



**La table des responsables de l'éducation des adultes et de la
formation professionnelle des commissions scolaires du Québec**

MÉMOIRE SUR LA PROPOSITION GOUVERNEMENTALE INTITULÉE

***PROJET DE POLITIQUE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES
DANS UNE PERSPECTIVE DE FORMATION CONTINUE***

LE 21 SEPTEMBRE 2001

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
SECTION 1 : COMMENTAIRES GÉNÉRAUX ET PRINCIPALES ORIENTATIONS PROPOSÉES	7
1. Les intentions et les orientations les plus positives	7
2. Les principaux concepts et leur définition	9
3. La problématique	12
4. Les mesures envisagées	14
5. Une appréciation globale	15
6. La vision et les orientations proposées	16
6.1 Une problématique substantielle et lucide	16
6.2 Une vision large et exigeante de l'éducation des adultes et d'un système public d'éducation des adultes	17
6.3 Une responsabilité première du <i>ministère de l'Éducation</i> sur l'ensemble du système d'éducation des adultes	17
6.4 Une révision des responsabilités concrètes des commissions scolaires en éducation des adultes	18
6.5 Un cadre unifié d'offre de formation	18
6.6 Un projet collectif majeur en formation commune de base	19
6.7 Une nouvelle approche concernant la détermination des contenus de la formation et l'évaluation de la formation acquise	19
6.8 Des orientations et des mesures diverses qui visent à améliorer le fonctionnement et les résultats du système d'éducation des adultes	19
SECTION II : LA JUSTIFICATION ET LES ORIENTATIONS FONDAMENTALES DU PROJET DE POLITIQUE	21
1. La justification d'une politique selon le projet en consultation	21
1.1 L'évolution des inscriptions en formation générale	22
1.2 L'évolution des inscriptions en formation professionnelle	23
1.3 La participation à l'éducation des adultes en lien avec un emploi	24
1.4 L'urgence de revoir certaines orientations de nature politique	25
1.5 La nécessité de redéfinir les buts généraux de la formation proposée aux adultes	25

2. Les principes	26
3. La qualité de la formation	26
<i>Recommandations</i>	27
SECTION III : LA MISSION DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES EN ÉDUCATION DES ADULTES	31
1. Ce que dit le projet de politique et ce qu'il ne dit pas	31
1.1 Ce que dit le projet de politique	31
1.2 Commentaires	32
2. Une confirmation nécessaire de la mission du MEQ en éducation des adultes	33
3. Un nouvel aménagement de la mission des commissions scolaires en éducation des adultes	34
<i>Recommandations</i>	37
SECTION IV : L'AMÉNAGEMENT DES CONTENUS DE LA FORMATION ET L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	39
1. Les contenus de la formation	39
1.1 Dans le projet de politique	39
1.2 Commentaires et interrogations	40
2. L'évaluation de la formation acquise	42
2.1 Dans le projet de politique	42
2.2 Commentaires et propositions	43
<i>Recommandations</i>	45
SECTION V : L'OFFRE DE FORMATION : SON PRÉSENT ET SON FUTUR.....	47
1. L'offre actuelle de formation	48
1.1 Les caractéristiques marquantes	48
1.2 Trois constats	49
1.3 Quelques conclusions sur l'état de cette offre de formation	50

2. La formation commune de base	51
2.1 Dans le projet de politique	51
2.2 Commentaires et propositions	53
3. L'élaboration et la mise en œuvre d'un vaste projet collectif en formation commune de base	55
3.1 Éléments contextuels	55
3.2 La raison d'être et la nature du projet	56
3.3 Quelques implications	57
4. La formation diversifiée	58
<i>Recommandations</i>	60
SECTION VI : LES SERVICES PARTICULIERS DESTINÉS AUX ADULTES ET LES GROUPES CIBLES DU PROJET DE POLITIQUE	63
1. Les services particuliers destinés aux adultes	63
1.1 Dans le projet de politique	63
1.2 Commentaires	64
2. Les groupes cibles nommés dans le projet de politique	65
2.1 Certaines catégories de travailleurs	65
2.2 Les 16-24 ans	66
2.3 Les personnes handicapées	67
2.4 Les personnes immigrantes	67
3. La formation à distance et les technologies de l'information et de la communication	69
<i>Recommandations</i>	69
SECTION VII : LES STRUCTURES ET LEURS POUVOIRS ET RESPONSABILITÉS	73
1. Les propositions du projet de politique	73
2. Une réflexion plus large sur la problématique des structures	76
<i>Recommandations</i>	79

SECTION VIII : LE FINANCEMENT DE LA FORMATION	81
1. Un intérêt réel et bien inspiré	81
2. Quelques réserves	82
2.1 Le coût des mesures envisagées et les sommes disponibles	82
2.2 Le coût individuel de la formation	82
3. Des propositions pour améliorer la situation	83
<i>Recommandations</i>	85
SECTION IX : QUESTIONS DIVERSES.....	87
1. La formation des enseignants et des formateurs	87
1.1 La formation des enseignants en formation générale	87
1.2 La formation des enseignants et des autres formateurs	89
2. La reconnaissance légale des groupes populaires en formation des adultes	90
2.1 Vers une reconnaissance	90
2.2 Des écueils à éviter et des conditions à respecter	91
3. La collecte de données et la recherche	92
<i>Recommandations</i>	94
SECTION X : LES RECOMMANDATIONS CLASSÉES SELON LEUR AFFINITÉ PLUS MARQUÉE AVEC L'UN OU L'AUTRE DES CHAPITRES DU PROJET DE POLITIQUE DU GOUVERNEMENT.....	97
DOCUMENTS CITÉS	109
ANNEXE I : Un éclairage statistique sur les inscriptions en éducation des adultes et l'âge des personnes qui sont à l'origine de ces inscriptions	113
ANNEXE II : L'offre de formation : services existants selon différentes caractéristiques	119

INTRODUCTION

Le présent mémoire donne suite à la publication du document gouvernemental intitulé *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2001¹). Il répond à la demande d'« avis » et de « commentaires » du ministre d'État au Travail, à l'Emploi et à la Solidarité sociale, M. Jean Rochon, et du ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, M. François Legault, « sur les orientations proposées et sur les problématiques qui les soutiennent ainsi que sur les mesures envisagées ». La même lettre, datée du 18 mai 2001, sollicite également « des suggestions sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les résultats escomptés ».

Le contenu de ce mémoire s'appuie sur de nombreuses sources et de multiples consultations et échanges de vues. Récemment, en juin et en août, la *Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec* (TRÉAQFP) a tenu deux journées de consultation auprès de ses membres portant spécialement sur le projet de politique du gouvernement. C'est cependant depuis la parution, en juin 1998, du document de consultation intitulé *Vers une politique de la formation continue* (Ministère de l'Éducation, 1998a) que la TRÉAQFP s'est appliquée à se forger une opinion sur la politique de l'éducation des adultes qui serait la plus appropriée durant la première décennie du XXI^e siècle. Elle l'a fait à la lumière de l'expérience acquise en éducation des adultes au Québec et dans d'autres systèmes d'éducation, de même que d'une vision et des besoins de la société et des adultes eux-mêmes. Son mémoire d'octobre 1998 (voir TRÉAQFP, 1998), qui a suscité beaucoup d'intérêt, a été suivi de nombreuses consultations et discussions dans des comités de travail, des rencontres régionales et lors de ses colloques annuels ou d'autres colloques qu'elle a tenus ou auxquels elle a été associée. Elle a aussi produit plusieurs documents sur l'alphabétisation, la formation commune de base, la formation professionnelle, des expériences d'autres systèmes d'éducation et quelques autres sujets. Le *Comité de coordination* et le *Comité de gestion* de la TRÉAQFP ont également discuté à plusieurs reprises de divers aspects d'une politique de l'éducation des adultes.

La TRÉAQFP a reçu le projet de politique comme une invitation à la réflexion et à l'approfondissement. Dans les circonstances, il lui a semblé que la simple expression commentée d'un acquiescement ou d'un désaccord serait peu satisfaisante aussi bien pour le gouvernement que pour elle-même. L'adoption d'une politique de l'éducation des adultes pour la présente décennie, ou peut-être même pour une période plus longue, doit prendre appui, entre autres, d'une part, sur une problématique lucide et une vision nette à la fois des buts que poursuit une telle politique et des buts de la formation elle-même et, d'autre part, être à l'origine d'un renouvellement et, sur certains points importants, d'un virage. En

1. Dans la suite du mémoire, les références à un passage du document intitulé *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue* sont indiquées par la mention de la page seulement ou, dans quelques cas, de la section.

conséquence, les échanges de vues qui conduisent à l'adoption de cette politique exigent un dialogue ouvert, franc et centré sur les vrais enjeux.

Ces préoccupations ont incité la TRÉAQFP à retenir d'abord, pour l'appropriation et l'étude du projet de politique, une approche par thèmes. Elle en a retenu sept, qui portent respectivement sur la justification et les orientations fondamentales du projet de politique, la mission du *ministère de l'Éducation* et des commissions scolaires en éducation des adultes, l'aménagement des contenus de la formation et l'évaluation des apprentissages, le présent et le futur de l'offre de formation, les services particuliers destinés aux adultes et les groupes cibles visés dans le projet de politique, les structures envisagées ou proposées et le financement de la formation. En outre, la première section formule des commentaires généraux et résume les principales orientations proposées par la TRÉAQFP et la section IX aborde trois questions particulières : la formation des enseignants et des formateurs, la reconnaissance légale des groupes populaires en formation des adultes et la collecte de données et la recherche. Cependant, les recommandations qui figurent à la fin des sections II à IX ont également été regroupées dans une section spéciale – la section X – selon leur affinité plus marquée avec l'un ou l'autre des chapitres du projet de politique.

Les termes utilisés sont, lorsque cela a paru nécessaire, définis, par le contexte ou autrement, au fur et à mesure de leur apparition dans le texte. Toutefois, il convient peut-être d'attirer plus spécialement l'attention sur les termes « éducation des adultes » et « formation des adultes ». Le sens donné à « éducation des adultes » est celui que lui donne le paragraphe 3 de la *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes* (voir Unesco, 1997 ou, pour la première partie de cette définition, p. IV du projet de politique). Ce terme inclut donc toute intervention éducative auprès des adultes, y compris la formation professionnelle et l'éducation communautaire. Cependant, dans le présent mémoire, lorsqu'il s'agit d'une éducation qui conduit à un diplôme, il ne s'applique, sauf mention contraire, qu'à l'éducation des adultes qui se situe en amont de l'enseignement supérieur. Quant au terme « formation des adultes », dont l'emploi paraît plus approprié dans certaines circonstances, le sens qui lui est donné est similaire. La principale différence qui existe entre les deux termes, dans le présent document comme dans de nombreux autres au Québec, est que le terme « éducation des adultes » a aussi, en plus de son sens premier de développement ou de croissance de la personne, un sens institutionnel. Il renvoie alors à une organisation, à un service ou à un système davantage qu'au développement des adultes eux-mêmes.

La longueur du texte s'explique en partie par le fait que, pour des raisons de clarté, nous avons repris, textuellement ou en les résumant, de nombreux passages du projet de politique que nous avons jugé nécessaire de commenter.

SECTION I

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX ET PRINCIPALES ORIENTATIONS PROPOSÉES

Le but de cette première section consiste à donner une appréciation globale du projet de politique du gouvernement et à fournir un aperçu des principales orientations ou mesures proposées par la TRÉAQFP. Cette appréciation globale, résumée dans la sous-section 5 ci-après, prend en considération, dans un premier temps, les intentions et les orientations jugées les plus positives du projet gouvernemental et, dans un second temps, les trois indicateurs suivants : les principaux concepts auxquels on fait appel dans la description de ce projet et l'utilisation que l'on en fait; la problématique et les données sur lesquelles on s'appuie et la nature des mesures envisagées. Par la suite, une dernière sous-section dégage, sous une forme synthétique, les principales orientations et mesures décrites et justifiées dans les sections II à IX. Il en existe cependant plusieurs autres, qui font corps avec elles ou dont la portée paraît moins grande.

1. LES INTENTIONS ET LES ORIENTATIONS LES PLUS POSITIVES

La TRÉAQFP accueille avec satisfaction un bon nombre d'intentions et d'orientations contenues dans le projet de politique. Ces intentions et ces orientations constituent des acquis à préserver. Elles sont susceptibles de contribuer grandement à la mise au point d'une politique et, par la suite, d'un plan d'action qui conduiront l'éducation des adultes vers une phase vraiment nouvelle de son développement au Québec. En bref, ces intentions et ces orientations sont les suivantes :

- A) le fait que l'on s'applique à établir une politique de l'éducation des adultes qui, aussi bien dans sa mise en œuvre que dans ses principes, engage le gouvernement et implique la participation concrète de plusieurs ministères et autres organismes gouvernementaux;
- B) le fait que le *ministère de l'Éducation (MEQ)* et le *ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS)* cherchent ensemble, dans le cadre d'une politique gouvernementale, des voies pour intensifier et améliorer leur collaboration et résoudre certains problèmes;
- C) le fait que, comme le titre général du projet de politique et le « Mot des ministres » le suggèrent, on se fixe comme objectif d'inscrire la politique envisagée dans une perspective de formation continue, voire, comme le titre du chapitre 2 en exprime le vœu, d'« ancrer » l'éducation des adultes dans « une culture de la formation continue » (p. 7);
- D) le fait que le gouvernement se propose de soutenir, et même « de faire émerger » (p. 4), l'expression de la demande de formation de la part des adultes et que le projet de politique affirme qu'il faut viser « à ce que chaque adulte, *quelle que soit sa situation par rapport au marché du travail*, se sente véritablement convié à se former tout au long de sa vie et soutenu dans ses efforts » (p. 7. L'italique est de nous);

- E) le fait que le gouvernement considère l'acquisition d'une formation commune de base par « tous les adultes du Québec » comme « un défi immédiat » (p. 21. Voir aussi p. 5) et qu'il se propose d'établir « une stratégie nationale en formation de base » (p. 23);
- F) le fait que l'on appuie le développement d'un système d'éducation des adultes assez souple pour s'adapter aux conditions et aux besoins particuliers « de toutes les catégories de main-d'œuvre » (p. 9) et de multiples autres catégories d'adultes, notamment les adultes qui sont employés dans une petite entreprise, occupent un emploi atypique, effectuent un travail autonome, sont handicapés ou font partie de la population immigrante, du groupe des jeunes de 16 à 24 ans sans diplôme et sans qualification ou des travailleurs âgés de 45 ans et plus;
- G) le fait de miser sur l'éducation des adultes pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale et assurer le maintien dans un emploi;
- H) le fait que le projet de politique reconnaisse avec plus de netteté que dans le passé que les adultes peuvent acquérir au sein de lieux très divers une formation qui peut éventuellement conduire à une formation officiellement reconnue, ces lieux comprenant, entre autres, en plus du réseau public des établissements d'éducation ou de formation (environ 200 centres d'éducation des adultes et 220 centres de formation professionnelle), le domicile, l'entreprise, les bibliothèques publiques, les musées et divers lieux où opèrent des groupes communautaires, des firmes privées ou d'autres organismes;
- I) le fait que le projet de politique se montre ouvert à l'idée que les adultes puissent acquérir une formation officiellement reconnue à partir d'une gamme diversifiée de moyens ou de modes d'accès : le suivi d'un enseignement dans une salle de classe, mais aussi, entre autres, l'enseignement individualisé, la lecture, la formation à distance, l'inforoute, *Télé-Québec*, le travail, certaines expériences de la vie et l'engagement social;
- J) le fait que le projet de politique retienne comme l'une de ses principales orientations « une action vigoureuse en faveur de la reconnaissance des apprentissages des adultes » (p. 5) et considère cette reconnaissance « comme un levier majeur de la dynamique de la formation continue » (p. 25);
- K) le fait que l'on envisage de procéder à des réorientations et à des aménagements qui permettent :
- d'offrir des cours à temps partiel en formation professionnelle;
 - « de favoriser », dans le cadre de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, « une formation qui serait à la fois qualifiante – au sens de susceptible d'une reconnaissance officielle – et transférable » (p. 13);
 - d'« accorder aux établissements d'enseignement publics les marges de manœuvre nécessaires pour leur permettre d'adapter rapidement et efficacement les formations qu'ils offrent aux besoins pressants du marché du travail » (p. 16);

- d'assurer par divers moyens et des ressources appropriées l'accès à la formation « manquante » dont l'adulte a besoin pour obtenir une attestation, un diplôme ou, éventuellement, un emploi;
- de développer plus systématiquement la formation à distance, notamment auprès des adultes dont la formation de base est limitée, ainsi que dans le domaine de la formation professionnelle;
- d'améliorer l'efficacité des services d'accueil et de référence et la coordination qui existe entre eux;

L) le fait que l'on se propose :

- de soutenir plus vigoureusement la recherche en éducation des adultes, en particulier « par une meilleure compréhension des besoins des adultes et des processus d'apprentissage qui leur sont propres » (p. 40) et d'alimenter « régulièrement » la prise de décision « par de la recherche, des réflexions, des analyses et *de l'expérimentation* » (p. 40. L'italique est de nous);
- d'améliorer sensiblement la collecte et l'analyse de données sur l'évolution du marché du travail, les besoins de formation des adultes, la formation que ceux-ci ont acquise et le coût de cette formation;

M) le fait que, dans le projet de politique, on se déclare fortement désireux d'assurer le développement de l'éducation des adultes en s'appuyant sur un large partenariat entre l'État et les établissements d'enseignement, les associations professionnelles et socioéconomiques, les groupes communautaires, les employeurs, les formateurs, les personnes en formation elles-mêmes « et plus généralement l'ensemble des citoyens et des citoyennes » (p. 4. Voir aussi, entre autres, p. 1, 22 et 41).

2. LES PRINCIPAUX CONCEPTS ET LEUR DÉFINITION

Un document qui définit une politique gouvernementale est destiné à être lu – et relu, voire scruté – par un grand nombre de personnes et par des personnes qui ont des intérêts très divers et occupent des fonctions très différentes. Aussi, ce document est-il appelé à avoir des conséquences sérieuses pour beaucoup de personnes, ainsi que pour plusieurs organismes et associations. Le statut d'un tel document implique donc que son contenu soit fondé sur quelques concepts porteurs, que ces concepts soient bien définis, tout au moins par le contexte où ils s'insèrent, et que, d'un chapitre à l'autre, l'utilisation que l'on en fait soit relativement semblable. Or, si on analyse le projet de politique de l'éducation des adultes soumis à la consultation en se référant à ces critères, plusieurs interrogations surgissent. Dans le cadre de ces commentaires généraux, nous en fournissons un aperçu.

A) Au début du document, on a placé deux extraits de la *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes* (voir Unesco, 1997). On a ajouté un titre à chacun de ces deux extraits¹ – « La formation continue » dans le premier cas et « L'éducation ou la formation des adultes » dans le second – , ainsi qu'une introduction dont la première phrase se lit

ainsi : « Pour arrêter ses orientations, le gouvernement retient les définitions des expressions “éducation ou formation des adultes” et “formation continue” employées dans la *Déclaration de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes* organisée par l'UNESCO à Hambourg en 1997. » (p. IV).

L'étude du projet de politique oblige à nuancer cette affirmation. En réalité, dans l'ensemble de ce projet, on ne s'inspire que partiellement et d'une manière très générale du paragraphe 5 de la *Déclaration de Hambourg* et encore plus vaguement de la définition que cette déclaration propose de l'éducation des adultes. D'ailleurs, à aucun endroit dans la suite du document, on ne revient explicitement sur ces définitions. En outre, dans plusieurs passages, on ne peut pas convenir que le langage employé traduit l'orientation, ou même l'esprit, des extraits cités.

- B) Lorsqu'on se reporte aux concepts et au vocabulaire utilisés, il y a aussi lieu de s'interroger sur la cohérence du projet de politique. En effet, à toutes fins pratiques, chaque chapitre possède sa propre terminologie et leurs auteurs ne font aucun effort pour relier entre eux les principaux termes des divers chapitres ou éclairer le lecteur ou la lectrice sur le sens qu'ils leur attribuent dans tel ou tel contexte. L'analyse du document révèle que l'on ne se trouve pas en présence d'un projet de politique; ce qui est proposé, c'est plutôt une suite de projets de politique très inégalement documentés et approfondis. Un premier projet, de beaucoup le plus élaboré, vise à maintenir et à rehausser les compétences de la main-d'œuvre. Un deuxième projet, sommairement présenté, a comme objectif d'assurer une formation de base à tous les adultes du Québec. Un troisième projet veut accroître considérablement la place faite à la reconnaissance des apprentissages des adultes et, pour la concrétiser, soutenir des expériences et créer certains mécanismes. De plus, des éléments de politique se rapportent, par exemple, aux services d'accueil et de référence, aux groupes populaires en formation des adultes, à la formation des formateurs ou au financement de l'éducation des adultes.
- C) Les deux concepts dont la présence est la plus forte dans l'ensemble du projet de politique du gouvernement sont sans doute ceux de « formation continue » et de « compétences ». Toutefois, le sens et la portée que l'on donne à ces deux concepts sont si changeants que, au bout du compte, ils s'avèrent des fondements peu solides. Ainsi, le terme « formation continue » sert aussi bien à définir une perspective » (selon le titre du projet de politique), des besoins de formation (p. 8, 1^{er} par.) et des activités de formation (voir p. 9, le sous-titre) qu'un ensemble de mécanismes et de sous-systèmes (voir

1. Le premier de ces extraits est le paragraphe 5 de la *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes* et le second une partie du paragraphe 3 (voir Unesco, 1997).

p. 41, section 5.7). Plusieurs passages suggèrent même que le projet en consultation porte sur la formation continue plutôt que sur l'éducation des adultes (voir, entre autres, l'ensemble du chapitre 2; p. 37, section 5.5 et p. 38, 1^{re} mesure) ou même que la forma-

tion continue et l'éducation des adultes constituent deux réalités distinctes dans le champ de l'éducation ou de la formation (voir p. 40, section 5.6, 3^e par.¹).

Quant au terme « compétences » (au sens de « les compétences » et non de « la compétence »), il occupe dans le projet de politique plus de place que celui d'« éducation » ou de « formation ». Il tend même à se substituer à ces termes et est utilisé dans des contextes très variés. Rarement défini, même dans une acception très large, il évoque les connaissances les plus diverses, les habiletés intellectuelles les plus complexes, les attitudes les plus nobles et les comportements les plus exigeants aussi bien que des habiletés élémentaires et des contenus professionnels très pointus. Le terme « compétences » renvoie également, dans le projet de politique, à quelque chose que l'on peut acquérir, maintenir, mettre à jour, actualiser, améliorer, développer, adapter, enrichir, rehausser, reconnaître et évaluer. Ce concept se révèle tellement polysémique qu'il ne signifie à peu près plus rien de précis. Il ne saurait donc donner corps à une politique qui, par définition, exige une convergence tangible des esprits et des actions.

Parmi les autres concepts que l'on pourrait être tenté de retenir, figurent ceux d'acquis, de référentiel, de qualité, de formation qualifiante et de formation transférable. Toutefois, à l'analyse, on s'aperçoit que ces concepts ne sont utilisés que dans des contextes précis. Aucun d'entre eux n'a, dans le projet de politique, un caractère transversal ou ne joue le rôle d'un axe majeur.

Enfin, il convient de se demander si l'expression « tous les adultes » et ses équivalents, que l'on utilise à quelques reprises, ne constituerait pas l'un des concepts centraux du projet de politique. En lisant le chapitre 1, le début du chapitre 2, le titre du chapitre 3 et divers autres passages du texte, on pourrait, en effet, croire que la détermination de certaines priorités n'empêchera pas que l'on accorde une attention aux besoins de « tous les adultes ». Malheureusement, le biais du texte en faveur de la population active et d'une philosophie de l'« adaptation » (nous y reviendrons) et son silence total sur les personnes de plus de 64 ans affaiblissent la portée des propos qu'il tient sur le sujet.

1. Ce passage ne fait que confirmer un point de vue latent (ou même relativement explicite : voir, par exemple, dans le chapitre 1, où, à la page 3, on parle d'« une politique gouvernementale de l'éducation des adultes » et, à la page 4, d'« une politique en matière de formation continue »), à savoir que, pour certains des auteurs du projet de politique, le domaine de l'éducation des adultes se limite à peu près à ce que le chapitre 3 appelle la formation de base. Ce qui suit cette formation ou s'en éloigne (par exemple, par une approche moins scolaire) ferait partie de la « formation continue ».

3. LA PROBLÉMATIQUE

De façon générale, le projet de politique explicite peu les éléments de problématique sur lesquels prennent appui les mesures envisagées. Illustrons ce fait par quelques exemples.

Les données précises, statistiques ou autres, sont très peu nombreuses et rarement analysées en fonction du contexte qui pourrait en révéler la portée et les limites. Les références au passé sont encore moins nombreuses. Ainsi, par exemple, on ne fait aucune mention de l'énoncé d'orientation et du plan d'action en éducation des adultes de 1984 (voir Gouvernement du Québec, 1984) que le projet de politique actuellement en consultation est pourtant appelé à remplacer. Quant aux données sur les régions, elles sont inexistantes. Par ailleurs, concernant les lois, les règlements, les mesures et les autres événements qui, dans les domaines de l'éducation, de la main-d'œuvre, de la culture et des communications, ont marqué le développement de l'éducation des adultes au Québec au cours des dix-sept dernières années, on se limite, dans presque tous les cas, à de brèves et plutôt vagues allusions. L'exception la plus notable, voire la seule, est la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* et les conséquences qu'elle aurait eues, dont on souligne fortement l'importance.

Le Québec, affirme-t-on, dispose d'une loi majeure – la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* –, ainsi que d'organismes, de fournisseurs et de sources de financement qui lui permettent largement de répondre aux besoins de formation de sa main-d'œuvre. Ce qu'il faut se demander maintenant, conclut-on, c'est « comment donner à l'ensemble des mécanismes en place plus de cohérence, de telle sorte que les interventions se renforcent les unes les autres, se complètent et soient encore plus profitables » (p. 9). Dans un autre paragraphe, on souligne que des études en cours sur les activités de formation parrainées par les employeurs « tendent à conclure que ce sont surtout les formalités administratives qui posent problème aux employeurs » (p. 10).

Dans une autre section, qui porte sur la qualité de la formation, on fait d'abord remarquer qu'« il est difficile de circonscrire la dynamique de formation qui règne principalement dans les entreprises du Québec », puis on s'interroge brièvement sur le genre d'activités de formation auquel les employeurs assujettis à la loi mentionnée ci-dessus sur la formation de la main-d'œuvre consacrent les sommes affectées à la formation de leur personnel (plus d'un milliard de dollars en 1998). On se demande en particulier si ces entreprises offrent « des activités plus près des exigences élevées de polyvalence associées aux profils de qualification en émergence » ou si elles cherchent « surtout à satisfaire des besoins spécialisés reposant sur des savoirs pratiques directement liés aux postes de travail et, partant, souvent peu transférables ». La seule réponse fournie est la suivante : « Les quelques études réalisées sur cette question ont souligné une propension des employeurs québécois à offrir des activités de formation en vue d'adapter la main-d'œuvre à leurs besoins immédiats » (p. 13).

Les éléments d'ordre problématique sont parsemés dans les divers chapitres du projet de politique; on ne les regroupe à aucun moment. En règle générale, on évoque en une ou deux phrases seulement, ou même en quelques mots, les situations douteuses ou insatisfaisantes. Fait exception à cette règle, jusqu'à un certain point, la façon dont, dans le chapitre 4, on présente le besoin d'un accès accru à une reconnaissance des acquis dans les « établissements scolaires » (voir p. 26-27). Voici quelques autres exemples de problèmes soulevés et de la façon dont on le fait :

- Le système public d'éducation des adultes apparaît limité ou peu efficace lorsqu'il s'agit de répondre aux « demandes individuelles » de formation en provenance de la petite entreprise, de travailleurs autonomes ou de personnes dont l'emploi est atypique (p. 12); d'adapter les contenus et les horaires aux besoins particuliers des individus et des employeurs (p. 15) ou de fournir des mesures de soutien et un matériel d'apprentissage adaptés aux caractéristiques des adultes handicapés (p. 18) et des services appropriés aux personnes immigrantes (p. 19).
- Il existe « environ 611 000 personnes âgées de 15 à 64 ans qui ont moins de neuf années de scolarité » (p. 21). Toutefois, poursuit-on dans le paragraphe suivant, « on ne réussit qu'à atteindre un *faible pourcentage* de la population ayant des besoins en matière de formation de base » (L'italique est de nous). Ailleurs dans le document, on relève aussi le fait suivant : « Une *proportion importante* de jeunes ne réussissent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires ou une qualification professionnelle avant l'âge de 20 ans. » (p. 17. L'italique est de nous).
- « [...] les enseignants engagés à taux horaire, qui représentent un *nombre élevé* de personnes enseignant aux adultes inscrits à la formation professionnelle au secondaire, ne sont pas tenus d'avoir des compétences en andragogie. » (p. 31. L'italique est de nous).

Cette présentation plutôt vague de la problématique actuelle de l'éducation des adultes au Québec a un effet rassurant et peut expliquer la conclusion suivante : « Tout n'est pas à refaire, loin de là. Il s'agit plutôt de construire à partir de ce qui est déjà en place, de consolider certains dispositifs ou, encore, d'en réorienter d'autres ou de leur donner un second souffle » (p. 4).

Les membres de la TRÉAQFP, qui oeuvrent quotidiennement en éducation des adultes sur tout le territoire, sont d'avis qu'il faut porter un regard plus critique sur ce qui est « déjà en place ». Dans les sections suivantes, ils attireront donc l'attention sur d'autres situations, de même que sur d'autres facettes des problèmes déjà mentionnés. Il serait vraiment dommage que la solution apportée aux graves problèmes qui handicapent le développement de l'éducation des adultes, et tout particulièrement le secteur public de l'éducation des adultes, se limite finalement, pour l'essentiel, à une actualisation d'une politique, en l'occurrence celle de 1984, dont les résultats sont, justement pour ce secteur, loin d'être satisfaisants.

4. LES MESURES ENVISAGÉES

- A) Le projet de politique comprend 49 « mesures envisagées », dont quelques-unes ayant plus d'un volet. Les trois quarts de ces mesures relèvent du *ministère de l'Éducation (MEQ)*, du *ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS)* ou, c'est clairement le cas le plus fréquent, de ces deux ministères conjointement. Si l'on s'en tient à la formulation utilisée dans le projet de politique, au moins une mesure sur deux paraît inapplicable sans une collaboration entre les organismes ou les réseaux qui dépendent du ministre ou du *ministère de l'Éducation* et du ministre ou du *ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale*. Par ailleurs, si on analyse la totalité des mesures envisagées en se demandant si elles concernent *en priorité* le *MEQ*, le *MESS* ou à peu près également ces deux ministères, on constate que, dans chacun des cas, le nombre de mesures est d'environ un tiers.
- B) Il ressort également d'une étude de ces mesures qu'elles tournent essentiellement autour des deux axes suivants d'intervention.
- Une forte proportion de ces mesures est centrée sur la révision de modes d'organisation, de mécanismes de collaboration ou de coordination, de façons de procéder ou de formalités administratives. En effectuant ces révisions, on se propose de clarifier ou d'infléchir des orientations, de simplifier des procédures, d'adapter des services à des catégories précises d'adultes, de rendre plus efficace le fonctionnement de certains services ou d'harmoniser des interventions et des modes d'opération.
 - La plupart des autres mesures portent sur la conception ou l'utilisation de stratégies, d'instruments ou d'autres moyens (y compris institutionnels¹) qui touchent plus directement les adultes eux-mêmes. Par ces mesures, on cherche :
 - à mieux connaître l'état de l'éducation des adultes et la formation que les adultes eux-mêmes ont acquise;
 - à rejoindre plus d'adultes, en particulier parmi les catégories d'adultes qui tirent le moins parti des services offerts;
 - à offrir aux adultes rejoints des services plus adéquats;
 - à aménager l'ensemble des services offerts de façon que la formation acquise puisse être plus aisément reconnue officiellement.

