

approches temporaires de l'éducation permanente

par Lucien LELIÈVRE *

Depuis quelques années, le réseau de l'enseignement collégial a traité fréquemment d'éducation permanente : les directeurs généraux des cégeps en ont parlé à leur session d'études d'août 1973 et en ont fait le thème central de leur semaine d'études de juin 1974. Les directeurs des services pédagogiques l'ont étudiée durant leur semaine de réflexion en juin dernier ; ce même thème revient dans le mémoire de la Fédération des cégeps au comité d'études du Conseil supérieur de l'éducation sur l'enseignement collégial (comité Nadeau), sans parler de la commission des coordonnateurs de l'éducation des adultes dont ce fut un thème régulier de réflexion depuis quelques années.

Cette actualité dont jouit l'éducation permanente dans le réseau collégial n'est pas sans danger ni sans raison.

* L'auteur est directeur général au cégep de Matane.

L'essentiel de ce texte a fait l'objet d'une communication à la session d'études des directeurs généraux en juin 1974.

Sans danger

Pour l'instant, l'éducation permanente demeure une hypothèse. Hypothèse utopique ou embarrassante pour les uns, séduisante ou fructueuse pour les autres, selon la tournure d'esprit qui nous détermine ou nous afflige... ; selon l'expérience que nous avons vécue ou que nous nous sommes fabriquée ; selon la perception que nous avons de la société québécoise, des réalités régionales et des phénomènes socio-culturels qui nous entourent. Notre attitude devant l'éducation permanente dépend également de notre conception de l'école, de nos certitudes concernant les exigences du savoir et des programmes d'enseignement, de notre degré de frustration face à des notions marquées comme le sont la démocratisation (le dissolvant des exigences institutionnelles...), la participation (le dissolvant des responsabilités personnelles...), la centralisation (le dissolvant des identités régionales...).

À travers cette diversité des attitudes, sommes-nous en train de surexposer ce concept, en d'autres mots, de le consommer ? N'est-il pas à craindre que l'éducation permanente ne soit elle-même victime des difficultés que la réalité véhiculée par cette expression entend réduire : la dispersion de l'information, la précarité des savoirs, la mobilité des métiers, la consommation des cultures, avec quelques-unes de leurs conséquences : la mode, le vedettariat, le « jeter après usage », etc.

Et si, par un heureux hasard, l'éducation permanente échappe à la consommation, si nous retenons cette hypothèse et si nous approfondissons ce concept, n'y a-t-il pas danger de vouloir passer rapidement à la réalisation, sans stratégie établie et sans expérimentation préalable ? À ce chapitre de la stratégie et de l'expérimentation, notre passé scolaire québécois n'est pas tellement glorieux.

Sans raison

L'enseignement collégial se heurte actuellement à différentes difficultés concrètes qui constituent pour les permanents du réseau autant de questions auxquelles les réponses ne paraissent ni simples, ni claires, ni immédiates. Parmi ces difficultés, signalons les suivantes :

- la justification pédagogique du niveau collégial et de l'institution « cégep » ;

- les impasses de la participation, à l'intérieur des cégeps et à l'extérieur ;
- la méconnaissance chronique des besoins du marché du travail et l'absence à peu près complète de prospectives dans ce domaine ;
- l'orientation hésitante des étudiants quand elle n'est pas cascadiante ;
- le dosage difficile entre la formation fondamentale et la spécialisation ;
- le débrayage croissant des étudiants d'un système et d'un niveau où la scolarité était perçue comme obligatoire, sociologiquement tout au moins ;
- le talon d'Achille de la formation personnelle dans les cégeps, dans l'optique des cégeps, milieu de vie ;
- la rentabilité discutable du niveau collégial, dans l'optique des cégeps, clubs-fermes de l'industrie ;
- le poids financier énorme de l'éducation sur la société québécoise et la perspective de coûts sans cesse croissants ;
- notre absence, en tant que réseau, sinon en tant que collèges, de la société qui se fait.

Dans la mesure où l'éducation permanente apparaît comme une solution possible à plusieurs de ces difficultés on comprend facilement l'intérêt que plusieurs y portent. Ce serait une erreur, cependant, de concevoir l'éducation permanente de telle manière qu'elle devienne comme la résolution (l'intégration) en un ensemble plus vaste et plus lointain de la somme de nos problèmes actuels et identifiables.

