

# Problématique de l'éducation des adultes dans les CEGEP

par Paul BÉLANGER et Pierre PAQUET \*

LE PRÉSENT ARTICLE a pour objet de dégager une problématique de l'éducation permanente dans les CEGEP. Il ne s'agit pas d'un contrôle rigide des résultats de l'éducation des adultes; ce travail ne se veut qu'exploratoire. Nous voulons, à partir d'une analyse factuelle rapide mais systématique, dégager certains problèmes majeurs et étayer quelques hypothèses de recherche et d'action sur le rôle des services d'éducation permanente dans leur milieu.

Clarifions d'abord le concept d'éducation permanente. La première constatation qui ressort est celle d'une acception fort diversifiée de l'expression éducation permanente. Pour certains, on entend par là une notion nouvelle d'éducation. Pour d'autres, il s'agit des activités de recyclage et de qualification professionnelle ou encore de l'ensemble des cours offerts aux adultes. Quant à nous, l'éducation permanente implique beaucoup plus que l'éducation des adultes. L'éducation permanente c'est une conception de l'éducation, c'est un « nouvel ordre éducatif » une « interprétation du processus éducatif » qui doit se concrétiser à la fois dans le développement de l'éducation au niveau adulte et dans un réaménagement de l'éducation scolaire des jeunes.

---

\* Cette étude exploratoire a été réalisée par l'équipe de recherche de l'Institut canadien d'éducation des adultes en collaboration avec la Fédération des CEGEP.

On peut entendre l'éducation des adultes dans deux sens bien différents: dans une première phase, il s'agissait, et c'est encore souvent le cas, de récupération pour permettre, par un retour à l'école, l'acquisition d'un diplôme qui n'a pu être obtenu durant la jeunesse, soit à cause d'un système scolaire insuffisamment démocratisé, soit pour d'autres raisons. Ce type d'éducation permet d'accéder ou de se maintenir dans une strate sociale supérieure et de participer de manière conforme aux façons de faire propres à cette strate. Ceci dans une société relativement stable.

Dans une deuxième phase, l'éducation des adultes se caractérise par la poursuite tout au long de la vie, et donc par la population qui est déjà sur le marché du travail, du processus éducatif. L'éducation des jeunes n'a plus pour tâche de fournir tout le bagage nécessaire durant la vie d'un individu; elle est une phase préparatoire à ce processus qui s'exerce dans les différentes phases de la vie d'un individu. Ce type d'éducation instrumentale permet une mobilité horizontale et une plus grande flexibilité de la main-d'œuvre ainsi qu'une modification de la participation sociale, ceci dans une société en changement continu.

Si l'on s'en tient à notre conception de l'éducation permanente comme une nouvelle conception de la tâche éducative dans la société, il apparaît évident que

ce n'est que l'éducation des adultes prise dans le second sens et non la récupération scolaire qui réalise les objectifs de l'éducation permanente. Si l'éducation permanente exige le développement d'interventions éducatives chez les adultes, elle implique aussi des réformes décisives dans l'éducation des jeunes.

Il importe de donner ici les grandes lignes du cadre général d'analyse utilisé dans cette enquête. Pour comprendre le rôle de l'éducation des adultes réalisé par les CEGEP dans leur milieu, on ne peut se limiter à la situation éducative immédiate, c'est-à-dire à la seule réalité des programmes qu'on offre actuellement aux adultes dans les CEGEP. On mettra en relation ce contenu éducatif avec le comportement conséquent des étudiants adultes dans les entreprises et dans la société régionale. On verra l'influence éventuelle de cette éducation en termes de promotion des participants dans le milieu et son impact plus global sur le développement de la région par l'intermédiaire d'un travail professionnel plus compétent, d'une participation renouvelée ou d'une accession à de nouveaux postes si tel est le cas. On tiendra compte du fait que ces activités éducatives se réalisent selon certaines techniques et dans un cadre ou une organisation précise avec ses contraintes et ses ressources.

Le caractère de préenquête ou d'exploration nous limite à élaborer des indices globaux basés sur la perception des personnes. Et encore, il ne s'agit pas de

la perception de la clientèle, de celle du corps enseignant, ni de celle de l'administration du CEGEP, mais plutôt de celle de quelque quinze coordonnateurs d'éducation permanente, c'est-à-dire 50% d'entre eux, au niveau des régions et des types d'activités.

Notre but n'est donc pas de vérifier des hypothèses, mais plutôt de dégager des tendances; de cerner quelques problèmes majeurs, c'est-à-dire de tenter un diagnostic sur la situation; de souligner les questions à approfondir; de présenter les lignes d'évolution possible. N'ayant aucune compétence particulière dans la pratique éducative, il serait présomptueux de notre part de proposer des solutions concrètes à ce sujet. Notre rôle était davantage de voir les implications des différentes orientations prises ou orientations possibles quant à l'éducation des adultes dans les CEGEP.

## I. — Les services d'éducation permanente (SEP) et leurs objectifs

Les services d'éducation permanente ont-ils réalisé leurs objectifs? Nous préciserons dans une première partie la nature des objectifs visés, c'est-à-dire ce que voudraient faire les SEP. Suivra une description factuelle des objectifs poursuivis. L'étude comparative nous permettra d'évaluer sommairement l'écart entre les objectifs visés et les objectifs poursuivis.

**TABLEAU 1**  
Les types de SEP selon les objectifs visés

	<b>TYPE 1</b> SEP axé sur le développement régional	<b>TYPE 4</b> Extension de l'enseignement	<b>TYPE 3</b> Axé sur le recrutement	<b>TYPE 2</b> SEP axé sur le recrutement et le marché du travail
<b>Projet de changement délibéré</b>	+	±	-	-
<b>Objectif immédiat (Im) intermédiaire (Int), ultime (Ult)</b>	Im - Int - Ult	Im - Ult Télescopage de la phase	Im	Im
<b>Orientation</b>	adaptative et critique	transmissive et adaptative	adaptative	adaptative
<b>Centré sur le recrutement</b>	-	-	+	+
<b>Importance du standard académique</b>	-	+	±	-

## A. — LES OBJECTIFS VISÉS

### 1. La modification des objectifs depuis le début et leur diversité

Des treize institutions étudiées ressort la fluidité des objectifs visés. On se trouve devant des services d'éducation permanente qui, bien que tous embarqués dans la même course, s'orientent dans les directions les plus diverses. Pour les uns, il s'agit d'un but omnibus, c'est-à-dire de répondre aux besoins qui se présentent; pour certains, il s'agit d'élever le niveau culturel; pour d'autres, il s'agit de s'attaquer à des problèmes régionaux; quelques-uns, enfin, ne savent s'ils doivent répondre à des besoins à moyen ou à long terme, ou s'axer directement sur la clientèle.

### 2. Les types de services d'éducation permanente et les objectifs visés

Suivant les objectifs visés, on peut regrouper les SEP des CEGEP en quatre types différents (voir tableau 1). Il y a d'abord les CEGEP qui ont un projet de changement délibéré pour leur région. Ce projet se traduit tant en objectifs immédiats qu'intermédiaires (visant la situation professionnelle ou sociale du participant) et de dernière instance (développement régional). L'orientation culturelle de ces services d'éducation permanente est plus qu'adaptative: elle est orientée vers la formation critique. Les services d'éducation permanente de ce premier type entendent bien rejeter toute politique centrée sur le recrutement de la clientèle et veulent prendre du recul vis-à-vis du standard « académique ».

On distingue ensuite les services d'éducation permanente qui visent à répondre aux besoins qui émergent pour adapter leur clientèle aux changements technologiques. Mais, pour les SEP du premier type, les objectifs dépassent le plan immédiat; on s'y préoccupe aussi de la situation sur le marché du travail, c'est-à-dire des besoins de perfectionnement qui émergent des différents secteurs de l'économie. Cependant, il ne s'agit pas ici d'une politique fondée sur des objectifs précis de développement régional, mais d'une orientation du service centré sur le « recrutement »; ce qui nécessitera toute une prospection de la clientèle potentielle sur le marché du travail. Enfin les SEP de ce deuxième type, comme d'ailleurs ceux du premier, valorisent peu le standard « académique ».