1. Parmi ces moyens, figurent, par exemple, *Télé-Québec*, les groupes populaires en formation des adultes et le *Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche*.

- C) Selon ce que l'on peut dégager du projet de politique, le champ à l'intérieur duquel les organismes reliés au *MESS* ou qui relèvent directement de son ministre sont habilités à intervenir en éducation des adultes est particulièrement étendu et porte sur plusieurs composantes névralgiques. Il inclut notamment la connaissance du marché du travail et l'information sur les données relatives à ce marché; l'analyse des besoins de formation des adultes et les moyens les plus appropriés pour y répondre; la formation financée dans le cadre de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* et par les comités sectoriels, y compris l'évaluation et la sanction de cette formation; les services de qualification, d'apprentissage, de formation de base, d'accueil, de référence et d'orientation professionnelle; les activités de formation qu'il serait le plus approprié de concevoir, de promouvoir et d'implanter; les conditions d'accès à la formation « manquante » et le perfectionnement des formateurs. Le *MESS* ou le ministre de ce ministère sont appelés à intervenir dans tous ces domaines, de même que dans quelques autres, pour des fins d'orientation, de mise en œuvre ou de financement, selon le cas¹. Dans l'ensemble, le *MESS* paraît avoir en éducation des adultes un mandat plus large et des responsabilités plus déterminantes que le *MEQ*.
- D) Les mesures envisagées se situent dans la ligne, déjà signalée, de la préoccupation du projet de politique, à savoir, pour l'essentiel, une amélioration de ce qui existe déjà (voir ci-dessus, sous-section 3, dernier par. et Duranleau, 2001, p. 3). Les deux domaines où, semble-t-il, on attend le plus de changements sont la formation commune de base et la reconnaissance de la formation acquise, quel que soit le lieu où elle a été acquise.

Ce choix conduit, dans le projet soumis à la consultation, à une vision très floue et, considérée du point de vue de la *TRÉAQFP*, très discutable des changements à opérer. Ce choix a aussi pour effet de maintenir en place les structures existantes et de renforcer les orientations adoptées dans la foulée de l'énoncé d'orientation de 1984, dont nous avons déjà souligné les résultats peu satisfaisants, en particulier pour le secteur public de l'éducation des adultes.

5. UNE APPRÉCIATION GLOBALE

Le *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue* énonce ou suggère plusieurs intentions ou orientations qui sont de nature à favoriser un développement de l'éducation des adultes et, jusqu'à un certain point, à la renouveler. Toutefois, la plupart de ces intentions et de ces orientations ne sont pas actualisées dans le projet de politique. Ce projet utilise un vocabulaire trop flou, changeant et ambigu,

1. Relèvent du ministre ou du *ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS)*, le *Conseil consultatif du travail et de la main-d'œuvre*, les directions régionales de la Sécurité du revenu, les centres locaux d'emploi, *Emploi-Québec* et ses dix-sept directions régionales, la *Commission des partenaires du marché du travail* et les conseils régionaux des partenaires du marché du travail, les comités sectoriels et les comités d'adaptation de la main-d'œuvre, les carrefours jeunesse-emploi, le *Secrétariat à l'action communautaire autonome* et les fonds national de formation de la main-d'œuvre, de développement du marché du travail et de lutte contre la pauvreté par la réinsertion au travail. En outre, le *MESS* subventionne, au titre de ressources externes, un certain nombre d'organismes ou d'entreprises dites « d'insertion ».

analyse trop sommairement l'évolution passée et la situation présente de l'éducation des adultes au Québec, envisage trop exclusivement la formation comme un processus d'adaptation au marché du travail et à la société telle qu'elle existe et se montre trop peu conscient des profonds changements que requièrent aujourd'hui l'ensemble des composantes de l'éducation des adultes au Québec. Il en résulte, entre autres, des mesures souvent peu engageantes pour le gouvernement et un manque de vision sur la place que le *ministère de l'Éducation* et le réseau des commissions scolaires devraient occuper à l'intérieur d'un système d'éducation des adultes qui demeure encore très largement à bâtir. Pour la TRÉAQFP, il ne fait aucun doute que le Québec a besoin, à ce moment-ci, d'une nouvelle politique de l'éducation des adultes et qu'il est urgent d'agir à la fois pour les adultes, pour la société et pour la cohérence d'un système d'éducation des adultes en constante évolution. C'est pourquoi cette politique devrait introduire rapidement des changements novateurs en même temps qu'elle jette les bases de changements plus structurants et durables.

6. LA VISION ET LES ORIENTATIONS PROPOSÉES

Dans les sections qui suivent, la TRÉAQFP s'applique à expliciter la vision et les orientations qu'elle juge les plus appropriées dans les circonstances et à les traduire en propositions précises. Le but de la présente sous-section consiste à dégager les thèmes fondamentaux autour desquels, tout au long de ce mémoire, s'articulent cette vision, ces orientations et ces propositions. À travers ces thèmes, la TRÉAQFP n'a pas la prétention de traiter de tous les éléments que comprend une politique de l'éducation des adultes envisagée dans une perspective de formation continue; elle a privilégié les éléments d'une telle politique qui, dans le projet en consultation, lui ont paru plus discutables, moins clairs ou négligés.

6.1 UNE PROBLÉMATIQUE SUBSTANTIELLE ET LUCIDE

La prochaine politique québécoise de l'éducation des adultes doit avoir comme tremplin une problématique substantielle et lucide de la situation actuelle de l'éducation des adultes au Québec. Elle devrait en faire ressortir les données majeures et les enjeux, notamment sur les aspects suivants :

- l'évolution de l'éducation des adultes au Québec, en particulier depuis l'énoncé d'orientation et le plan d'action de 1984 (voir Gouvernement du Québec, 1984);
- les réalités et les disparités régionales en éducation des adultes;
- l'ensemble des formes que revêt l'éducation des adultes (formation générale, formation professionnelle, éducation populaire, éducation communautaire, etc.) et des catégories de la population auxquelles elle s'adresse (adultes faiblement alphabétisés, main-d'œuvre active, personnes âgées, immigrants, etc.);
- l'ensemble des services qu'un système public d'éducation des adultes peut être appelé à offrir (du point de vue de leur disponibilité, de leur fonctionnement, de leur financement, etc.);

- les principaux défis à relever au cours des prochaines années, tant en ce qui regarde le développement interne du système public de l'éducation des adultes que la place de ce système à l'intérieur du système d'éducation et de la société.

6.2 UNE VISION LARGE ET EXIGEANTE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET D'UN SYSTÈME PUBLIC D'ÉDUCATION DES ADULTES

La mise au point d'une nouvelle politique de l'éducation des adultes survient à un moment où il est de plus en plus évident que l'éducation des adultes constituera, au cours des prochaines années, l'un des déterminants majeurs de l'avenir de la société québécoise. Il s'avère donc extrêmement important de donner à ce domaine des assises claires, fermes et exigeantes. À cette fin, dans le présent mémoire, la TRÉAQFP :

- propose de retenir comme définition de l'éducation des adultes la définition extensive qu'en donne la *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes* (voir Unesco, 1997, par. 3) et de considérer cette définition et ses principales implications comme l'un des fondements de la politique en voie d'élaboration;
- tient compte, dans plusieurs de ses propositions et de ses recommandations, de l'évolution en cours, dans la pensée et dans l'action, à l'intérieur d'autres systèmes d'éducation que celui du Québec;
- insiste pour que les buts visés par la formation offerte aux adultes soient clarifiés et qu'ils le soient à la fois dans une perspective de développement global de la personne et de soutien à l'exercice de rôles d'adultes dans la société;
- propose de réviser substantiellement les objectifs que poursuit le système québécois d'éducation des adultes et de procéder à cette révision à la lumière, entre autres, d'une conception de l'adulte comme membre actif d'une société, des besoins diversifiés d'une société en évolution et des résultats actuels de la recherche sur la connaissance et l'apprentissage;
- souhaite vivement que plus d'attention soit accordée à l'étude, à l'application et à la supervision de critères de qualité concernant le système d'éducation des adultes et la formation effectivement donnée aux adultes.

6.3 UNE RESPONSABILITÉ PREMIÈRE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION SUR L'ENSEMBLE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION DES ADULTES

La prochaine politique de l'éducation des adultes doit rappeler les pouvoirs du ministre et du *ministère de l'Éducation* en éducation des adultes, affirmer clairement et fermement qu'ils en sont, à l'intérieur de l'État, les premiers responsables et montrer comment, au sein du ministère lui-même, on compte tirer les conséquences de ce fait dans les politiques internes et les structures.

De l'avis de la TRÉAQFP, la responsabilité du *ministère de l'Éducation* ne se limite pas à la détermination de politiques générales; elle s'étend aussi, en collaboration avec le réseau des établissements qui relèvent du *ministère de l'Éducation*, à certains éléments de la mise en œuvre de ces politiques dans des domaines tels que les catégories d'adultes à rejoindre et le genre de services qui leur sera offert, les contenus de la formation, l'évaluation de la formation acquise, la sanction de cette formation et la supervision de la qualité de l'enseignement (au sens large du terme). Cependant, dans de nombreux domaines, y compris dans celui de l'élaboration des politiques, le *ministère de l'Éducation* doit agir dans le cadre d'un partenariat institutionnalisé avec d'autres organismes gouvernementaux, de même qu'avec d'autres organismes, associations et représentants ou représentantes de la population en général.

6.4 UNE RÉVISION DES RESPONSABILITÉS CONCRÈTES DES COMMISSIONS SCOLAIRES EN ÉDUCATION DES ADULTES

La mission des commissions scolaires en éducation des adultes doit, au niveau local, être plus ou moins similaire à celle que possèdent dans ce domaine, pour l'ensemble du Québec, le *ministère de l'Éducation* et plus précisément les structures propres à l'éducation des adultes mises en place au sein de ce ministère. À l'intérieur des commissions scolaires, le secteur de l'éducation des adultes doit donc, dans le choix de ses orientations de même que dans son action, disposer, dans la voie déjà tracée par la *Loi sur l'instruction publique* (voir Assemblée nationale, 2, le chap. IV et le chap. V, sous-sections 4 et 5 entre autres), d'une réelle autonomie. L'élaboration d'une nouvelle politique constitue également une occasion propice pour procéder à une révision de l'importance relative de ses diverses responsabilités. Ainsi, la TRÉAQFP propose que le secteur public de l'éducation des adultes :

- joue un rôle nettement plus actif que maintenant dans la promotion de l'éducation des adultes dans tous les milieux;
- soutienne, par des services appropriés, le développement concret de l'éducation des adultes dans ces divers milieux;
- ait, en exclusivité, la responsabilité d'évaluer toute formation acquise qui conduit à un diplôme officiellement reconnu ou d'en superviser l'évaluation.

6.5 UN CADRE UNIFIÉ D'OFFRE DE FORMATION

L'offre publique de formation doit être diversifiée, mais aussi être cohérente. Elle doit également permettre aux adultes qui souhaitent acquérir une formation reconnue de se retrouver facilement dans ce qui est disponible, de savoir clairement quels sont les apprentissages essentiels nécessaires pour toute formation, de combiner à divers degrés des types différents et équivalents de formation (générale, professionnelle ou autre) et, au besoin, de trouver progressivement la voie qui leur convient le mieux. C'est pourquoi la TRÉAQFP propose de réaménager l'ensemble de la formation offerte aux adultes qui peut conduire à un diplôme autour de deux pôles : une formation commune et une formation diversifiée. La formation

commune conduirait à un premier diplôme, tandis que la formation diversifiée pourrait conduire à plus d'un diplôme, compte tenu du niveau de la formation acquise.

6.6 UN PROJET COLLECTIF MAJEUR EN FORMATION COMMUNE DE BASE

La TRÉAQFP considère la réalisation d'un tel projet, d'une durée de cinq ans environ, comme une nécessité et une urgence. Elle en développe les principales caractéristiques dans la section V de ce mémoire. Rappelons que ce projet vise à permettre à tout adulte qui ne possède pas la formation commune de base jugée nécessaire dans la société québécoise actuelle de l'acquérir et qu'il se définit comme un effort collectif qui implique la participation de plusieurs ministères, de multiples institutions, organismes et associations (médias, entreprises, syndicats, groupes populaires, etc.) et d'adultes de tout âge et de toute formation.

6.7 UNE NOUVELLE APPROCHE CONCERNANT LA DÉTERMINATION DES CONTENUS DE LA FORMATION ET L'ÉVALUATION DE LA FORMATION ACQUISE

Dans la société actuelle, il existe des contenus qui sont de nature à conduire à une formation réelle dans un nombre croissant de lieux et de situations de la vie courante (à domicile, au travail, au marché, en vacances, etc.). Dans de nombreux cas, de nouveaux apprentissages sont même quasi obligatoires. Ce qui fait problème, c'est le discernement de ce qui, dans tous les apprentissages effectués, à l'intérieur ou à l'extérieur d'un établissement de formation, doit être jugé socialement nécessaire **et** pertinent dans le cadre d'un diplôme ayant un caractère officiel. C'est dans ce contexte que la TRÉAQFP invite à réfléchir à la création d'un organisme spécialisé autonome relevant du ministre de l'Éducation et ayant pour but de définir dans leurs grandes lignes les contenus essentiels – et seulement les contenus essentiels – qui conduisent à un diplôme reconnu, de même que les normes et les critères qui permettent de juger de la maîtrise de ces contenus.

6.8 DES ORIENTATIONS ET DES MESURES DIVERSES QUI VISENT À AMÉLIORER LE FONCTIONNEMENT ET LES RÉSULTATS DU SYSTÈME D'ÉDUCATION DES ADULTES

Ces orientations et ces mesures ressortent comme des conséquences ou des implications des orientations précédentes. Voici les principales :

- le soutien à accorder à des façons relativement nouvelles ou encore trop peu répandues d'offrir des services de formation aux adultes, telles que la formation à distance, l'enseignement individualisé en formation professionnelle, l'alternance travail-études et la formation en concomitance d'une formation générale et d'une formation professionnelle;
- le développement de relations mieux définies, dans une optique de complémentarité ou, selon le cas, de coordination ou de partenariat, entre le secteur de l'éducation des adultes et les collèges, les institutions du monde du travail et les groupes populaires;

- un financement plus adéquat de services et de mesures qui sont de nature à faciliter l'accès à l'éducation des adultes et à accroître la motivation à étudier et la persévérance dans un cheminement d'apprentissage structuré.

SECTION II

LA JUSTIFICATION ET LES ORIENTATIONS FONDAMENTALES DU PROJET DE POLITIQUE

En traitant des principaux concepts du projet et de leur définition dans la section I, nous avons déjà touché à certaines orientations de la politique. D'autres aspects de ces orientations seront abordés dans les sections sur la mission du *ministère de l'Éducation* et des commissions scolaires, l'aménagement des contenus de la formation et l'évaluation des apprentissages et l'offre de formation. La présente section porte sur trois points fondamentaux : la justification d'une nouvelle politique en éducation des adultes, les principes sur lesquels on l'appuie et les caractéristiques d'une formation de qualité.

1. LA JUSTIFICATION D'UNE POLITIQUE SELON LE PROJET EN CONSULTATION

C'est très succinctement que l'on justifie l'élaboration d'une nouvelle politique en éducation des adultes. On le fait essentiellement dans le « Mot des ministres » et les premiers paragraphes du chapitre 1. On peut ramener à trois les motifs invoqués :

- la nécessité que les adultes mettent à jour ou rehaussent leurs compétences afin de s'adapter aux réalités existantes ou émergentes du monde actuel (voir p. 1 et 3);
- le fait que, étant donné le vieillissement de sa « population active » et la baisse de son taux de natalité, le Québec doit « compter sur le maintien et le rehaussement des compétences de sa population active pour assurer sa croissance économique » (p. 1);
- le besoin de réviser certains dispositifs « pour favoriser l'expression de la demande » (p. 3).

Dans la section I, la TRÉAQFP a souligné en termes généraux les limites de la problématique. Dans la présente section, elle attire l'attention sur des situations et des enjeux qui, à son avis, sont au cœur de cette problématique, mais que le projet de politique ignore ou auxquels il accorde trop peu d'importance. Ces situations et ces enjeux s'expliquent par de multiples faits ou besoins dont la prise de conscience paraît essentielle à la définition d'une politique et d'un plan d'action appropriés. Les paragraphes qui suivent portent sur quatre de ces faits ou besoins : l'évolution des inscriptions en formation générale, l'évolution des inscriptions en formation professionnelle, l'urgence de revoir certaines orientations de nature politique – et non seulement certains dispositifs – et la nécessité de redéfinir les buts généraux que poursuit la formation proposée aux adultes. En outre, la première recommandation qui figure à la fin de la section fournit un aperçu substantiel de plusieurs situations et enjeux. Les subdivisions 1.1 et 1.2, ci-après, s'appuient sur l'annexe I du présent mémoire. Cette annexe contient de plus amples précisions et mentionne les références utilisées.

1.1 L'ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS EN FORMATION GÉNÉRALE

- A) Entre 1994-1995 et 1998-1999, le nombre d'inscriptions en alphabétisation, en formation à l'intégration sociale, en intégration socioprofessionnelle, au présecondaire et au premier cycle du secondaire a diminué de 23,9 %. La baisse s'est poursuivie en 1999-2000, de sorte que, entre 1994-1995 et 1999-2000, la diminution a atteint 30 %. Au premier cycle du secondaire, elle a été du même ordre (25,2 %), mais elle a atteint 64,1 % au présecondaire. Dans l'ensemble des services offerts en formation générale, la diminution a été, entre 1994-1995 et 1998-1999, de 18,4 %. Enfin, au deuxième cycle du secondaire, il y a eu 10 399 inscriptions de moins en 1998-1999 qu'en 1994-1995, soit une baisse de 22 %.
- B) Entre 1994-1995 et 1998-1999, le nombre d'inscriptions provenant de jeunes de moins de 20 ans dans l'ensemble des inscriptions en formation générale a légèrement diminué (il est passé de 57 784 à 56 255), mais la proportion des inscriptions de ce groupe d'âge a augmenté de 5,6 %. En effet, en 1994-1995, 28,9 % des inscriptions étaient dues à des jeunes de moins de 20 ans et, en 1998-1999, ce pourcentage s'élevait à 34,5 %, soit plus d'une inscription sur trois.

Durant les mêmes années, le nombre d'inscriptions en provenance de jeunes de moins de 20 ans en alphabétisation, en formation à l'intégration sociale, en intégration socioprofessionnelle, au présecondaire et au premier cycle du secondaire a diminué (il est passé de 30 450 à 24 085, soit une diminution de 20,9 %), mais celui des jeunes du même âge au deuxième cycle du secondaire a augmenté; il est passé de 12 652 à 15 336, soit une augmentation de 21,2 %. Cependant, le nombre des inscriptions au deuxième cycle du secondaire en provenance d'adultes de tout âge ayant sensiblement diminué (moins 22 %), la proportion des inscriptions dues à des jeunes de moins de 20 ans dans l'ensemble des inscriptions au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est passée de 26,8 % en 1994-1995 à 41,6 % en 1998-1999.

Selon le *MEQ*, en 1984-1985, 3,2 % d'une génération d'âge scolaire s'inscrivait en formation générale, au secteur de l'éducation des adultes, avant 20 ans. En 1999-2000, ce pourcentage s'élevait à 15,5 %.

- C) En 1998-1999, non seulement une inscription sur trois en formation générale a été le fait de jeunes de moins de 20 ans, mais une autre inscription sur cinq a été le fait d'un jeune de 20 à 24 ans. Toutefois, alors que la proportion des inscriptions de jeunes de moins de 20 ans par rapport à celle des adultes de tout âge a crû notablement au cours des années 1994-1995 à 1998-1999, elle est restée à peu près stable en ce qui concerne les jeunes de 20 à 24 ans; elle a oscillé entre 21,4 % et 22 % du total des inscriptions, ce qui signifie que la baisse des inscriptions provenant de ce groupe d'âge a été sensiblement la même que la baisse des inscriptions provenant des adultes de tous les groupes d'âge.
- D) La proportion croissante de jeunes adultes de 20 ans ou moins se fait aux dépens d'adultes plus âgés, entre autres de ceux de 45 ans et plus. En 1994-1995, 18 627 inscriptions provenaient d'adultes de ce groupe d'âge; en 1998-1999, il n'y en avait plus que

14 006. Dans le même temps, leur proportion dans le total des inscriptions est passée de 9,3 % à 8,6 %. Le pourcentage est inférieur à celui des adultes de 25-29 ans ainsi qu'à celui des adultes de 30-34 ans. Ainsi, en 1998-1999, le pourcentage des inscriptions d'adultes de 25 à 29 ans était de 11,3 % et celui des adultes de 30 à 34 ans de 9 %. La baisse des inscriptions chez les adultes de 45 ans et plus a été particulièrement importante au deuxième cycle du secondaire; elle est passée de 2 984 à 1 290, soit une chute de 56,8 %.

- E) En 1998-1999, 76,7 % du total des inscriptions dans les divers types de services offerts en formation générale provenaient d'adultes de 35 ans ou moins.

Pistes de réflexion

Même si ces données statistiques ne reflètent qu'une partie de la réalité, elles sont suffisamment significatives pour justifier une réflexion sérieuse. Elles incitent notamment :

- à se demander pour quels adultes, ou quelles catégories d'adultes, existe, au Québec, un secteur public d'éducation des adultes;
- à s'interroger sur les raisons qui ont entraîné des diminutions cumulatives d'inscriptions à l'intérieur du secteur public de l'éducation des adultes;
- à examiner avec objectivité et sens critique les tendances de fond qui influencent, ou même déterminent, le développement actuel de l'éducation des adultes au Québec;
- à envisager sur plusieurs points d'autres visions, d'autres politiques et d'autres mesures concrètes.

1.2 L'ÉVOLUTION DES INSCRIPTIONS EN FORMATION PROFESSIONNELLE

- A) De 1994-1995 à 1998-1999, le nombre d'*adultes* inscrits dans une filière qui conduit à une attestation de formation professionnelle (AFP), à un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) dans une commission scolaire ou une école privée subventionnée¹ a, dans un premier temps, beaucoup augmenté, mais très peu par la suite. Pour 1999-2000, les données provisoires indiquent même une diminution d'environ 2 000 adultes, ce qui ramène leur total à un nombre inférieur à celui de 1997-1998, qui atteignait 75 786 adultes. Entre 1996-1997 et 1997-1998, l'augmentation a été de 2 796, soit une croissance de 3,8 % et, entre 1997-1998 et 1998-1999, l'augmentation a été de 1 341 et la croissance de 1,8 %.

En 1994-1995, un peu plus que la moitié des adultes inscrits en formation professionnelle avaient moins de 25 ans. En 1998-1999, cette proportion est passée à 61,8%, soit plus de trois adultes sur cinq.

1. Voir la note de la première page de l'annexe I.

- B) Entre 1995-1996 et 1998-1999, le nombre d'inscriptions (et non d'adultes, comme dans le paragraphe précédent) dans une filière qui conduit à une AFP, à un DEP ou à une ASP est passé de 70 449 à 81 045, soit une augmentation de 15 %. C'est dans le groupe d'âge qui était déjà le plus nombreux, soit les adultes de moins de 25 ans, que l'augmentation des inscriptions a été la plus importante. En effet, le nombre de ces inscriptions a fait un saut de 39 692 à 50 141, ce qui correspond à une augmentation de 26,3 %. Il en est résulté que, en 1998-1999, 61,9 % des inscriptions qui conduisent aux diplômes déjà nommés provenaient d'adultes ayant moins de 25 ans. Lorsqu'on ajoute les inscriptions des adultes de 25 à 34 ans, le pourcentage grimpe à 81,2 %. Quatre inscriptions sur cinq proviennent donc d'adultes de 34 ans ou moins. Cette proportion est légèrement plus élevée que celle des inscriptions aux types de services offerts en formation générale.
- C) Comme en formation générale, la proportion des inscriptions provenant d'adultes de 45 ans et plus dans l'ensemble des inscriptions a diminué; entre 1995-1996 et 1998-1999, cette proportion est passée de 6,5 % à 5,3 %.

Pistes de réflexion

En formation professionnelle, il convient de parler d'une certaine stagnation des inscriptions plutôt que de fortes baisses, comme en formation générale. Sauf sur ce point, les pistes de réflexion mentionnées à la fin de la sous-section précédente valent pour la formation professionnelle. Toutefois, des questions se posent également concernant la quantité des inscriptions, étant donné l'accent que l'on a mis ces dernières années sur un nécessaire et urgent accroissement de la compétence de la main-d'œuvre en même temps que des jeunes en formation professionnelle.

1.3 LA PARTICIPATION À L'ÉDUCATION DES ADULTES EN LIEN AVEC UN EMPLOI

Une étude canadienne récente met en relief le fait que, au Québec, la participation à l'éducation des adultes des personnes en emploi demeure faible par rapport à ce qu'elle est dans la majorité des provinces canadiennes, voire, sur certains points, dans toutes. Ainsi, en 1997,

- le taux de participation des adultes à des activités de formation structurées liées à l'emploi était de 14,6 % au Québec alors qu'il était de 15,3 % à Terre-Neuve, de 22,6 % en Nouvelle-Écosse et de 24,7 % en Alberta (voir Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001, p. 76);
- au Québec, 27,2 % de la population en emploi a participé à une activité de formation structurée, liée ou non à l'emploi, alors que la moyenne canadienne était de 36,2 % et que le taux équivalent était de 34,5 % au Nouveau-Brunswick et de 42,5 % en Colombie-Britannique (voir id., p. 91);

- 48,5 % des personnes en emploi ont reçu un soutien d'ordre financier de leur entreprise au Québec, alors que, dans toutes les autres provinces du Canada, ce taux dépassait 55 %, qu'il était de 62,3 % en Ontario et qu'il atteignait 67,9 % en Saskatchewan (voir id., p. 88, tableau 1.15).

1.4 L'URGENCE DE REVOIR CERTAINES ORIENTATIONS DE NATURE POLITIQUE

Les motifs qui justifient une nouvelle politique en éducation des adultes sont plus nombreux et, pour certains d'entre eux, plus pressants que ceux que mentionne, à juste titre cependant, le projet actuel de politique. Au cours des dernières années, plusieurs autres motifs ont été mentionnés dans divers milieux, parfois avec beaucoup d'insistance et avec des arguments qui méritent de retenir l'attention. Si une nouvelle politique est jugée nécessaire, c'est à cause de l'existence de plusieurs situations et faits troublants, mais aussi, en outre, parce qu'il existe des raisons de s'inquiéter de certains aboutissements, voulus ou imprévus, de la politique gouvernementale de 1984, de repenser certaines des orientations actuelles, de répartir autrement les pouvoirs et les responsabilités en éducation des adultes, de remplacer certaines structures par d'autres, de modifier certaines priorités et, peut-être surtout, de transformer les relations qui existent entre les services qui s'occupent d'éducation des adultes et l'ensemble de la population adulte.

1.5 LA NÉCESSITÉ DE REDÉFINIR LES BUTS GÉNÉRAUX DE LA FORMATION PROPOSÉE AUX ADULTES

On ne peut concevoir une politique de l'éducation des adultes sans une vision des buts généraux que cherchera à atteindre la formation. Quelle idée se fait-on, pour demain, du travailleur, du citoyen et de la vie en société? Qu'est-ce qui en découlera comme caractéristique pour la formation à proposer? Le fait que la prochaine politique soit gouvernementale permettra de proposer une vision commune sur ces questions. Pour sa part, la TRÉAQFP propose de retenir les buts suivants :

- promouvoir une éducation des adultes plus soucieuse de toutes les potentialités des adultes et davantage centrée sur les rôles qu'ils sont appelés à exercer dans leur famille, dans leur milieu de travail et dans les autres activités de leur vie quotidienne, les problèmes avec lesquels ils sont aux prises et le projet de vie qu'ils souhaitent réaliser;
- développer un adulte conscient de lui-même et de son environnement et capable de faire preuve à la fois d'autonomie et de solidarité dans une société dont les composantes sociale, politique et culturelle sont considérées comme aussi importantes que la composante économique;
- édifier une société que les adultes considèrent comme une œuvre qui leur est commune et à l'intérieur de laquelle ils sont préparés à apporter une contribution.

2. LES PRINCIPES

Dans le premier chapitre, on cite quatre principes qui, affirme-t-on, « font consensus ». Ces principes portent sur l'importance d'un apprentissage pour tous tout au long de la vie, la nécessité de conditions qui permettent l'exercice de ce droit et la responsabilité dans ce domaine, d'une part de l'État et, de l'autre, de l'ensemble des citoyens et des citoyennes (voir p. 4).

La formulation de ces quatre principes est quasi identique à celle qu'utilise Paul Inchauspé dans son rapport de 1999 et sa proposition de 2000 (voir Inchauspé, 1999, quatrième partie et 2000, quatrième section). Toutefois, on n'a accompagné ces principes d'aucune des « applications » que l'on trouve dans les textes originaux et, au fil des chapitres du projet de politique, on ne s'y réfère jamais explicitement. En conséquence, même si, de fait, on revient sur la plupart des éléments inclus dans ces principes, il s'avère difficile de savoir quelle portée on leur donne. L'élément que l'on a le plus de peine à retracer est sans doute l'idée de l'accès au savoir comme facteur d'épanouissement des personnes. Cet « oubli » est typique du projet de politique : la préoccupation d'une formation centrée sur toutes les potentialités de la personne ne fait l'objet à aucun moment d'une attention particulière.

La TRÉAQFP comprend que ces principes constituent les fondements qui inspirent dans sa totalité le projet de politique et que, du même coup, ils déterminent les objectifs que le gouvernement compte poursuivre par une nouvelle politique¹. La TRÉAQFP est globalement d'accord avec ces principes – et ces objectifs. Toutefois, elle propose les modifications suivantes :

- À l'intérieur du premier principe, la TRÉAQFP propose de parler de « développement économique, culturel et social dans une perspective de développement durable », et non seulement « de développement économique et de cohésion sociale » (p. 4). En effet, il lui paraît que l'accès de tous à une formation, sur lequel porte ce principe, se justifie par des objectifs sociaux plus larges que le développement économique et la cohésion sociale.
- Le « défi d'ancrer une culture de la formation continue », qui constitue l'un des concepts majeurs du chapitre 2 du projet de politique, devrait être considéré comme un principe qui inspire l'ensemble de la politique, et non seulement le champ d'intervention que couvre le chapitre 2.

