.

Les normes éducatives demeurent prépondérantes dans le choix par l'adulte d'un objectif et des unités de formation, des modes et du rythme d'apprentissage, etc., choix qui peut s'effectuer sur la base des informations objectives fondées sur les normes pédagogiques (connaissances et aptitudes pré-requises, liens entre les contenus d'apprentissage et leur importance relative par rapport aux objectifs de développement, modes d'apprentissage possibles, etc.). C'est en vertu des normes éducatives également que le groupe d'adultes en formation est considéré comme coopérateur du système pédagogique et que l'adulte en formation est appelé à participer à la définition des finalités de l'apprentissage, au sein des structures régionales de participation au plan du développement socio-culturel.

Les structures administratives sont conçues ici encore essentiellement comme des services. L'organisme régional fournit information, inventaire des besoins, services d'animation, dossier d'évaluation à l'usage de chaque étudiant et qui demeure sa stricte propriété personnelle ; il travaille à l'implantation de structures de participation. L'organisme provincial de coordination demeure responsable de la définition des outils de formation, de la constitution de versions individualisées — les plus nombreuses possibles — des unités de formation, des équivalences et de la reconnaissance officielle des apprentissages réalisés. Les normes engendrées par ces structures concernent les ressources disponibles et l'évaluation des apprentissages réalisés (valeur provinciale de l'évaluation).

*L'univers socio-économique* de formation est une réponse du système d'éducation à une définition sociale du monde du travail. L'adulte qui poursuit un objectif de recyclage, reconversion ou perfectionnement y est soumis à un principe extérieur de formation (version pédagogique des analyses de

l'activité professionnelle) ; cet univers se caractérise donc par *l'exploration programmée*.

Puisqu'il s'agit ici de formation professionnelle et de développement socio-économique, le domaine de juridiction des normes pédagogiques et administratives s'en trouve accru :

« En formation professionnelle, chaque unité de formation (module, cours) se situe à un niveau ou l'autre d'un secteur (tâche, occupation-type, champ professionnel) et répond ainsi, soit à un besoin de spécialisation pour une tâche ou une occupation-type, soit à un besoin de polyvalence pour une famille ou un champ professionnel.

« La constitution d'un plan de formation est un extrait à un niveau ou l'autre de ce tableau d'ensemble et répond ainsi aux lois internes de ce tableau.

« Le choix et l'élaboration d'un plan de formation doit donc répondre à ces exigences internes — telles qu'établies par l'organisme provincial de coordination — et à la satisfaction des besoins soit régionaux, soit provinciaux — tels qu'inventoriés par le ministère du Travail en collaboration avec l'organisme régional ou provincial de coordination, responsable de la formation. » (48-49)

Pour le reste, l'univers socio-économique est constitué de façon quasi identique à l'univers socio-culturel : même insistance sur l'apprentissage individualisé, sur le choix par l'adulte des rythmes et modes d'apprentissage, sur l'auto-évaluation continue ; sur la participation des adultes au développement et sur la décentralisation du système.

En conclusion de son rapport, le comité souligne que

« l'implantation de ce nouveau régime présuppose une période intensive d'information, d'échanges et de conciliation sur le document de travail proposé [...] ; à cause de son importance stratégique (cette période) doit être pensée dans toutes ses dimensions. » (72)

Rédigé dans ce style lourd et abstrait, caractéristique des rapports gouvernementaux, et s'exprimant trop volontiers dans le vocabulaire du « s'éduquant », le rapport utilise par contre une technique d'écriture bi-dimensionnelle qui, matérialisant le modèle, en facilite la compréhension ; de plus, le lexique fourni élimine la polysémie virtuelle, corrélative de ce type d'abstraction.

Comme le document de Multi-Media, le rapport de la DGEP intègre les valeurs personnalistes de « l'activité éducative », les valeurs technocratiques de « l'administration par objectif » et les valeurs démocratiques de la « participation ». Soulignons cependant l'effort de différenciation rationnelle qui oppose ici la DGEP à la tentative de totalisation idéologique de Multi-Media. Soulignons également le nouveau découpage du système d'éducation

des adultes, lequel était demeuré, jusqu'au bilan de la Commission canadienne pour l'UNESCO, celui proposé par le rapport Ryan ; enfin, la transposition possible de plusieurs principes de ce système à l'enseignement régulier, au niveau universitaire notamment.

Nicole GAGNON

*Département de sociologie,  
Université Laval.*