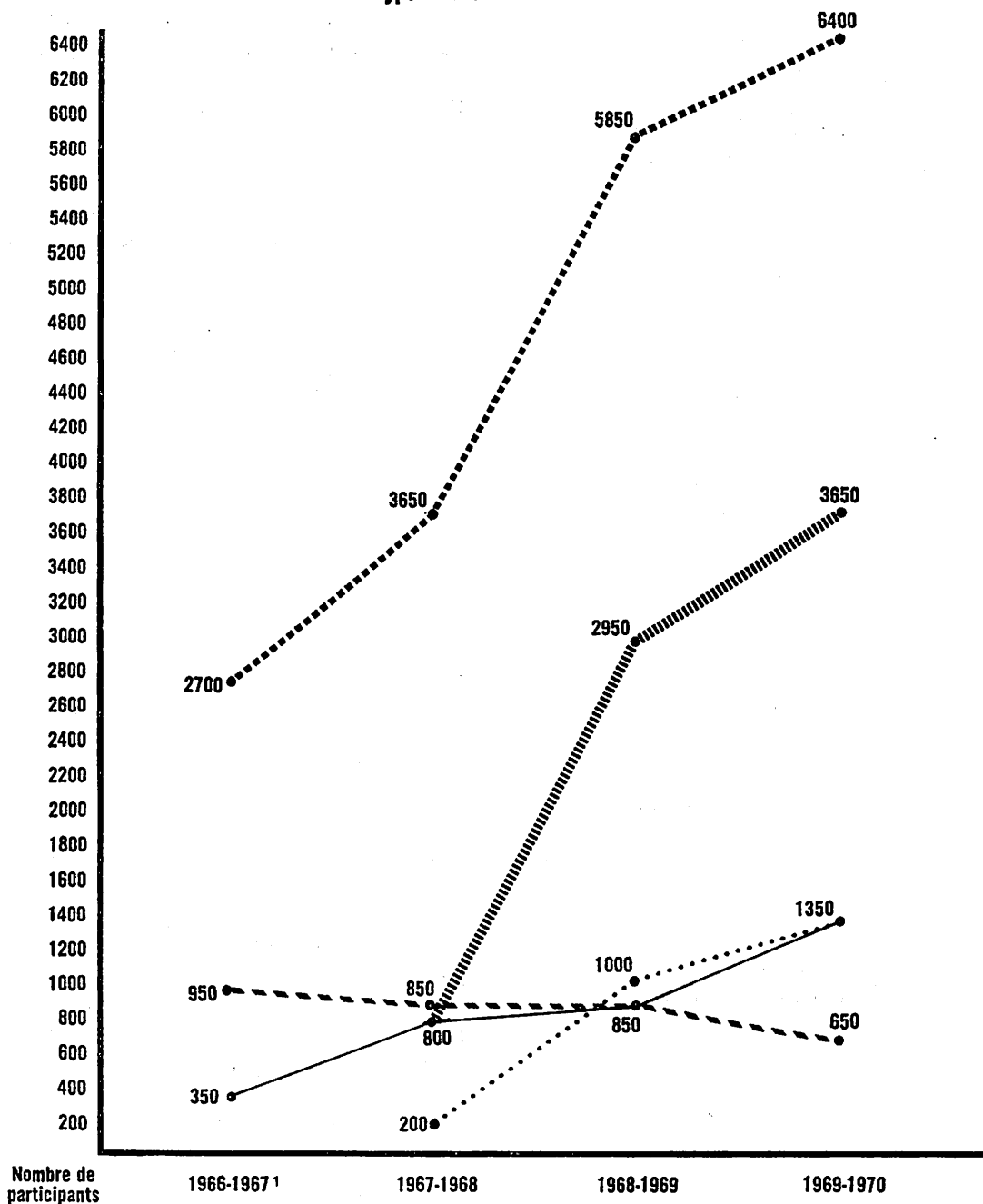
Entre ces deux types extrêmes (l'un centré sur un projet de développement régional, et l'autre centré

sur la clientèle) on retrouve deux types intermédiaires. En premier lieu, les SEP de type 3 dont l'objectif vise d'abord à répondre aux besoins qui émergent à un niveau très immédiat: c'est le cas de la formation des maîtres, en vue d'une formation adaptative. Dans ce type comme dans le précédent, on est d'abord centré sur le recrutement de la clientèle et on valorise peu le standard « académique ». En d'autres termes, ces services d'éducation permanente sont aussi axés vers l'économie du recrutement que ceux du type précédent dont les objectifs ont cependant moins d'ampleur. On en reste davantage à l'immédiat des cours offerts attendant qu'une clientèle se présente.

On trouve enfin le quatrième type qui lui se rapproche plus du type 1, mais s'en distingue toutefois par l'ampleur du projet. En d'autres termes, ce sont des services d'éducation permanente qui ont un projet délibéré de changement ou de réforme ou encore de contribution voulue soit au développement socio-économique de la région, soit au développement personnel des individus. Ils sont en conséquence peu centrés sur le recrutement de la clientèle. Cependant, comme les CEGEP du type 3, ils sont très peu centrés sur les objectifs intermédiaires. Enfin, ils sont les seuls CEGEP à privilégier le standard « académique »; aussi il n'est pas surprenant qu'ils soient ceux qui, en plus de vouloir faire une formation de type adaptative (recyclage) entendent aussi offrir une formation de type « récupération » ou, si l'on veut, de type transmission du savoir et de la culture générale.

Reprenons ces quatre types pour mieux les saisir: il y a d'abord le premier type de SEP, ceux qui sont axés sur des objectifs précis de développement social, politique, économique et culturel de la région et qui veulent ajuster leurs interventions ou leur formation en conséquence. Il y a les SEP (type 2) qui sont surtout centrés sur la demande de la clientèle et qui, à cette fin, veulent en connaître les caractéristiques et fournir une formation souple qui s'éloigne forcément du standard « académique » (comme c'est d'ailleurs le cas pour le premier type). Il y a les SEP qui certes, tout comme les précédents s'intéressent à la demande, mais qui à cette fin n'entendent offrir qu'une formation pensée à court terme, c'est-à-dire des cours, des programmes élaborés en vase clos. Il y a enfin le dernier type qui est celui du SEP traditionnel qui prévoit ne faire que de l'« extension » et tient en conséquence au standard « académique ». Les SEP ont aussi un certain projet de développement individuel ou social. Seuls les deux cas extrêmes (le type 1 et le type 2) ont un projet qui dépasse la programmation immédiate des cours pour s'axer sur les besoins des gens

**TABLEAU 2**  
Évolution des types de formation dans l'échantillon



—	Culture populaire
.....	Enseignement général
- - - -	B.A.
	formation de maîtres
- . - . - .	perfectionnement professionnel

1. Activités d'éducation des adultes dans les institutions appelées à devenir CEGEP en 1967-1968. Sur le nombre de 2,700 qui apparaît dans cette colonne au « perfectionnement professionnel », 2,675 inscriptions étaient regroupées dans le même collège.

sur le terrain et relativisent en conséquence les normes « académiques ».

Ce que les SEP des CEGEP voulaient faire est donc différent d'un CEGEP à l'autre pour ne pas dire opposé. Voyons, de fait, ce qu'ils ont réalisé pour pouvoir mesurer ensuite l'écart entre les objectifs visés à l'origine et les objectifs effectivement poursuivis.

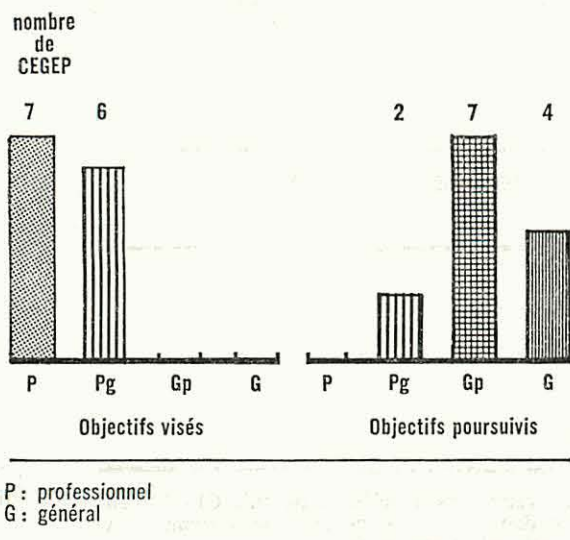
## B. — LES OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LES SERVICES D'ÉDUCATION PERMANENTE

### 1. L'évolution des activités

On peut constater au tableau 2 les différents types de formation qui ont été assurés dans les CEGEP ou dans les institutions qui ont donné naissance à ces collèges de 1966 à 1970. On constate que quatre des cinq types de formation se développent, tandis que l'un d'entre eux, le B.A., diminue. La culture populaire, a, pour sa part, un rythme de croissance lent. La formation générale, comme la formation des maîtres et le secteur professionnel, s'est développée rapidement de 1968 à 1969 et de 1969 à 1970. La formation professionnelle et la formation des maîtres représentent à eux seuls 75% des activités des CEGEP.

Le volume total des activités des CEGEP étudiés a évolué (voir tableau 3): environ 4,000 personnes suivaient des cours en 1966-1967. Ce nombre passe à 6,300 en 1967-1968, pour connaître ensuite un bond

TABLEAU 3  
Écart quant aux types de formation



important en 1968-1969 (11,500 personnes). À la fin de la première session 1969-1970, les inscriptions se chiffrent à 13,400 personnes. Il s'agit donc d'un accroissement de plus de 300% en quatre ans.

### 2. L'évolution des services d'éducation permanente

Les CEGEP, et donc les SEP, sont de création récente. Parmi les CEGEP étudiés, six sur treize ont été fondés en 1967, six en 1968 et un seul en 1969.

Le fait qu'une des institutions regroupées dans le CEGEP donnait ou non la formation technique a eu une forte incidence sur l'évolution des activités d'éducation des adultes.

De façon plus schématique, on peut dire que les SEP en 1969-1970 se caractérisent selon leurs activités respectives. On remarque les points suivants: deux CEGEP sur treize assurent plus de formation professionnelle<sup>2</sup> que de formation générale; aucun ne dispense la seule formation professionnelle. Par contre, quatre CEGEP n'offrent pratiquement que de la formation générale, et sept ont, parmi leurs activités, plus de formation générale que de formation professionnelle.

### 3. Les services d'éducation permanente selon la clientèle

Du point de vue de la clientèle, on peut distinguer trois catégories de SEP: ceux à qui le fonctionnement actuel de l'éducation permanente ne pose pas de problèmes (30% des cas); quelques SEP qui se posent des questions quant à la compatibilité du système actuel avec les objectifs éducatifs recherchés (25% des CEGEP); les autres CEGEP (six cas) posent le problème en termes de « survivance » de leur service d'éducation permanente.

### 4. L'ampleur des buts poursuivis

La situation actuelle de l'éducation permanente dans les CEGEP fait en sorte que neuf des treize CEGEP ne poursuivent que des buts immédiats devant assurer la « survie » du service de l'éducation permanente. Seulement quatre de ces services poursuivent une politique de formation élaborée en vue d'un changement dans la société régionale. Dans deux de ces CEGEP, la phase intermédiaire d'influence sur la

2. Dans la suite du rapport, lorsque nous parlerons du professionnel, il faudra entendre le perfectionnement professionnel, à moins qu'on ne le dise expressément. Les adultes qui suivent le cours d'études collégiales de type professionnel en vue du diplôme collégial ne constituent, en terme statistique, que des « miettes ».

situation de travail ou de vie, semble télescopée; il s'agit plutôt d'objectifs visés à long terme à travers une intervention éducative qui devrait « en principe » permettre une évolution du milieu dans lequel le CEGEP s'insère. Les deux autres SEP poursuivent des buts de transformation ultérieure de la société régionale à travers une politique d'intervention concertée sur le marché du travail et une stratégie conséquente d'apprentissage des comportements que cette transformation nécessite.