3. LA QUALITÉ DE LA FORMATION

C'est dans le chapitre 2, dont le thème central est la formation de la main-d'œuvre, qu'il est question le plus clairement de ce que signifie une formation de qualité. Celle-ci est présentée comme « qualifiante et transférable » (p. 12). Le terme « qualifiante » définit une formation « susceptible d'une reconnaissance officielle » et le terme « transférable » une forma-

1. On évitera de confondre ces objectifs avec les buts ou les objectifs que poursuit la formation proposée dans le cadre de la politique

tion qui est effectivement transférable « tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'entreprise » (p. 13). L'un des rares autres endroits où ce sujet est abordé est un paragraphe du dernier chapitre consacré à la responsabilité dévolue à l'État. On y affirme que cette responsabilité se concrétise, entre autres, dans le rôle de l'État comme « défenseur de la qualité de la formation en raison de sa responsabilité par rapport aux dysfonctionnements du marché » (p. 41-42). On note aussi, à la page 40, une allusion à une éventuelle élaboration de « critères de performance et de qualité ».

Il est étonnant et regrettable que la signification de la qualité de la formation ne soit, à toutes fins utiles, abordée que dans le contexte de la formation de la main-d'œuvre, comme le confirment certaines des mesures envisagées dans le projet de politique (voir p. 13 et 14). Ce que signifie une formation de qualité devrait, nous semble-t-il, être abordé à un niveau plus large et porter à la fois sur la qualité actuelle de la formation donnée aux adultes et sur des mesures qui visent à améliorer cette qualité sur des points précis. On serait sans doute amené alors à considérer plutôt comme des caractéristiques d'un certain type de formation le fait qu'une formation soit qualifiante et transférable et à retenir autre chose comme critères de qualité. Ainsi, la réflexion entourant la formation des personnes qui dispensent la formation aux adultes devrait être envisagée sous cet angle et déborder la seule considération de l'andragogie (voir p. 32). Le fait que la formation conduise à des changements vérifiables dans la capacité des adultes d'effectuer une opération intellectuelle ou une activité donnée constitue un autre exemple de critères de qualité.

RECOMMANDATIONS

- 1. QUE la problématique cerne mieux les situations et les enjeux auxquels le Québec est confronté dans sa volonté de mettre en place un système d'éducation plus cohérent et davantage en mesure d'aider les adultes à comprendre la société actuelle et à y agir, notamment les situations et les enjeux suivants :**
 - a) le fait que, au Québec, en formation générale, dans le secteur public de l'éducation des adultes, le nombre d'inscriptions ait fortement diminué depuis quelques années et que plus d'une inscription sur trois provienne d'un jeune de moins de 20 ans et plus d'une inscription sur deux d'un jeune de moins de 25 ans, alors que moins de neuf inscriptions sur cent proviennent d'adultes ayant 45 ans et plus;**
 - b) le fait que, au Québec, dans les filières qui conduisent à une AFP, à un DEP ou à une ASP, le nombre d'inscriptions a, selon les dernières données publiées, tendance à stagner, ou même à diminuer, et que ces filières ne rejoignent qu'un adulte sur cinq au-delà de 34 ans;**
 - c) l'ampleur, la diversité et l'urgence des besoins d'une proportion importante de la population adulte en relation avec une formation commune de base;**

- d) les limites légales et les lacunes réglementaires et structurelles qui existent concernant l'étendue, la souplesse, l'encadrement et le financement de l'offre de formation dans le secteur public de l'éducation des adultes;
- e) les interrogations que soulève l'application de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (concernant le caractère durable et polyvalent de la formation acquise, sa disponibilité pour toutes les catégories d'employés, son encadrement, sa reconnaissance formelle, etc.);
- f) les limitations que posent à l'extension d'une éducation des adultes de qualité croissante le clivage marqué qui s'est établi entre une formation dite générale et une formation dite professionnelle, la quasi-absence de tronc communs qui préparent progressivement à une activité professionnelle et le très faible arrimage qui existe entre la formation professionnelle et la formation technique;
- g) la situation à laquelle risque de conduire la multiplication actuelle ou prévisible de cheminements d'apprentissage qui aboutissent à des attestations, à des certificats ou à des diplômes dont les critères de qualité et les règles de sanction sont déterminés sans coordination par des autorités différentes;
- h) les conséquences qu'a sur les réseaux et les organismes dispensateurs de services de formation aux adultes le fait que les dépenses de formation provenant du *Fonds de développement du marché du travail* subissent des fluctuations imprévues d'une année à l'autre;
- i) l'harmonisation de la politique de l'éducation des adultes avec les autres politiques qui touchent à l'éducation des adultes, en particulier la politique gouvernementale de reconnaissance de l'action communautaire.

2. QUE, dans le cadre du premier principe énoncé dans le projet de politique, on parle de « développement économique, culturel et social dans une perspective de développement durable », plutôt que « de développement économique et de cohésion sociale » et que « le défi d'ancrer une culture de la formation continue », qui constitue l'un des concepts majeurs du chapitre 2 du projet de politique, soit plutôt considéré comme un principe qui inspire l'ensemble de la politique.

3. QUE les objectifs que le gouvernement poursuit en élaborant une nouvelle politique de l'éducation des adultes soient, dans la ligne des principes qu'il a retenus, les suivants :

- a) clarifier la vision qui doit inspirer la formation offerte en éducation des adultes au cours des prochaines années;
- b) préciser ce qu'il entend faire pour que le droit des adultes à l'éducation tout au long de leur vie se traduise par des conditions qui en facilitent l'exercice;
- c) ancrer dans l'ensemble de la société une culture de la formation continue;

- d) circonscrire et affirmer le rôle de l'État dans le domaine de l'éducation des adultes;
 - e) associer l'ensemble de la société, avec des moyens concrets appropriés, à la mise en œuvre de la politique adoptée.
4. QUE la formation offerte en éducation des adultes par le secteur public ou partiellement financée ou reconnue par lui, directement ou indirectement, ait comme buts :
- a) le développement de toutes les potentialités des adultes en relation avec les rôles qu'ils sont appelés à exercer;
 - b) le développement d'adultes conscients d'eux-mêmes et de leur environnement physique et social et capables à la fois d'autonomie et de solidarité;
 - c) la préparation des adultes à apporter une contribution à l'intérieur d'une société qu'ils considèrent comme une œuvre commune.
5. QUE le droit des adultes de tous les âges, y compris les adultes de 65 ans et plus, à une formation reconnue soit clairement affirmé et que l'exercice de ce droit soit favorisé par divers moyens.
6. QUE le gouvernement entreprenne des études et des consultations afin de voir en quoi consiste plus précisément, en éducation des adultes, une formation de qualité et comment on pourrait, au Québec, mieux assurer la vérification et l'évaluation de la formation *effectivement donnée et réellement acquise* dans le secteur de l'éducation des adultes.

SECTION III

LA MISSION DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES EN ÉDUCATION DES ADULTES

1. CE QUE DIT LE PROJET DE POLITIQUE ET CE QU'IL NE DIT PAS

Quelle est, selon le projet de politique du gouvernement, la mission du *MEQ* et des commissions scolaires en éducation des adultes? Ceux-ci possèdent-ils une mission propre et substantielle dans ce domaine ou leur action tire-t-elle principalement sa justification de lois et de politiques qui relèvent d'abord d'autres organismes, mais qui, au niveau de l'action concrète, requièrent sa disponibilité et sa participation? Dans un projet de politique dont l'objet est l'éducation, cette question est centrale. Toutefois, lorsque, dans la section I, nous avons considéré les mesures envisagées par le gouvernement et avons, dans le cadre de ces mesures, comparé la mission et les responsabilités confiées, d'une part, au *MEQ* et aux commissions scolaires et, de l'autre, au *MESS* et aux services publics d'emploi, il s'est avéré impossible de répondre clairement à cette question. Il s'impose donc d'y revenir plus directement, cette fois en se reportant davantage au texte du projet de politique qui précède les mesures envisagées et leur sert de contexte ou de fondement. Que dit donc ce texte sur la mission et, selon un terme qu'utilise dans un sens proche le projet de politique, sur le « rôle » du *MEQ* et des commissions scolaires en éducation des adultes?

Les deux paragraphes qui suivent résument, dans un premier temps, l'essentiel de ce que dit le projet de politique sur le sujet et, dans un deuxième temps, ce qu'il ne dit pas ou n'affirme pas avec suffisamment de clarté ou de fermeté. Par la suite, une sous-section avance des orientations et des propositions concernant le *ministère de l'Éducation* et une autre les commissions scolaires.

1.1 CE QUE DIT LE PROJET DE POLITIQUE

- A) Dans le premier chapitre, on affirme que « le ministère de l'Éducation et son réseau d'établissements jouent *un rôle prépondérant* dans l'offre de services à l'éducation des adultes », mais on ajoute que « d'autres ministères ou organismes gouvernementaux y sont aussi présents, de même que le milieu communautaire et le secteur privé » (p. 3. L'italique est de nous).
- B) On revient sur la mission du *MEQ* dans le dernier chapitre. Après avoir erronément attribué à ce ministère la mission que la *Loi sur l'instruction publique*, dans l'article 36, attribue à l'école (soit la mission « d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves »)¹, on poursuit en affirmant que le *MEQ* « occupe en conséquence *une place centrale* dans le

1. Il convient de rappeler, en effet, que l'article 36 ne s'applique pas aux centres de formation professionnelle et aux centres d'éducation des adultes (voir Assemblée nationale, 2, art. 97).

développement d'une culture de la formation continue au Québec. Toutefois, il ne peut ni ne doit assumer ce rôle seul. Il doit être *perçu* comme *le coordonnateur* de l'ensemble » (p. 42, Les italiques sont de nous). Un peu plus loin, dans le même chapitre, on invite le MEQ à établir, à l'intérieur de ses rangs et de son réseau, l'unité de vues qu'exige « son rôle de *chef de file* » (p. 43, L'italique est de nous).

- C) Le passage suivant de la section 5.2 peut être considéré comme représentatif de la conception que l'on se fait, dans l'ensemble du projet de politique, de la mission respective des commissions scolaires et des services publics d'emploi : « Les relations entre le milieu éducatif et les services publics d'emploi doivent être tissées serré. Les responsabilités ayant trait à l'accueil, à la référence, à l'orientation, à l'accompagnement et au suivi sont *tout autant* celles du réseau qui dirige les adultes vers des services éducatifs que celles du réseau qui donne la formation » (p. 33. L'italique est de nous).
- D) Un autre passage touche aux commissions scolaires, quoique plutôt indirectement. On y affirme que, dans le contexte d'une éducation des adultes développée dans une perspective de formation continue, « les établissements d'enseignement publics ne peuvent s'en tenir à la seule fonction de fournisseur de services éducatifs. Ils sont, poursuit-on, appelés à se montrer proactifs et à devenir des agents de changement dans leur milieu [...] » (p. 43).

1.2 COMMENTAIRES

- A) Le projet de politique présente une vision réductrice de la mission et des activités des commissions scolaires en éducation des adultes. En effet, on les décrit, de même que les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle, qui constituent leurs principaux instruments d'intervention en éducation des adultes, comme des « acteurs », des « fournisseurs » ou des partenaires parmi d'autres (voir, par exemple, p. 3, 8, 11, 13, 14, 18, 23, 29 et 33). D'une manière générale, les commissions scolaires et les centres ou les services qui leur sont rattachés sont placés sensiblement sur le même pied que les « services publics d'emploi » ou d'autres organismes, et ce, même lorsqu'il est directement question d'éducation ou de formation des adultes.
- B) Plus profondément, il ressort du projet de politique qu'aucun organisme, à quelque niveau que ce soit, ne possède une responsabilité globale en éducation des adultes. Dans presque tous les domaines (détermination des besoins de formation, sélection des contenus appropriés, contrôle de la qualité, évaluation et sanction de la formation acquise, financement public, etc.), les responsabilités semblent partagées entre plusieurs acteurs égaux, sauf par le pouvoir que leur procurent leurs ressources financières, les ramifications de leurs structures et divers précédents.

2. UNE CONFIRMATION NÉCESSAIRE DE LA MISSION DU *MEQ* EN ÉDUCATION DES ADULTES

Selon la loi qui crée le *MEQ*, le ministre qui en est responsable « élabore et propose au gouvernement des politiques relatives aux domaines de sa compétence, en vue notamment :

- 1° de promouvoir l'éducation;
- 2° de contribuer, par la promotion, le développement et le soutien de ces domaines, à l'élévation du niveau scientifique, culturel *et professionnel* de la population québécoise et des personnes qui la composent;
- 3° de favoriser l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude;
- 4° de contribuer à l'harmonisation des orientations et des activités avec l'ensemble des politiques gouvernementales et avec les besoins économiques, sociaux et culturels.

« Il dirige et coordonne l'application de ces politiques. » (Assemblée nationale, 1, art. 1.2. Les italiques sont de nous).

L'article suivant précise, entre autres, que, aux fins de l'exercice de ses fonctions, « le ministre peut notamment :

- 1° fournir à toute personne, groupe ou organisme les services qu'il juge nécessaires » (id., art. 1.3. L'italique est de nous).

Le début d'un autre article encore, qui porte sur la responsabilité du ministre, est ainsi formulé : « Dans les domaines de sa compétence, les fonctions du ministre consistent plus particulièrement à :

- 1° adopter des mesures propres à contribuer à la formation et au développement des personnes » (id., art. 2).

Au regard de ces extraits de la *Loi sur le ministère de l'Éducation*, les expressions « rôle prépondérant », « place centrale », « perçu comme le coordonnateur » et « rôle de chef de file » qu'emploie le projet de politique ne rendent pas compte de manière satisfaisante de l'ampleur et de l'importance des pouvoirs, des obligations et de la responsabilité que l'Assemblée nationale a confiés au ministre de l'Éducation et, par voie de conséquence, au ministère de l'Éducation en éducation des adultes. La politique à venir sur l'éducation des adultes doit, sur le plan des principes, affirmer clairement et fermement la responsabilité première et fondamentale du *MEQ* en éducation des adultes (y compris dans sa composante professionnelle) et, sur le plan opérationnel, le présenter avec la même clarté comme le maître d'œuvre de l'application de l'ensemble de la politique.

Cela étant dit, il va de soi que le *MEQ* doit, à cause même des valeurs qu'il incarne et qu'il a pour mission de promouvoir et, en raison de la grande diversité des intervenants, donner l'exemple d'une ouverture au dialogue et à la collaboration, d'une écoute attentive de tous

les points de vue et d'une volonté permanente de soutenir les initiatives de tous ceux qui participent au développement de l'éducation des adultes. Sa responsabilité, mais aussi ces attitudes et ces comportements, doivent s'incarner notamment dans des structures et des politiques. Les structures qui, à l'intérieur du *MEQ* ou en lien avec lui, ont une responsabilité directe en éducation des adultes (toujours dans le même sens large défini dans l'introduction) doivent être « visibles » et assez autonomes pour réagir rapidement et avec imagination à l'évolution de la demande de formation. Les politiques retenues au sein de ces structures doivent avoir d'abord été pensées en fonction des adultes, et non être une transcription ou une adaptation de politiques d'abord pensées pour le secteur des jeunes. L'engagement du *MEQ* à développer un système d'éducation des adultes qui, tout en étant relié aux autres composantes du système d'éducation, possède ses caractéristiques propres doit être affirmé sans équivoque.

3. UN NOUVEL AMÉNAGEMENT DE LA MISSION DES COMMISSIONS SCOLAIRES EN ÉDUCATION DES ADULTES

A) Dans une société où l'accès à la connaissance et la maîtrise de la connaissance et des habiletés intellectuelles qui en sont la condition constituent des facteurs déterminants de l'épanouissement personnel et d'un développement social, culturel et économique durable, il est indispensable de s'assurer, en éducation des adultes, d'un *secteur public* vigoureux, cohérent et au diapason de l'évolution de la société. La mission confiée à ce secteur doit être globale, en ce sens qu'elle doit s'étendre à l'ensemble du champ de l'éducation ou de la formation des adultes, et non, par exemple, être confinée à l'enseignement des matières scolaires traditionnelles et aux activités et aux services qui s'y greffent directement. Ce secteur public doit être proactif dans le développement d'une société où l'apprentissage dans divers lieux, par divers moyens et à travers divers cheminements est promu, favorisé et effectivement soutenu par une politique et des services publics appropriés. Dans la conjoncture actuelle, on doit aussi se demander si ce secteur ne devrait pas disposer d'une responsabilité toute particulière dans l'évaluation de l'apprentissage effectué dans le cadre d'une *formation jugée socialement nécessaire*¹.

Le Québec a déjà fait le choix de confier cette mission du *MEQ* aux commissions scolaires. On doit s'attendre à ce que, dans la prochaine politique, ce choix soit reconfirmé avec clarté et fermeté. En effet, les pouvoirs et les responsabilités que les commissions scolaires possèdent déjà en éducation des adultes, l'action multiforme qu'elles y effectuent depuis de nombreuses années, leur caractère foncièrement démocratique, l'accès à la formation que permet leur répartition sur tout le territoire, l'expertise qui y est déjà concentrée et la capacité qu'elles ont d'assurer divers liens et une certaine coordination entre le secteur des jeunes et celui des adultes sont autant de raisons qui militent dans ce sens. De plus les exigences convenues par l'État que respectent les commissions scolai-

1. Pour quelques précisions complémentaires sur cette notion, on se reportera à la section IV, 2.2, D).

res en matière de qualification du personnel enseignant et du personnel de direction et de reddition de comptes, ainsi que dans divers autres domaines, assurent un certain niveau de qualité et offrent des perspectives d'amélioration.

B) Il importe non seulement de revenir à une meilleure compréhension de la place et du rôle des commissions scolaires dans la société québécoise, mais de les repenser et d'élargir leur mission en fonction d'une société de l'information qui a besoin d'être vivifiée et humanisée par des adultes qui apprennent tout au long de leur vie. La ***Loi sur l'instruction publique*** contient plusieurs articles qui permettent déjà aux commissions scolaires d'emprunter cette voie ou au ministre de l'Éducation de leur en faciliter l'exploration (voir, par exemple, les articles 2, 3, 97, 110.3, 246.1, 247, 250, 255 et 448). En s'appuyant sur ces articles et, si nécessaire, en modifiant la loi, la version finale de la politique doit prévoir le maintien et le renforcement, à l'intérieur des commissions scolaires, d'un secteur ayant un caractère propre et qui aurait notamment comme responsabilité :

- de promouvoir activement l'éducation des adultes dans l'opinion publique et auprès de l'ensemble des institutions sociales, dans de multiples lieux et à partir d'approches pédagogiques variées;
- d'organiser ou de superviser des activités de formation dans les domaines où il aura été jugé qu'il dispose du personnel le plus compétent ou que, pour une raison ou une autre, il est le mieux placé pour le faire;
- d'exercer un contrôle exclusif sur les résultats d'apprentissage qui, en deçà de l'enseignement supérieur, donnent droit à une attestation, à un diplôme ou à toute autre reconnaissance officielle de la part de l'État¹;
- de repérer les besoins de formation des adultes qui existent sur son territoire, d'en rendre la population plus consciente, d'en favoriser l'expression, d'en faire l'analyse, d'en démontrer l'importance et de susciter des activités de formation qui y répondent.
- d'informer les adultes, individuellement et collectivement, sur ce que la société offre comme cheminements et moyens de formation et de les conseiller sur le choix de ces cheminements et de ces moyens;
- d'aider des organismes économiques ou culturels, des médias, des entreprises, des groupes communautaires ou des associations à élaborer et à mettre en œuvre un programme de formation, un plan d'études ou toute autre activité de formation destinée à des adultes;

1. Peut-être convient-il de préciser que cette responsabilité ne signifie pas que toutes les opérations relatives à l'évaluation des résultats d'un apprentissage qui conduit à une reconnaissance officielle sont nécessairement effectuées par une commission scolaire. Des délégations de divers types sont possibles tout en sauvegardant la responsabilité ultime de la commission scolaire.

- d'offrir des services de conseil pédagogique, d'évaluation diagnostique ou formative de l'apprentissage et de soutien dans le cadre d'une formation à distance ou auto-didactique;
- de mettre à la disposition des adultes un réseau de centres technologiques de caractère éducatif pourvus des ressources pertinentes, éventuellement en collaboration avec des bibliothèques publiques, des collèges ou d'autres organismes.
- d'agir comme organisme collecteur au sens de l'article 8 de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* et du *Règlement sur les organismes collecteurs*¹.

En bref, un tel organisme est habilité à recevoir les versements effectués par un employeur en vertu de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* « en vue de la mise en œuvre d'un plan de formation » (Gouvernement du Québec, 1997, art. 1). En ce moment, une commission scolaire n'est pas considérée comme un organisme admissible, car, selon l'article 2 du *Règlement sur les organismes collecteurs* : « Sauf s'il est un organisme communautaire ou une fédération de coopératives, le demandeur doit, pour être reconnu à titre d'organisme collecteur, démontrer que ses membres sont des employeurs appartenant à un même secteur d'activités économiques ou être issus d'une même région » (Gouvernement du Québec, 1997). Pourtant, la commission scolaire, étant donné ses caractéristiques (implantation dans le milieu, expertise, longue tradition de services aux entreprises sous différentes formes, etc.), pourrait apporter une contribution très utile dans l'élaboration et la mise en œuvre de plans de formation qui répondent aux besoins d'associations ou de comités sectoriels, de comités paritaires, de regroupements d'entreprises ou d'autres organismes de sa région.

Depuis l'adoption du règlement cité ci-dessus, seulement vingt organismes ont été reconnus comme organismes collecteurs (quatorze à Montréal, quatre à Québec et deux en Montérégie). De ce nombre, deux n'existent déjà plus et d'autres semblent peu actifs. Il paraît probable que l'ensemble de ce dispositif devra être revu assez prochainement. La TRÉAQFP est d'avis que, dans ce contexte, l'opportunité de faire une place aux commissions scolaires à l'intérieur de ce dispositif devrait être sérieusement étudiée.

1. Il existe également un guide inspiré de ce règlement (Par Internet : <http://www.mess.gouv.qc.ca/SEREMP/document/guideoc.pdf>).

RECOMMANDATIONS

7. QUE, dans la nouvelle politique de l'éducation des adultes, le gouvernement, compte tenu de la mission, des pouvoirs et des responsabilités que les lois sur le *ministère de l'Éducation* et sur l'instruction publique confèrent, selon les cas, au ministre de l'Éducation, au *ministère de l'Éducation* et aux commissions scolaires :
- affirme clairement la responsabilité première et fondamentale du *ministère de l'Éducation* sur ce qui, en éducation des adultes (au sens du paragraphe 3 de la *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*), relève de l'État;
 - situe tout aussi clairement la responsabilité du *ministère de l'Éducation* et du réseau des commissions scolaires comme maître d'œuvre dans le développement d'un secteur public de services diversifiés en éducation des adultes;
 - s'assure que le *ministère de l'Éducation* et les commissions scolaires pourront assumer leurs responsabilités en étant constamment attentifs à l'évolution des besoins des personnes et de la société dans le domaine de l'éducation des adultes et que, dans la réponse qu'ils donneront à ces besoins, ils seront proactifs dans la création de lieux de consultation ou, selon les cas, de coordination, de collaboration ou de partenariat.
8. QUE, compte tenu du rôle que doit jouer l'éducation des adultes pour permettre au Québec de relever les défis actuels d'une société démocratique, d'une société du savoir et d'une société culturellement et économiquement ouverte sur le monde, le gouvernement prenne les moyens pour doter ce secteur d'une plus grande visibilité et de plus d'autonomie, en particulier à l'intérieur du *MEQ* et dans les réseaux publics d'éducation.
9. QUE le gouvernement s'engage à doter les commissions scolaires de responsabilités plus importantes que celles qu'elles assument actuellement en éducation des adultes (ce terme étant toujours pris dans le sens de la *Déclaration de Hambourg*), ces responsabilités élargies se rapportant particulièrement :
- au repérage et à l'analyse des besoins et de la demande de formation des adultes et de groupes et au soutien à l'expression de ces besoins et de cette demande;
 - à la promotion de l'éducation des adultes dans l'opinion publique et auprès de l'ensemble des institutions sociales;
 - au contrôle des résultats d'apprentissage;
 - au soutien de nature pédagogique ou andragogique à offrir à une grande variété d'organismes et d'instances;

- à l'initiation et à la maîtrise par la population des technologies de la communication.

10. QUE, étant donné la mission des commissions scolaires en éducation des adultes et leur expérience dans ce domaine, le gouvernement envisage sérieusement de les associer à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans de formation prévus à l'intérieur du dispositif connu sous le nom d' « organismes collecteurs ».

SECTION IV

L'AMÉNAGEMENT DES CONTENUS DE LA FORMATION ET L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Il existe des relations croisées entre les contenus enseignés et l'évaluation de leur maîtrise¹ par les apprenants adultes et ces relations varient considérablement selon les contenus en cause. Ainsi, on n'évalue pas de la même manière la compréhension d'un concept, la mémorisation de catégories ou de classes d'objets (les mois de l'année, par exemple) et la capacité de tourner une pièce métallique. On saisit maintenant beaucoup mieux qu'il y a quinze ans ou vingt ans le rôle que peut remplir l'évaluation dans la démarche même d'apprentissage de chaque adulte. L'évaluation est d'abord conçue comme une activité qui fait partie de cette démarche plutôt que comme une activité normalisée qui lui succède. Ce qui suit la démarche elle-même est considéré comme une validation et une reconnaissance officielle de ce qui a été effectivement appris, compris et maîtrisé.

Dans la présente section, c'est dans cet esprit que nous abordons la question des contenus de la formation en éducation des adultes et l'évaluation de la formation acquise. Toutefois, étant donné la façon dont le projet de politique s'intéresse à ces deux dimensions de l'apprentissage et pour plus de clarté, nous en traitons aussi séparément

1. LES CONTENUS DE LA FORMATION

1.1 DANS LE PROJET DE POLITIQUE

C'est en relation avec la formation commune de base, dans le chapitre 3, que le projet de politique aborde avec le plus de précision le genre de contenus jugé le plus approprié aujourd'hui en éducation des adultes. Il le fait toutefois très brièvement. Nous y reviendrons dans la section V. Dans les autres chapitres, cette question occupe aussi très peu de place. En outre, lorsqu'on l'aborde, c'est seulement indirectement et en termes généraux, comme on peut le constater en se reportant aux passages cités ci-après, qui sont les principaux.

- A) Auprès de la main-d'œuvre, on doit promouvoir des activités de formation « à la fois qualifiantes et transférables » (p. 13).
- B) Dans le domaine de la formation parrainée par les employeurs, on envisage de « soutenir plus particulièrement les activités découlant de plans de formation » (p. 14).

1. Le terme « maîtrise » inclut une capacité d'établir de nouveaux liens et d'appliquer dans divers contextes ce qui a été appris et compris.

- C) À la fin de la section la plus développée du projet de politique, soit la section intitulée ***Répondre avec cohérence aux besoins de la main-d'œuvre*** (voir p. 8-16), on insiste fortement sur la relation qui doit exister entre la formation et l'emploi (voir p. 15-16). Les réseaux publics d'enseignement, les services publics d'emploi, les comités sectoriels de la main-d'œuvre et les établissements privés de formation, en somme tous les organismes qui s'occupent de formation, doivent se soucier de cette adéquation (p. 15).
- D) On constate que, pour les personnes immigrantes, « il n'est pas toujours facile d'avoir accès à une mise à niveau en français préparatoire à la formation professionnelle ou à l'exercice d'une profession ou d'un métier » (p. 19). Dans le paragraphe qui suit, on mentionne également quelques composantes d'une « formation complémentaire » exigée par le milieu de travail ou des organismes de réglementation.
- E) Dans la section relative à la reconnaissance légale des groupes populaires en formation des adultes, le contexte suggère que l'on souhaite accroître, dans l'avenir, l'importance d'un apprentissage dans l'action, « en particulier par la voie de l'engagement social » (p. 36). De nombreuses personnes, précise-t-on, préfèrent cette voie.
- F) Enfin, parmi les indicateurs du genre de contenus que le projet de politique favorise, figure ce qu'évoque le terme « compétences », dont nous avons déjà parlé (Section I, 2, C), et, en outre, dans le chapitre 4, le terme « acquis » (défini ci-après, en 2.1).

1.2 COMMENTAIRES ET INTERROGATIONS

- A) « Le clivage qui s'est installé au Québec entre la *formation générale* et la *formation professionnelle* est actuellement un des problèmes les plus importants du système d'éducation » (Inchauspé, 1999, p. 49). Par ailleurs, dans plusieurs études internationales et systèmes d'éducation occidentaux, l'établissement de larges tronc communs de formation générale et professionnelle ou de formation plus directement professionnelle figure, depuis quelques années déjà, parmi les questions auxquelles on a déjà apporté une réponse ou qui sont à l'ordre du jour. Or, dans le projet de politique en consultation au Québec, le premier de ces problèmes majeurs n'est même pas abordé et le deuxième, relatif aux tronc communs, ne l'est qu'indirectement et peu clairement par le biais de référentiels de compétences professionnelles. Un troisième problème, quasi unanimement considéré au Québec comme sérieux, soit le passage en continuité d'une formation professionnelle à une formation technique, n'est, pour sa part, traité qu'à travers des allusions dont le sens et la portée réelle demeurent très incertains. Dans la conjoncture actuelle de l'éducation des adultes au Québec, est-il réaliste d'imaginer une politique gouvernementale sur le sujet qui n'aborderait pas franchement ces trois problèmes et ne comprendrait pas au moins des engagements fermes en vue de leur trouver une solution?

- B) On s'attend également à ce que, dans une telle politique, la formation générale, au sens le plus large du terme, fasse l'objet d'une attention toute particulière. Ainsi, on sait, depuis un certain temps déjà, que certains aspects des contenus et de la pédagogie de la formation générale offerte actuellement dans les commissions scolaires ont besoin d'être révisés. En outre, le champ pouvant être couvert par des contenus de formation générale doit être considérablement élargi. Dans un avenir proche, les services d'éducation des adultes des commissions scolaires devraient être en mesure de proposer une formation sur divers sujets et thèmes selon une approche autre que disciplinaire (pour quelques exemples, voir Ryan, 2001, p. 10) et d'aider les adultes de tout âge et de toute condition à mieux se comprendre et à se situer plus positivement dans la société dans laquelle ils vivent, et ce, sans les obliger à s'inscrire à un programme. Sur ces points, le projet actuel de politique est loin d'être satisfaisant. Il donne même l'impression que la formation professionnelle est beaucoup plus importante que la formation générale.
- C) Au début du chapitre 3, on signale que la formation commune de base sera suivie d'une « formation diversifiée » (p. 21). Cependant, dans ce chapitre ou ailleurs dans le document, on ne fournit que de très vagues indications sur l'orientation de cette formation. En outre, un passage de la page 24 (dernier tiret) incite à se demander si on ne la confond pas avec une formation qualifiante.
- D) Tout ce qui touche aux contenus de la formation est, dans le secteur des adultes comme dans celui des jeunes, au cœur de toute politique. Dans une société pluraliste et démocratique, il en est même ainsi de plus en plus. En conséquence, on nous permettra de soulever brièvement quelques autres questions qu'une politique gouvernementale de l'éducation des adultes peut difficilement esquiver :
- Lorsqu'une activité de formation est financée, directement ou indirectement, par des fonds publics, qui doit déterminer ou approuver les contenus de la formation? Suffit-il, par exemple, que les adultes en formation et les organismes dispensateurs de formation se mettent d'accord? Peut-on s'appuyer uniquement sur des normes professionnelles « faisant consensus au sein des partenaires du marché du travail », comme on semble le suggérer dans l'une des mesures envisagées (voir p. 14)? Les autres secteurs de la société n'ont-ils rien à dire dans ces circonstances?
 - Dans le cas d'une activité financée par des fonds publics, jusqu'où s'étend la responsabilité du *MEQ*? Y a-t-il des domaines où cette responsabilité est nulle?
 - Ces questions entraînent une autre, plus concrète : *comment* doit-on décider des contenus de formation à retenir? Dans quelle mesure, par exemple, les nombreux partenaires dont le projet de politique prévoit la participation seront-ils associés à la détermination des contenus de la formation? Selon quels processus et avec quels mécanismes leur assurera-t-on une influence réelle?