Exigence d'autonomie personnelle

Si l'éducation permanente a un avenir, ce ne sera pas, dans un premier temps tout au moins, dans la perspective d'une réforme de structures ou de systèmes, comme on a réalisé, par exemple la réforme scolaire des années soixante. L'équivoque serait de se reposer sur un système ou sur des structures pour réaliser une opération qui est devenue nécessaire à cause, pour une part, de la réticence même de nos contemporains face aux systèmes, aux structures. En effet, plusieurs des difficultés présentes de l'enseignement collégial révèlent une exigence d'autonomie personnelle.

L'homme d'autrefois était dépendant (à la merci) de la pluie, du soleil, du froid, du chaud, de l'imprévu des éléments, des « caprices » (du non-ra-

tionnel) de la nature. L'homme trouvait dans cet environnement un terrain d'exercice propice à sa liberté, à son imagination, à son initiative, à sa spontanéité.

L'homme d'aujourd'hui est dépendant (à la merci) du rationnel, du contrôle, des systèmes, des structures, de la rationalité des plus forts et des plus puissants, des retombées mécaniques et techniques de la pensée humaine. L'environnement humain est maintenant prévu, organisé, rationalisé, contrôlé. La spontanéité, aussi bien que l'initiative, l'imagination et la liberté, s'exercent difficilement sur un tel terrain. D'où une attitude fréquemment autonomiste, voire libertaire, devant cet environnement organisé.

Les « drop-before », les « drop-out », les « drop-in » et les « drop-after » sont au niveau collégial, une traduction concrète de cette attitude, côté étudiant ; les difficultés des relations de travail, les impasses dans la participation, malgré une idéologie permissive, sont une illustration de cette attitude, côté personnel.

Une nouvelle façon d'être et d'apprendre

La conception que véhiculent les divers programmes de notre système actuel d'enseignement (collégial) et la division des disciplines d'enseignement en blocs déterminés qui s'imbriquent les uns dans les autres, de même que le continuum scolaire, relèvent d'une logique linéaire, d'une épistémologie presque exclusivement scientifique et d'une approche cartésienne (mécaniste) de l'éducation. Il n'est pas du tout assuré que cette logique, cette épistémologie et cette approche, qui privilégient la discipline plutôt que l'étudiant, le savoir stocké plutôt que la dynamique de l'apprentissage, correspondent à ce que sont aujourd'hui nos contemporains, les plus jeunes au premier chef.

Nous sommes conscients depuis plusieurs années de la mutation morale, sociale et culturelle de notre milieu. Ayons à l'esprit que cette mutation touche également nos mécanismes d'apprentissage, que notre intelligence s'active autrement, que notre structure logique et mentale a changé en même temps que nos valeurs et nos centres d'intérêt.

Chaque époque secrète sa propre logique et s'il est une critique sérieuse qu'on peut faire à nos répertoires de programmes, c'est qu'ils appartiennent à un âge logique qui n'est pas le nôtre, déductif

plutôt qu'intuitif, analytique plutôt que synthétique, rationnel plutôt qu'existential, intellectuel plutôt qu'affectif.

D'une part, la conception actuelle des programmes, le continuum scolaire, l'autarcie des disciplines d'enseignement pèsent à l'étudiant d'aujourd'hui. D'autre part, la mentalité contemporaine nous presse d'administrer la primauté de l'individu face à la discipline, de la vie et de son rythme face aux régimes pédagogiques, de l'apprentissage par l'intérêt des situations vécues face à l'apprentissage par la séduction des épistémologies.

Toutes nos incapacités à réaliser la démocratisation de l'enseignement, (l'égalité des chances en plus de l'égalité d'accès), malgré la bonne volonté de la plupart, traduisent cette différence. Nous avons une politique démocratique, mais notre idéologie éducative ne l'est pas, ni notre stratégie.

Le glas du temps et du lieu pour apprendre

Comme toutes les écoles, le cégep a été conçu comme le temps et le lieu pour apprendre : le cégépien a, en moyenne, entre 17 et 20 ans et il fréquente une institution publique de niveau collégial. En surplus et en annexe, pour tous ceux qui en avaient l'âge, un service de l'éducation des adultes a été mis sur pied pour un enseignement de la seconde (dernière) chance. Ce fut la mission « rattrapage ». Puis, les changements technologiques rapides ont fait prendre conscience de la précarité des apprentissages. Ce fut la mission « recyclage ».