### 5. Le standard « académique »

Une des craintes courantes de la direction des CEGEP est que le service d'éducation permanente ne donne une éducation à rabais. Dans cinq des treize CEGEP, la politique consiste à vouloir maintenir un haut standard « académique » et à s'aligner sur la politique appliquée auprès des étudiants réguliers. Dans cinq autres cas, on manifeste un peu plus de souplesse, tout en gardant une perspective de standard scientifique élevé. Seuls, trois services d'éducation permanente se permettent une marge d'autonomie assez grande vis-à-vis de cet aspect de l'éducation des adultes.

### Conclusion

Cette brève description des objectifs poursuivis permet de constater que près de la moitié des services d'éducation permanente se trouve confinée, de fait, à poursuivre des objectifs globaux de service à la population pour ne pas dire de survivance de l'éducation permanente dans leur CEGEP. Dans trois cas, le service d'éducation permanente réussit à bien fonctionner, vu le volume des activités, mais les coordonnateurs s'interrogent toutefois sur la compatibilité de la situation actuelle avec les objectifs éducatifs à moyen et à long terme. Les autres services d'éducation permanente (quatre CEGEP) fonctionnent sans difficulté parce qu'ils ont adopté la perspective (actuelle) de recrutement de la clientèle ou qu'ils fonctionnent nécessairement à déficit, le CEGEP assumant lui-même les frais d'opération.

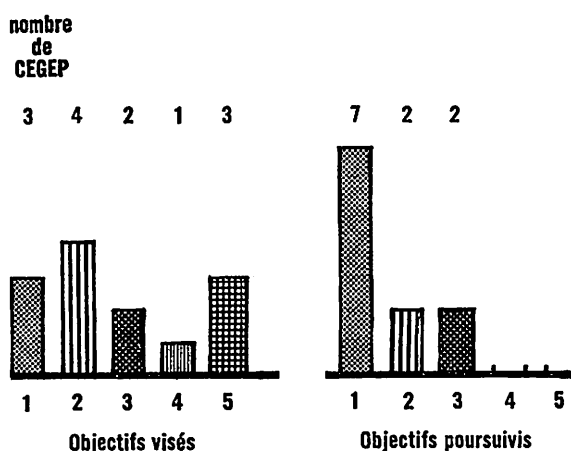
### C. — L'ÉCART ENTRE LES OBJECTIFS VISÉS ET LES OBJECTIFS POURSUIVIS

L'analyse comparative des objectifs visés et des objectifs poursuivis nous permet de constater un écart marqué entre les deux. Les activités effectivement mises sur pied correspondent peu à ce qu'on entendait réaliser au départ. Alors que la majorité des SEP visait d'abord à développer des activités dans le secteur professionnel (DEC et perfectionnement)<sup>3</sup>, de fait,

dans aucun CEGEP n'a-t-on vu les activités de l'éducation permanente se développer dans ce seul secteur. Bien plus, il n'y a que deux SEP sur treize où la formation professionnelle des adultes occupe une part plus importante que la formation générale (voir tableau 3). La grande majorité a mis l'accent sur l'enseignement général<sup>4</sup>. On constate qu'il a été difficile voire même dans certains cas impossible, pour ceux qui voulaient promouvoir la formation professionnelle, d'organiser leurs activités en conséquence. Par contre, ceux qui privilégiaient le général ont pu, de fait, facilement développer ce secteur.

TABLEAU 4

Écart quant à l'ampleur de la stratégie de formation



1. Immédiat
2. Immédiat et objectif vague de développement
3. Immédiat et objectif intermédiaire et objectif vague de développement
4. Immédiat et objectif intermédiaire et objectif général de développement
5. Immédiat et objectif intermédiaire et objectif précis de développement régional

Il en est de même si l'on regarde l'ampleur des objectifs visés et des objectifs poursuivis (voir tableau 4). Au niveau des objectifs visés, le tiers des SEP

3. Les DEC professionnels sont si peu nombreux qu'ils sont regroupés avec les cours de perfectionnement. Au cours de l'analyse, perfectionnement et formation professionnelle désigneront la même réalité à moins que des indications précises ne viennent les différencier.

4. On pourrait croire contradictoire l'affirmation voulant que les SEP n'ont pu développer la formation professionnelle alors que 50% du volume des activités se situe précisément dans ce secteur. Deux raisons peuvent éclaircir la situation: selon les objectifs visés, sept DEP voulaient se centrer sur les activités professionnelles et six sur les activités professionnelles et générales. Mais on ne trouve plus dans les faits que deux SEP où le professionnel soit plus important que le général. Et si l'on regarde les statistiques, près de 85% de la formation professionnelle est assurée par cinq SEP en 1969-1970 (et plus de 50% dans un seul CEGEP).

concevait leurs objectifs en terme de développement régional (et ceci de façon spécifique). Ils entrevoyaient clairement comment leurs activités pourraient collaborer à ce développement, grâce à l'accroissement de la compétence de la main-d'œuvre sur le marché du travail, à la mise en œuvre et à la promotion d'une participation sociale mieux structurée.

On ne retrouve plus les mêmes objectifs dans les activités programmées. La majorité des SEP, selon les objectifs poursuivis, fonctionnent à court terme; ils sont orientés vers des besoins immédiats. Seulement deux d'entre eux peuvent tenir compte, de façon marquée, d'objectifs intermédiaires et donner une priorité à la situation en milieu de travail pour programmer une formation axée sur le développement régional. Deux autres courtcircuient l'étape intermédiaire: certes leur programmation est axée sur des besoins individuels et collectifs, mais ces derniers sont trop généraux et trop vagues. D'autre part, on ne répond à ces besoins qu'à partir de l'annuaire des cours des CEGEP.

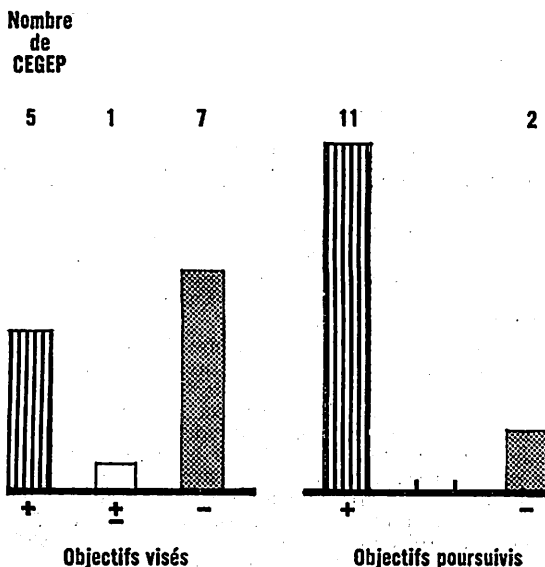
Les coordonnateurs d'éducation permanente n'ont pu en effet réaliser ce que certains d'entre eux souhaitaient, c'est-à-dire mettre sur pied une formation d'adultes qui tienne compte des besoins de la société et des objectifs de développement régional. Peu de SEP avaient une telle perspective; aucun d'entre eux n'a pu réaliser ce qu'il entendait faire.

Une minorité de directeurs voulait orienter leurs services dans le sens d'une entreprise de formation

et d'une économie de recrutement; ceux-ci définissaient leur but en termes de « service à la population » et entendaient se tenir à l'affût des « besoins », de manière à répondre automatiquement aux divers besoins manifestes de la clientèle. Une majorité (85% des SEP), au contraire, voulait d'abord répondre à certains objectifs qui, d'ailleurs, leur fournissaient d'autres critères que celui d'une stricte réponse à la demande de la clientèle. Or, au niveau des objectifs poursuivis, la presque totalité d'entre eux se voit entraînée dans une « économie de recrutement » (voir tableau 5). Seuls deux coordonnateurs peuvent orienter leurs activités suivant d'autres critères tels la possibilité de trouver des débouchés sur le marché du travail et la perception des besoins les plus urgents dans la région.

L'orientation culturelle voulue au départ par les SEP diffère fort de celle qu'on peut déceler dans les activités réalisées. Deux SEP entendaient donner une formation qui développe le sens critique de l'adulte et sept autres voulaient faire de leur service un organisme capable d'aider la main-d'œuvre régionale de niveau post-secondaire à s'adapter aux demandes changeantes de la société actuelle. Or, si on analyse les activités programmées, la presque totalité des SEP ont organisé une formation à caractère surtout transmissif (la formation générale et la culture populaire). Seuls deux SEP ont des activités à prédominance adaptative (formation de type perfectionnement axée sur les besoins de l'individu dans une société en changement). Aucun SEP n'a organisé d'activités de formation visant à développer le sens critique, alors que certains avaient des projets en ce sens. (Par exemple, examen critique des lois agricoles, formation de responsables syndicaux...)