2. L'ÉVALUATION DE LA FORMATION ACQUISE

2.1 DANS LE PROJET DE POLITIQUE

A) Le gouvernement entend faire de la reconnaissance des apprentissages des adultes « une des pierres angulaires de la politique de la formation continue » (p. 25). C'est sans doute ce qui vaut à ce sujet tout un chapitre. On y développe essentiellement deux idées :

- il faut mettre en place des mécanismes et élaborer des instruments qui, beaucoup plus que ce n'est le cas actuellement, permettront aux adultes de faire évaluer et reconnaître officiellement la formation qu'ils ont acquise et, s'il y a lieu, d'accéder à une formation complémentaire assortie à leurs besoins;
- on doit trouver une solution à « l'épineuse question » (p. 29) que constitue le double référentiel à partir duquel on évalue actuellement la formation acquise par les adultes.

Selon le projet de politique, ce double référentiel a comme assise une distinction entre deux types d'apprentissages : des acquis et des compétences¹. En bref, on entend par acquis les apprentissages que les établissements d'enseignement reconnaissent ou, s'ils en avaient les moyens, pourraient reconnaître et par compétences les apprentissages que des organismes reliés au monde du travail ont commencé à reconnaître ou qu'ils espèrent, dans un avenir proche, reconnaître dans un nombre croissant de secteurs. L'épine provient du fait que chacun des deux systèmes ne peut fonctionner tout à fait indépendamment de l'autre. En effet, on veut que tous les apprentissages soient « cumulables » et que « leur homologation par un système soit admise par l'autre » (p. 29). D'où la solution envisagée : « harmoniser le dispositif de reconnaissance des acquis à des fins scolaires et le dispositif de reconnaissance des compétences à des fins professionnelles en vue d'assurer la réciprocité des deux systèmes » (p. 30).

B) Dans les autres chapitres, les principaux passages où l'on fait référence à l'évaluation de la formation acquise sont les suivants :

- Le caractère qualifiant d'une formation « se reconnaît principalement par la reconnaissance officielle à laquelle sont susceptibles de conduire les activités de formation, cette reconnaissance pouvant provenir d'autorités relevant tant du marché du travail que du milieu éducatif » (p. 13).
- Il faut « permettre aux adultes peu scolarisés, qui ont acquis une bonne partie des savoirs minimaux depuis leur sortie du système scolaire, de se voir reconnaître leurs acquis et d'avoir accès à la formation qui viendrait les compléter » (p. 21).

1. Cette distinction est propre à ce chapitre du projet de politique. Le seul autre endroit où on accole les termes « acquis » et « compétences » est dans l'une des mesures envisagées à l'intérieur du chapitre 2. On veut, affirme-t-on, faciliter aux personnes immigrantes l'accès à la formation professionnelle et technique « en misant entre autres sur la reconnaissance des acquis et des compétences » (p. 20).

- Dans la stratégie nationale en formation de base qu'il se propose d'établir, le gouvernement envisage « de proposer aux adultes visés un bilan de leur état de santé scolaire et de leurs acquis » (p. 23).

2.2 COMMENTAIRES ET PROPOSITIONS

- A) Si le projet de politique en consultation est entériné tel que rédigé, il est clair que, au cours des prochaines années, on verra se développer de plus en plus, au Québec, deux systèmes parallèles d'évaluation et de reconnaissance de l'apprentissage des adultes et que chacun d'entre eux affirmera sa vision de la formation, ses critères d'évaluation et ses modes d'opération pour juger de la formation acquise et que, au bout du compte, chacun délivrera ses attestations ou ses diplômes. Un processus dans ce sens est d'ailleurs déjà bien enclenché. Dans le chapitre 4 du projet de politique, on ne se demande pas si une telle orientation est nécessaire ou opportune. Ayant pris pour acquis qu'elle faisait déjà partie de la politique gouvernementale, on s'interroge seulement sur la meilleure façon d'harmoniser les deux répertoires de compétences qui existent ou que l'on s'active à établir.
- B) Depuis quelque temps déjà, au Québec, on a l'impression, sinon la conviction, de se trouver dans une impasse dans le domaine de l'évaluation et de la reconnaissance de la formation acquise par les adultes¹. De toute évidence, cette situation rend nécessaire une interrogation sur la façon même dont cette question est abordée. Cette interrogation est d'autant plus justifiée que, depuis une douzaine d'années, en éducation, l'évaluation de la formation acquise et, par la suite, sa reconnaissance formelle (de même que la façon d'en rendre compte dans un relevé approprié) figurent parmi les sujets sur lesquels les idées et les méthodes ont le plus évolué.
- C) Sous la pression de besoins et d'attentes multiples et pressants et d'une répartition ambiguë des pouvoirs, la trilogie programmes d'études, instruments d'évaluation et reconnaissance de la formation acquise est devenue, au Québec, de plus en plus dysfonctionnelle et hétéroclite. Pour corriger cette situation, ce n'est peut-être pas d'abord d'évaluation de la formation qu'il faut parler, mais plutôt, en amont, d'une vision des contenus de la formation et des programmes d'études. Ainsi, par exemple, ne conviendrait-il pas de définir d'abord *ce qui doit être appris, compris et maîtrisé*, quel que soit le lieu où il est enseigné et l'établissement ou l'organisme qui assume la responsabilité de cet enseignement ou, plus précisément, de cette formation?

1. Sur ce point, le rapport et la proposition de Paul Inchauspé fournissent de nombreux éléments d'information et d'analyse (voir Inchauspé, 1999, p. 58 et 68-77 et 2000, troisième section, 2.5 et cinquième section, deuxième orientation, 3). Dans le cas du document de l'an 2000, la pagination n'est pas la même dans la version imprimée et la version Internet; c'est ce qui explique le choix fait quant à la manière d'indiquer la référence à un passage précis. Voir aussi Conseil supérieur de l'Éducation, 2000.

Dans cette hypothèse, les descriptions de contenus de formation retenus se limiteraient toutefois aux éléments essentiels du champ d'études considéré et n'impliqueraient pas, sauf exception, que la formation acquise l'ait été dans un lieu précis ou dans un ordre intangible. Par éléments essentiels, il faut entendre, selon le champ d'études en cause, les concepts, les principes, les idées, les faits, les modèles, les règles, les habiletés, les processus, les comportements ou les éléments similaires qui, dans ce champ, ont un caractère structurant ou fondamental.

Ces descriptions de contenus constitueraient les objectifs d'apprentissage jugés appropriés dans le champ d'études concerné. Ils pourraient, selon les cas, prendre la forme d'un profil, d'un référentiel, d'un schéma, de normes ou toute autre forme pertinente. Établis à la suite d'une large consultation et éventuellement certifiés par un organisme représentatif, ces cadres de référence s'imposeraient à tous comme un guide de base pour toute activité d'enseignement et de cheminement d'apprentissage aussi bien que pour l'évaluation de la formation acquise **qui conduit à une attestation ou à un diplôme officiellement reconnu**. Ils serviraient de guide, entre autres, aux centres d'éducation des adultes, aux centres de formation professionnelle, aux centres locaux d'emploi, aux carrefours *jeunesse-emploi*, aux entreprises (notamment aux directions du personnel et de la formation), aux comités sectoriels de la main-d'œuvre, aux organismes communautaires de formation ou d'éducation et aux firmes privées de formation, mais aussi à l'adulte isolé qui désire savoir où il en est par rapport à ce qu'il lui faudrait apprendre pour obtenir un diplôme dans un domaine précis.

Les objectifs d'apprentissage retenus dans un champ d'études (une discipline ou une partie d'une discipline, un métier ou une composante importante d'un métier, un thème, etc.) ne doivent pas être confondus avec un programme d'études. Dans la plupart des cas, plusieurs programmes d'études, de même que plusieurs approches pédagogiques et plusieurs cheminements individuels d'apprentissage, seraient susceptibles de conduire à la maîtrise des objectifs d'apprentissage retenus.

D) Les trois postulats proposés en relation avec la reconnaissance de la formation acquise (voir p. 26), tout en étant pertinents dans leur fond, gagneraient à être formulés en termes plus précis. Ainsi, par exemple, le « droit à la reconnaissance sociale des apprentissages effectués » (p. 26), dont fait état le premier postulat, ne saurait être absolu. Le principe suivant pourrait servir de base pour déterminer l'extension aussi bien que les limites de ce droit : le droit à l'évaluation de la formation acquise s'applique à **la formation jugée socialement nécessaire**. Plus concrètement, on pourrait définir cette formation comme celle qui, dans une société et un contexte donnés, est jugée nécessaire pour :

- assurer à chaque adulte une certaine autonomie;
- assurer à la société en cause un fonds culturel commun;
- assurer aux diverses institutions de cette société un fonctionnement approprié.

L'autonomie de chaque adulte suppose, par exemple, une formation dans le domaine du raisonnement et du comportement social. Le fonds culturel commun d'une société est ce qui permet aux adultes qui en font partie de communiquer facilement entre eux et de se comprendre avec un minimum d'explications. Enfin, le fonctionnement approprié des institutions sociales exige, dans un grand nombre de domaines, des personnes qui possèdent une formation spécialisée.

RECOMMANDATIONS

11. **QUE, compte tenu du fait que, depuis une quinzaine d'années, la principale approche utilisée pour évaluer une formation acquise en dehors de cours ou de programmes d'études établis par le système scolaire, à savoir une référence à ces cours ou à ces programmes, a été peu fructueuse, a créé beaucoup d'insatisfaction, en particulier en dehors du système scolaire, et qu'elle n'a pratiquement aucune chance de rallier un jour de nombreux organismes intéressés par cette question (les comités sectoriels, les groupes populaires en formation des adultes, *Emploi-Québec*, la *Commission des partenaires du marché du travail*, etc.), le gouvernement adopte une approche différente, celle-ci consistant, par exemple, à faire définir ou, selon le cas, approuver par un organisme indépendant (voir recommandation 32) les éléments essentiels, et seulement les éléments essentiels, de *ce qui doit être appris, compris et maîtrisé* par un adulte dans une matière ou un champ d'études donné pour obtenir telle attestation ou tel diplôme ayant un caractère officiel ou se voir reconnu un contenu de formation qui constitue une étape dans l'obtention de cette attestation ou de ce diplôme.**
12. **QUE le gouvernement envisage de confier exclusivement aux commissions scolaires la responsabilité d'évaluer ou de superviser l'évaluation de la formation acquise par un adulte, au sens défini dans la recommandation précédente, pour obtenir une attestation ou un diplôme ayant un caractère officiel ou se voir reconnu un contenu de formation qui constitue une étape en vue de l'obtention de cette attestation ou de ce diplôme.**
13. **QUE le gouvernement incite tous les organismes intéressés par l'évaluation d'une formation acquise par des adultes en dehors de cours ou de programmes établis par le système scolaire, y compris les commissions scolaires elles-mêmes, à chercher ensemble de nouvelles façons d'évaluer et de reconnaître cette formation et soutienne financièrement et autrement quelques projets présentés par des groupes d'organismes intéressés à expérimenter dans certaines matières ou certains champs d'études l'approche proposée dans la recommandation 11.**

14. QUE, l'orientation proposée dans la recommandation 11 étant retenue, le gouvernement encourage et, au besoin, soutienne financièrement la production diversifiée, par des associations à but non lucratif, des comités sectoriels, des entreprises privées, des commissions scolaires, des universités ou d'autres organismes, de programmes d'études ou de parties de tels programmes et de matériel éducatif permettant d'atteindre les objectifs d'apprentissage prévus (consignés dans un profil, un ensemble de normes d'apprentissage et de normes de maîtrise, un référentiel général ou sous une autre forme).

SECTION V

L'OFFRE DE FORMATION : SON PRÉSENT ET SON FUTUR

Dans le chapitre 3, le projet de politique présente comme « un défi immédiat », dans son titre même, la volonté du gouvernement d'assurer « à tous les adultes du Québec » une formation de base (p. 21). Cette formation comprend « une formation commune s'étendant jusqu'à la neuvième année et une formation diversifiée au cours des deux dernières années du secondaire » (p. 21). La suite du texte révèle que la formation commune comprend à son tour l'alphabétisation et l'étape qui suit jusqu'à la réussite d'une neuvième année. Quant à la formation diversifiée, il n'en est guère question dans le chapitre 3 et pas davantage dans les autres chapitres, tout au moins directement. La formation de base « correspond », affirme-t-on, à un diplôme d'études secondaires (DES) ou à un diplôme d'études professionnelles (DEP) (p. 21).

Dans le projet de politique, on insiste également sur le partenariat qui sera requis, de la part de *tous* les acteurs socioéconomiques, « pour joindre les personnes qui n'ont pas atteint le stade d'une formation commune » (p. 21), les encourager à s'engager dans une démarche de formation et les soutenir dans leurs efforts « par des services appropriés » (ibid.). On veut, aussi, dans la même veine, maintenir et augmenter « l'exploration et l'exploitation des activités de formation en ligne et différentes formes de collaboration avec les entreprises ou de partenariat avec la communauté » (p. 22). Enfin, dans le dernier paragraphe du chapitre, on précise que « (l)a coordination et l'évaluation des actions à réaliser en formation de base seront sous la responsabilité du *ministère de l'Éducation* en collaboration avec le *ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale* et en association avec d'autres ministères [...] » (p. 24).

Dans la proposition de politique qu'il a rédigée, Paul Inchauspé dresse un panorama des services de formation disponibles pour les adultes et fait état de la demande exprimée en termes de participation (voir Inchauspé, 2000, troisième section). Il dégage aussi quatre constats majeurs de cette présentation. Tout comme le document de consultation de 1998 (voir Ministère de l'Éducation, 1998a), le projet de politique est très peu explicite sur ces services d'éducation ou de formation. Tout se passe comme si ces services étaient bien connus de tous et qu'il n'était nécessaire de parler que de ceux sur lesquels on propose des révisions ou des améliorations.

Il nous paraît essentiel d'aller plus loin dans la description et l'analyse des services de formation qui se situent en amont de l'ordre collégial parce que ce sont, d'une part, des services qui se retrouvent dans le réseau des commissions scolaires, mais surtout, d'autre part, parce qu'ils se situent au début du cursus de formation et que c'est par ces services que les adultes peuvent accéder à un premier diplôme. On sait aussi que c'est dans ce créneau de formation que les besoins de formation sont les plus criants et les plus lourds de conséquence pour les personnes et pour la société.

Compte tenu de ces éléments contextuels, la suite de cette section comprend quatre sous-sections. Une première sous-section porte sur l'offre de formation disponible actuellement, une deuxième sur la formation commune, une troisième sur le projet majeur en formation commune de base déjà esquissé par la TRÉAQFP en 1998 (voir TRÉAQFP, 1998, p. 25-33) et une quatrième sur la formation diversifiée.

1. L'OFFRE ACTUELLE DE FORMATION

Dans un premier temps, en nous appuyant sur l'annexe II du présent mémoire, nous attirons l'attention sur des caractéristiques jugées marquantes de l'offre actuelle de formation. Suit, trois constats et quelques conclusions.

1.1 DES CARACTÉRISTIQUES MARQUANTES

Compte tenu que l'offre de formation la plus structurée émane du réseau des commissions scolaires, nous avons, pour les fins de l'analyse, découpé cette offre selon les services d'enseignement (tels que définis dans les régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle). En procédant de cette façon, nous avons voulu cerner la contribution des commissions scolaires à chacun de ces services, mais aussi celle d'autres organismes qui, pour une partie ou la totalité de leur mandat, interviennent en éducation des adultes.

Nous avons considéré pour chacun de ces services :

- quels organismes ou instances pouvaient dispenser des contenus de formation de même niveau que le service d'enseignement disponible dans un centre de formation du secteur public,
- qui définissait les contenus de formation dispensés,
- quels organismes ou instances assuraient le financement de la formation,
- qui assurait l'évaluation et quelle forme de reconnaissance était disponible au terme de la formation.

Cet exercice a été effectué pour tous les services de formation générale et de formation professionnelle. L'annexe II, qui en rend compte, permet de faire ressortir les caractéristiques suivantes :

- A) C'est par le réseau public des commissions scolaires, et seulement par lui, que les adultes peuvent aspirer obtenir un diplôme reconnu, puisqu'il est le seul tenu à des contenus de formation préétablis dans des programmes ministériels et assujetti à des critères et normes d'évaluation et de sanction rigoureux.
- B) Que ce soit en alphabétisation, au présecondaire ou au premier cycle du secondaire, on constate que, outre les commissions scolaires, une grande variété d'intervenants ont in-

vesti ces champs de formation : des groupes communautaires à vocation d'éducation ou d'insertion en emploi, des entreprises et des formateurs privés notamment. Signalons que ces intervenants, n'étant pas liés par des programmes du *MEQ*, chevauchent plusieurs niveaux de formation; c'est le cas tout particulièrement des groupes qui interviennent en alphabétisation.

- C) Au deuxième cycle du secondaire, c'est en matière de qualification professionnelle que l'offre de services s'est diversifiée; elle est le fait du milieu du travail, des *CLE* et des entreprises, mais de plus en plus de la *Commission des partenaires du marché du travail* et d'*Emploi-Québec*.
- D) Hormis le réseau public, bien que celui-ci puisse également élaborer de la formation sur mesure, *les organismes ou instances dispensateurs de formation élaborent eux-mêmes les contenus de formation et déterminent donc eux-mêmes ce que les adultes doivent apprendre*. En conséquence, ils ne peuvent émettre aucune attestation reconnue à celles et ceux qui suivent ces formations.
- E) Les sources de financement sont variées et variables pour une même formation et peuvent être publiques ou privées.

1.2 TROIS CONSTATS

- A) Ce qui se dégage des quelque dix ou quinze dernières années de pratique en alphabétisation et dans l'ensemble des services qui couvrent le premier cycle du secondaire, c'est que la diversification des lieux de formation a eu pour conséquence d'éloigner les adultes qui utilisent ces voies de l'accès à un premier diplôme, et non pas de les en rapprocher. On constate, en effet, comme nous l'avons illustré dans la section II, une baisse du nombre d'adultes ayant fréquenté les services de formation jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire entre les années 1994-1995 et 1998-1999, ce nombre passant de 104 300 à 83 300; on sait qu'en alphabétisation, la baisse durant cette même période a été de 50 %.
- B) Pour ce qui a trait à la qualification professionnelle, outre les métiers dits réglementés où le régime de qualification est très ancien, on assiste ces dernières années à un redéploiement des stratégies de formation de la part du milieu du travail. C'est ainsi que, depuis 1993, le régime de qualification s'est étendu à une vingtaine d'autres métiers pour attester d'une qualification et, parfois, pour accéder à des normes de qualification interprovinciales (Sceau rouge notamment).

Récemment, en juin 2001, la *Commission des partenaires du marché du travail* adoptait le ***Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*** (voir *Commission des partenaires du marché du travail*, 2001). Ce cadre définit la nature et les conditions de mise en place d'une nouvelle certification professionnelle, attestée par *Emploi-Québec* et la *Commission des partenaires du marché du travail*. Ce titre attestera de l'acquisition de compétences propres à des fonctions de travail, compétences définies et

dispensées par le milieu du travail, par compagnonnage, à partir de normes professionnelles qu'il aura lui-même établies.

- C) C'est donc par la création d'une voie de formation propre, différente de celle du réseau de l'éducation, voie qui définit les contenus de la formation (les compétences à maîtriser) et statue sur l'évaluation et la reconnaissance, que le milieu du travail a choisi de répondre à la problématique des travailleurs qui ne détiennent pas de titre reconnu de qualification professionnelle, c'est-à-dire qui ne détiennent pas un des différents diplômes de formation professionnelle que le système d'éducation au Québec a délivrés ces 20 ou 30 dernières années. Ce système de formation et de reconnaissance des compétences dépasse largement le cadre de la première qualification puisqu'il s'applique à l'ensemble des besoins de formation des entreprises et des travailleurs, que ces besoins se situent en amont ou en aval de cette première qualification. Par contre, pour les travailleurs québécois, fort nombreux, qui ne disposent d'aucun diplôme reconnu, il jouera en quelque sorte le rôle de formation initiale.

1.3 QUELQUES CONCLUSIONS SUR L'ÉTAT DE CETTE OFFRE DE FORMATION

- A) La volonté de diversifier les lieux et les services de formation offerts aux adultes a tout particulièrement eu pour cible les adultes les moins scolarisés.
- B) La diversité des contenus de formation qui en a résulté pose problème et pénalise ces mêmes adultes moins scolarisés. Cette situation constitue également un handicap majeur à la reconnaissance des acquis.
- C) Il faudra trouver dans la politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue des mesures qui apporteront des solutions à cette problématique précise et permettront de renforcer et de rendre cumulative toute action en faveur d'un rehaussement significatif et durable de la formation de la population québécoise.
- D) Sur ce point, la TRÉAQFP propose *l'élaboration d'un cadre unifié des services de formation destinés aux adultes*, ce cadre couvrant l'ensemble des lieux et des types de formation disponibles et à venir. Ce cadre permettra de plus aux adultes de situer leurs besoins et leurs demandes de formation à l'intérieur d'un parcours de formation, de connaître les possibilités qui s'offrent à eux et de choisir en meilleure connaissance de cause.
- E) La vision de ce cadre que la TRÉAQFP a développée réfère à ce qui a été dit antérieurement sur les contenus de formation (voir la section IV). Il ne faut surtout pas penser que la solution résiderait dans l'établissement (voire l'imposition) d'un même programme pour tous les formateurs et organismes dispensateurs de services, en donnant

à «programme» la définition que le système d'éducation a adoptée¹. Ce qui du point de vue de la TRÉAQFP devrait être commun et pourrait servir à définir le cadre unifié de la formation évoqué est ce qui se situe en amont de l'élaboration des programmes, c'est-à-dire la formulation des apprentissages à maîtriser jugés essentiels. Ce profil des apprentissages attendus ou référentiel, comme il pourrait se nommer, définirait ce qui doit être appris, compris et maîtrisé. Une fois ce profil établi, les différents intervenants ou organismes dispensateurs de formation pourront choisir les objets spécifiques de formation à enseigner ou à dispenser, en sachant qu'ils devront concourir à la maîtrise des apprentissages identifiés. Le système d'éducation, pour sa part, élaborera ses programmes d'études à partir de ce même référentiel.

F) *Deux conditions semblent essentielles* pour qu'une telle approche reçoive l'assentiment d'une bonne partie des intervenants, organismes et instances qui oeuvrent en éducation des adultes, sinon de tous, et ait la crédibilité attendue :

- L'élaboration et la définition du profil des apprentissages attendus doivent faire l'objet d'un vaste débat et d'un large consensus.
- L'évaluation de la maîtrise des apprentissages doit être rigoureuse, contrôlée et équitable pour tous. Elle devrait être le fait d'une même instance, celle qui compte des spécialistes en éducation reconnus et formés selon les exigences convenues par la société, soit les commissions scolaires et les centres de formation.

G) Ce cadre unifié de formation comporterait deux grands domaines : la formation commune de base et la formation diversifiée, la première couvrant tous les services de formation qui s'étendent jusqu'à l'équivalent de la fin du premier cycle du secondaire, soit la 9^e année, la seconde conduisant jusqu'aux diplômes de fin d'études secondaires, générales ou professionnelles.

2. LA FORMATION COMMUNE DE BASE

2.1 DANS LE PROJET DE POLITIQUE

A) On redéfinit ainsi l'alphabétisme : « (L)'aptitude d'une personne à comprendre et à utiliser l'information écrite dans ses activités quotidiennes à la maison, au travail et dans la collectivité afin de parvenir à ses objectifs et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (p. 21). Quant aux contenus de la formation commune, on les définit ainsi :

- des « compétences de base, comme la lecture, l'écriture, l'expression orale, le calcul (et) l'utilisation des technologies de l'information et de la communication »;

1. C'est-à-dire, pour schématiser, un ensemble de connaissances, d'habiletés et de comportements à acquérir, ceux-ci étant, dans les programmes de formation professionnelle, englobés sous le vocable de compétences.

- « des compétences d'ordre général comme le raisonnement logique, la résolution de problème et la prise de décision » (p. 22. Voir aussi p. 24).

B) Concernant la problématique qui justifie une intervention particulière, on relève essentiellement les trois situations suivantes :

- *L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* conduite par l'*Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)* et les données sur la scolarisation du recensement canadien de 1996 démontrent que, par rapport à d'autres provinces du Canada, il existe au Québec un « déficit » concernant la formation de base. Une seule donnée est citée : environ 611 000 personnes âgées de 15 à 64 ans ont moins de neuf années de scolarité (voir p. 21).
- On considère comme un « facteur aggravant » le fait que, malgré les efforts accomplis, « on ne réussit qu'à atteindre un faible pourcentage de la population ayant des besoins en matière de formation de base ». Ainsi, par exemple, en 1999-2000, on n'a dénombré qu'un peu plus de 15 000 « inscriptions » en alphabétisation dans les commissions scolaires et les groupes d'alphabétisation populaires (p. 21).
- Le « déficit concernant la formation commune est source d'exclusion sociale et économique » (p. 22). On le constate, entre autres, par le fait que « nombre de personnes faiblement scolarisées se retrouvent parmi les adultes prestataires de la sécurité du revenu » et que des personnes ayant un emploi risquent de le perdre à cause de leurs difficultés à lire ou à écrire (p. 22).

Dans un registre différent, on souligne aussi que la « prévention » « dès la petite enfance, à l'école même et dans l'entourage de l'enfant » est « une voie incontournable » pour éviter la reproduction de situations semblables à celles qui existent actuellement (p. 23).

C) Pour résoudre les problèmes soulevés, on envisage essentiellement deux mesures. La première de ces mesures consiste à établir une stratégie nationale en formation de base (à ne pas confondre avec la formation *commune* de base) en huit points. En relation avec la formation commune de base, les points suivants nous paraissent mériter une attention particulière (voir p. 23-24) :

- On veut « proposer aux adultes visés un bilan de leur état de santé scolaire et de leurs acquis ».
- On se propose « de fixer des objectifs nationaux et régionaux, en accordant une attention particulière à certains groupes de la population ».
- On veut « assurer l'accès à la formation manquante dans les lieux et selon des modes de formation adaptés aux besoins de la population visée » et « adopter des mesures favorisant le soutien, la motivation et la réussite scolaire ».
- On envisage « d'élaborer un curriculum en formation commune » dans le sens déjà défini ci-dessus, dans le paragraphe A).

La seconde mesure envisagée consiste à mener, *dans l'immédiat*, des actions vigoureuses « en vue d'amener au moins 20 000 adultes de plus par année » à entreprendre une activité d'alphabétisation « et de les inciter à terminer leur formation commune » (p. 24).

2.2 COMMENTAIRES ET PROPOSITIONS

- A) Le fait de considérer comme un tout les jeunes adultes de 16 à 24 ans rend très difficile, sinon impossible, la recherche de solutions appropriées. Il serait hautement préférable de considérer les jeunes de 16 à 18 ou 19 ans comme une catégorie particulière. Ce n'est pas sans raison qu'il en est ainsi dans la plupart des systèmes d'éducation comparables à celui du Québec, ainsi que dans de nombreuses études, nationales et internationales.
- B) La définition que le projet de politique donne de l'alphabétisation, restreinte à une capacité de comprendre et d'utiliser une information écrite (voir p. 21), surprend. Le fait que l'on laisse entendre que cette définition est courante (« Dorénavant [...] ») est encore plus surprenant. Une telle définition, pertinente dans le cadre d'une enquête ou d'une recherche, ne peut servir de guide à l'intérieur d'un système de formation des adultes. Depuis plusieurs années déjà, il existe une nette tendance à élargir, et non à rétrécir, la signification de termes tels que « formation de base », « alphabétisation » ou « literacy ». On y inclut toujours une certaine maîtrise de la langue et de l'arithmétique, mais aussi celle de capacités intellectuelles, le tout en lien étroit, le plus souvent, avec des problèmes et des questions avec lesquels l'adulte est aux prises et des rôles qu'il est appelé à exercer dans sa vie quotidienne. La pensée du regretté Paulo Freire et de plusieurs autres éducateurs d'adultes nord-américains et européens, la stratégie nationale anglaise sur la formation de base de 2001, les travaux du *National Institute for Literacy* des États-Unis en relation avec le projet *Equipped for the Future* et la loi américaine sur l'éducation des adultes et la « littératie » de 1998 sont des exemples parmi d'autres de ces orientations¹.
- C) Que comprend l'objectif d'au moins 20 000 adultes de plus par année inscrits en alphabétisation? Combien d'adultes seront pris en main par une commission scolaire? Un groupe d'éducation populaire? Une entreprise? Un autre organisme? À première vue, dans l'état actuel des choses, cet objectif paraît tout à fait irréaliste. Toutefois, si certaines conditions étaient réunies dans le sens proposé ci-après (sous-section 3), il ne le serait pas nécessairement pour la formation commune de base. On peut d'ailleurs se demander pourquoi, étant donné le contenu de l'ensemble du chapitre 3, on fixe un objectif aussi élevé pour l'alphabétisation et aucun pour la formation commune?
- D) Un adulte peut ne pas savoir lire, mais savoir très bien compter, ne pas savoir compter, mais être capable de raisonner juste ou ne pas bien connaître les institutions sociales, mais être conscient de ses valeurs et de celles de la société. Dans une société développée,

¹ La TRÉAQFP a publié récemment un document qui fournit de nombreux renseignements précis sur les expériences américaines et anglaises évoquées (voir Réginald Grégoire inc., 2001).

les analphabètes « purs » sont rares. Par ailleurs, assez nombreux sont les adultes diplômés qui, au regard de certains apprentissages fondamentaux, sont analphabètes. De l'avis de la TRÉAQFP, le fait de définir le contenu d'une formation commune de base pour les adultes du Québec et, en s'appuyant sur ce cadre, de construire un certain nombre de modules de difficulté variable (voir TRÉAQFP, novembre 1999) permet de tenir beaucoup mieux compte de cette réalité complexe qu'en maintenant l'alphabetisation comme une étape de formation en soi.

En alphabetisation, les orientations actuelles postulent une conception indûment hiérarchique et séquentielle de l'apprentissage et un cloisonnement des adultes dans une catégorie rigide et socialement discriminante. Les résultats de cette situation sont trop bien connus : s'inscrire en alphabetisation est considéré comme humiliant; les adultes les plus directement concernés sont absents; la démarche d'apprentissage est lente et laborieuse et le taux de persévérance est faible. Le moment est venu de faire le point lucidement et de créer quelque chose de plus souple, de plus motivant et de plus respectueux de ce que sont les adultes et de ce qu'est l'apprentissage. Alors, les multiples expériences et les études des 35 dernières années, dont plusieurs effectuées au Québec, n'auront pas été vaines.