On dépasse aujourd'hui cette conception utilitariste de l'éducation des adultes : il y a l'idée nouvelle qu'il n'est pas plus normal (régulier) d'être étudiant à 18 ans qu'à 35, et l'affirmation qu'on peut apprendre ailleurs qu'à l'école et que cet apprentissage vaut souvent celui de l'école ; mine de rien, on fait perdre ainsi à l'école son monopole comme lieu exclusif d'apprentissage officiellement reconnu, de même qu'est dissous le lien séculaire entre l'âge et l'apprentissage. À côté de l'école officielle, prend place l'école parallèle.

Pour le bien, contre le mal...

Avoir une école qui respecte l'autonomie et l'identité des personnes, qui réalise la démocratisation de

l'enseignement, qui fournit des moyens d'apprendre adaptés aux manières nouvelles d'être et de penser, qui reconnaît l'apprentissage fait ailleurs, qui répond constamment aux besoins du milieu, c'est évidemment une école que nous souhaitons tous, du moins à nos meilleurs moments.

Or, c'est précisément à une école de ce type que l'éducation permanente invite. Il faut donc être pour l'éducation permanente et en promouvoir l'établissement... Mais attention ! autant il est impossible à un esprit démocratique d'être contre l'éducation permanente, autant il est difficile d'implanter l'école qui la réalise. N'oublions pas que l'éducation permanente, c'est un résultat plutôt qu'un moyen et qu'elle fait référence à une pédagogie et à des contenus, de préférence à un système et à des diplômes. N'oublions pas, non plus, que dans l'expression « éducation permanente », le mot important est le mot « éducation ».

Parce que c'est un résultat, parce que c'est une pédagogie, parce que c'est, en définitive, une éducation, l'éducation permanente ne se fabrique pas de l'extérieur, elle ne s'impose pas par règlements ou par directives ; elle ne pourra naître ailleurs que du quotidien de l'école, que du travail des ouvriers de ce quotidien. C'est dire la responsabilité des permanents de l'enseignement.

Un premier jalon : le milieu

Entendue dans le sens d'une pédagogie, d'une éducation et d'un résultat, l'éducation permanente, loin d'être une fuite dans l'utopie, constitue une puissante invitation à plonger dans le concret d'ici et d'aujourd'hui. Au niveau collégial, plonger dans le concret pour réaliser un collège de l'éducation permanente, ou mieux, un lieu de l'éducation continue, entraîne, en premier lieu, les changements suivants :

- Le cégep n'est plus, fondamentalement, une institution de l'État, mais un instrument, un service que la population se donne à elle-même. Le premier devoir du cégep, dans le contexte de l'éducation permanente, n'est pas d'administrer des normes mais de répondre aux besoins des personnes et des milieux.
- Mais en même temps, pour éviter la démagogie et la manipulation, le cégep doit se mettre à l'écoute du milieu interne et externe et doit opérer, en con-

séquence, une espèce de révolution copernicienne au niveau de sa philosophie et de ses structures administratives :

- reconnaître que la compétence juridique doit tendre à recouvrir le même champ d'exercice que la compétence professionnelle ;
- reconnaître que l'administration n'est pas le pouvoir, ni la responsabilité, ni l'autorité, mais le support, la coordination, la concertation : c'est quitter alors la sécurité des normes gouvernementales pour l'inconfort des besoins personnels ;
- reconnaître le milieu comme moteur d'apprentissage : si nous voulons que la revendication d'autonomie personnelle que véhicule l'éducation permanente débouche ailleurs que dans une liberté d'inspiration libéraliste, ailleurs que dans un sauvetage individuel, si nous voulons que l'éducation développe la collectivité québécoise, il faut que le milieu, par ses ressources, par ses besoins, par ses réponses également, soit au cœur même de l'apprentissage. Inutile de s'illusionner : si le milieu n'est pas au centre de l'apprentissage, comme moyen, il ne se retrouvera pas dans le savoir, dans le métier, comme résultat et comme préoccupation. Sans cette présence du milieu, la culture scolaire sera toujours pour la majorité aliénante, élitiste, désincarnée. Il ne s'agit pas simplement de « puiser des exemples » dans le milieu, dans la société : il faut faire de la dynamique régionale et sociale un moteur d'apprentissage.

Passer ainsi par le milieu pour réaliser l'éducation permanente, c'est le premier pas d'un chemin long, difficile et sans panache. Mais, comment croire en d'autres voies ? ●

SAMSON, BÉLAIR, CÔTÉ, LACROIX ET ASSOCIÉS

Comptables agréés

Montréal — Québec — Rimouski —
Sherbrooke — Trois-Rivières — Ottawa

Suite 3100, Tour de la Bourse, Montréal 115 — 861-5741