**TABLEAU 5**  
Écart quant à l'économie de recrutement



**TABLEAU 6**  
Écart quant au standard académique

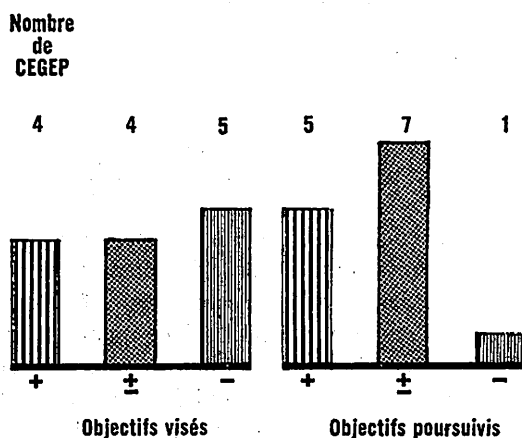


TABLEAU 7

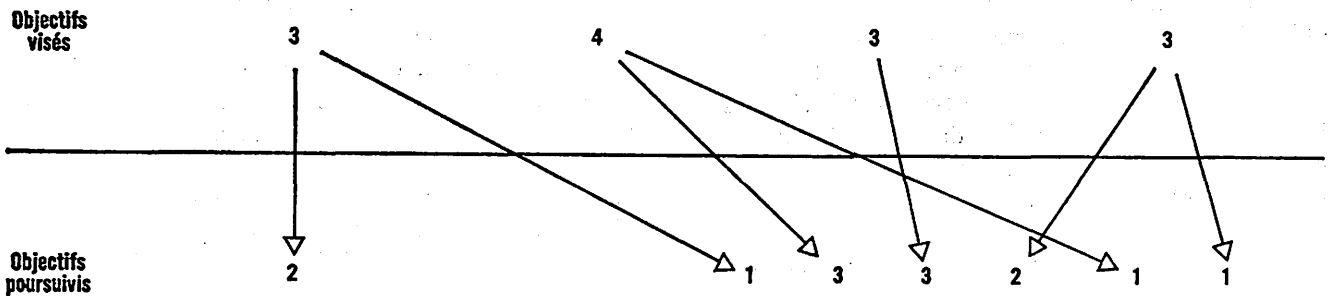
Synthèse sur les écarts entre les objectifs visés et les objectifs poursuivis

**TYPE 1**  
SEP axé sur le développement régional

**TYPE 4**  
Extension de l'enseignement

**TYPE 3**  
Axé sur le recrutement

**TYPE 2**  
SEP axé sur le recrutement et le marché du travail



Quant au standard « académique », c'est-à-dire quant au fait d'assurer des cours aux adultes qui soient de même niveau, de même qualité, de même présentation, et qui aient les mêmes exigences (voir tableau 6), on se rappelle que les SEP, quant aux buts à atteindre, se répartissaient en trois catégories (selon qu'on tenait à ce standard, qu'on y tenait plus ou moins ou enfin pas du tout). De fait, on s'aperçoit qu'un seul des treize services fonctionne sans en tenir compte dans ses activités. Tous les autres doivent prendre en considération ce critère, de manière plus ou moins stricte. On remarque donc, là aussi, un écart majeur car on est amené, au niveau des objectifs poursuivis, à tenir beaucoup plus compte du standard qu'on ne voulait le faire au point de départ.

Bref, les services d'éducation permanente sont amenés à s'orienter dans des voies auxquelles ils ne donnaient que peu de priorités ou auxquelles ils ne tenaient pas du tout. Certes, cette étude ne peut analyser en détail cette constatation qui ne retient que les écarts suffisamment marqués, étant donné le caractère assez imprécis des indicateurs que nous utilisons. Cependant, le contraste est trop important et trop continu d'un indicateur à l'autre pour ne pas voir dans cet écart une structure anormale qu'on tentera d'expliquer dans la seconde partie de cet article.

Certes, on l'a vu au sujet des objectifs poursuivis, les services d'éducation permanente, malgré les ap-

parences, ont beaucoup développé le secteur du perfectionnement. En 1969-1970 cela constitue près de la moitié des activités des SEP. C'est une différence marquée avec les étudiants du jour où 7 étudiants suivent des cours généraux, tandis que 5 sont inscrits aux cours professionnels. Si l'on exclut la formation des maîtres<sup>5</sup>, pour 3 adultes inscrits à des cours généraux, 6 sont inscrits à des cours professionnels.

Il n'en reste pas moins que les services d'éducation permanente voulaient aller plus loin dans le sens du perfectionnement, qu'ils voulaient dépasser les normes du standard « académique » et fournir une éducation centrée sur les besoins de l'économie et de la société régionale. Pour des raisons que nous analyserons dans la seconde partie, on remarque une pression vers le secteur général et vers le professionnel en vue du diplôme d'enseignement collégial. La différence est majeure et, malgré le freinage à certains égards, quelques SEP sont peut-être déjà des prototypes des CEGEP à venir.

Lorsqu'on met en relation les types de CEGEP, suivant les objectifs visés et les objectifs poursuivis à partir de deux indicateurs, l'ampleur du projet et la tendance vers l'économie de recrutement, on peut constater les points suivants (voir tableau 7). Seuls les SEP du type 3 (axés sur la demande tout en offrant

5. La clientèle de la formation des maîtres est considérée par les DEP comme provisoire.



des cours conformes au standard « académique » des cours du jour) ont tous pu poursuivre les buts visés. Parmi les SEP de type 1 (axés sur le développement régional), deux SEP sur trois ont pu orienter leurs activités en fonction des objectifs visés. Le troisième se retrouve de fait dans le type 3 (axé sur la clientèle). Un des trois SEP de type 2 a poursuivi dans les faits ce qu'il visait au départ. Les deux autres fonctionnent suivant le type 3 (axés sur la clientèle). Trois des quatre SEP de type 4 (visant un certain projet de développement sans pourtant vouloir déroger au standard « académique ») se virent ramenés, selon les objectifs poursuivis, au type 3 (axés sur la clientèle) et doivent se centrer sur le recrutement de la clientèle d'abord. Le quatrième SEP de type 4 doit s'axer sur le recrutement de la clientèle, dans les faits, de sorte qu'aucun des 4 cas de ce type n'a pu fonctionner suivant les objectifs visés.

On constate, au sujet des objectifs poursuivis, que neuf des treize CEGEP voient l'éducation permanente s'axer d'abord sur la clientèle et les besoins immédiats. Quatre SEP seulement peuvent dépasser ce niveau et s'axer sur des besoins à moyen ou long terme.

## II — L'analyse de la situation

Différents facteurs peuvent expliquer l'écart entre les objectifs visés et les objectifs poursuivis: le poids de l'environnement global, « le milieu », l'organisation administrative, l'approche méthodologique.

### A. — LE POIDS DE L'ENVIRONNEMENT GLOBAL

#### Les lois, les décisions gouvernementales et les structures administratives

L'éducation des adultes, telle que nous la définissons au cours de cette étude, met en relation les trois aspects suivants: l'éducation, le travail et le développement. Comme les lois et les structures administratives du « développement » (planification) n'affectent pas l'éducation des adultes dans les CEGEP, nous laisserons cet aspect de côté dans la suite de l'analyse. Nous nous limiterons à ceux du travail et de l'éducation. Notons cependant qu'un comité interministériel regroupant ces différents éléments a déjà fonctionné de façon informelle, au niveau gouvernemental,

il y a déjà quelques mois<sup>6</sup>. On peut penser que l'absence d'une politique de planification économique, tout au moins régionale, capable d'intégrer les politiques de main-d'œuvre et d'éducation a de lourdes conséquences sur la situation actuelle.

### L'éducation

La Loi 21 ne prévoyait pas les structures de l'éducation permanente dans les CEGEP comme telles. Cependant, l'éducation permanente faisait partie des objectifs visés lors de la création des CEGEP, qu'il s'agisse de recyclage ou de formation générale « nécessaire pour jouer un rôle actif dans notre société ». L'application de la Loi 21, à cause des incitations et des objectifs d'éducation des adultes, a suscité la création du poste de directeur de l'éducation permanente (DEP) dans environ 50% des CEGEP. C'est dire que, sans cela, le poste n'aurait pas été créé, tout au moins au moment où il l'a été. L'initiative vient d'une instance supérieure; la jonction avec les besoins régionaux est absente au départ dans six CEGEP sur treize.

Une décision gouvernementale devait par la suite avoir une influence majeure sur les services d'éducation permanente, à savoir celle d'obliger les services d'éducation permanente à s'auto-financer. Ce qui a forcé les services de l'éducation permanente à se centrer sur la clientèle et les besoins immédiats, plutôt que sur les besoins à moyen ou à long terme.

On note cependant que des fonds sont disponibles pour l'éducation permanente dans deux cas: le plein temps, subventionné au moins aux 2/3 de la somme allouée par la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC) pour un étudiant régulier; et le perfectionnement subventionné par les centres de main-d'œuvre du Canada (CMC) via la DGEP. Ces deux sources financières expliquent peut-être l'accroissement des activités de perfectionnement et de formation générale à partir de 1968-1969. Dans la majorité des cas, l'« impact » de la DIGEC et de la DGEP s'est limité aux formules à remplir pour obtenir des fonds, c'est-à-dire en termes de paperasse et d'argent.

On peut se demander si l'absence institutionnalisée de l'éducation permanente dans la DIGEC ne rend pas plus difficile le problème du standard « académique » et des contraintes posées par les cours d'enseignement collégial.

6. Le comité était animé par le directeur général de la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP); ce comité a été dissous.

## **Le travail**

La Loi C-278 sur la formation professionnelle des adultes a un impact direct sur les activités des CEGEP en termes de sommes investies à cette fin. L'importance des fonds consacrés varie d'un collège à l'autre, car les informations et les possibilités de financement, par le truchement de cette Loi, sont mal connues dans nombre de cas. Et la Loi elle-même étant jugée floue, il semble que les normes d'application puissent varier de région en région. Ainsi, dans les centres éloignés des grandes villes, on réussira plus facilement à faire financer des cours de perfectionnement. La Loi 49, à l'heure actuelle, n'a pas encore de résonance sur les activités des services d'éducation permanente.