- E) La TRÉAQFP est d'avis qu'il faudrait ajouter au moins les deux composantes suivantes à la liste des composantes de la formation commune de base mentionnée dans le projet de politique (voir p. 22 et 24) :
- une sensibilisation à certaines valeurs (non pour les imposer, mais pour être au clair avec les apprenants sur le fait que les contenus proposés, quels qu'ils soient, véhiculent des valeurs et pour les aider à prendre conscience de leurs propres valeurs et à réfléchir sur leur pertinence et leurs implications);
 - un ensemble de connaissances considérées comme fondamentales sur l'être humain, l'environnement physique, les institutions et la société pour un adulte vivant au Québec au début du XXI^e siècle.

Les jeunes se préparent à assumer des responsabilités d'adultes, tandis que les adultes sont aux prises avec des responsabilités imparables dans leur famille, dans leur travail ou dans leurs loisirs, comme membres d'associations professionnelles ou de partis politiques ou à l'intérieur d'autres lieux sociaux. Les adultes exercent ce qu'il est convenu d'appeler des rôles. C'est au sein des situations et des problèmes que leur pose l'exercice de ces rôles, et afin de les aider à clarifier ces situations et à résoudre ces problèmes, qu'il convient de les aider à améliorer, par exemple, leur capacité de lire, d'écrire, d'écouter, de raisonner, de choisir et de comprendre le fonctionnement des principales institutions sociales. La formation commune de base adaptée à des adultes n'est donc pas seulement une préparation ou un préalable à une insertion sociale ou professionnelle; elle est aussi un moyen d'aider les adultes à devenir plus conscients, plus autonomes, plus responsables et plus efficaces dans leur vie personnelle et dans la société.

La détermination des contenus, de même que certains éléments qui leur sont étroitement reliés – les principaux rôles de l’adulte dans la société québécoise actuelle, par exemple – exigent une large consultation à l’intérieur et à l’extérieur du réseau de l’éducation des adultes et de l’éducation tout court. Le résultat de ces consultations pourrait consister en un profil général des apprentissages jugés essentiels. Une fois ce profil (ou ce référentiel) établi, les responsables de formation (personnes et organismes) doivent disposer d’une large marge de liberté concernant les voies à emprunter pour que ces apprentissages soient effectivement maîtrisés. Il serait contradictoire, en effet, de tenir d’un côté le discours de la multiplicité des lieux et des cheminements de formation (ce que fait de manière convaincante le projet de politique en consultation) et de valoriser la formation en entreprise ou organisée par les groupes populaires en formation des adultes et, de l’autre, d’imposer à tous – ou même à certains – un programme d’études ou un curriculum détaillé.

3. L’ÉLABORATION ET LA MISE EN ŒUVRE D’UN VASTE PROJET COLLECTIF EN FORMATION COMMUNE DE BASE

3.1 ÉLÉMENTS CONTEXTUELS

En 1998, la TRÉAQFP a proposé la réalisation d’un vaste projet social et éducatif ayant pour objectif de permettre à tous les adultes québécois de se donner, s’ils ne la possèdent pas déjà, une formation commune de base (voir TRÉAQFP, 1998, p. 25-33). Dans la sous-section précédente (voir 2.2), la TRÉAQFP précise quelle orientation on devrait aujourd’hui, à son avis, donner à une telle formation. C’est dans le chapitre 3 du projet de politique rendu public en mai dernier – et, à quelques allusions près, seulement dans ce chapitre – que se retrouvent les orientations et les propositions les plus proches de ce projet. C’est donc à ce chapitre qu’il convient de se reporter pour faire le point sur ce qui est acquis et sur ce qui reste à clarifier ou à préciser. L’élaboration et la mise en œuvre de ce projet préoccupent toujours aussi vivement la TRÉAQFP.

La TRÉAQFP n’a pas seulement fait de sa proposition un axe majeur de son mémoire d’octobre 1998 sur le document de consultation *Vers une politique de la formation continue*. Elle a, par la suite, continué de préciser ce projet dans plusieurs documents (voir, par exemple, TRÉAQFP, avril 1999a, avril 1999b et novembre 1999), à travers des échanges avec la *Direction de la formation générale des adultes (DFGA)*, par des rencontres régionales ainsi que lors de ses colloques annuels et d’un colloque spécial sur l’alphabétisation. Elle a aussi noté l’accueil très favorable qu’a reçu ce projet dans le rapport du président des audiences publiques sur le document de consultation mentionné ci-dessus (voir Inchauspé, 1999, p. 46, 56, 73 et 84), de même que dans la proposition d’une politique que Paul a soumise, à leur demande, au ministre d’État à l’Éducation et à la Jeunesse et à la ministre d’État au Travail et à l’Emploi (voir Inchauspé, 2000, cinquième section, première orientation, 1.2 et, dans la conclusion, le sous-titre « Mieux répondre à certains besoins de formation »). Ainsi, pour ne prendre qu’un exemple, l’auteur rappelle, dans la conclusion mentionnée ci-devant, qu’il a proposé « des approches novatrices et la mise en chantier, sur plusieurs

années, d'un véritable projet collectif porté par l'ensemble des acteurs sociaux », puis ajoute : « Cette mesure seule suffirait à justifier cette politique. »

Le chapitre 3 du projet de politique retient l'idée d'un projet important en formation commune de base, mais il contient aussi des silences, des survols, un vocabulaire, et peut-être aussi quelques malentendus, qui appellent des éclaircissements. Il nous apparaît donc nécessaire de revenir sur certains points, en particulier sur la nature du projet et quelques-unes de ses implications. En outre, une recommandation relativement élaborée résume les principales caractéristiques du projet.

3.2 LA RAISON D'ÊTRE ET LA NATURE DU PROJET

Le projet envisagé ne doit pas être, dans ses objectifs, ses approches ou son esprit, un autre projet de « rattrapage ». Cette vision, qui a si fortement marqué le développement de l'éducation des adultes au Québec (voir Inchauspé, 2000, *passim*), a fait son temps et son œuvre. Ce projet ne doit pas, non plus, être caractérisé comme un projet amélioré d'alphabétisation, ni davantage comme un projet ayant pour but la réussite « scolaire », comme pourrait le laisser croire un passage de la première mesure envisagée à la fin du chapitre 3.

Le projet élaboré et implanté au cours des prochaines années devra cependant être un vrai projet de formation, aussi exigeant que n'importe quel projet de type scolaire, d'alphabétisation ou de rattrapage. Il sera entièrement pensé en fonction d'adultes et, en l'occurrence, d'adultes qui vivent dans une société développée de l'Amérique du Nord. Comme l'ensemble de la politique, il visera « à hausser, à parfaire ou à maintenir à jour l'éducation ou la formation de la population adulte » (TRÉAQFP, avril 1999b, p. 3). En outre, il sera marqué dans toutes ses composantes par une perspective de formation continue. En conséquence, il fournira aux adultes, qu'ils soient en emploi ou sans emploi, les fondements qui les rendront capables de poursuivre des études plus poussées, tant en formation professionnelle qu'en formation générale.

On évitera de confondre l'entrée dans une phase nouvelle et différente de l'éducation des adultes avec une fuite en avant. Il ne saurait être question de camoufler la réalité, de faire semblant qu'on ne la voit pas ou de tirer parti de l'imprécision des études existantes pour distiller des doutes sur l'ampleur et la gravité de la situation. La TRÉAQFP maintient sa conclusion de 1998, à savoir qu'il existe au Québec au moins un million d'adultes de 20 ans et plus qui ne possèdent pas une formation équivalente à neuf années d'études réussies¹

1. Ce chiffre s'appuie à la fois sur l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, déjà citée, et sur des données en provenance de *Statistique Canada*. Il comprend une majorité d'adultes qui n'ont pas réussi une 9^e année d'études, mais aussi des personnes qui l'ont réussie, « mais ne possèdent plus le niveau de formation qu'elles sont censées avoir procuré » (TRÉAQFP, 1998, p. 22, note). Pour une confirmation plus récente, voir, entre autres, Ministère de l'Éducation, 2001a, p. 5.

(voir TRÉAQFP, 1998, p. 22. Voir aussi l'annexe 1 de ce document, p. 61-68) ou, en termes moins scolaires et plus fidèles à la réalité, qui ne possèdent pas la formation commune de base qui est jugée essentielle dans une société comme celle du Québec.

Cette situation commande une action d'envergure et inédite. Elle pose un tel défi qu'elle exige de tirer tout le parti possible des expériences passées, mais aussi d'imaginer avec la même application, en raison même de ces expériences, une action inspirée par une vision et des approches renouvelées et appuyée par des moyens qui, même si leur efficacité a été démontrée, sont encore trop peu utilisés. On pense ici, entre autres, à des activités de formation qui ont un caractère collectif et auxquelles participent des adultes ayant des niveaux très différents de formation, à l'entraide spontanée et sans gêne rendue possible dans un tel contexte et au fait que l'objet de telles activités procurent à court terme aux personnes qui y participent une meilleure compréhension d'eux-mêmes et de la société en même temps que des fondements durables en langue, en mathématique, en sciences ou dans d'autres domaines. Ce n'est pas seulement aux jeunes qui ont quitté prématurément les études qu'il faut offrir « des activités de formation novatrices, intéressantes et motivantes » (p. 18). C'est à tous les adultes!

3.3 QUELQUES IMPLICATIONS

La mise au point et en œuvre d'un tel projet a de multiples implications. En voici quelques-unes qu'il n'est pas possible de développer longuement dans ce mémoire, mais qui peuvent avoir une influence considérable sur l'intérêt et la réussite du projet.

- Le projet n'aura pas en vue seulement les adultes de moins de 65 ans, comme le laissent soupçonner le projet de politique et certains documents émanant du *ministère de l'Éducation*. Les adultes de 65 ans et plus doivent être aussi bienvenus que les autres. Nombreux, parmi eux, sont ceux qui ont du temps et ressentent le besoin d'améliorer leur formation de base afin de mieux gérer leur santé, leurs loisirs, leurs relations sociales, en bref l'ensemble de leur vie. En outre, leurs connaissances et leur expérience constituent des atouts dans le projet de caractère collectif dont la TRÉAQFP souhaite la réalisation. Il y a quelque chose de troublant et d'insolite dans le fait que, au Québec, les universités peuvent plus facilement accueillir des personnes de 65 ans et plus et leur offrir des services de formation adaptés que les commissions scolaires.
- C'est le besoin, non le diplôme ou le nombre d'années d'études réussies, qui doit déterminer la participation au projet. Un test diagnostique, *construit à partir des contenus déterminés pour la formation commune*, aura pour but d'aider tout adulte qui le souhaite à se situer par rapport à cette formation, mais non de décider à sa place.
- La maîtrise de la formation commune convenue doit pouvoir être officiellement reconnue par un diplôme approprié.
- L'économie du projet favorisera la dimension sociale de l'apprentissage, et non seulement sa dimension individuelle. Les échanges de vues et l'entraide entre adultes seront donc considérés comme des ingrédients normaux du projet. C'est dans ce cadre que prennent tout leur sens le partenariat et la concertation entre de multiples associations et organismes (centres d'éducation des adultes, centres locaux d'emploi, centres locaux de services communautaires, carrefours Jeunesse-Emploi ou d'Intégration, entreprises, syn-

dicats, médias, groupes populaires ou communautaires, etc.) sur lesquels insiste à juste titre le projet de politique du gouvernement.

4. LA FORMATION DIVERSIFIÉE

- A) De la façon dont la formation diversifiée est définie dans le chapitre 3 du projet de politique, on pourrait conclure qu'elle n'inclut pas la formation professionnelle, puisque, dans ce dernier cas, la durée des études professionnelles prolonge les deux dernières années d'études du secondaire. Par contre, elle est sous-entendue dans le huitième élément de la stratégie nationale en formation de base envisagée puisque celui-ci propose de faciliter l'acquisition d'une formation qualifiante au-delà de la formation commune.
- B) Le tableau de l'annexe II décrivant l'offre de formation révèle bien qu'une partie importante des activités de formation comprises entre la quatrième année du secondaire et la fin des études secondaires vise l'acquisition de compétences professionnelles et même l'obtention d'un titre de formation initiale, DEP ou ASP. Les données dont on dispose ne concernant que le secteur éducatif, il est impossible de mesurer toute l'ampleur du phénomène puisque, comme nous l'avons indiqué précédemment, il existe très peu de données ou de statistiques sur la formation dispensée par les entreprises. Le rapport Inchauspé fournit, pour sa part, quelques caractéristiques sur les « formations soutenues par les services publics d'emploi » et indique notamment que « plus de la moitié des inscriptions concerne des formations à caractère professionnel » (2000, p. 48).
- C) Une réflexion et une analyse des besoins des adultes en matière de formation diversifiée sont absentes du projet de politique. Une telle analyse aurait possiblement conduit à la nécessité d'améliorer l'offre de services.

Pour la TRÉAQFP, il est clair que les statistiques sur le niveau de formation de la population québécoise conjuguées à la nécessité d'apprendre tout au long de la vie engendrée par l'évolution des sociétés actuelles militent en faveur d'une action énergique visant à rehausser le niveau de formation des personnes. C'est donc aussi sous cet angle que la TRÉAQFP interprète la première orientation mobilisatrice du projet de politique : maintenir et rehausser le niveau de compétences des adultes (voir p. 5).

- D) Sans prétendre épuiser la réflexion au sujet de ce qui devrait être développé en formation diversifiée pour les adultes québécois, la TRÉAQFP est d'avis que l'amélioration de l'offre de services en formation diversifiée devrait privilégier deux axes :
- assurer un plus grand déploiement des services de formation, particulièrement de ceux disponibles dans le réseau des commissions scolaires;
 - établir un cadre unifié pour l'ensemble des services de ce créneau de formation, considérant les avantages, déjà évoqués, rattachés à un tel cadre.
- E) Un plus grand déploiement de la formation diversifiée devrait prendre en considération :

- le besoin d'offrir des cheminements plus variés en formation générale pour tenir compte des champs d'intérêt des personnes, de leur objectif de formation et de la contribution que la formation générale peut apporter à la formation professionnelle ;
 - la même nécessité de diversifier les cheminements de formation professionnelle pour la rendre plus accessible, *d'une part* en permettant à des adultes de s'y engager progressivement (par le biais, par exemple, comme le proposait le rapport Pagé d'août 1995, de tronc communs ou de champs de connaissances moins spécialisés) (voir Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique) et *d'autre part* en établissant des formations plus intensives et ciblées, de durée inférieure à celle d'un DEP ;
 - la nécessité d'ouvrir à court terme des brèches dans le cloisonnement de la formation générale et de la formation professionnelle et d'envisager une façon renouvelée de concevoir l'une et l'autre pour tenir compte de la simultanéité des besoins de formation des adultes, particulièrement des travailleurs, de l'organisation du travail en entreprise, qui responsabilise davantage les travailleurs et leur demande des qualités plus étendues et de divers ordres, et de la complexité croissante de la société où des notions techniques et spécialisées deviennent de plus en plus courantes.
- F) Comme une partie importante de la formation diversifiée se donne hors du réseau des commissions scolaires et que la reconnaissance de la formation acquise se pose, dans ce contexte, *l'élaboration d'un cadre unifié de la formation diversifiée* pourrait, dans ce cas également, constituer une solution intéressante. La vision d'un cadre unifié a été précisée antérieurement dans cette section (voir 1.3). Pour la partie de la formation diversifiée qui a trait à la formation professionnelle, un cadre unifié de la formation signifie que seraient définis, de façon très générale, les apprentissages essentiels à maîtriser pour tel ou tel métier et que les organismes ou instances qui dispensent la formation définiraient les contenus de formation à enseigner en fonction de ces apprentissages à maîtriser. Les programmes d'études de formation professionnelle prendraient en compte ce référentiel, à l'instar des autres lieux ou organismes de formation. Il faudrait, dans une telle perspective, voir comment les travaux en cours sur les normes professionnelles, de même que les programmes d'études de formation professionnelle élaborés par le MEQ en collaboration avec le monde du travail, pourraient apporter une contribution.
- G) Une approche de cette nature d'études demande de considérer ce qui, dans des formations données, peut être *équivalent* plutôt que ce qui est *semblable*, compte tenu de la diversité des lieux et des situations d'apprentissage.
- H) Une plus grande variété introduite dans l'offre de formation diversifiée ajoute, à n'en pas douter, à la valeur attractive de ces formations sur les adultes. Toutefois, cela ne sera pas suffisant et il y a lieu de se doter de moyens pour favoriser l'expression de la demande, incluant la promotion et l'animation, mais aussi de prévoir des mesures qui favorisent l'accessibilité et la souplesse organisationnelle des centres de formation.

RECOMMANDATIONS

15. **QUE** l'ensemble de l'offre de formation en éducation des adultes en deçà de l'enseignement supérieur qui conduit à un diplôme reconnu par l'État soit unifiée autour d'une structure fondamentale comprenant une formation commune et une formation diversifiée.
16. **QUE** la formation des jeunes de 16 à 18 ou 19 ans fasse l'objet d'une étude particulière et, éventuellement, de mesures particulières, tant dans le secteur des adultes que dans celui des jeunes.
17. **QUE**, étant donné son importance et sa spécificité, la formation commune de base fasse l'objet d'une planification stratégique propre.
18. **QUE** la formation diversifiée, étant donné tout ce qui la différencie de la formation commune de base, à commencer par sa problématique, fasse aussi l'objet d'une planification stratégique propre (quoiqu'en continuité avec la stratégie portant sur la formation commune de base).
19. **QUE** le plan stratégique sur la formation commune de base comprenne notamment :
 - a) les composantes du contenu de la formation commune de base suggérées et le processus selon lequel le profil de ce contenu sera validé, précisé et approuvé;
 - b) une prise en considération, dans la définition de la formation commune de base, de la sensibilisation à certaines valeurs et d'un ensemble de connaissances sur l'être humain, l'environnement physique, les institutions et la société;
 - c) les critères ou les normes générales qui serviront à évaluer la maîtrise des apprentissages prévus;
 - d) les mesures déjà prises ou qui seront prises pour préparer les enseignants, les animateurs, les autres formateurs et les gestionnaires associés au projet aux responsabilités et aux fonctions qu'ils auront à assumer dans le cadre d'une formation de base renouvelée et, au cours d'une première étape d'environ cinq ans, proposée à l'intérieur d'un projet particulièrement intensif.
20. **QU'**un vaste projet collectif en formation commune de base soit élaboré et mis en œuvre et que ce projet ait notamment les caractéristiques suivantes :

- a) il est pensé en fonction des adultes (de leurs problèmes, des rôles qu'ils ont à exercer, de leur projet de vie, etc.) et, plus spécialement, des adultes du Québec;
- b) il prévoit des mesures incitatives particulières afin de favoriser la participation des adultes défavorisés (dont les prisonniers et les personnes sans domicile fixe), mais aussi, entre autres, des autochtones, des travailleurs en emploi ou en chômage et des adultes vivant dans des résidences pour personnes âgées ou retraitées, et de réduire à leur strict minimum, pour les personnes en formation dans le cadre du projet, les coûts afférents de garderie, de transport, de matériel éducatif ou autres ainsi que les pertes de revenus;
- c) les besoins de formation des adultes sont abordés sous un angle et à partir de bases (en lecture, en arithmétique, sur les institutions sociales ou dans d'autres domaines) qui rendent directement possible la poursuite d'études plus poussées, en formation générale ou en formation professionnelle;
- d) les contenus de la formation commune de base concernant ce qui doit être appris, compris et maîtrisé sont structurés par modules et selon des approches variables (autour d'une notion, d'un thème, d'un problème, d'une habileté, etc.);
- d) c'est le besoin d'une formation commune de base, non le diplôme déjà acquis, qui ouvre l'accès au projet à tous les adultes qui le souhaitent;
- f) un test diagnostique permet de situer les adultes intéressés par rapport à l'ensemble des apprentissages prévus en formation commune de base;
- g) la maîtrise de tous les contenus prévus donne droit à un diplôme approprié;
- h) il accueille positivement tous les établissements d'enseignement, les organismes, les réseaux et les personnes qui veulent, d'une manière ou d'une autre, aider des adultes à maîtriser les apprentissages prévus;
- i) il revêt une dimension collective en ce sens qu'il implique un large appui dans l'opinion publique et la participation, à un titre ou à un autre, de plusieurs ministères, des entreprises, des syndicats, des médias et de multiples autres organismes ou associations;
- j) il est particulièrement intensif durant une période d'environ cinq ans et sert progressivement d'assise à une politique permanente relativement à une formation commune de base adaptée aux adultes et qui tient compte de l'évolution de la société.

21. QUE le plan stratégique sur la formation diversifiée comprenne notamment :

- a) des indications sur la continuité que l'on compte assurer avec la formation commune de base et les mesures qui seront mises en place à cette fin;

- b) des précisions sur la conception que l'on se fait de la formation générale et de la formation professionnelle dans le cadre d'une formation diversifiée et la place que l'on compte accorder à l'une et à l'autre respectivement;**
- c) un exposé des cheminements possibles ainsi que des combinaisons et des équivalences que l'on se propose de développer entre eux, en particulier lorsqu'il s'agit d'une formation acquise dans un milieu de travail sans la participation d'un établissement d'enseignement;**
- d) des précisions sur la façon dont on entend situer à l'intérieur de la formation diversifiée les cheminements professionnels dits « courts », la formation professionnelle à temps partiel et la formation donnée dans le cadre du régime d'apprentissage et de qualification;**
- e) les mesures envisagées pour réduire le fossé qui s'est creusé entre la formation générale et la formation professionnelle, instaurer des tronc communs qui préparent progressivement au monde du travail et assurer une continuité entre des études en formation professionnelle et des études en formation technique;**
- f) des indications sur la diversification des modes d'organisation de la formation dans les milieux institutionnels.**

SECTION VI

LES SERVICES PARTICULIERS DESTINÉS AUX ADULTES ET LES GROUPES CIBLES DU PROJET DE POLITIQUE

Une section du chapitre 2 du projet de politique, c'est-à-dire à l'intérieur de la première orientation visant à « maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences » (p. 7) identifie et rend compte des « problèmes vécus pour certains groupes de la population » (p. 16). Le chapitre 5, pour sa part, dans l'orientation visant à lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance, considère un certain nombre de services particuliers ou de modes d'organisation particuliers de la formation. Il sera question de ces éléments dans cette section-ci.

1. LES SERVICES PARTICULIERS DESTINÉS AUX ADULTES

1.1 DANS LE PROJET DE POLITIQUE

Le sujet des services particuliers destinés aux adultes est principalement traité dans le projet de politique sous l'angle des services d'accueil, de référence et d'accompagnement (chapitre 5, section 5.2). La façon dont ce sujet est abordé peut se résumer comme suit.

- Les adultes, tout comme les entreprises ou les collectivités, doivent trouver de l'aide pour clarifier leurs projets de formation et connaître les diverses possibilités qui s'offrent à eux.
- Les réseaux publics d'éducation et d'emploi ont mis en place des services d'accueil, d'information et de référence pour répondre à ces besoins. C'est sous la pression de leurs « obligations de résultat » que les services publics d'emploi ont élargi leurs interventions en introduisant des considérations relatives à la persévérance et à la réussite qui se sont traduites par des mesures d'accompagnement et une prise en compte de l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle.
- Une coordination et une concertation « étroites » entre les services d'emploi et le milieu éducatif apparaissent de plus en plus nécessaires, compte tenu qu'il est de la responsabilité de l'un comme de l'autre de voir « à l'accueil, à la référence, à l'orientation, à l'accompagnement et au suivi » (p. 33). Une des mesures suggérées propose de « redéfinir les rôles et les responsabilités des établissements d'enseignement et des services publics d'emploi » en cette matière (p. 33).
- Des améliorations souhaitables, que devraient apporter « les établissements scolaires », sont énoncées : « équilibrer leurs fonctions », « accès à des personnes-ressources spécialisées », meilleure intégration des divers services, meilleur équilibre dans le traitement des deman-

des de formation provenant des services publics d'emploi et des individus ou des collectivités (voir p. 33).

1.2 COMMENTAIRES

- A) L'examen des besoins des adultes en général et de différentes catégories d'adultes en particulier en matière de services d'accueil et de soutien, de même que les problèmes engendrés par l'état actuel de ces services, n'est pas effectué dans le projet de politique. Ainsi, certains besoins ne sont pas toujours considérés et on ne comprend pas à quelles situations problématiques répondent les améliorations suggérées aux « établissements scolaires » (p. 33).
- B) La responsabilité du milieu de l'éducation de pourvoir aux besoins de la main-d'œuvre était clairement établie par la politique de 1984, par opposition aux besoins en main-d'œuvre qui devenaient l'apanage exclusif du réseau de la main-d'œuvre, aujourd'hui dénommé « services publics d'emploi ». Pour les commissions scolaires et les centres, cette responsabilité est confirmée dans la *Loi sur l'instruction publique*, qui leur confie des mandats de formation mais aussi, depuis 1988, d'accueil et de référence¹. Pendant ce temps toutefois, à la faveur de différentes lois et réorganisations des services publics d'emploi, notamment, en 1992, par la *Loi sur la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre*, en 1997 par la *Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité et instituant la Commission des partenaires du marché du travail* (qui a aussi donné naissance au réseau des *CLE*) et par diverses réformes de la sécurité du revenu, les rôles et les responsabilités des services publics d'emploi en matière d'accueil et de conseil-lance et de détermination des parcours de formation et de suivi se sont considérablement étendus. La création des *Carrefours jeunesse-emploi*, investis de la responsabilité d'offrir des services d'accueil et d'aide aux moins de 35 ans, a contribué à renforcer cette tendance consistant à déresponsabiliser le système public d'éducation en cette matière. À tel point qu'aujourd'hui le réseau public d'éducation des adultes des commissions scolaires dispose de très peu de ressources financières pour mettre en place les mesures de soutien et d'accompagnement requises par certaines catégories d'adultes et pour offrir des services dits complémentaires dont pourtant une partie importante des adultes aurait besoin.
- C) À cet égard, les besoins d'offrir de l'aide personnelle sont criants, particulièrement pour les adultes les plus jeunes qui vivent des problèmes personnels lourds de tout ordre : mésadaptation, toxicomanie, violence, etc.

1. « La commission scolaire organise et offre des services d'accueil et de référence relatifs à la formation professionnelle ou aux services éducatifs pour les adultes. » (Loi sur l'instruction publique, art. 250). Le corps de l'article date de 1988, mais les mots « à la formation professionnelle ou » sont un ajout qui fait partie des nombreuses modifications de 1997.

- D) Le projet de politique ne fait que faiblement écho à la problématique majeure de l'orientation scolaire et professionnelle. Les adultes qui se présentent dans les services d'accueil et de référence n'ont pas seulement besoin d'information et de référence; ils ont aussi, en bonne partie, besoin d'orientation. Lorsqu'ils seront en formation, l'examen de l'orientation constituera un facteur de réussite, comme le souligne le projet de politique, mais cet aspect ne doit pas prendre le pas sur la mise en place d'un dispositif d'orientation lors de l'accueil des adultes.
- E) Une des façons d'offrir un soutien adéquat aux adultes en formation est certainement de leur fournir des moyens d'apprentissage diversifiés. À cet égard, l'alternance travail-études telle qu'elle se répand en formation professionnelle et l'accès à des stages de formation ou d'insertion en entreprise doivent être renforcés à la fois par un soutien financier et par l'engagement des services publics d'emploi, des entreprises et des centres de formation à développer de telles formules.
- F) L'accès des adultes aux ressources éducatives pouvant favoriser l'apprentissage ne fait l'objet d'aucune mention dans le projet de politique, que ce soit l'accès aux services de consultation et de prêts des bibliothèques et autres centres de documentation ou aux infrastructures culturelles comme les musées, les jardins botaniques, etc.

2. LES GROUPES CIBLES NOMMÉS DANS LE PROJET DE POLITIQUE

2.1 CERTAINES CATÉGORIES DE TRAVAILLEURS

Le projet de politique souligne (voir p. 11 et 12) le vacuum engendré par les dispositifs de soutien à la formation adoptés ces dernières années et qui ont pour effet d'exclure certaines catégories d'adultes : les travailleurs des entreprises non assujettis à la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, les travailleurs autonomes ou qui occupent un emploi atypique et les personnes à l'intérieur de ces groupes dont la demande de formation est individuelle.

Ce diagnostic apparaît tout à fait justifié. Il y manque toutefois des considérations relatives à l'acquisition d'une formation non exclusivement professionnelle, comme l'alphabétisation ou la formation de base, compte tenu des problèmes de sous-scolarisation présents parmi ces groupes de travailleurs.

L'élargissement de la capacité d'intervention des services aux entreprises des commissions scolaires envisagé dans une mesure (p. 12) pour apporter des solutions aux problèmes évoqués ci-dessus est tout à fait pertinent. Toutefois, la réglementation qui régit la formation en entreprise, particulièrement celle régissant l'utilisation du *Fonds national de développement de la main-d'œuvre*, devra être adaptée pour permettre ces interventions des commissions scolaires.

Quant à l'accroissement de la quantité de cours de formation professionnelle à temps partiel dans les centres, que le projet de politique propose également, il constitue effectivement une réponse pour accroître la demande individuelle de formation. Toutefois, la mise en œuvre d'une telle mesure pose des problèmes de divers ordres qui devront être solutionnés :

- l'organisation pédagogique est majoritairement basée sur des groupes à entrées fixes et sorties fixes et ne permet pas l'introduction d'adultes additionnels pour des besoins ponctuels de formation (les efforts consentis par bon nombre de commissions scolaires pour offrir un enseignement plus individualisé dans certains programmes révèlent que la tâche est extrêmement ardue, que les règles administratives et financières sont mal ajustées à ce type d'organisation pédagogique et, surtout, qu'il y a des limites quant aux programmes qui peuvent être individualisés);
- la capacité d'accueil et le taux d'occupation des ateliers des centres de formation professionnelle qui ne laissent pas beaucoup de plages horaires inoccupées;
- l'absence de financement public d'une offre de cours à temps partiel que pourrait dispenser les commissions scolaires. Selon les règles actuelles, aucun financement du MEQ n'est possible puisqu'une telle offre est considérée comme du perfectionnement et non de la formation initiale. *Emploi-Québec* en aurait la capacité mais il n'existe que de très rares exemples où *Emploi-Québec* a financé ce type de formation. La formation à temps partiel que donnent actuellement les centres de formation professionnelle est financée par les usagers, individus ou entreprises.

2.2 LES 16-24 ANS

A) Dans le projet de politique

Le groupe d'âge des 16-24 ans fait l'objet d'une attention particulière (voir p. 17-18). Dans un premier temps, le projet de politique reprend sur ce point les constats et les problèmes à l'origine du programme *Solidarité jeunesse* mis en place par le MESS, c'est-à-dire essentiellement la forte proportion des jeunes adultes de 16 à 24 ans prestataires de la sécurité du revenu qui n'a pas de diplôme. La difficile transition entre les études et le monde du travail est aussi soulignée, de même que les difficultés à agir autrement qu'en parallèle des « nombreuses instances gouvernementales et communautaires » qui offrent des services à ces jeunes adultes.

B) Commentaires

- Le problème de la transition des études vers le marché du travail dépasse largement la problématique des jeunes de 16 à 24 ans qui éprouvent des difficultés d'intégration et d'adaptation. Il renvoie plus globalement, d'une part à la préparation au monde du travail que fournit l'école, le centre d'éducation des adultes ou le centre de formation professionnelle et, d'autre part, à l'orientation scolaire et professionnelle.

- À partir de 16 ans, les jeunes ont accès à leur choix aux centres d'éducation des adultes, mais ce n'est qu'à partir de 18 ans qu'ils peuvent bénéficier du soutien financier et autre offert par les *CLE*. C'est dire que la situation des 16-18 ans concerne d'abord et avant tout le système d'éducation. À titre d'exemple, une collaboration concrète et active des trois secteurs de l'enseignement, que sont l'enseignement aux jeunes, aux adultes et en formation professionnelle, pourrait ouvrir la porte à de nouvelles solutions.
- La question de la diversité des instances et des organismes qui interviennent auprès des jeunes n'est pas le seul problème; celui de l'absence d'une autorité qui porte la responsabilité première en est une autre bien plus grave. Les *Carrefours jeunesse-emploi*, le *MESS*, *Emploi-Québec*, les *CLE*, les commissions scolaires avec leurs écoles et leurs centres de formation et les organismes communautaires fonctionnent de façon relativement autonome. Par conséquent, d'où pourra émaner l'autorité (locale, régionale ou provinciale) qui les placera dans un contexte de collaboration et de concertation?

2.3 LES PERSONNES HANDICAPÉES

Selon le projet de politique (voir p. 18-19), trois groupes de personnes handicapées présentent des besoins de formation plus aigus : ceux qui requièrent du matériel d'apprentissage adapté comme les non-voyants et les sourds et ceux qui présentent une déficience intellectuelle. Les personnes handicapées immigrantes présentent, pour leur part, des difficultés additionnelles.

L'intention d'entreprendre des discussions à trois (*Office des personnes handicapées du Québec*, *MESS* et *MEQ*) pour déterminer « les actions prioritaires à mener auprès des adultes handicapés » (p. 18) est tout à fait louable, nécessaire et urgente. Depuis plusieurs années, on ne sent pas, dans le réseau des commissions scolaires, de pressions de la part des autorités publiques pour porter une attention particulière aux personnes handicapées et, de ce fait, la situation de la formation ne s'est pas améliorée. La volonté d'action en cette matière doit venir du gouvernement et elle aurait été plus manifeste si les discussions mentionnées ci-dessus étaient fermement enclenchées.

2.4 LES PERSONNES IMMIGRANTES

A) Dans le projet de politique

Le projet de politique rend compte de l'importance, pour les personnes immigrantes, d'une maîtrise satisfaisante de la langue française comme « instrument de base pour amorcer leur intégration sociale » (p. 19) et professionnelle. Il précise que certaines d'entre elles, parmi les plus scolarisées, ont aussi besoin d'une formation complémentaire pour connaître les règles et les modes de fonctionnement de la société québécoise « (p)our intégrer rapidement le marché du travail » (p. 19).

Certaines lacunes de l'offre de services de formation sont identifiées : accès difficile « à une mise à niveau en français préparatoire à la formation professionnelle ou à l'exercice

d'une profession ou d'un métier » (p. 19), exigences de formation non adaptées des organismes de réglementation, traitement difficile des équivalences de scolarité et restriction quant à l'accès à une formation universitaire.

B) Commentaires

- Les considérations du projet de politique concernant les personnes immigrantes sont minimales et ne permettent pas de dresser un portrait un tant soit peu étayé de la situation de la formation des personnes immigrantes. L'analyse de la situation prend pour acquis le redéploiement récent de l'offre de services en francisation par le *ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI)* et n'apporte, a fortiori, aucune donnée sur la fréquentation de ces nouveaux services par les personnes immigrantes. Ce redéploiement permet-il de répondre aux problèmes d'accès à la formation diagnostiqués dans le projet de politique? Rien ne nous permet de le savoir. Pourtant, la première mesure envisagée est de le poursuivre.

Pour les commissions scolaires, ce redéploiement s'est traduit, de façon variable selon les régions et selon la vitesse d'implantation des *Carrefours d'intégration*, par des baisses parfois considérables d'inscriptions au profit des *Carrefours d'intégration* et des cégeps et par une baisse des personnes référées par les carrefours vers les centres d'éducation des adultes ou de formation professionnelle pour poursuivre leur formation. Pendant ce temps, les cégeps doivent apprendre à développer une nouvelle expertise dans l'enseignement du français de base alors qu'on ne permet plus aux commissions scolaires d'utiliser la leur.

- Le concept de formation complémentaire n'est pas clair; tantôt elle est identifiée par des sujets à traiter, tantôt elle apparaît comme un programme d'études puisqu'on peut « s'inscrire à la formation complémentaire » (p. 19). Compte tenu que cette formation devrait faciliter l'intégration en emploi de personnes qualifiées, ce type de formation devrait pouvoir être dispensé par tous les ordres d'enseignement puisque ceux-ci dispensent tous des formations préparant à l'exercice d'un métier ou d'une profession.
- L'accessibilité à la formation professionnelle des personnes immigrantes n'est pas seulement affaire de reconnaissance des acquis, même si le problème est réel; l'absence de mesures de soutien linguistique pour ces personnes constitue un frein majeur à la poursuite d'études.

3. LA FORMATION À DISTANCE ET LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Le projet de politique (chapitre 5, section 5.3, p. 33 et suivantes) souligne les avantages de l'utilisation par les adultes de l'inforoute, de la formation à distance et des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Après avoir souligné le retard du Québec en matière de formation à distance, identifié les types de formation les moins développés et rendu compte des investissements actuels par ordre d'enseignement, le projet de politique invite à une utilisation plus équitable et rationnelle des ressources en vue d'augmenter le potentiel de la formation à distance.

- A) La TRÉAQFP est d'accord avec l'analyse de la situation présentée et insiste sur l'urgence de développer la formation en ligne, autant en formation générale qu'en formation professionnelle. Toutefois, compte tenu des types d'adultes rejoints, il est impératif de concevoir en même temps un réseau de soutien adapté pour ces personnes.
- B) Comme le propose justement la première mesure envisagée, le développement des contenus de l'inforoute et de la formation à distance ne portera fruit que si l'on généralise des points d'accès publics. Il est tout à fait dans la mission du réseau des commissions scolaires de développer et d'entretenir de tels points de service et d'apporter aux adultes l'aide et l'encadrement dont ils auront besoin.
- C) Le projet de politique n'aborde pas le sujet des médias si ce n'est une mention de *Télé-Québec* dans l'une des mesures proposées (voir p. 35). La réflexion reste donc à faire sur l'utilisation de la radio et de la télévision, sur la pertinence, par exemple, d'une chaîne de télévision éducative à l'intérieur d'une politique gouvernementale qui traite des apprentissages tout au long de la vie.

RECOMMANDATIONS

22. QUE, dans le cadre d'une révision des services d'accueil et de référence, le gouvernement :

- **accorde une grande attention à la formation et au perfectionnement de conseillers d'orientation en éducation des adultes et qu'il prévoit la possibilité pour les adultes de consulter ces conseillers dans les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle, et ce, sur toute question qui concerne leur formation, à l'intérieur ou à l'extérieur du système public d'éducation des adultes, ou leurs choix professionnels;**
- **renforce la fonction d'accueil et de référence des commissions scolaires et des centres de formation, à qui il revient, en raison de leur vocation, de répondre aux demandes de la population qui s'adresse à eux et qu'il établisse clairement leurs responsabilités en cette matière.**

23. QUE, considérant l'hétérogénéité des adultes en formation ainsi que la très grande diversité de leurs besoins, les centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle :
- disposent des ressources nécessaires pour assurer gratuitement aux adultes qui en ont besoin les services complémentaires d'encadrement et de suivi que requiert la réussite du parcours de formation entrepris;
 - obtiennent le soutien approprié pour diversifier leur organisation pédagogique et leurs modes d'enseignement (ex. : enseignement plus individualisé, plus grande généralisation des stages en entreprise et de l'alternance travail-études, etc.) et donner un large accès à tous les adultes en formation aux médiathèques, aux laboratoires, aux ateliers et aux autres ressources éducatives qui, dans une vision de l'éducation qui mise sur la responsabilité de l'apprenant, sont indispensables.
24. QUE la réglementation d'*Emploi-Québec*, en particulier celle qui régit le *Fonds national de développement de la main-d'œuvre*, soit révisée afin de faciliter les interventions des services aux entreprises par les commissions scolaires, incluant la capacité de desservir les entreprises non assujetties à la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'oeuvre*.
25. QUE, compte tenu de l'expérience que possèdent les commissions scolaires dans la francisation des personnes immigrantes, des responsabilités qu'elles assument dans le domaine de la formation commune et de la formation diversifiée des adultes et de la proportion relativement élevée de personnes immigrantes dont les besoins de formation correspondent à ceux auxquels les commissions scolaires sont en mesure de répondre, le gouvernement :
- a) confirme plus clairement, par des mesures concrètes, la responsabilité des commissions scolaires dans le domaine de la francisation;
 - b) favorise le développement, à l'intérieur des commissions scolaires, d'une offre de services adaptée aux besoins d'ordre professionnel des personnes immigrantes, une telle offre incluant au besoin le soutien linguistique requis pour que ces personnes bénéficient pleinement de l'enseignement qui leur est donné.
26. QUE la problématique de la formation des personnes handicapées reçoive toute l'attention que méritent ces personnes et que le gouvernement clarifie ses attentes à l'endroit du réseau des commissions scolaires concernant cette formation et alloue les ressources en conséquence.

27. QUE, comme le prévoit le projet de politique, le gouvernement soutienne activement le développement de la formation à distance et, dans ce cadre,

- a) qu'il profite du lancement du projet majeur en formation commune de base que propose la TRÉAQFP pour multiplier les points d'accès publics à l'info-route (entre autres endroits, dans les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle) et expérimenter les divers usages qu'il est possible d'en faire à des fins de formation en éducation des adultes;**
- b) qu'il soit plus explicite sur la place qu'il fait, en éducation des adultes, à des moyens autres que la formation en ligne tels que la radio, la télévision, l'audiocassette, la vidéocassette, le vidéodisque et le document imprimé;**
- c) qu'il prenne les dispositions appropriées pour que soit étudiée de nouveau, avec détermination et des moyens qui permettent de faire le tour du sujet, la contribution que *Télé-Québec* et des chaînes de télévision spécialisées pour-raient apporter à une formation structurée et officiellement reconnue en éducation des adultes;**
- d) qu'il apporte une grande attention à la formation des formateurs que requiert, en éducation des adultes, la formation à distance.**

SECTION VII

LES STRUCTURES ET LEURS POUVOIRS ET RESPONSABILITÉS

Tout au long du projet de politique, on interprète strictement le choix fondamental annoncé dans le chapitre 1, qui consiste à « construire à partir de ce qui est déjà en place » et à « consolider certains dispositifs » (p. 4). En conséquence, l'adéquation des structures actuelles, ainsi que leurs responsabilités et leurs pouvoirs, ne fait l'objet d'aucune analyse. L'allusion à l'une ou l'autre structure ou leur mention explicite sont cependant relativement fréquentes. Dans la plupart des cas, ces allusions ou mentions se limitent à rappeler un aspect particulier de la mission ou de l'action de la structure en cause ou à indiquer ce qu'elle pourrait faire mieux, autrement ou de plus¹. On remarque également que ces allusions ou mentions ne portent pratiquement jamais sur des structures régionales. On s'intéresse surtout aux structures gouvernementales, en particulier le *ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Emploi-Québec* et le *ministère de l'Éducation*, et aux structures locales, principalement les services publics d'emploi et les « établissements d'enseignement » (les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelles ne sont que très rarement nommés).

Parmi les 49 mesures envisagées par le gouvernement, une seule porte clairement sur la création d'une nouvelle structure, en l'occurrence un comité interministériel. Deux autres mesures et un passage du texte suggèrent par ailleurs une coordination ou une concertation qui impliquent quasi nécessairement une composante structurelle, quoique possiblement légère. C'est de ces mesures et de ce passage que traite la première sous-section, ci-après. Dans une seconde sous-section, la TRÉAQFP propose la création d'un organisme spécialisé ayant des responsabilités et des pouvoirs dans un domaine devenu extrêmement complexe et constamment litigieux, soit les contenus de la formation et l'évaluation de la formation acquise.

1. LES PROPOSITIONS DU PROJET DE POLITIQUE

A) Comme nous venons de le mentionner, la principale mesure concrète envisagée consiste à « instituer un comité interministériel de *la formation continue* » (p. 43. L'italique est de nous). Ce comité serait présidé par le *ministère de l'Éducation*, mais le *ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale* « et son unité autonome de gestion, Emploi-Québec, » en feraient aussi « statutairement partie » (p. 43). Ce comité aurait notamment pour mandat « de coordonner la réalisation, le suivi et l'évaluation régulière de *la politique de la formation continue* et du plan d'action qui en découlera » (p. 43. L'italique est de nous). Les trois autres points que prévoit le mandat du comité explicitent ce premier point dans le sens de la promotion, du développement, du soutien et de l'animation.

1. Voir, par exemple, p. 11, 1^{re} mesure; p. 12, 2^e mesure; les deux mesures de la p. 16; p. 30, 1^{re} mesure complète; p. 32, 2^e mesure et p. 33, 1^{re} mesure.

Le contexte et la formulation utilisés dans le projet de politique pourraient laisser croire que l'on mettra en place un mécanisme de collaboration dans le domaine de la formation de base (voir le dernier paragraphe de la page 24) et un comité interministériel « de la formation continue » (p. 43) qui ne s'intéressera que secondairement à la formation de base. Dans la description que l'on donne du mandat du comité interministériel, la formation continue n'est, de toute évidence, pas considérée comme une « perspective » ou une philosophie qui doit être présente dans l'ensemble de l'éducation des adultes. Elle est plutôt définie comme l'objet même de la politique en voie d'élaboration et il n'est pas du tout évident qu'elle inclut la totalité de la formation de base telle qu'elle est définie dans le chapitre 3 du même document.

Si une telle ambiguïté était maintenue, elle pourrait conduire à des politiques et à des structures pour une formation dite « de base » et à d'autres politiques et structures pour un type de formation dite « continue ». Le résultat le plus probable de cette évolution en parallèle serait, d'une part, le maintien d'une formation de base de type scolaire, souvent rigide et cloisonnée, qui fait peu de cas des réalités de l'adulte et, de l'autre, le développement d'un type de formation (dite « continue ») qui, en l'absence d'un solide ancrage dans une formation de base appropriée, serait coupé de la principale assise qui peut lui assurer une crédibilité indiscutée et, à long terme, une fécondité certaine. Il existe déjà, dans les structures et les mentalités, trop de signes de ce double enfermement. Il faut éviter à tout prix de le consacrer.

Dans l'état actuel des structures gouvernementales, il est difficile de voir comment une politique gouvernementale cohérente de l'éducation des adultes pourrait être mise en œuvre sans la création d'un large comité interministériel qui s'en fasse le promoteur, assure la coordination de ses composantes et veille à ce qu'une perspective de formation continue soit présente aussi bien à l'intérieur de la formation commune de base que du perfectionnement professionnel de la main-d'œuvre active. Le mandat que l'on envisage de confier à un tel comité dans le projet de politique est si substantiel et les questions que, par la force des choses, il sera appelé à traiter ont des implications si considérables que ses membres ne peuvent être que les sous-ministres les plus immédiatement responsables de l'éducation des adultes (celle-ci étant comprise dans le sens large que lui donne la *Déclaration de Hambourg*). En effet, pour être efficace, ce comité doit être en mesure d'établir des consensus fermes qui se traduiront rapidement en résultats observables. Toutefois, avant de mettre la dernière main au mandat de ce comité et d'en établir les modes de fonctionnement, il y aurait lieu de se demander pourquoi le comité interministériel qui a été créé à la suite de l'énoncé d'orientation de 1984 est, en peu d'années, tombé en désuétude.

- B) Une autre mesure concerne la qualification des jeunes de 16 à 24 ans. Dans ce cas, on envisage de « confier aux commissions scolaires et aux centres locaux d'emploi le mandat de mettre en place un mécanisme de coordination » (p. 18). Ce mécanisme aurait pour but « d'assurer la cohérence et l'efficacité des services publics et para-

publics ayant pour objet la diplomation ou la qualification des jeunes » (p. 18). Les services concrets mentionnés sont les centres d'éducation des adultes, les centres locaux de services communautaires (*CLSC*) et les organismes communautaires. Cette mesure, à première vue intéressante, soulève, à la réflexion, plusieurs questions auxquelles on devrait prêter plus d'attention avant de la retenir définitivement. Elle appelle, entre autres, les commentaires suivants :

- Comme nous l'avons déjà souligné (voir section V, 2.2, A), il n'est pas approprié d'aborder de la même façon la formation des jeunes de 16 à 18 ou 19 ans et celle des jeunes plus âgés. En outre, dans le cas des jeunes de 16 à 18 ou 19 ans, une collaboration avec l'école secondaire est indispensable.
- Si les responsabilités des organismes mentionnés (commissions scolaires, centres locaux d'emploi, *CLSC* et organismes communautaires) ne sont pas d'abord clarifiées à un plus haut niveau et si une collaboration tangible n'existe pas entre leurs instances supérieures, la création d'un mécanisme de coordination au niveau local risque de donner peu de résultats concrets.
- Par ailleurs, si les organismes locaux parviennent malgré tout à un consensus substantiel, de nombreuses expériences démontrent que, à moyen terme, les instances supérieures ne leur accorderont qu'avec réticence et parcimonie les moyens d'agir en dehors des normes qu'elles ont, chacune de leur côté, établies. Dans ces circonstances, la volonté de collaboration s'étiole rapidement et les mécanismes mis en place deviennent des coquilles vides.

La situation actuelle, à savoir que les diverses instances qui offrent des services aux jeunes « semblent parfois agir en parallèle » (p. 17), a des causes historiques et dépend de structures et de politiques qui conditionnent largement ce que pourra réaliser le mécanisme suggéré. C'est aussi, sinon d'abord, de ces causes, de ces structures et de ces politiques qu'il importe de se préoccuper.

- C) Une troisième mesure prévoit la mise en place de « mécanismes de concertation permettant aux divers bailleurs de fonds de la formation continue d'harmoniser leurs interventions et de minimiser les chevauchements » (p. 38). Telle qu'elle est exprimée, cette mesure est particulièrement vague. Il s'avère même difficile de savoir si le terme « mécanisme de concertation » inclut une structure ou seulement, par exemple, des procédures différentes, des ententes plus claires sur leurs objectifs respectifs, des communications plus fréquentes entre eux ou la production de rapports périodiques plus précis. Le sujet est assez important pour mériter plus de précision.
- D) « La coordination et l'évaluation des actions à réaliser en formation de base, écrit-on dans le dernier paragraphe du chapitre consacré à cette formation, seront sous la responsabilité du ministère de l'Éducation en collaboration avec le ministère de l'Emploi et de

la Solidarité sociale et en association avec d'autres ministères [...] et avec des personnes représentant les commissions scolaires et les groupes d'éducation populaire » (p. 24). Même si on ne dit rien à ce sujet, il est difficile de voir comment on pourrait assurer la coordination et l'évaluation prévues sans la création d'un comité et l'affectation, au moins à temps partiel, d'un personnel chargé d'assurer le suivi des opérations.

2. UNE RÉFLEXION PLUS LARGE SUR LA PROBLÉMATIQUE DES STRUCTURES

L'éducation des adultes est devenue, et continue de devenir – encore plus que le constatait la *Commission d'étude sur la formation des adultes (CÉFA)* en 1982 – une réalité complexe, ramifiée, coûteuse et indissociable du développement social, culturel et économique. La CÉFA concluait à l'époque à la nécessité de créer un nouvel organisme qui disposerait de pouvoirs importants sur l'ensemble de l'éducation des adultes (y compris celle qui est offerte dans les collèges et dans les universités). Dix-huit ans plus tard, Paul Inchauspé, dans une proposition de politique en éducation des adultes soumise au ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse et à la ministre d'État au Travail et à l'Emploi, constatait à son tour, au terme de multiples consultations, que, avec les structures et les modes de fonctionnement actuels, « (t)outes les conditions qui peuvent engendrer des luttes et des tensions sont donc réunies » (2000, cinquième section, troisième orientation, 4). Ce diagnostic ne reflète qu'une partie de la réalité. En fait, comme le démontrent divers passages du premier rapport Inchauspé, en 1999, et le projet de politique sur lequel porte ce mémoire, un bon nombre des luttes et des tensions du passé sont déjà bien inscrites dans des structures, des politiques et des cultures (des visions de la formation, un langage, des façons de faire, etc.) (voir, entre autres, Inchauspé, 1999, p. 8, 17-18, 28-30, 49, 52 et 76). En outre, plusieurs indices suggèrent que ces structures, ces politiques et ces cultures tendent à accroître les divisions et le morcellement plutôt qu'à ouvrir des voies à la collaboration, à la coordination et, à plus forte raison, au partenariat.

On peut donc penser que, même si, cette fois, on réussit à mettre sur pied un comité interministériel efficace et durable, cela ne sera pas suffisant pour faire face à certains des problèmes actuels qui, à cause de leur nature même ou pour des raisons historiques, ont un caractère interministériel. Tel est le cas, par exemple, de la recherche et de la diffusion de ses résultats et, plus encore, comme nous l'avons fait ressortir précédemment, de certains problèmes du domaine des contenus de la formation et de l'évaluation de la formation acquise qui conduit à un diplôme ou peut être reconnue à cette fin. Ces problèmes sont devenus tellement multidimensionnels et intéressent de si nombreux acteurs qu'ils requièrent un suivi continu et spécialisé à l'intérieur d'un lieu où sont représentés à la fois les organismes les plus directement concernés et la société dans son ensemble. Le passage d'une étape du développement de l'éducation des adultes profondément marquée par les concepts de « rattrapage » et d'« adaptation » à une autre, où l'éducation des adultes s'affirme selon les potentialités qui lui sont propres, exige aussi autre chose.

Ces considérations préoccupent au plus haut point la TRÉAQFP, qui s'est penchée avec grande attention sur cette problématique. Dans un premier temps, elle présente les trois principes qui

ont guidé sa réflexion et, dans un second temps, elle avance une première description d'un organisme, d'un genre particulier, qui pourrait constituer une hypothèse de travail en vue d'aider au développement de l'éducation des adultes au Québec.

A) Les trois principes suivants servent à la fois de fondements et de justification à la proposition de la TRÉAQFP :

- Le *MEQ* doit, très clairement, avoir la responsabilité de l'ensemble de l'éducation des adultes (au sens du paragraphe 3 de la *Déclaration de Hambourg*, et donc qu'elle soit générale, professionnelle, populaire, communautaire ou autre) et disposer avec la même clarté de tous les pouvoirs afférents à cette responsabilité. En outre, plus concrètement, cette responsabilité doit être assumée de manière visible dans les politiques adoptées et les structures mises en place.
- Cette responsabilité du *MEQ* étant assurée, l'éducation des adultes doit pouvoir se développer de manière autonome et créatrice en tant qu'éducation des adultes, tout en tenant compte le mieux possible de la complexité du réel et de la multiplicité des acteurs concernés.
- Ce développement de l'éducation des adultes doit s'effectuer dans un cadre et selon des modes de fonctionnement qui permettent à d'autres ministères ou organismes gouvernementaux que le *MEQ*, de même qu'aux représentants ou représentantes d'autres organismes, de participer à part entière à certaines des décisions importantes qui concernent le développement de l'éducation des adultes.

B) C'est en s'appuyant sur ces principes que la TRÉAQFP propose comme hypothèse la création d'un organisme spécialisé, dont l'objet concernerait certains éléments majeurs de l'évaluation et la formation acquise par les adultes et, par voie de conséquence, certains éléments tout aussi importants des contenus de la formation. Le choix de ce champ s'explique en premier lieu par l'acuité des problèmes actuels, mais aussi des problèmes aisément prévisibles, qui concernent l'évaluation de la formation acquise considérée comme pertinente dans le cadre d'un diplôme (quel qu'il soit), de même que les contenus essentiels qui serviront de normes et de critères pour procéder à l'évaluation de cette formation. La persistance de ces problèmes handicape sérieusement le développement de l'éducation des adultes au Québec. Le choix des contenus de la formation et de l'évaluation de la formation acquise se justifie donc aussi, dans ce contexte, par la nécessité d'aborder les questions complexes qui se rapportent à ces sujets dans un cadre qui favorise le maximum de continuité et d'approfondissement. On sait que ces conditions, qui sont impératives lorsqu'on se trouve en face de problèmes complexes, ont fait gravement défaut depuis une quinzaine d'années.

Les pouvoirs et les responsabilités d'un tel organisme¹ pourraient se situer principalement dans les domaines suivants :

- la supervision et l'approbation d'objectifs, de normes ou de profils d'apprentissages attendus et de normes ou de critères de maîtrise des apprentissages effectués et, dans certains cas, l'élaboration de tels objectifs, normes, profils ou critères;
- la supervision d'instruments d'évaluation de l'apprentissage et l'approbation formelle d'un certain nombre d'entre eux;
- la diffusion, sous la forme de descriptions d'expériences, d'analyses ou de synthèses, de données sur l'évolution de l'éducation des adultes, au Québec et dans d'autres systèmes d'éducation, qui se rapportent aux contenus de la formation, à l'évaluation de la formation acquise et à la façon de rendre compte de cette formation dans un relevé;
- l'organisation et le soutien d'activités qui favorisent l'information mutuelle, l'échange de vues, la coordination et le partenariat entre tous les organismes, publics et privés, qu'intéressent les sujets mentionnés dans les alinéas ci-dessus.

En bref, on peut donc dire que l'action de cet organisme se situerait essentiellement dans le champ des contenus de la formation et de l'évaluation de toute formation acquise par les adultes du Québec et jugée socialement nécessaire. À l'intérieur de ce champ, il aurait, selon les cas et les moments, à statuer, à superviser, à produire et à diffuser certains documents ou à développer des consensus. Son mandat serait toutefois assez large pour qu'il puisse à la fois, dans ses décisions et ses interventions, tenir compte de la complexité du réel et demeurer efficace.

1. Le 7 juin dernier, dans une allocution prononcée dans le cadre du colloque annuel de la TRÉAQFP, le président du *Conseil du patronat*, M. Gilles Taillon, a proposé la création d'un organisme qui, tout au moins quant à son objectif principal, ressemble à celui auquel songe la TRÉAQFP depuis plus de deux ans. Dans les « notes » qu'il a préparées pour son allocution, M. Taillon dit espérer que la politique gouvernementale en voie d'élaboration « permettra de passer des bonnes intentions et des vœux pieux à la mise en place réelle d'un régime de reconnaissance des acquis *tant scolaires que professionnels* » (Taillon, 2001, p. 7. L'italique est de nous), puis conclut ainsi le paragraphe qu'il consacre à la reconnaissance des acquis : « Malgré la bonne volonté, nous croyons que seul un organisme *dédié à cette fonction* rendra le rêve possible » (ibid. L'italique est de nous). Au cours de son allocution, M. Taillon a commenté cette proposition et invité les personnes présentes à y « penser ».

RECOMMANDATIONS

28. **QUE** toute mesure d'incitation à la coordination au niveau local entre des organismes tels que les commissions scolaires, les centres locaux d'emploi, les *CLSC* et d'autres organismes fasse d'abord l'objet de clarifications au niveau supérieur sur les rôles et les responsabilités de chacun et soit soutenue par des politiques, notamment financières, qui favorisent une évolution créatrice de cette coordination.
29. **QUE** le gouvernement évite soigneusement toute mesure qui pourrait maintenir ou engendrer, à l'intérieur du secteur de l'éducation des adultes, un sous-secteur de la « formation de base » et un autre de la « formation continue » et, en conséquence, que le comité interministériel dont il envisage la création soit un comité interministériel de l'éducation des adultes, et non de la « formation continue », celle-ci devant demeurer une vision et une perspective qui façonnent le contenu, la pédagogie et l'organisation de l'éducation des adultes.
30. **QUE**, étant donné la nature et l'ampleur du mandat que l'on envisage de confier à un comité interministériel, les membres de ce comité soient les sous-ministres les plus immédiatement responsables de l'éducation des adultes et le président de ce comité un sous-ministre du *ministère de l'Éducation*.
31. **QUE**, étant donné sa responsabilité en matière d'éducation des adultes, le *MEQ* assure, à l'intérieur de ses structures, la particularité et la visibilité de l'ensemble de ce secteur en lui affectant un sous-ministre.
32. **QUE**, étant donné que l'éducation des adultes constitue une réalité de plus en plus complexe et ramifiée et, en conséquence, intéresse plusieurs ministères et organismes et que ce secteur du système d'éducation, tout en demeurant très clairement sous l'autorité du *ministère de l'Éducation*, doit aussi pouvoir se développer de manière autonome et selon des modes de fonctionnement qui permettent aux divers ministères et organismes concernés de participer efficacement et à part entière à certaines décisions importantes qui concernent l'éducation des adultes, le gouvernement examine la possibilité de mettre en place un organisme à vocation spécialisée dont le champ de responsabilité concernerait essentiellement les contenus de la formation et l'évaluation de la formation acquise.

SECTION VIII

LE FINANCEMENT DE LA FORMATION

1. UN INTÉRÊT RÉEL ET BIEN INSPIRÉ

Une section du projet de politique, la section 5.5 (voir p. 37-40), porte sur le financement de la formation des adultes; elle est présentée, dans son titre même, comme voulant en faciliter « l'accessibilité ». En outre, ailleurs dans le document, une douzaine de passages du texte ou des mesures envisagées font référence, en termes plus ou moins généraux, à des moyens financiers. Ces passages concernent, pour l'essentiel, l'apport du *MEQ* et du *MESS*, mais aussi d'autres ministères et milieux (dont le milieu communautaire et le secteur privé), à l'éducation des adultes (voir p. 3, 9, 10 et 11); l'éventuelle création de comptes individuels de formation (p. 12); le soutien financier pour le développement d'approches novatrices destinées aux personnes handicapées (p. 19); l'établissement de normes professionnelles (p. 28-30); le financement « des services d'accompagnement et de suivi aux adultes » (p. 33); la formation à distance (p. 34 et 35) et l'aide financière à des organismes communautaires et à des groupes d'éducation populaire (p. 36 et 37).