Le rôle des centres de main-d'œuvre du Canada s'est limité à accepter de financer des cours de perfectionnement dans la grande majorité des CEGEP. Notons que les centres de main-d'œuvre du Québec n'ont pratiquement pas eu de contacts avec les services d'éducation permanente. Aussi, les services d'éducation permanente se trouvent-ils démunis pour atteindre leurs objectifs de recyclage et de perfectionnement en fonction des besoins du milieu. Si l'on reconnaît la nécessité d'effectuer un inventaire de la main-d'œuvre et des besoins régionaux, on constate l'impuissance dans laquelle on est d'atteindre un tel but. L'opération DÉPART, dans les différentes régions, n'a semblé apporter que peu d'éclairage aux SEP.

## **Caractéristiques socio-économiques des régions**

Les CEGEP se divisent en trois catégories: ceux des grands centres tels Montréal et Québec, ceux des villes moyennes et ceux des régions éloignées. Dans les grands centres, la clientèle est abondante et les perspectives d'embauche sur le marché du travail sont favorables. Ces CEGEP sont favorisés par la densité démographique et par le déplacement de la population active vers les centres urbains. Ainsi, le financement du service est-il assuré sans difficulté majeure. L'expansion du service amène les directeurs de l'éducation permanente à ne pas tenir compte des besoins individuels et surtout des besoins collectifs.

Dans les villes moyennes, la situation d'autofinancement rend la survie du service précaire. À cause d'un niveau d'éducation plus bas et d'une clientèle moins dense, les services d'éducation permanente doivent prospecter une clientèle réduite, et, à cette fin, mieux connaître les besoins du milieu et s'axer plus directement sur le marché du travail.

Dans les régions éloignées, l'autofinancement du service n'est guère pensable. De fait, le salaire du directeur est payé à même la masse salariale du CEGEP. L'économie salariale se caractérise par l'absence du secteur secondaire. Ce phénomène soulève le problème des débouchés dans la région et de l'exode éventuel des gens en formation. À une clientèle peu abondante et dispersée sur le territoire, s'ajoutent les problèmes de distance. La situation soulève le problème d'une éducation reliée au développement régional. Le directeur de l'éducation permanente peut étudier plus facilement la situation socio-économique, ce qui lui permet de mieux mesurer l'impact éventuel de ses interventions. Il arrive même que cette familiarité avec les problèmes du milieu amène le service de l'éducation permanente à promouvoir une formation critique.

## **B. — LE MILIEU**

### **L'image du CEGEP**

On a vu, dans les objectifs visés, que la majorité des services d'éducation permanente voulait développer en priorité le perfectionnement professionnel. Cependant, tel n'est pas le cas dans la réalité. Cette situation peut tenir en partie au fait que le CEGEP traîne l'image du collège classique; ainsi la clientèle qu'il recrute s'en trouve influencée, de même que la programmation qui s'ensuit. Le CEGEP est encore perçu comme un endroit où l'on forme des gens pour l'université, comme un service non pas centré sur les besoins de la population et de l'économie, mais sur la valeur en soi de l'éducation et du diplôme.

### **La formation et le milieu**

La relation entre le milieu régional et les activités du service d'éducation permanente se manifeste de deux façons: par la publicité (lettres, journaux, brochures, dépliants, interventions à la radio ou à la télévision) et par une politique de contact de personne à personne. La quasi-totalité des services d'éducation permanente (une seule exception) a développé la publicité. On peut investir annuellement jusqu'à 12,500 dollars.

La politique de contact personnel existe dans 40% des cas. On va à la clientèle pour diagnostiquer les besoins et élaborer en conséquence les programmes. Trois services d'éducation permanente sur quatre n'ont pas eu de politique soutenue de relation avec l'industrie du secteur secondaire. Seules des rencontres sporadiques ont eu lieu avec des associations professionnelles, des associations volontaires, des services publics.

Un seul cas fait exception; les liens avec les commissions scolaires et les professeurs, liens établis pour répondre à un besoin immédiat: la formation des maîtres. Ce besoin était défini d'en haut; il s'agit là d'une clientèle captive, la formation des maîtres étant une exigence impérative de promotion.

Parmi les treize CEGEP étudiés, on ne trouve que deux cas où l'impact dans le milieu se fait sentir au niveau de l'évaluation des activités de formation. Dans la grande majorité des cas, on ne cherche que des commentaires de satisfaction.

Les services d'éducation permanente qui consacrent une bonne partie de leur énergie à assurer leur survie sont en même temps ceux qui n'ont pas de politique de contacts. On remarque aussi une relation entre les contacts développés avec le marché du travail et l'importance du secteur « perfectionnement ».

## C. — L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE

### Poids historique

Pour la majorité des CEGEP (à une exception près) on organisait déjà, avant leur fondation, dans les instituts fusionnés, des activités d'éducation des adultes: soit le B.A. qui se donnait au collège classique, soit la formation technique et professionnelle qu'assurait l'institut de technologie. Le volume d'activités dans ces institutions pouvait être relativement élevé, se chiffrant même jusqu'à quelques mille.

Dans 60% des cas, le CEGEP a intégré dans ses structures un institut de technologie. Ces services d'éducation permanente de quatre CEGEP sont d'ailleurs ceux où la formation professionnelle est le plus élevé; le pourcentage des activités professionnelles y varie de 28% à 75%. En dehors des grands centres, et surtout dans les endroits où le CEGEP n'intégrait pas un institut de technologie, la principale activité consiste dans la formation des maîtres; la proportion de formation des maîtres varie entre 50% et 85%. Notons enfin que tous les services d'éducation permanente, dont les activités comprennent plus de 40% de formation générale, sont situés dans les grands centres.

Les antécédents du DEP influencent aussi les activités programmées par le SEP. On note plusieurs cas où, pour diriger le service d'éducation permanente, on a fait appel à quelqu'un ayant occupé un poste de responsabilité dans un institut de technologie avec mandat spécifique de développer l'aspect professionnel.

Dans les cas où le DEP vient d'une école normale, la formation des maîtres occupe de 50% à 85% du champ d'activités. De la même façon, pour celui qui a travaillé au syndicat des enseignants, le volume se chiffre pour la formation des maîtres aux environs de 60%.

### Le financement

Plus de la moitié des SEP avoue être difficilement capable de répondre aux besoins du milieu dans la situation actuelle. Les coûts (en moyenne 1 dollar l'heure, ou 45 dollars pour trois crédits, ce qui nous donne le coût approximatif de 1,000 dollars pour une personne désirant obtenir son diplôme d'enseignement collégial), limitent la clientèle et forcent à n'offrir que des cours rentables. (Un cours devant compter en moyenne 20 personnes répondrait à ces critères.) Dans le cas des cours subventionnés par les Centres de main-d'œuvre du Canada la ratio tombe à 1/15.

Ces contraintes financières donnent lieu à des arrangements de type suivant: par exemple, fusionner un cours du programme CEGEP et un cours du B.A. en allongeant l'un et en diminuant l'autre, de façon à atteindre le seuil de rentabilité; ou bien d'instituer des cours de culture populaire pour recueillir de l'argent de manière à pouvoir poursuivre, grâce à ces profits, des objectifs à moyen terme.

Étant donné que les surplus vont dans les caisses du CEGEP, des pressions organisationnelles (« informelles » bien sûr) s'exercent sur le service d'éducation permanente pour qu'il fonctionne à profit, faute de quoi on verra le poste de DEP réduit à demi-temps. C'est le cas d'au moins deux des treize CEGEP. Le CEGEP, contrairement aux subventions gouvernementales allouées pour les étudiants réguliers, a pleine autonomie pour utiliser à discrétion les sommes non négligeables amassées à même l'éducation permanente. Dans les services bien structurés, ces profits représentent environ le tiers des recettes.

### L'intégration du SEP dans le CEGEP

#### *Les services matériels*

Les services matériels dans la moitié des CEGEP ne sont offerts que partiellement aux étudiants adultes. Ainsi, il arrive, dans plusieurs cas, que la bibliothèque ne soit pas disponible, que les services d'orientation ne fonctionnent pas pour les adultes ou que différents services matériels, offerts aux jeunes, ne leur soient pas offerts.

En ce qui concerne les services administratifs, ils sont intégrés dans 60% des cas. Seuls les SEP, ayant un volume d'activités élevé, peuvent se permettre de financer des services parallèles.

### *L'intégration structurelle*

Les DEP se partagent à peu près également, selon qu'ils participent ou non à la commission pédagogique. Les deux tiers des DEP n'ont aucune relation d'autorité vis-à-vis des chefs de département.

Au sujet de l'éducation permanente dans le CEGEP on ignore, dans la majeure partie des cas, la position du directeur général. Mais ceux qui disent connaître les idées du directeur général se disent aussi d'accord avec ses idées. La tendance contraire cependant se manifeste vis-à-vis du directeur des services pédagogiques, quant à la conception du service d'éducation permanente au CEGEP.

### *L'intégration pédagogique*

Dans onze des treize SEP, on accorde beaucoup d'importance au respect du standard « académique ». On constate, par ailleurs, que seulement trois SEP, parmi les CEGEP que nous avons étudiés, jouissent d'une autonomie pédagogique assez large, leur permettant de prendre position sur la façon de régler les différents aspects de leurs activités.

Le contrôle du CEGEP sur le SEP se fait sentir principalement sur les points suivants: les admissions, la programmation et les examens. Jusqu'à maintenant, la politique des CEGEP a été fort stricte quant aux activités d'éducation permanente. D'autre part, dans la majorité des cas, le SEP s'est trouvé lié par la convention collective pour le recrutement des professeurs.

La marge d'autonomie des SEP s'est donc limitée aux cours de culture populaire ainsi qu'à un secteur en expansion, le perfectionnement. Dans ce dernier cas, l'autonomie varie suivant qu'il s'agit de cours tirés de l'annuaire. Si le DEP ne peut modifier le syllabus, il arrive fréquemment qu'il puisse réaménager les blocs de cours en conséquence. Seuls les « cours maison » permettent au service d'éducation permanente d'avoir pleine liberté pour offrir des cours adaptés directement à la demande, mais cela au prix d'une dévalorisation aux yeux des tenants du standard « académique ».