La section 5.5, mentionnée ci-dessus, confirme et justifie l'intérêt que l'on porte au financement de l'éducation des adultes dans l'ensemble du projet de politique. L'orientation générale qui y est proposée et les principes que l'on y avance sont particulièrement bien inspirés. Ainsi, on affirme que le financement public de l'éducation des adultes (ou, selon le texte, « de la formation continue ») « devrait être conçu de telle sorte qu'il ouvre aux adultes un accès à des services propres à répondre en *temps opportun* à leurs besoins, sans que des *obstacles indus* viennent contrecarrer leurs projets de formation » (p. 37. Les italiques sont de nous). On ne saurait mieux décrire en quelques mots la fonction que devrait remplir, en théorie et en pratique, un financement public en éducation des adultes. Quant aux principes qui devraient guider l'établissement d'un système d'aide financière pour les adultes, on a repris ceux de la proposition d'une politique de l'éducation des adultes élaborée par Paul Inchauspé, soit la justice, l'équité et l'égalité (voir Inchauspé, 2000, cinquième section, deuxième orientation, 2.2), « dont il faut, précise-t-on, conserver l'équilibre et que l'on doit mieux concrétiser dans l'ensemble des mesures actuelles » (p. 37). On souligne également que, étant donné les sommes en jeu et l'incapacité du secteur public de satisfaire tous les besoins de formation, « il y a grand intérêt à ce que les instruments de financement se complètent, agissent en synergie et, dans certains cas, soient harmonisés » (p. 38). Dans la même page, deux mesures reprennent cette idée. La première porte sur la cohérence des modes d'allocation des ressources d'un ordre d'enseignement à un autre et la seconde, dont nous avons déjà parlé (voir la section VII, 1, C), sur la concertation entre les bailleurs de fonds. La TRÉAQFP souhaite vivement la mise en application de ces mesures.

2. QUELQUES RÉSERVES

2.1 LE COÛT DES MESURES ENVISAGÉES ET LES SOMMES DISPONIBLES

Selon les données éparses fournies dans le projet de politique, la somme affectée annuellement à une formation des adultes qui ne relève pas de l'enseignement supérieur par le *ministère de l'Éducation, Emploi-Québec* (par le *Fonds de développement du marché du travail*), les entreprises (dans le cadre de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*) et le *Fonds national de formation de la main-d'œuvre* peut être estimée à environ un milliard six cent cinquante millions de dollars¹. Cette somme inclut des coûts directs de formation, mais aussi, dans une forte proportion, des prestations et divers autres frais. Elle est, il convient de le préciser, très conservatrice, car elle ne tient pas compte, entre autres, de la contribution de plusieurs ministères, des prêts et bourses, du *Fonds de lutte contre la pauvreté par la réinsertion sociale* et des avantages que procurent certaines mesures fiscales, ainsi que de l'apport des adultes eux-mêmes.

Ces sommes sont-elles utilisées de la meilleure façon possible? Certains réaménagements ne seraient-ils pas souhaitables? Dans quel sens? Dans le projet de politique, ces préoccupations ne sont pas complètement absentes, mais elles sont à peine effleurées. Le passage de la mesure où l'on envisage de « procéder à une réaffectation des ressources consacrées par le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale afin de faciliter l'accès à la formation manquante » (p. 30) est un cas unique. Dans le texte actuel du projet de politique, on relève la même imprécision concernant le coût des mesures envisagées; on ne fournit des indications sur le coût d'aucune d'entre elles. Dans ce contexte, il devient très difficile de savoir quelle importance réelle on accorde à plusieurs des mesures envisagées.

Par définition, une politique est un ensemble cohérent d'orientations et d'engagements précis. Il est fortement à souhaiter que le texte final de la politique de l'éducation des adultes soit retravaillé dans ce sens concernant le coût des mesures retenues et la répartition des sommes disponibles, sous diverses formes et pour diverses fins, en éducation des adultes.

2.2 LE COÛT INDIVIDUEL DE LA FORMATION

« L'accès à la formation de base et à une première formation professionnelle doit être assuré gratuitement pour les adultes » (Inchauspé, 2000, quatrième section, quatrième principe). Dans le projet de politique du gouvernement, on ne reprend pas cette proposition. Au

1. Soit environ un milliard de dollars en provenance des entreprises (voir p. 38), 350 millions en provenance du *MEQ* (voir p. 37), environ 300 millions en provenance du *MESS* (voir p. 37). En nous appuyant sur Inchauspé, 2000, p. 48, nous avons soustrait 100 millions au montant de 400 millions indiqué afin de tenir compte des sommes consacrées à des participants du réseau collégial) et 50 millions pour les sommes versées au *Fonds national de formation de la main-d'œuvre* (voir p. 8), pour la formation à distance au secondaire (voir p. 34) et aux groupes populaires en formation des adultes. Pour des données un peu plus précises et, concernant le *MEQ*, plus élevées (500 millions, au lieu de 350 millions), voir Inchauspé, 2000, p. 46, 48, 49 et 50.

contraire, en analysant divers passages (voir, entre autres, p. 12, 37 et 40), on retire l'impression que cette question est à l'étude et que l'on s'interroge en particulier sur la proportion du coût de la formation que devraient assumer respectivement les employeurs, l'État et l'adulte lui-même. Une mesure prévoit d'ailleurs l'expérimentation de « formes novatrices d'assistance financière qui misent sur une contribution partagée entre l'individu, l'employeur et l'État afin de faciliter le retour aux études sous diverses formes et de favoriser la réussite » (p. 40). L'expérimentation « de formes novatrices d'assistance financière », par exemple l'ouverture de comptes individuels de formation¹, pour laquelle on démontre de l'intérêt (voir p. 12), est sûrement nécessaire. Cependant, la TRÉAQFP est d'avis que l'accès gratuit à une formation de base complète et à une première formation professionnelle ne devrait faire l'objet d'aucune tergiversation. Les efforts du gouvernement devraient aussi porter sur la réduction ou, selon le cas, le contrôle des coûts afférents tels que l'ouverture d'un dossier, l'achat ou l'utilisation de ressources didactiques, la garde de jeunes enfants et le transport (en particulier dans les régions où les distances à parcourir sont longues et celles où il n'existe pas de transport en commun). L'importance de ces coûts n'est pas suffisamment prise en considération. On sait pourtant que ce facteur n'est pas négligeable parmi les causes de non-inscription ou d'abandon.

3. DES PROPOSITIONS POUR AMÉLIORER LA SITUATION

À partir de leur expérience, les services d'éducation des adultes et de formation professionnelle des commissions scolaires sont en mesure de faire de nombreuses propositions qui sont de nature à améliorer le fonctionnement général du système d'éducation des adultes. En voici quelques-unes que la consultation auprès des commissions scolaires a permis de formuler.

- A) La multiplication des fonds (Jeunesse, de la formation à distance, de formation de la main-d'œuvre, de développement du marché du travail et de lutte contre la pauvreté par la réinsertion au travail) s'ajoute désormais à la diversité des programmes, ou même s'entrecroise avec eux. Chacun de ces fonds et de ces programmes ayant une forte tendance à se donner des objectifs, des critères, des procédures et des formulaires propres, il en résulte une dispersion des énergies, un alourdissement de la gestion et une difficulté à maîtriser au moment opportun l'information requise pour tirer profit de ces ressources potentielles. N'y aurait-il pas lieu, minimalement,
- d'effectuer une présentation synthétique de ces fonds et de ces programmes en les reliant à une vision d'ensemble de l'éducation des adultes et en montrant comment chacun d'eux peut contribuer à la concrétisation de cette vision;

1. De tels comptes existent déjà en Angleterre sous l'appellation de « Individual Learning Accounts », de même qu'aux États-Unis, quoique selon des modalités différentes et une portée plus limitée, sous l'appellation de « Individual Training Accounts ». On sait par ailleurs que le gouvernement canadien a déjà annoncé au *Parlement* son intention d'introduire au Canada quelque chose de semblable. En anglais, l'appellation initiale retenue est « Registered Individual Learning Accounts ».

- de s'appliquer à mettre au point des procédures et des formulaires le plus possible semblables et, plus particulièrement, de réduire les modes différents de financement?
- B) Un financement plus satisfaisant doit être prévu en formation générale et en formation professionnelle pour les fins suivantes :
- pour offrir un encadrement et un soutien plus adéquats aux adultes en formation : formation et perfectionnement des enseignants, services complémentaires et soutien pédagogique;
 - pour soutenir la diversification des modes d'organisation de la formation : formation à distance, formation à temps partiel, recherche orientée vers le développement de nouveaux champs et modes d'action;
 - pour soutenir la diversification des cheminements de formation, en particulier des formations de courte durée en formation professionnelle;
 - pour pondérer, en formation générale, le calcul des allocations basées sur des ETP (équivalents temps plein) puisque chaque ETP constitue la somme des heures de formations suivies par plusieurs personnes (3, 4, 5 personnes);
 - pour offrir des mesures d'accessibilité aux adultes, telles des mesures facilitant la garde des enfants ou le transport vers les lieux de formation
- C) Dans le projet de politique, on se montre conscient de l'inadéquation pour les adultes du programme actuel des prêts et bourses (voir p. 39). Une révision de ce programme est essentielle dans l'optique d'une relance de l'éducation des adultes davantage centrée sur la demande. Parmi les éléments à modifier que le projet de politique ne mentionne pas, figure la notion de « semestre »; celle-ci est tout à fait inappropriée en éducation des adultes.
- D) L'apprentissage en ligne, de même que, en formation professionnelle, le développement de l'enseignement individualisé pourraient constituer des moyens d'optimiser l'utilisation de l'espace et de l'équipement disponibles dans les centres.
- E) Des adultes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage fréquentent les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle. Dans le secteur des jeunes, il existe sur ce point une politique qui prévoit un soutien financier spécial. Un tel soutien est également essentiel en éducation des adultes. La mesure que prévoit à ce sujet le projet de politique (voir p. 18-19) semble ne viser que les adultes handicapés et, parmi eux, que les adultes touchés par l'alphabétisation et la formation de base. On doit élargir considérablement la portée de cette mesure, tant en ce qui concerne les limites de fonctionnement des personnes que les types de formation couverts.

RECOMMANDATIONS

33. **QUE le gouvernement précise les sommes additionnelles qu'il est disposé à consacrer à une amélioration du système d'éducation des adultes et dans quels domaines plus précisément et selon quel échéancier il envisage de rendre ces sommes disponibles.**
34. **QUE le gouvernement effectue un bilan des sommes effectivement appliquées à l'éducation des adultes et des principales composantes de ces sommes (dont la formation proprement dite, le soutien financier aux adultes et les frais généraux), envisage, avec les organismes les plus directement engagés en éducation des adultes, des hypothèses de réaménagement de ces sommes et procède à une consultation publique sur le sujet.**
35. **QUE tout adulte ait le droit en tout temps au cours de sa vie d'acquérir gratuitement, dans le système public de l'éducation des adultes, une formation de base complète et, si la personne a un emploi ou veut en obtenir un, une première formation professionnelle et que des mesures soient prises afin de réduire au minimum tous les coûts afférents, en priorité pour les adultes qui ne possèdent pas une formation commune de base et ceux des régions qui, à cause des distances à parcourir ou l'absence de transport en commun, doivent assumer des frais de transport qui dépassent un certain seuil.**
36. **QUE le gouvernement favorise l'expérimentation de formes novatrices d'aide financière et de financement de l'éducation des adultes, dont celle des comptes individuels de formation, en particulier à l'intention des adultes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et de ceux qui ne possèdent pas une formation commune de base.**
37. **QUE le gouvernement :**
- a) **publie régulièrement un document synthèse qui présente tous les fonds et les programmes qui peuvent contribuer à l'éducation des adultes au Québec et montre comment ils peuvent y contribuer;**
 - b) **profite des travaux reliés à la préparation de ce document pour mettre au point des procédures et des formulaires largement communs, notamment en ce qui concerne les modes de financement.**
38. **QUE le *ministère de l'Éducation* :**
- a) **accroisse à brève échéance les budgets consacrés aux domaines suivants : la formation des enseignants ou d'autres formateurs, les services d'accueil et de référence, les services complémentaires, l'évaluation de la formation acquise,**

la formation à distance, la formation à temps partiel, la recherche orientée vers le développement de nouveaux champs et modes d'action;

- b) accroisse les mesures d'accessibilité des adultes à la formation par un soutien financier pour la garde des enfants et le transport, le cas échéant;**
- c) favorise le développement de l'enseignement individualisé en formation professionnelle comme un moyen de diversifier l'offre de formation, mais aussi d'optimiser l'utilisation de l'espace et de l'équipement disponibles dans les centres;**
- d) assure un financement pour des formations de plus courte durée en formation professionnelle;**
- e) prévoit un soutien financier spécial pour les adultes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui fréquentent les centres d'éducation des adultes ou de formation professionnelle.**

SECTION IX

QUESTIONS DIVERSES

1. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES FORMATEURS

1.1 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN FORMATION GÉNÉRALE

Dans un texte placé au début d'un long document rendu public en juin dernier, le ministre de l'Éducation s'exprime ainsi :

« Le document que je rends disponible a fait l'objet d'une vaste consultation auprès des différents partenaires du monde de l'éducation. Il constitue désormais le document officiel du ministère de l'Éducation en matière de formation des maîtres pour la formation générale.

« Aussi, je demande au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) de procéder à un rappel des programmes de formation actuels et d'examiner les nouveaux programmes qui lui seront soumis à la lumière du document intitulé *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Je lui demande de s'assurer que les programmes qu'il recommande comme menant à l'autorisation d'enseigner respectent les orientations du Ministère et permettent l'atteinte des compétences professionnelles visées. » (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001).

Le document cité, dont le titre général est *La formation à l'enseignement*, est divisé en cinq chapitres, mais traite essentiellement de trois aspects de la formation des enseignants : les orientations générales à imprimer à cette formation, les compétences professionnelles – il y en a douze – attendues au terme de la formation initiale des futurs enseignants et les profils de sortie, structurés autour des six baccalauréats auxquels conduit la formation acquise. Dans les chapitres sur les orientations générales et les compétences professionnelles (p. 11 à 159), le texte est entièrement orienté vers l'établissement scolaire et la *formation générale* dans le secteur des jeunes. L'orientation de la bibliographie est similaire; même si elle comprend plus de 125 titres, on y trouve très peu d'auteurs connus à cause de l'intérêt qu'ils portent à l'éducation des adultes. En outre, parmi les 29 personnes qui ont participé à la validation du document et les 18 membres de la *Table nationale de consultation en formation des maîtres* (voir id., p. 223-224), il ne semble pas y en avoir beaucoup dont l'enseignement ou la recherche est concentré en éducation des adultes ou qui sont directement associés au développement de l'éducation des adultes.

Dans le chapitre portant sur les profils de sortie, on fait référence à la formation générale des adultes à l'intérieur de trois baccalauréats, soit les baccalauréats en enseignement secondaire,

en enseignement de l'anglais, langue seconde, ou du français, langue seconde et en adaptation scolaire. Dans l'exposé relatif au profil de sortie sur la langue d'enseignement à l'intérieur du baccalauréat en enseignement secondaire, on fait remarquer que ce profil « laisse une place aux universités pour s'adapter aux besoins d'un milieu donné » (id., p. 173). « À titre d'exemple, poursuit-on quelques lignes plus loin, soulignons notamment les besoins des élèves adultes fréquentant le premier cycle du secondaire ou le second cycle du secondaire ou encore les besoins propres à de jeunes allophones » (id., p. 173-174). On ajoute toutefois le paragraphe suivant : « La formation relative à l'enseignement de la discipline auprès des jeunes, aux deux cycles du secondaire, devra toutefois demeurer une constituante majeure dans le programme de formation » (id., p. 174). On reprend les mêmes passages dans la description du profil de sortie en mathématique (voir id., p. 177), mais on ne fait aucune référence aux adultes dans les descriptions portant sur des disciplines telles que la science et la technologie, l'histoire et la géographie.

Concernant le baccalauréat en enseignement d'une langue seconde, la proposition du *ministère de l'Éducation* est plus complexe. Toutefois, en prenant comme exemple le baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde, on peut, pour les fins du présent mémoire, résumer ainsi cette proposition : la formation qui conduit à ce baccalauréat inclut nécessairement un tronc commun qui prépare à enseigner l'anglais, langue seconde, aux élèves du primaire *et* du secondaire, au secteur des jeunes, mais aussi un ensemble d'activités de formation parmi lesquelles figure, entre autres, la préparation à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au secteur des adultes ou aux allophones, au secteur des jeunes et au secteur des adultes (voir id., p. 201).

La section consacrée au baccalauréat en adaptation scolaire contient deux divisions où l'on établit une relation entre ce diplôme et l'enseignement aux adultes. L'une de ces divisions résume ou cite sans commentaire de brefs passages des quatre textes suivants : *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* (Ministère de l'Éducation, 1997a, p. 51), *Vers une politique de la formation continue. Document de consultation* (Ministère de l'Éducation, 1998a, p. 15), la version provisoire du *Cadre de référence pour la formation de base commune* (Ministère de l'Éducation, novembre 2000, p. 7) et le *Régime pédagogique de la formation générale des adultes* (Gouvernement du Québec, 2000a, art. 3). La seconde division évoquée ci-dessus décrit ce qui est proposé, soit un baccalauréat qui a d'abord comme objet la formation de « spécialistes de l'intervention pédagogique » qui soient « en mesure d'intervenir principalement dans l'enseignement de la langue d'enseignement et des mathématiques », et ce, « auprès des élèves du primaire **ou** des élèves du secondaire, que ce soit au secteur des jeunes ou au secteur des adultes, principalement en formation de base commune **ou** auprès des élèves handicapés » (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001, p. 209. Caractères gras dans l'original). La signification de ce dernier passage ne nous paraît pas claire. Pour notre part, nous comprenons que le futur enseignant se préparera à intervenir au primaire *ou* au secondaire et, dans l'un et l'autre cas, au secteur des jeunes *ou* au secteur des adultes et que, s'il opte pour le secteur des adultes, il se préparera à intervenir principalement en formation de base commune *ou* auprès d'élèves handicapés adultes.

Selon les renseignements que la TRÉAQFP a pu recueillir, très peu de personnes directement intéressées par le développement de l'éducation des adultes ont été consultées sur ce document. Dans les circonstances, cette absence de consultation paraît justifiée, car, au moment où la consultation a eu lieu – du 2 octobre au 5 décembre 2000 –, on ne connaissait presque rien des changements de fond qui pourraient être apportés dans le secteur de l'éducation des adultes. C'est même seulement en novembre qu'a été rendue publique par le *ministère de l'Éducation* la proposition d'une politique de l'éducation des adultes préparée par Paul Inchauspé et en mai 2001 qu'a été publié le projet de politique sur lequel porte le présent mémoire. En conséquence, on ne peut pas considérer a priori que le document intitulé ***La formation à l'enseignement*** est en tout point adéquat pour la formation initiale des enseignants en formation générale en éducation des adultes. Une réflexion et une consultation appropriées s'imposent a fortiori dans le contexte de la politique de l'éducation des adultes qui sera adoptée et des suites qui lui seront données. Le perfectionnement continu des enseignants en formation générale en éducation des adultes, que le document du *ministère de l'Éducation* sur la formation à l'enseignement appelle « le développement professionnel », pourrait sans doute faire l'objet en même temps d'une réflexion et d'une consultation.

1.2 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES AUTRES FORMATEURS

L'extension et la diversification de l'éducation des adultes demandent, en corollaire, une préoccupation soutenue pour maintenir et rehausser la qualité de la formation et concevoir des mesures appropriées, disponibles en divers lieux. La formation et le perfectionnement des enseignants et des formateurs sont au cœur de cette qualité, comme le souligne bien le projet de politique.

En matière de formation et de perfectionnement, les problèmes sont nombreux et de divers ordres :

- en formation professionnelle, par exemple, le rajeunissement de la clientèle commande de nouvelles habiletés de la part des enseignants et des enseignantes;
- en formation professionnelle toujours, les connaissances relatives à un métier donné se transforment rapidement et imposent des mises à jour fréquentes;
- le recours aux nouvelles technologies pour fins d'enseignement et la formation en ligne requièrent des adaptations majeures dans les interventions pédagogiques;
- les formateurs des entreprises et des groupes communautaires ont peu de ressources à leur disposition pour améliorer leur formation;
- les enseignants ou formateurs des services aux entreprises des commissions scolaires ont aussi besoin d'un soutien adapté à leur situation.

Ces quelques situations, rapidement évoquées, mettent en évidence la difficulté d'adopter un modèle de perfectionnement ou de formation unique. La nécessité d'une formation ou d'un perfectionnement n'en est pas moins grande pour autant.

Pour la TRÉAQFP, la plupart de ces considérations devront faire partie du chantier sur la qualité de la formation qu'elle demande d'ouvrir, tandis que d'autres touchent la formation initiale des enseignants. En formation professionnelle, le modèle d'un nouveau baccalauréat en enseignement a été adopté récemment; il est trop tôt pour en évaluer les conséquences, mais tout porte à croire qu'il faudra en surveiller de près l'application.

2. LA RECONNAISSANCE LÉGALE DES GROUPES POPULAIRES EN FORMATION DES ADULTES

2.1 VERS UNE RECONNAISSANCE

La TRÉAQFP reconnaît la contribution que les groupes populaires en formation des adultes apportent actuellement¹ et peuvent apporter dans l'avenir au développement de l'éducation des adultes au Québec. Elle s'interroge toutefois sur la voie proposée pour la reconnaissance envisagée, à savoir une modification de la loi constitutive du *ministère de l'Éducation*. À la lumière de l'information réduite à l'extrême que contient sur ce sujet le projet de politique, elle se demande comment on peut justifier l'utilisation de cette loi pour « reconnaître officiellement le rôle particulier et indispensable des groupes d'éducation populaire » (p. 36) et ne pas reconnaître également, dans la même loi, le rôle des entreprises par exemple, dont la contribution à l'éducation des adultes, dans le cadre de l'alternance travail-études, de stages ou sous d'autres formes, est au moins aussi importante que celle des groupes d'éducation populaire. De même, les musées, ainsi que d'autres organismes, jouent déjà, ou pourraient dans un avenir proche, jouer un rôle marquant « en matière de formation des adultes » (p. 36). Actuellement, l'article 1.1 de la *Loi sur le ministère de l'Éducation* (voir Assemblée nationale, 1) prévoit que le ministre de l'Éducation exerce ses fonctions dans les domaines de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire, de l'enseignement collégial et de l'enseignement universitaire. On ne mentionne pas l'éducation des adultes; il faut supposer que celle-ci est incluse à l'intérieur de chacun des domaines mentionnés. Veut-on corriger cette anomalie, devenue évidente, de façon à pouvoir « reconnaître » dans ce cadre le rôle de groupes d'éducation populaire, mais aussi, éventuellement, d'autres groupes et organismes en matière de formation des adultes ou veut-on seulement donner un fondement plus clair aux relations qui existent déjà depuis de nombreuses années entre le *ministère de l'Éducation* et certains groupes d'éducation populaire?

1. Cela étant dit, l'importance de cette contribution demeure imprécise. En 2000, le MEQ, après avoir écrit qu'il ne disposait pas de système de collecte de données sur les services d'alphabétisation que les groupes d'éducation populaire offrent à la population, confirmant ainsi ce qu'il a maintes fois affirmé avant et après cette date, estimait cependant qu'environ 4 000 personnes bénéficiaient chaque année de ces services (voir Ministère de l'Éducation, 2000b, p. 6). Dans le projet de politique, on estime plutôt à « près de 6 000 » le nombre d'« inscriptions en alphabétisation » « dans les groupes d'alphabétisation populaires » (p. 21).

On sait aussi qu'il existe des différences notables entre les services d'alphabétisation offerts par les groupes d'éducation populaire, de même qu'entre les services qu'offrent un bon nombre de ces groupes et ceux qui sont disponibles dans les commissions scolaires. En conséquence, l'addition pure et simple des inscriptions en alphabétisation dans les groupes d'éducation populaire et dans les commissions scolaires reflète plutôt mal la réalité et ne peut avoir qu'une portée très limitée.

La position de fond de la TRÉAQFP concernant une reconnaissance plus officielle des groupes d'éducation populaire s'appuie principalement sur les intentions et les orientations du projet de politique qu'elle juge les plus positives, notamment sur celles qui portent sur la possibilité d'acquérir « au sein de lieux très divers » et « à partir d'une gamme diversifiée de moyens ou de modes d'accès » une formation qui peut éventuellement conduire à une formation officiellement reconnue, sur le besoin de faire émerger davantage l'expression de la demande de formation et sur la volonté gouvernementale d'appuyer le développement de l'éducation des adultes sur un large partenariat (voir ci-dessus la section 1, sous-section 1). Dans une société qui affirme la nécessité d'un apprentissage par tous les adultes tout au long de leur vie, il ne paraît ni logique, ni équitable de juger valable une formation qui se donne dans une entreprise et de refuser a priori la même reconnaissance à celle qui se donne dans un local communautaire.

2.2 DES ÉCUEILS À ÉVITER ET DES CONDITIONS À RESPECTER

Les services d'éducation des adultes et de formation professionnelle des commissions scolaires souhaitent un accroissement de leur collaboration avec les groupes d'éducation populaire de leur territoire ou de leur région. De nombreuses expériences, passées et présentes, démontrent que cette collaboration est possible et peut s'avérer féconde. Cette collaboration peut porter, par exemple, sur les stratégies les plus efficaces pour rejoindre certaines catégories d'adultes, l'adaptation de contenus de formation, l'utilisation ou le développement d'approches pédagogiques originales, le perfectionnement de formateurs ou la concertation dans le cadre d'une offre de services.

La TRÉAQFP estime que la reconnaissance accrue du rôle et de la contribution des groupes d'éducation populaire en éducation des adultes inscrite dans le projet de politique doit être considérée, sur tous les plans, comme une promesse de renforcement de l'éducation des adultes, et non, comme certains le craignent, comme une occasion de réduire, sous prétexte de « rationalisation », le champ d'intérêt et de responsabilité des commissions scolaires. L'engagement du gouvernement doit, sur le sujet, être sans équivoque : la reconnaissance envisagée ne doit pas avoir pour conséquence de confiner les commissions scolaires à une vision rétrécie ou « scolaire » de l'éducation des adultes. La conjoncture actuelle exige, au contraire, que les articles de la *Loi sur l'instruction publique* et du *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*, qui, comme la *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, proposent une éducation des adultes ouverte sur les besoins de la société, soient appliqués avec plus de moyens et de détermination. En effet, les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle ont la responsabilité de dispenser des services éducatifs, mais ils sont « aussi destinés à collaborer au développement

social et culturel de la communauté » (Assemblée nationale, 2, art. 97). Dans la même veine, la loi prévoit que le conseil d'établissement d'un centre « peut organiser des services à des fins sociales, culturelles ou sportives » (id., art. 110.3. Voir aussi, dans le même sens, l'article 255). On se souviendra également que le régime pédagogique de la formation générale des adultes inclut une section sur l'éducation populaire (voir Gouvernement du Québec, 2000a, Section II), en conformité avec l'article 448 de la *Loi sur l'instruction publique*. En outre, rappelons que l'article 247 stipule que la commission scolaire « établit un programme pour chaque service éducatif complémentaire et d'éducation populaire visé au régime pédagogique » (Assemblée nationale, 2. L'italique est de nous). Dans le régime pédagogique, les services d'éducation populaire sont ainsi définis: « ceux qui sont liés au développement intellectuel, social et culturel de l'adulte ou d'un groupe d'adultes, ainsi qu'à la réalisation de projets communautaires » (Gouvernement du Québec, 2000a, art. 15).

Le fait de contribuer à la formation d'adultes avec un soutien public, financier ou autre, implique une responsabilité particulière. En conséquence, pour pouvoir offrir des services éducatifs, les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle doivent satisfaire à certaines conditions. Ces conditions ne sont pas les mêmes pour les groupes d'éducation populaire, comme le laissent d'ailleurs entrevoir les deux dernières mesures envisagées à la fin de la section 5.4 du projet de politique (voir p. 37). Ces mesures portent plus spécialement sur les objectifs à atteindre, les conditions d'attribution d'un soutien financier et, semble-t-il, les indicateurs permettant de savoir en quoi ont consisté les interventions. À ces éléments, la TRÉAQFP désire ajouter les trois précisions suivantes :

- La présence d'une composante éducative significative à l'intérieur des objectifs poursuivis et des activités prévues ou réalisées par les groupes ou les organismes reconnus doit pouvoir être démontrée clairement.
- Tout apprentissage considéré comme pertinent dans le cadre d'un diplôme officiellement reconnu par l'État doit avoir été évalué par une commission scolaire ou directement sous sa supervision.
- Le financement consenti respectivement aux groupes d'éducation populaire et aux commissions scolaires pour des activités éducatives similaires doit être établi en proportion de ce que l'on attend de chacun et des conditions de travail ou autres qu'on leur impose.

3. LA COLLECTE DE DONNÉES ET LA RECHERCHE

Le projet de politique fait écho, à très juste titre, aux lacunes actuelles en matière de données concernant l'éducation des adultes et de recherche à son sujet. Du point de la TRÉAQFP, certaines considérations demanderaient à être également prises en compte.

- A) Pour ce qui est de la collecte de données, une lacune importante concerne l'absence de statistiques détaillées sur les dépenses de formation des entreprises. Les sommes importantes que les entreprises consacrent à la formation depuis l'adoption de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* ne sont, jusqu'à présent, compta-

bilisées que sous l'angle quantitatif. Aucune information sur la nature de la formation financée n'a été recueillie, privant ainsi les décideurs et l'ensemble des personnes qui se préoccupent de ces questions d'une information précieuse.

Le 2 septembre dernier, dans une entrevue à l'émission *Le Point*, de *Radio-Canada*, le ministre de l'Éducation a souligné deux autres lacunes de son ministère, soit le délai beaucoup trop long – plus ou moins deux ans – mis pour réunir, compiler et rendre publiques les données recueillies sur divers aspects du système d'éducation et le peu d'analyse que l'on fait des données recueillies en vue d'apporter rapidement les changements appropriés. Ces lacunes sont particulièrement vraies en éducation des adultes¹. La TRÉAQFP ne peut qu'appuyer fortement la volonté du ministre de corriger cette situation.

- B) La recherche en éducation des adultes a, elle aussi, besoin d'être encouragée et développée. Il est grandement souhaitable que le Québec se dote, à brève échéance, d'un véritable programme de recherche sur l'éducation des adultes au Québec et ailleurs dans le monde. Ce programme, toutefois, devra être ouvert à des types variés de recherche : de la recherche fondamentale, mais aussi de la recherche-action, de la recherche évaluative, multidisciplinaire, etc., et devrait être établi en collaboration avec les praticiens de l'éducation des adultes.

Les commissions scolaires, pour leur part, souhaitent avoir accès directement à des fonds de recherche existants, comme le *Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR)* par exemple, ou à d'autres fonds qui pourraient être créés pour répondre à leurs besoins particuliers de recherche et de développement.

- C) On doit recueillir des données et faire de la recherche. Mais on doit aussi diffuser ces données et les résultats de cette recherche. On néglige souvent ce troisième axe d'une politique minimale de la recherche. Il arrive même qu'on l'oublie tout simplement!

Dans un système complexe et changeant comme celui de l'éducation des adultes, cette question est tellement vitale qu'elle demanderait un long développement, assorti de plusieurs propositions concrètes. Il est vivement à souhaiter que la version finale de la politique prenne au moins l'engagement d'approfondir cette question et, à court terme, d'adopter des mesures qui favorisent une diffusion rapide des données et des résultats de la recherche disponibles. Voici, à défaut d'un tour du sujet, impossible dans le cadre de ce mémoire, quelques aspects dont on devrait, selon la TRÉAQFP, tenir compte dans le traitement de cette question :

- Les données brutes ne sont utiles qu'à très peu de personnes et sont souvent à l'origine de fausses déductions. La célérité dans la diffusion de données et de résultats de recherche ne doit pas empêcher une mise en contexte dans le cas de résultats de recherche et d'une mise en contexte et d'une première analyse dans le cas de données.