La situation décrite nous amène à constater que la quasi-totalité des SEP fonctionne surtout comme

des services d'extension de l'enseignement. Deux cas seulement font exception à cette règle.

Nous touchons là, avec le problème de l'intégration, une des questions fondamentales de l'éducation permanente au CEGEP. Ainsi, dans 30% des cas, les SEP se trouvent devant le *choix* contradictoire de répondre aux besoins de la clientèle adulte ou de respecter le standard avec tout ce que cela implique.

Le type d'approche méthodologique utilisé dans les SEP est peut-être redevable en partie à cette situation marginale du SEP dans le CEGEP.

## **D. — L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Nous distinguerons trois aspects en ce qui concerne l'approche méthodologique utilisée dans les SEP: le mode de programmation du contenu, la technique utilisée (par exemple, le cours magistral versus d'autres modes de formation) et la pédagogie proprement dite (par exemple, la façon d'intervenir du professeur).

### **La méthode de programmation**

Trois modes de programmation peuvent être identifiés.

- a) Il y a d'abord la simple extension aux adultes du contenu programmé pour les jeunes: c'est le cas des adultes inscrits en vue de diplômes d'enseignement collégial, c'est le cas aussi de la formation des maîtres.
- b) On trouve ensuite une programmation élaborée en vue du perfectionnement professionnel, mais qui demeure basée sur les cours d'enseignement collégial: certes, on supprime tous les cours non directement liés à la spécialité, mais cette formation demeure basée sur des blocs de cours et dans les syllabus déjà constitués. En somme, on ne fait aucune modification majeure au niveau du contenu des cours d'enseignement collégial, mais on permet à l'adulte d'aller plus vite vers son but immédiat en l'exemptant des cours généraux et optionnels.
- c) Il y a enfin le mode de programmation complètement axé sur la demande provenant du milieu ce que les DEP appellent les « cours maison ». Ici, on ne répond pas à la demande en sélectionnant des blocs de cours pris dans l'annuaire des CEGEP, mais on bâtit de toutes pièces un nouveau programme de perfectionnement.

Le perfectionnement professionnel, qui constitue la moitié des activités de formation des SEP, a été organisé selon les deux dernières méthodes de programmation. Cependant, ce n'est qu'une minorité (1/3) qui a offert des « cours maison ». La majorité s'en est tenue au réservoir de cours déjà programmés.

À partir du moment où la seule méthode de programmer des activités de perfectionnement est celle d'un « magasinage » dans l'annuaire des cours des CEGEP, se pose le problème du fractionnement du diplôme, c'est-à-dire de donner à l'adulte, qui n'a suivi avec succès que les cours reliés à sa spécialité, une reconnaissance officielle du ministère de l'Éducation, en dépit du fait que les cours généraux et optionnels n'ont pas été suivis. La question n'a pas encore trouvé de réponse auprès du ministère de l'Éducation; ce qui, de l'opinion des SEP, dévalorise le perfectionnement professionnel. Malgré cela, la moitié des SEP fractionnent quand même le cours d'enseignement professionnel. Il faut noter à ce sujet que même ceux-là qui ont fractionné les programmes n'ont pu réduire la durée des cours retenus dans le cadre du perfectionnement.

Si l'ensemble des activités de perfectionnement se situe vraiment dans le sens d'une éducation permanente par le fait qu'il ne s'agit plus de transmettre un savoir général qui conduit à des diplômes reconnus d'enseignement collégial (tel que le B.A. pour adultes), il reste toutefois que la grande majorité des activités de perfectionnement subit des contraintes de programmation. Or, ces contraintes ont pour effet de ne pas pouvoir fournir aux adultes qui se présentent la formation précise dont ils ont besoin. Seuls les quelques SEP qui offrent des « cours maison » peuvent préparer un programme de façon plus spécifique. Toutefois, il n'y a que deux CEGEP où ce type de « cours maison » est élaboré à partir de diagnostics faits dans l'entreprise.

On peut se demander si la méfiance des entreprises et des associations vis-à-vis du CEGEP et, plus particulièrement le SEP, ne vient pas de la rigidité des programmes. Ce n'est pas un hasard si c'est dans les CEGEP où le SEP offre, entre autres, des « cours maison » qu'on retrouve la plus grande proportion d'activités de perfectionnement touchant le secteur industriel de type secondaire.

### **Une seule technique de formation : le cours formel**

Dans la quasi-totalité des cas (moins un) la seule technique de formation utilisée est le cours formel

impliquant un professeur et un groupe de quinze étudiants au minimum. Cette rigidité a un effet certain sur l'orientation des activités, qu'il s'agisse des régions éloignées (où il est difficile, pour un cours précis, de réunir le nombre minimum) ou qu'il s'agisse, dans les activités de perfectionnement, d'organiser une situation d'apprentissage qui réponde le plus directement possible aux besoins spécifiques des différents individus qui se présentent.

Or, un seul CEGEP a innové en ce sens par l'introduction des cours d'enseignement programmé (enseignement d'une langue seconde). Deux SEP ont des projets à cet égard. On peut se demander si les critères définis par le commanditaire gouvernemental pour les cours de perfectionnement ne jouent pas contre une diversification des techniques. Cela tient peut-être aussi à une conception restreinte des modes d'intervention possibles en formation des adultes. En effet, lorsqu'on demande aux DEP de quelle façon ils voient leurs relations avec les autres organismes qui font de la formation des adultes ou qui exercent une influence en ce sens, on ne réfère qu'aux organismes qui donnent des cours formels.

Bien que ce problème soit surtout crucial au niveau secondaire de la formation des adultes, il faut s'interroger sur l'utilisation de la seule technique du cours formel. N'accentue-t-elle pas la tendance à la dépendance chez les participants? Cette technique informative à sens unique peut-elle réaliser les changements d'attitudes ou d'aptitudes nécessaires pour répondre aux besoins?

### **La pédagogie et psycho-pédagogie des adultes**

Le dernier aspect de l'approche méthodologique retient l'attention par le peu d'importance que l'ensemble des directeurs d'éducation permanente lui a donné dans les entrevues: le problème de la pédagogie proprement dite. En effet, pour la majorité des DEP, il ne semble pas y avoir de problème au niveau de la pédagogie qu'on utilise dans leur service auprès des adultes. Quelques-uns soulignent certaines différences entre la pédagogie des jeunes et la pédagogie des adultes (études de cas, méthodes actives, partir de l'expérience, etc).

C'est là un phénomène inattendu: les coordonnateurs d'éducation permanente attachent peu d'importance à la question pédagogique. Cela est-il dû au fait qu'il s'agit là bel et bien d'une question secondaire par rapport à celle des programmes, à celle de la connaissance des besoins, à celle du recrutement? Ou s'agit-il d'un indice d'orientation vers l'économie de

recrutement tel qu'on a pu le souligner antérieurement dans ce rapport? En d'autres termes, est-ce qu'on « relativise » la question pédagogique parce que c'est une question secondaire dans l'éducation des adultes et plus particulièrement dans le perfectionnement professionnel ou parce qu'on est surtout centré sur le recrutement de la clientèle et la recherche de sa satisfaction à court terme? Le fait de promouvoir une pédagogie différente pour les adultes ne s'opposerait-il pas aux pressions vers l'intégration? La question demeure.

Cela pose un problème, car tout en mettant définitivement au second plan l'aspect pédagogique, les DEP notent des différences marquées entre la clientèle adulte et la clientèle jeune dans les CEGEP. Certes, et cela est connu, on souligne la plus grande expérience des adultes, leur manque de temps libre pour lire ou réaliser des travaux. Dans le même sens, l'étudiant adulte a des attentes plus précises et est, en conséquence, plus intéressé et plus motivé en fonction d'un contenu très précis ayant une relation directe avec les problèmes qu'il affronte dans son travail ou dans d'autres secteurs de sa vie.

On souligne aussi un aspect moins connu, mais majeur, de cette clientèle adulte, soit son caractère d'insécurité et de dépendance. On remarque que l'étudiant adulte est plus discipliné, plus appliqué, plus sérieux dans son travail, plus docile. « Ils en font quatre fois plus qu'on leur en demande »; « On leur dit une fois et, eux, ils le font »; « Il faut les encourager si on veut qu'ils s'expriment ». En effet, les raisons mêmes qui les amènent à suivre des cours, qu'il s'agisse d'empêcher une régression professionnelle ou de s'assurer une promotion sont d'une importance trop vitale pour ne pas avoir peur des examens, pour ne pas « prendre fébrilement toutes les notes ».

On peut alors se demander si cette inquiétude d'une part et cette attente très précise, d'autre part, ne commandent pas une relation pédagogique appropriée qui tienne vraiment compte, au niveau de la programmation, tant des besoins précis de la clientèle que de sa situation particulière (expérience pratique prolongée, peu de temps libre, etc.). Ce n'est qu'une recherche faite directement auprès de la clientèle qui nous permettrait d'approfondir ces questions.

Enfin, derrière toutes ces questions de méthodes se pose le problème d'organiser l'éducation des adultes de telle façon qu'elle se situe d'emblée dans le sens de l'éducation permanente. À cet égard, quelques

DEP, notent comment l'éducation secondaire actuelle prépare mal le nouvel adulte à acquérir rapidement l'apprentissage dont il aura besoin à un moment ou l'autre de sa vie. Il y a les problèmes plus formels des « prérequis », mais il y a aussi les limites fonctionnelles d'un enseignement scientifique et mathématique secondaire trop limité, trop informatif, qui a un taux beaucoup trop faible de rétention. Liée à cette question, se trouve celle des admissions: seulement un CEGEP sur trois a pu assouplir les critères d'admission et cela même pour les activités de perfectionnement, mis à part bien entendu les « cours maison » où le problème ne se pose pas.

## Conclusion

L'analyse comparative des objectifs visés et des objectifs poursuivis a permis de mesurer l'écart marqué entre les deux. Une partie importante des SEP voulait assouplir la question des normes « académiques », offrir une formation orientée vers le perfectionnement professionnel et viser des objectifs à court, moyen et long terme. On cherchera non pas à recruter de la clientèle, mais à répondre aux besoins de perfectionnement et de développement individuels ou collectifs à travers des activités propres à accroître la compétence ou à développer le sens critique.

Les activités programmées de fait manifestent la réduction marquée des objectifs du départ. Réduction de l'expansion souhaitée du perfectionnement, réduction de l'ampleur de la stratégie d'éducation qui répond maintenant à des besoins à court terme, réduction enfin de l'orientation culturelle vers une éducation qui tient plus du type transmissif (récupération scolaire) que du type adaptatif. La priorité, dans bien des cas, devient la survie du service qu'il faut assurer et, en conséquence, l'orientation vers le recrutement de la clientèle.

Différents éléments ont été dégagés au cours de la deuxième partie de cette étude pour montrer l'impact qu'ils avaient sur l'éducation des adultes dans les CEGEP. Ainsi, nous avons pu constater que la moitié des postes de DEP avaient été créés à l'incitation du ministère de l'Éducation, plutôt qu'en continuité des activités et des besoins des différents CEGEP. Par ailleurs, la décision gouvernementale de ne pas financer l'éducation des adultes de niveau collégial, comme c'est le cas pour les étudiants réguliers, a créé la situation actuelle d'autofinancement qui se caractérise par le fait que les ¾ des SEP sont axés d'abord sur le recrutement de la clientèle.

## **Éducation et société régionale**

La dimension régionale vient jouer sur cette toile de fond. Le bassin de population et son niveau d'instruction, l'économie régionale avec la présence ou l'absence d'un secteur secondaire développé, le problème global du développement socio-économique du milieu où se trouve le CEGEP, autant de dimensions qui déterminent les possibilités d'action du SEP dans son milieu.

Étant donné le rôle du CEGEP dans son milieu et plus spécialement du SEP face aux besoins individuels et collectifs, nous avons inventorié les liens qui unissent le SEP et le milieu aux différents niveaux de l'intervention éducative, depuis l'analyse des besoins et la programmation, jusqu'au contrôle des résultats. Nous avons vu, par exemple, l'impact qu'une politique de contacts soutenus pouvait avoir sur le type de formation assurée par le SEP.

Si la plupart des SEP pensaient mettre leurs activités de formation au service des organismes du milieu, un seul a mis en pratique tout ce que cela impliquait: il a développé le travail de diagnostic des situations, de programmation ad hoc, de contrôle des résultats (allant plus loin qu'un témoignage de satisfaction) et de réajustement de la formation.

Certes, il est plus facile de lier l'éducation aux besoins régionaux dans les petits centres où la connaissance du milieu est plus immédiate. Dans les grands centres, le bassin de population et le niveau plus élevé d'instruction font en sorte qu'on peut assez facilement recruter les gens, que ce soit pour une formation générale ou professionnelle. On peut s'en tenir à un diagnostic très global des besoins et recruter quand même une clientèle. Déjà dans les villes moyennes, il y a nécessité pour le SEP de chercher davantage à connaître les besoins du milieu pour répondre à la demande (et d'abord l'approfondir), problème auquel le CEGEP n'est pas poussé à répondre avec autant d'urgence.

La plupart des SEP contactent la population par mode publicitaire, relation trop peu communicative et à sens unique. Quelques-uns ont en outre développé une politique de « relations publiques »; cela permet, certes, de « prospecter » une clientèle, mais le diagnostic des besoins de formation est alors des plus superficiels.

On sait combien l'implication de la structure d'envoi et de la structure d'accueil des participants

dans la formation rend celle-ci beaucoup plus efficace. Le peu de sensibilisation préalable des étudiants « enseignants » et « assistants sociaux », l'absence de diagnostic local et de programmation appliquée, le manque de structure de support du retour pour introduire de nouveaux comportements dans l'enseignement ou le travail social, expliquent le faible résultat de la formation des maîtres et de recyclage des assistants sociaux, et le malaise qui y sévit.

D'ailleurs, le même problème se pose au niveau gouvernemental où la politique d'éducation est pratiquement coupée de celle du monde du travail et où une politique de planification, même régionale, réussit peu à coordonner les interventions de formation et de placement de la main-d'œuvre avec des modifications structurelles et les investissements.

## **Marginalité du SEP dans le CEGEP**

Nous avons souligné quelques éléments qui manifestent la marginalité du SEP au sein du CEGEP. D'abord le fait que les antécédents du DEP avaient une influence marquée sur les activités du SEP. Dans les CEGEP où le DEP venait du secteur professionnel, les activités professionnelles s'y échelonnent entre 30% et 75%. Dans le cas où le DEP était responsable dans une école normale, ou responsable du syndicat des professeurs, le secteur de la formation des maîtres varie de 50% à 85%.

Cet élément joue parmi bien d'autres. Parfois, on avait nommé quelqu'un au poste de DEP en vue de développer tel ou tel type d'activité. Et les institutions intégrées dans les CEGEP varient. Mais il reste que les objectifs flous de l'éducation des adultes au CEGEP transpercent à travers l'idéal vague de « service à la population », défini globalement, et à travers la liberté totale dont jouissent les DEP pour privilégier soit le général, soit la formation des maîtres, soit le perfectionnement.

La seule restriction, c'est la rentabilité du cours. Ce qui nous conduit à parler du second élément de marginalité: les pressions organisationnelles. Celles-ci ne sont ni officielles, ni verbalisées clairement, elles sont tout simplement latentes à travers les objectifs diffus. Dans certains cas (2 SEP) où l'autofinancement est impossible, les salaires des DEP sont financés à même la masse salariale du CEGEP. Dans deux autres SEP, le directeur occupe son poste à mi-temps, ce qui lui laisse peu de possibilités de donner l'expansion nécessaire au SEP. Il lui faudrait occuper le poste de DEP à plein temps.

On demande au SEP de faire ses frais, quand ce n'est pas de rapporter des profits au CEGEP, comme nous le mentionnaient certains DEP partagés entre les objectifs contradictoires de faire de l'argent ou de répondre aux besoins éducationnels à moyen et à long terme.

Nous nous permettons ici de suggérer un nouveau mode de financement. On sait qu'il y a un étudiant adulte à plein temps pour quinze à temps partiel. Si on extrapole pour les trente CEGEP, on peut penser qu'il y a 1,800 adultes à plein temps pour 27,000 à temps partiel. Suivant le mode actuel de financement, le gouvernement dépense  $1,800 \times 1,000$  dollars = 1,800,000 dollars plus les sommes dépensées par la DGEP et les centres de main-d'œuvre du Canada pour le perfectionnement.

Suivant le mode de financement que nous proposons, en finançant tous les cours à 15 dollars l'heure, le gouvernement dépenserait au maximum:

$$27,000 \div 15 \text{ étudiants} = 1,800 \text{ cours}$$

$$1,800 \times 45 \text{ heures} = 81,000 \text{ cours/heure}$$

$$81,000 \times 15 \text{ dollars} = 1,215,000 \text{ dollars}$$

Si on ajoute à cette somme un montant de 150,000 dollars pour donner à chaque SEP un octroi de 5,000 dollars pour des expériences-pilotes, le gouvernement se trouve à dépenser 1,365,000 au lieu de plus de 1,800,000 dollars.

Quant aux SEP, ils demanderaient 5 dollars du crédit, comme c'est présentement le cas pour les activités subventionnées par la DGEP. En outre, le budget du SEP serait, dans cette hypothèse, autonome. Il n'y aurait pas de consolidation du budget du SEP avec celui du CEGEP. Cela aurait pour conséquences: 1. la réduction des frais de formation; 2. un mode budgétaire orienté vers les objectifs; 3. la possibilité d'expériences nouvelles.

Une telle réduction des frais de participation pour les étudiants et l'assurance de ressources financières pour les SEP apporteraient la solution à quelques problèmes majeurs du SEP et résoudraient partiellement la question de la clientèle limitée qui a accès à l'éducation des adultes au niveau collégial vu qu'il en coûte actuellement en moyenne 1 dollar de l'heure ou 1,000 dollars pour obtenir le DEC. Et le SEP n'aurait plus à répondre à des attentes indéfinies en termes de profit. Notons cependant que le problème de marginalité ne serait pas pour autant résolu.

Mais une telle perspective implique que les SEP aient une autonomie suffisante au sein des CEGEP pour pouvoir s'adapter aux besoins nouveaux et à une clientèle différente de celle du jour. Actuellement, une politique d'admission un peu plus souple que celle du jour est en vigueur dans plusieurs CEGEP. Par contre, pour la programmation et les examens, les normes sont encore strictes; peu de SEP ont dérogé aux règles du standard quant à ces trois critères. En fait, l'autonomie pédagogique est fort réduite à l'heure actuelle et peu de DEP ont soulevé et encore moins résolu le problème du standard. De plus en plus pourtant la question se pose en termes de fractionnement, de réduction d'horaires et de réaménagement de blocs de cours. Un type de cours pose actuellement le problème de façon plus directe: les cours maison. Dans ce cas, les DEP jouissent de l'autonomie suffisante pour adapter les programmes aux besoins de la clientèle. Un exemple était donné où il s'agissait de la compagnie qui défrayait la formation et qui en contrôlait les résultats.

La tendance va donc dans le sens contraire de l'intégration pédagogique. Par contre, l'autonomie pédagogique poserait la question du statut du SEP et de la marginalité organisationnelle de celui-ci au sein du CEGEP. N'est-ce pas parce qu'une plus grande autonomie pédagogique accroîtrait la marginalité du SEP dans le CEGEP qu'on a peu posé le problème d'une pédagogie adaptée aux adultes? Étant donné le statut imprécis des SEP et l'insécurité dans laquelle ils baignent, les DEP tendent à « démarginaliser » leur service par le respect du standard « académique ».

## Les objectifs

Alors que les SEP visaient des objectifs à court, à moyen et à long terme au point de départ, nous avons vu qu'ils s'étaient en majorité repliés vers des besoins immédiats qu'on peut qualifier de « service à la population ». Or, comme le précise Burton Clark<sup>8</sup>, le service n'est pas un but; il n'est donc pas un objectif.

Dans la situation d'autofinancement où ils se trouvent actuellement, la majorité des SEP, travaillent sur des objectifs à court terme, vont à la pêche pour élaborer des cours et espèrent rejoindre un nombre suffisant de personnes pour accroître les activités.

Comme des objectifs à moyen ou à long terme sont rarement définis comme critère de choix des cours,

7. Cf. Burton CLARK, *Adult Education in Transition*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1968, p. 146 ss.

8. Burton CLARK, *op. cit.*



on se laisse guider par la demande individuelle provoquée par la publicité. Ce qui correspond à la politique de la moitié des SEP. Vu sous cet angle le leadership d'un SEP se mesure à la prospérité de ses activités et à l'expansion de ses services.

Dans la mesure où des objectifs à moyen et à long terme entrent en jeu, on s'aperçoit que la politique de recrutement change et que des besoins collectifs sont pris en considération, qu'ils soient d'ordre économique ou social. C'est par exemple la politique de contacts personnels soutenus avec les entreprises et les associations professionnelles en vue de qualifier la main-d'œuvre, sans but ultérieur, ou en vue d'un développement économique.

À ce moment, on dépasse la politique du laisser-faire et le « service à la population » prend un sens plus spécifique en termes économiques. Dans quelques cas, on posait même le problème sous l'angle du développement régional global (politique de main-d'œuvre, participation des gens aux affaires publiques et aux décisions qui les concernent directement). Dans une telle conception, le SEP se tourne vers le milieu régional et s'axe sur lui dans le but de fournir une programmation qui tende à atteindre un objectif de cet ordre ou à prouver qu'il est inutile de pousser la formation des adultes, si elle n'est pas reliée à une politique de développement économique ou social.

Certains SEP se disent ouverts à toute la population pour répondre à ses demandes. De fait, le CEGEP peut-il répondre à toutes les demandes allant dans tous les sens? La participation du milieu est souhaitable seulement si on a des buts éducatifs définis, prétend Burton Clark<sup>9</sup>. Autrement, l'intégrité de l'institution est compromise par un laisser-faire généralisé qui laisse songeur sur le rôle spécifique de l'éducation des adultes.

On constate que c'est plutôt dans les villes moyennes et les centres les plus éloignés que les questions concernant le rôle de l'éducation des adultes et de ses objectifs, ont été posées. Non seulement en termes de débouchés sur le marché du travail, mais aussi de développement régional. Comme disait un DEP d'un grand centre: « Pourquoi se préoccuperait-on des besoins? On a déjà assez à faire qu'on ne saurait répondre à ces demandes. »

L'aspect le plus intéressant, c'est peut-être que, par la force des choses, dans plusieurs SEP, on accorde de plus en plus d'importance à la structure d'envoi

et à la structure d'accueil. Les liens avec le milieu se multiplient et les objectifs se précisent.

Si certains SEP poursuivent des objectifs plus spécifiques ces derniers ne sont cependant qu'économiques et adaptatifs. On ne trouve nulle part l'intention de faire du SEP le canal par lequel vont circuler dans la société régionale des idées nouvelles. On ne voit pas davantage de CEGEP se préoccuper de faire de la formation au sens critique ou de travailler à une « autonomisation » des personnes.

## Économie et démographie

Le nombre des participants adultes des treize CEGEP est de 13,400: on peut donc extrapoler pour l'ensemble des CEGEP et penser que l'éducation des adultes de niveau postsecondaire rejoint quelque 27,000 adultes (soit à 10% près le chiffre officiel donné pour les trente CEGEP): c'est un accroissement de 300% en quatre ans.

On connaît l'accroissement rapide de l'enseignement secondaire dans la population québécoise. En 1951-1952, 25% des jeunes prolongeaient leur scolarité jusqu'à la 11<sup>e</sup> année, en 1957-1958 c'est 30%, en 1961-1962, 40% et en 1965-1966, 55%. On prévoit que 70% de jeunes termineront le Secondaire V en 1975<sup>10</sup>.

Par ailleurs, les adultes ayant une 11<sup>e</sup>, une 12<sup>e</sup> ou une 13<sup>e</sup> année de scolarité participent plus aux activités d'éducation des adultes que les gens de niveau scolaire supérieur ou inférieur<sup>11</sup>. Il faut donc s'attendre à ce que la clientèle adulte des CEGEP continue à s'accroître de façon sensible dans les quinze années à venir.

Le perfectionnement professionnel contribue en premier lieu à cet accroissement. Cela indique le rôle du SEP dans l'économie: formation rapide centrée sur une spécialité professionnelle permettant d'ajuster la main-d'œuvre aux changements, soit d'une profession, soit des tâches d'une même profession<sup>12</sup>.

On peut penser qu'il devrait y avoir complémentarité entre la formation professionnelle des jeunes

10. W.M. ILLING, et Z. E. ZSIGMOND, *Inscription aux écoles et aux universités 1951-1952 à 1975-1976*, p. 33 et 109.

11. J. W. C. JOHNSTONE, et R. RIVIERA, *Volunteers for Learning*, pp. 76-78.

12. On aurait intérêt à relire à ce sujet la conférence de Roland Parenteau dans: *L'Éducation des Adultes et les problèmes de la main-d'œuvre*, ICEA, mai 1968, p. 57-65.

9. Cf. BURTON CLARK, *op. cit.*, p. 146 ss.

du CEGEP et celle des adultes au SEP; dans le premier cas, on assure surtout une formation de base pour leur permettre de pouvoir par la suite se recycler; dans le second cas, il s'agit d'une spécialisation.

L'éducation des adultes des SEP permet de répondre à des demandes immédiates de main-d'œuvre qualifiée dans les différents secteurs: elle joue le rôle d'un « volet » régulateur entre l'offre et la demande de main-d'œuvre qualifiée de niveau collégial. Il est peut-être inefficace de vouloir trop allonger le cycle d'enseignement professionnel au niveau collégial, alors que cet enseignement trop spécifique risque d'être vite dépassé en fonction des changements technologiques.

Le même problème se pose quant aux prévisions de la main-d'œuvre. On ne peut prévoir le besoin d'une technique ou de techniciens spécialisés pour les trente ou les quarante années à venir; on ne peut donc trop spécialiser l'enseignement professionnel des jeunes de niveau collégial. Mais comme on peut faire de telles prédictions à court terme, surtout au plan régional, c'est du côté de l'éducation des adultes qu'on a d'abord intérêt à donner une formation spécialisée.

Il faudra alors de plus en plus que les SEP offrent un perfectionnement non pas basé sur des disciplines, mais plutôt conditionné par les demandes émergeant de la situation diagnostiquée. Certes, il ne faut pas être trop rigide. Les jeunes vont aussi devoir répondre à des besoins immédiats. On peut affirmer que la partie plus spécialisée, plus immédiate de la formation leur est nécessaire, mais elle devrait être séparée de la formation de base qui, elle, deviendrait spécifique à l'éducation donnée aux jeunes.

### **L'éducation des adultes et l'éducation permanente**

Les activités du SEP, dans 50% des cas (le perfectionnement), constitue un phénomène nouveau dans le CEGEP, lieu consacré à l'obtention de diplômes. Pour l'éducation des adultes, cette tendance constitue un passage d'une première phase (de type récupération ou promotion verticale dans l'échelle sociale comme c'est le cas pour le F.M., le B.A. ou

le DEC) à une seconde phase (orientée vers la qualification professionnelle et le recyclage permettant une mobilité horizontale au sein de la même strate sociale). Dans cette seconde étape, l'adaptation de l'individu à un milieu en changement continu l'emporte sur la transmission des connaissances, des comportements et des valeurs propres à une élite.

Autant la formation générale des adultes (DEC) est déjà vendue à travers l'image du CEGEP et peut se plier aux normes régulières, autant le perfectionnement est un produit qu'il faut vendre car la « maison » qui lance ce type de service, le CEGEP, n'est pas connue en ce sens. D'où quelques DEP perçoivent la méfiance de certaines entreprises face à la valeur de la formation professionnelle qu'on peut attendre d'un SEP, par exemple.

Cette méfiance joue aussi à l'intérieur du CEGEP où, pour des raisons de standard, le SEP s'est vu imposer les mêmes normes que celles qu'on applique aux étudiants réguliers. Ce type de situation a donné lieu à certains malentendus entre DSP et DEP dans certains cas.

Ce passage d'une phase à l'autre constitue un changement radical quoique peu ressenti comme tel actuellement au sein des SEP et des CEGEP. Pourtant ce type de changement préfigure peut-être ce que sera l'éducation permanente. L'insistance sur le standard assure la garantie de qualité dont les CEGEP veulent faire montre à juste titre pour l'enseignement conduisant à des diplômes.

Mais les transformations actuelles vers des activités de perfectionnement des SEP accentuent la tendance à la marginalité du service dans le CEGEP. De sorte que si le CEGEP cherche encore sa place dans le milieu, le SEP n'a pas trouvé la sienne dans le CEGEP.

Et cette évolution de l'éducation des adultes dans une voie nouvelle caractérisée par une approche axée sur le milieu, sur ses besoins et sur ses réactions continues face à la formation assurée par le SEP permettra de tendre vers une politique d'éducation permanente où étudiants réguliers et étudiants adultes recevront une formation adaptée à leurs différentes étapes de vie et à leurs besoins respectifs.