1. Ainsi, par exemple, au début de septembre 2001, le site Internet du *ministère de l'Éducation* ne fournissait pas encore les données statistiques relatives aux inscriptions des adultes en formation générale par groupe d'âge pour l'année 1999-2000.

- Le réseau *Internet* constitue un instrument extraordinaire pour diffuser des données et des résultats de recherche, mais il ne faudrait pas croire que toutes les personnes qui sont susceptibles de s'intéresser à ces données et à ces résultats ont facilement accès, au moment opportun, à un ordinateur, à une connexion au réseau Internet et à une imprimante. La diffusion sous une forme imprimée demeure indispensable.
- L'existence de lieux physiques où la documentation disponible peut être conservée, répertoriée et mise à la disposition d'un large public (sur place, par un système de prêts et électroniquement) est également nécessaire. Depuis de nombreuses années, le *Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)* joue un rôle important dans ce sens. Il y a lieu non seulement de le maintenir, mais d'en favoriser le développement par divers moyens, y compris financiers, afin de lui permettre de recueillir davantage de documents, d'en rendre une plus forte proportion disponibles en ligne et de fournir des services adaptés à l'ensemble des organismes et des personnes qui oeuvrent en éducation des adultes.

RECOMMANDATIONS

39. QUE, en ce qui concerne la formation initiale des enseignants et des enseignantes de la formation générale en éducation des adultes, le *ministère de l'Éducation* :

- a) considère le document intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* comme un document de travail seulement;**
- b) élabore, en s'inspirant de ce document, mais aussi d'autres sources, un document de travail pensé en fonction de l'enseignement à des adultes, du régime pédagogique de la formation générale des adultes et de l'ensemble des contenus de formation générale enseignés à des adultes au Québec;**
- c) procède, à partir de ce document, à une large consultation de caractère public auprès des personnes, des associations et des organismes intéressés par l'éducation des adultes;**
- d) n'effectue cette consultation qu'une fois la politique de l'éducation des adultes adoptée et les grandes orientations relatives aux contenus de la formation générale en éducation des adultes déterminées.**

40. QUE le gouvernement clarifie le rôle que les groupes d'éducation populaire et, éventuellement, d'autres groupes ou organismes remplissent ou pourraient être appelés à remplir en éducation des adultes, et ce, tout en maintenant la mission globale des commissions scolaires, y compris en éducation populaire et en éducation communautaire, et en stipulant à l'intention des groupes ou organismes en cause certaines conditions relativement, entre autres,

- à la composante éducative de leurs objectifs et de leurs activités de formation;
- à l'évaluation et à la sanction de l'apprentissage dont ils ont été les responsables et qui est considéré comme pertinent dans le cadre d'un diplôme officiellement reconnu par l'État;
- à la nature des commissions scolaires et des groupes dans l'attribution de fonds destinés à des activités de formation similaires.

41. QUE le gouvernement :

- a) s'assure que, au cours des prochaines années, la recherche en éducation des adultes, sous diverses formes (recherche-action, approfondissement d'expériences d'autres systèmes d'éducation, études empiriques, etc.) et dans divers lieux (universités, commissions scolaires, ministères, etc.), soit substantiellement accrue;
- b) adopte, dans le domaine de la recherche en éducation des adultes, des orientations qui tiennent également compte de la nécessité de recueillir et de colliger des données, d'effectuer de la recherche et de diffuser largement ces données et les résultats de cette recherche en utilisant différents supports;
- c) fixe un délai maximum à l'intérieur duquel un certain nombre de données doivent être rendues publiques, accompagnées d'au moins une première analyse;
- d) soutienne le développement du *Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)*.

UN DERNIER COMMENTAIRE EN GUISE DE CONCLUSION

L'adoption d'une nouvelle politique d'éducation des adultes constitue un événement important et rempli d'espoir pour les commissions scolaires et plus particulièrement pour les personnes qui oeuvrent dans ce champ de formation, en formation générale, en formation professionnelle et en formation de la main-d'œuvre et aux services aux entreprises. Tous espèrent que celle-ci introduira le renouveau et le développement escomptés et qu'ils pourront

contribuer et apporter leur expertise à l'élaboration des plans d'action et des mesures qui la concrétiseront.

SECTION X

LES RECOMMANDATIONS CLASSÉES SELON LEUR AFFINITÉ PLUS MARQUÉE AVEC L'UN OU L'AUTRE DES CHAPITRES DU PROJET DE POLITIQUE DU GOUVERNEMENT

Afin de faciliter la correspondance des propositions de ce mémoire avec les sujets traités dans le projet de politique et les mesures qui y sont suggérées, on trouvera dans cette section une ventilation des recommandations de ce mémoire classées selon les chapitres du projet de politique. Ce classement a été fait en tenant compte du sujet principal de la recommandation, sans plus d'analyse. Nous n'avons pas tenu compte du fait qu'une recommandation pouvait toucher plus d'un chapitre.

CHAPITRE 1 : UNE POLITIQUE GOUVERNEMENTALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES : UN CHOIX CRUCIAL POUR LE QUÉBEC

1. QUE la problématique cerne mieux les situations et les enjeux auxquels le Québec est confronté dans sa volonté de mettre en place un système d'éducation plus cohérent et davantage en mesure d'aider les adultes à comprendre la société actuelle et à y agir, notamment les situations et les enjeux suivants :
 - a) le fait que, au Québec, en formation générale, dans le secteur public de l'éducation des adultes, le nombre d'inscriptions ait fortement diminué depuis quelques années et que plus d'une inscription sur trois provienne d'un jeune de moins de 20 ans et plus d'une inscription sur deux d'un jeune de moins de 25 ans, alors que moins de neuf inscriptions sur cent proviennent d'adultes ayant 45 ans et plus;
 - b) le fait que, au Québec, dans les filières qui conduisent à une AFP, à un DEP ou à une ASP, le nombre d'inscriptions a, selon les dernières données publiées, tendance à stagner, ou même à diminuer, et que ces filières ne rejoignent qu'un adulte sur cinq au-delà de 34 ans;
 - c) l'ampleur, la diversité et l'urgence des besoins d'une proportion importante de la population adulte en relation avec une formation commune de base;
 - d) les limites légales et les lacunes réglementaires et structurelles qui existent concernant l'étendue, la souplesse, l'encadrement et le financement de l'offre de formation dans le secteur public de l'éducation des adultes;
 - e) les interrogations que soulève l'application de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (concernant le caractère durable et polyvalent de la formation acquise, sa disponibilité pour toutes les catégories d'employés, son encadrement, sa reconnaissance formelle, etc.);

- f) les limitations que posent à l'extension d'une éducation des adultes de qualité croissante le clivage marqué qui s'est établi entre une formation dite générale et une formation dite professionnelle, la quasi-absence de tronc communs qui préparent progressivement à une activité professionnelle et le très faible arrimage qui existe entre la formation professionnelle et la formation technique;
 - g) la situation à laquelle risque de conduire la multiplication actuelle ou prévisible de cheminements d'apprentissage qui aboutissent à des attestations, à des certificats ou à des diplômes dont les critères de qualité et les règles de sanction sont déterminés sans coordination par des autorités différentes;
 - h) les conséquences qu'a sur les réseaux et les organismes dispensateurs de services de formation aux adultes le fait que les dépenses de formation provenant du *Fonds de développement du marché du travail* subissent des fluctuations imprévues d'une année à l'autre;
 - i) l'harmonisation de la politique de l'éducation des adultes avec les autres politiques qui touchent à l'éducation des adultes, en particulier la politique gouvernementale de reconnaissance de l'action communautaire.
2. QUE, dans le cadre du premier principe énoncé dans le projet de politique, on parle de « développement économique, culturel et social dans une perspective de développement durable », plutôt que « de développement économique et de cohésion sociale » et que « le défi d'ancrer une culture de la formation continue », qui constitue l'un des concepts majeurs du chapitre 2 du projet de politique, soit plutôt considéré comme un principe qui inspire l'ensemble de la politique.
3. QUE les objectifs que le gouvernement poursuit en élaborant une nouvelle politique de l'éducation des adultes soient, dans la ligne des principes qu'il a retenus, les suivants :
- a) clarifier la vision qui doit inspirer la formation offerte en éducation des adultes au cours des prochaines années;
 - b) préciser ce qu'il entend faire pour que le droit des adultes à l'éducation tout au long de leur vie se traduise par des conditions qui en facilitent l'exercice;
 - c) ancrer dans l'ensemble de la société une culture de la formation continue;
 - d) circonscrire et affirmer le rôle de l'État dans le domaine de l'éducation des adultes;
 - e) associer l'ensemble de la société, avec des moyens concrets appropriés, à la mise en œuvre de la politique adoptée.
4. QUE la formation offerte en éducation des adultes par le secteur public ou partiellement financée ou reconnue par lui, directement ou indirectement, ait comme buts :
- a) le développement de toutes les potentialités des adultes en relation avec les rôles qu'ils sont appelés à exercer;

- b) le développement d'adultes conscients d'eux-mêmes et de leur environnement physique et social et capables à la fois d'autonomie et de solidarité;
 - c) la préparation des adultes à apporter une contribution à l'intérieur d'une société qu'ils considèrent comme une œuvre commune.
5. QUE le droit des adultes de tous les âges, y compris les adultes de 65 ans et plus, à une formation reconnue soit clairement affirmé et que l'exercice de ce droit soit favorisé par divers moyens.

CHAPITRE 2 : MAINTENIR ET REHAUSSER SANS CESSER LE NIVEAU DE COMPÉTENCES DES ADULTES : LE DÉFI D'ANCER UNE CULTURE DE LA FORMATION CONTINUE

6. QUE le gouvernement entreprenne des études et des consultations afin de voir en quoi consiste plus précisément, en éducation des adultes, une formation de qualité et comment on pourrait, au Québec, mieux assurer la vérification et l'évaluation de la formation *effectivement donnée et réellement acquise* dans le secteur de l'éducation des adultes.
10. QUE, étant donné la mission des commissions scolaires en éducation des adultes et leur expérience dans ce domaine, le gouvernement envisage sérieusement de les associer à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans de formation prévus à l'intérieur du dispositif connu sous le nom d' « organismes collecteurs ».
16. QUE la formation des jeunes de 16 à 18 ou 19 ans fasse l'objet d'une étude particulière et, éventuellement, de mesures particulières, tant dans le secteur des adultes que dans celui des jeunes.
24. QUE la réglementation d'*Emploi-Québec*, en particulier celle qui régit le *Fonds national de développement de la main-d'œuvre*, soit révisée afin de faciliter les interventions des services aux entreprises par les commissions scolaires, incluant la capacité de desservir les entreprises non assujetties à la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*.
25. QUE, compte tenu de l'expérience que possèdent les commissions scolaires dans la francisation des personnes immigrantes, des responsabilités qu'elles assument dans le domaine de la formation commune et de la formation diversifiée des adultes et de la proportion relativement élevée de personnes immigrantes dont les besoins de formation correspondent à ceux auxquels les commissions scolaires sont en mesure de répondre, le gouvernement :

- a) confirme plus clairement, par des mesures concrètes, la responsabilité des commissions scolaires dans le domaine de la francisation;
 - b) favorise le développement, à l'intérieur des commissions scolaires, d'une offre de services adaptée aux besoins d'ordre professionnel des personnes immigrantes, une telle offre incluant au besoin le soutien linguistique requis pour que ces personnes bénéficient pleinement de l'enseignement qui leur est donné.
26. QUE la problématique de la formation des personnes handicapées reçoive toute l'attention que méritent ces personnes et que le gouvernement clarifie ses attentes à l'endroit du réseau des commissions scolaires concernant cette formation et alloue les ressources en conséquence.

CHAPITRE 3 : ASSURER UNE FORMATION DE BASE À TOUS LES ADULTES DU QUÉBEC : UN DÉFI IMMÉDIAT

15. QUE l'ensemble de l'offre de formation en éducation des adultes en deçà de l'enseignement supérieur qui conduit à un diplôme reconnu par l'État soit unifiée autour d'une structure fondamentale comprenant une formation commune et une formation diversifiée.
17. QUE, étant donné son importance et sa spécificité, la formation commune de base fasse l'objet d'une planification stratégique propre.
18. QUE la formation diversifiée, étant donné tout ce qui la différencie de la formation commune de base, à commencer par sa problématique, fasse aussi l'objet d'une planification stratégique propre (quoiqu'en continuité avec la stratégie portant sur la formation commune de base).
19. QUE le plan stratégique sur la formation commune de base comprenne notamment :
- a) les composantes du contenu de la formation commune de base suggérées et le processus selon lequel le profil de ce contenu sera validé, précisé et approuvé;
 - b) une prise en considération, dans la définition de la formation commune de base, de la sensibilisation à certaines valeurs et d'un ensemble de connaissances sur l'être humain, l'environnement physique, les institutions et la société;
 - c) les critères ou les normes générales qui serviront à évaluer la maîtrise des apprentissages prévus;
 - d) les mesures déjà prises ou qui seront prises pour préparer les enseignants, les animateurs, les autres formateurs et les gestionnaires associés au projet aux responsabilités et aux fonctions qu'ils auront à assumer dans le cadre d'une formation de

base renouvelée et, au cours d'une première étape d'environ cinq ans, proposée à l'intérieur d'un projet particulièrement intensif.

20. QU'un vaste projet collectif en formation commune de base soit élaboré et mis en œuvre et que ce projet ait notamment les caractéristiques suivantes :

- a) il est pensé en fonction des adultes (de leurs problèmes, des rôles qu'ils ont à exercer, de leur projet de vie, etc.) et, plus spécialement, des adultes du Québec;
- b) il prévoit des mesures incitatives particulières afin de favoriser la participation des adultes défavorisés (dont les prisonniers et les personnes sans domicile fixe), mais aussi, entre autres, des autochtones, des travailleurs en emploi ou en chômage et des adultes vivant dans des résidences pour personnes âgées ou retraitées, et de réduire à leur strict minimum, pour les personnes en formation dans le cadre du projet, les coûts afférents de garderie, de transport, de matériel éducatif ou autres ainsi que les pertes de revenus;
- c) les besoins de formation des adultes sont abordés sous un angle et à partir de bases (en lecture, en arithmétique, sur les institutions sociales ou dans d'autres domaines) qui rendent directement possible la poursuite d'études plus poussées, en formation générale ou en formation professionnelle;
- d) les contenus de la formation commune de base concernant ce qui doit être appris, compris et maîtrisé sont structurés par modules et selon des approches variables (autour d'une notion, d'un thème, d'un problème, d'une habileté, etc.);
- d) c'est le besoin d'une formation commune de base, non le diplôme déjà acquis, qui ouvre l'accès au projet à tous les adultes qui le souhaitent;
- f) un test diagnostique permet de situer les adultes intéressés par rapport à l'ensemble des apprentissages prévus en formation commune de base;
- g) la maîtrise de tous les contenus prévus donne droit à un diplôme approprié;
- h) il accueille positivement tous les établissements d'enseignement, les organismes, les réseaux et les personnes qui veulent, d'une manière ou d'une autre, aider des adultes à maîtriser les apprentissages prévus;
- i) il revêt une dimension collective en ce sens qu'il implique un large appui dans l'opinion publique et la participation, à un titre ou à un autre, de plusieurs ministères, des entreprises, des syndicats, des médias et de multiples autres organismes ou associations;
- j) il est particulièrement intensif durant une période d'environ cinq ans et sert progressivement d'assise à une politique permanente relativement à une formation commune de base adaptée aux adultes et qui tient compte de l'évolution de la société.

21. QUE le plan stratégique sur la formation diversifiée comprenne notamment :

- a) des indications sur la continuité que l'on compte assurer avec la formation commune de base et les mesures qui seront mises en place à cette fin;
- b) des précisions sur la conception que l'on se fait de la formation générale et de la formation professionnelle dans le cadre d'une formation diversifiée et la place que l'on compte accorder à l'une et à l'autre respectivement;
- c) un exposé des cheminements possibles ainsi que des combinaisons et des équivalences que l'on se propose de développer entre eux, en particulier lorsqu'il s'agit d'une formation acquise dans un milieu de travail sans la participation d'un établissement d'enseignement;
- d) des précisions sur la façon dont on entend situer à l'intérieur de la formation diversifiée les cheminements professionnels dits « courts », la formation professionnelle à temps partiel et la formation donnée dans le cadre du régime d'apprentissage et de qualification;
- e) les mesures envisagées pour réduire le fossé qui s'est creusé entre la formation générale et la formation professionnelle, instaurer des tronc communs qui préparent progressivement au monde du travail et assurer une continuité entre des études en formation professionnelle et des études en formation technique;
- f) des indications sur la diversification des modes d'organisation de la formation dans les milieux institutionnels.

CHAPITRE 4 : VALORISER LES ACQUIS ET LES COMPÉTENCES : UNE ACTION VIGOUREUSE EN FAVEUR DE LA RECONNAISSANCE DES APPRENTISSAGES DES ADULTES

11. QUE, compte tenu du fait que, depuis une quinzaine d'années, la principale approche utilisée pour évaluer une formation acquise en dehors de cours ou de programmes d'études établis par le système scolaire, à savoir une référence à ces cours ou à ces programmes, a été peu fructueuse, a créé beaucoup d'insatisfaction, en particulier en dehors du système scolaire, et qu'elle n'a pratiquement aucune chance de rallier un jour de nombreux organismes intéressés par cette question (les comités sectoriels, les groupes populaires en formation des adultes, *Emploi-Québec*, la *Commission des partenaires du marché du travail*, etc.), le gouvernement adopte une approche différente, celle-ci consistant, par exemple, à faire définir ou, selon le cas, approuver par un organisme indépendant (voir recommandation 32) les éléments essentiels, et seulement les éléments essentiels, de *ce qui doit être appris, compris et maîtrisé* par un adulte dans une matière ou un champ d'études donné pour obtenir telle attestation ou tel diplôme ayant un caractère officiel ou se voir reconnu un contenu de formation qui constitue une étape dans l'obtention de cette attestation ou de ce diplôme.
12. QUE le gouvernement envisage de confier exclusivement aux commissions scolaires la responsabilité d'évaluer ou de superviser l'évaluation de la formation acquise par un

adulte, au sens défini dans la recommandation précédente, pour obtenir une attestation ou un diplôme ayant un caractère officiel ou se voir reconnu un contenu de formation qui constitue une étape en vue de l'obtention de cette attestation ou de ce diplôme.

13. QUE le gouvernement incite tous les organismes intéressés par l'évaluation d'une formation acquise par des adultes en dehors de cours ou de programmes établis par le système scolaire, y compris les commissions scolaires elles-mêmes, à chercher ensemble de nouvelles façons d'évaluer et de reconnaître cette formation et soutienne financièrement et autrement quelques projets présentés par des groupes d'organismes intéressés à expérimenter dans certaines matières ou certains champs d'études l'approche proposée dans la recommandation 11.

14. QUE, l'orientation proposée dans la recommandation 11 étant retenue, le gouvernement encourage et, au besoin, soutienne financièrement la production diversifiée, par des associations à but non lucratif, des comités sectoriels, des entreprises privées, des commissions scolaires, des universités ou d'autres organismes, de programmes d'études ou de parties de tels programmes et de matériel éducatif permettant d'atteindre les objectifs d'apprentissage prévus (consignés dans un profil, un ensemble de normes d'apprentissage et de normes de maîtrise, un référentiel général ou sous une autre forme).

CHAPITRE 5 : LEVER LES OBSTACLES À L'ACCESSIBILITÉ ET À LA PERSÉVÉRANCE : UNE STRATÉGIE COLLECTIVE DE MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE

7. QUE, dans la nouvelle politique de l'éducation des adultes, le gouvernement, compte tenu de la mission, des pouvoirs et des responsabilités que les lois sur le *ministère de l'Éducation* et sur l'instruction publique confèrent, selon les cas, au ministre de l'Éducation, au *ministère de l'Éducation* et aux commissions scolaires :
 - affirme clairement la responsabilité première et fondamentale du *ministère de l'Éducation* sur ce qui, en éducation des adultes (au sens du paragraphe 3 de la *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*), relève de l'État;
 - situe tout aussi clairement la responsabilité du *ministère de l'Éducation* et du réseau des commissions scolaires comme maître d'œuvre dans le développement d'un secteur public de services diversifiés en éducation des adultes;
 - s'assure que le *ministère de l'Éducation* et les commissions scolaires pourront assumer leurs responsabilités en étant constamment attentifs à l'évolution des besoins des personnes et de la société dans le domaine de l'éducation des adultes et que, dans la réponse qu'ils donneront à ces besoins, ils seront proactifs dans la création

de lieux de consultation ou, selon les cas, de coordination, de collaboration ou de partenariat.

8. QUE, compte tenu du rôle que doit jouer l'éducation des adultes pour permettre au Québec de relever les défis actuels d'une société démocratique, d'une société du savoir et d'une société culturellement et économiquement ouverte sur le monde, le gouvernement prenne les moyens pour doter ce secteur d'une plus grande visibilité et de plus d'autonomie, en particulier à l'intérieur du *MEQ* et dans les réseaux publics d'éducation.

9. QUE le gouvernement s'engage à doter les commissions scolaires de responsabilités plus importantes que celles qu'elles assument actuellement en éducation des adultes (ce terme étant toujours pris dans le sens de la *Déclaration de Hambourg*), ces responsabilités élargies se rapportant particulièrement :
 - au repérage et à l'analyse des besoins et de la demande de formation des adultes et de groupes et au soutien à l'expression de ces besoins et de cette demande;
 - à la promotion de l'éducation des adultes dans l'opinion publique et auprès de l'ensemble des institutions sociales;
 - au contrôle des résultats d'apprentissage;
 - au soutien de nature pédagogique ou andragogique à offrir à une grande variété d'organismes et d'instances;
 - à l'initiation et à la maîtrise par la population des technologies de la communication.

22. QUE, dans le cadre d'une révision des services d'accueil et de référence, le gouvernement :
 - accorde une grande attention à la formation et au perfectionnement de conseillers d'orientation en éducation des adultes et qu'il prévoit la possibilité pour les adultes de consulter ces conseillers dans les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle, et ce, sur toute question qui concerne leur formation, à l'intérieur ou à l'extérieur du système public d'éducation des adultes, ou leurs choix professionnels;
 - renforce la fonction d'accueil et de référence des commissions scolaires et des centres de formation, à qui il revient, en raison de leur vocation, de répondre aux demandes de la population qui s'adresse à eux et qu'il établisse clairement leurs responsabilités en cette matière.

23. QUE, considérant l'hétérogénéité des adultes en formation ainsi que la très grande diversité de leurs besoins, les centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle :
- disposent des ressources nécessaires pour assurer gratuitement aux adultes qui en ont besoin les services complémentaires d'encadrement et de suivi que requiert la réussite du parcours de formation entrepris;
 - obtiennent le soutien approprié pour diversifier leur organisation pédagogique et leurs modes d'enseignement (ex. : enseignement plus individualisé, plus grande généralisation des stages en entreprise et de l'alternance travail-études, etc.) et donner un large accès à tous les adultes en formation aux médiathèques, aux laboratoires, aux ateliers et aux autres ressources éducatives qui, dans une vision de l'éducation qui mise sur la responsabilité de l'apprenant, sont indispensables.
27. QUE, comme le prévoit le projet de politique, le gouvernement soutienne activement le développement de la formation à distance et, dans ce cadre,
- a) qu'il profite du lancement du projet majeur en formation commune de base que propose la TRÉAQFP pour multiplier les points d'accès publics à l'info-route (entre autres endroits, dans les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle) et expérimenter les divers usages qu'il est possible d'en faire à des fins de formation en éducation des adultes;
 - b) qu'il soit plus explicite sur la place qu'il fait, en éducation des adultes, à des moyens autres que la formation en ligne tels que la radio, la télévision, l'audiocassette, la vidéocassette, le vidéodisque et le document imprimé;
 - c) qu'il prenne les dispositions appropriées pour que soit étudiée de nouveau, avec détermination et des moyens qui permettent de faire le tour du sujet, la contribution que *Télé-Québec* et des chaînes de télévision spécialisées pour-raient apporter à une formation structurée et officiellement reconnue en éducation des adultes;
 - d) qu'il apporte une grande attention à la formation des formateurs que requiert, en éducation des adultes, la formation à distance.
28. QUE toute mesure d'incitation à la coordination au niveau local entre des organismes tels que les commissions scolaires, les centres locaux d'emploi, les CLSC et d'autres organismes fasse d'abord l'objet de clarifications au niveau supérieur sur les rôles et les responsabilités de chacun et soit soutenue par des politiques, notamment financières, qui favorisent une évolution créatrice de cette coordination.
29. QUE le gouvernement évite soigneusement toute mesure qui pourrait maintenir ou engendrer, à l'intérieur du secteur de l'éducation des adultes, un sous-secteur de la « formation de base » et un autre de la « formation continue » et, en conséquence, que le comité interministériel dont il envisage la création soit un comité interministériel de l'éducation des adultes, et non de la « formation continue », celle-ci devant demeurer

une vision et une perspective qui façonnent le contenu, la pédagogie et l'organisation de l'éducation des adultes.

30. QUE, étant donné la nature et l'ampleur du mandat que l'on envisage de confier à un comité interministériel, les membres de ce comité soient les sous-ministres les plus immédiatement responsables de l'éducation des adultes et le président de ce comité un sous-ministre du *ministère de l'Éducation*.
31. QUE, étant donné sa responsabilité en matière d'éducation des adultes, le *MEQ* assure, à l'intérieur de ses structures, la particularité et la visibilité de l'ensemble de ce secteur en lui affectant un sous-ministre.
32. QUE, étant donné que l'éducation des adultes constitue une réalité de plus en plus complexe et ramifiée et, en conséquence, intéresse plusieurs ministères et organismes et que ce secteur du système d'éducation, tout en demeurant très clairement sous l'autorité du *ministère de l'Éducation*, doit aussi pouvoir se développer de manière autonome et selon des modes de fonctionnement qui permettent aux divers ministères et organismes concernés de participer efficacement et à part entière à certaines décisions importantes qui concernent l'éducation des adultes, le gouvernement examine la possibilité de mettre en place un organisme à vocation spécialisée dont le champ de responsabilité concernerait essentiellement les contenus de la formation et l'évaluation de la formation acquise.
33. QUE le gouvernement précise les sommes additionnelles qu'il est disposé à consacrer à une amélioration du système d'éducation des adultes et dans quels domaines plus précisément et selon quel échéancier il envisage de rendre ces sommes disponibles.
34. QUE le gouvernement effectue un bilan des sommes effectivement appliquées à l'éducation des adultes et des principales composantes de ces sommes (dont la formation proprement dite, le soutien financier aux adultes et les frais généraux), envisage, avec les organismes les plus directement engagés en éducation des adultes, des hypothèses de réaménagement de ces sommes et procède à une consultation publique sur le sujet.
35. QUE tout adulte ait le droit en tout temps au cours de sa vie d'acquérir gratuitement, dans le système public de l'éducation des adultes, une formation de base complète et, si la personne a un emploi ou veut en obtenir un, une première formation professionnelle et que des mesures soient prises afin de réduire au minimum tous les coûts afférents, en priorité pour les adultes qui ne possèdent pas une formation commune de base et ceux des régions qui, à cause des distances à parcourir ou l'absence de transport en commun, doivent assumer des frais de transport qui dépassent un certain seuil.

36. QUE le gouvernement favorise l'expérimentation de formes novatrices d'aide financière et de financement de l'éducation des adultes, dont celle des comptes individuels de formation, en particulier à l'intention des adultes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et de ceux qui ne possèdent pas une formation commune de base.
37. QUE le gouvernement :
- a) publie régulièrement un document synthèse qui présente tous les fonds et les programmes qui peuvent contribuer à l'éducation des adultes au Québec et montre comment ils peuvent y contribuer;
 - b) profite des travaux reliés à la préparation de ce document pour mettre au point des procédures et des formulaires largement communs, notamment en ce qui concerne les modes de financement.
38. QUE le *ministère de l'Éducation* :
- a) accroisse à brève échéance les budgets consacrés aux domaines suivants : la formation des enseignants ou d'autres formateurs, les services d'accueil et de référence, les services complémentaires, l'évaluation de la formation acquise, la formation à distance, la formation à temps partiel, la recherche orientée vers le développement de nouveaux champs et modes d'action;
 - b) accroisse les mesures d'accessibilité des adultes à la formation par un soutien financier pour la garde des enfants et le transport, le cas échéant;
 - c) favorise le développement de l'enseignement individualisé en formation professionnelle comme un moyen de diversifier l'offre de formation, mais aussi d'optimiser l'utilisation de l'espace et de l'équipement disponibles dans les centres;
 - d) assure un financement pour des formations de plus courte durée en formation professionnelle;
 - e) prévoit un soutien financier spécial pour les adultes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui fréquentent les centres d'éducation des adultes ou de formation professionnelle.
39. QUE, en ce qui concerne la formation initiale des enseignants et des enseignantes de la formation générale en éducation des adultes, le *ministère de l'Éducation* :
- a) considère le document intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* comme un document de travail seulement;
 - b) élabore, en s'inspirant de ce document, mais aussi d'autres sources, un document de travail pensé en fonction de l'enseignement à des adultes, du régime pédagogique

de la formation générale des adultes et de l'ensemble des contenus de formation générale enseignés à des adultes au Québec;

- c) procède, à partir de ce document, à une large consultation de caractère public auprès des personnes, des associations et des organismes intéressés par l'éducation des adultes;
- d) n'effectue cette consultation qu'une fois la politique de l'éducation des adultes adoptée et les grandes orientations relatives aux contenus de la formation générale en éducation des adultes déterminées.

40. QUE le gouvernement clarifie le rôle que les groupes d'éducation populaire et, éventuellement, d'autres groupes ou organismes remplissent ou pourraient être appelés à remplir en éducation des adultes, et ce, tout en maintenant la mission globale des commissions scolaires, y compris en éducation populaire et en éducation communautaire, et en stipulant à l'intention des groupes ou organismes en cause certaines conditions relativement, entre autres,

- à la composante éducative de leurs objectifs et de leurs activités de formation;
- à l'évaluation et à la sanction de l'apprentissage dont ils ont été les responsables et qui est considéré comme pertinent dans le cadre d'un diplôme officiellement reconnu par l'État;
- à la nature des commissions scolaires et des groupes dans l'attribution de fonds destinés à des activités de formation similaires.

41. QUE le gouvernement :

- a) s'assure que, au cours des prochaines années, la recherche en éducation des adultes, sous diverses formes (recherche-action, approfondissement d'expériences d'autres systèmes d'éducation, études empiriques, etc.) et dans divers lieux (universités, commissions scolaires, ministères, etc.), soit substantiellement accrue;
- b) adopte, dans le domaine de la recherche en éducation des adultes, des orientations qui tiennent également compte de la nécessité de recueillir et de colliger des données, d'effectuer de la recherche et de diffuser largement ces données et les résultats de cette recherche en utilisant différents supports;
- c) fixe un délai maximum à l'intérieur duquel un certain nombre de données doivent être rendues publiques, accompagnées d'au moins une première analyse;
- d) soutienne le développement du *Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)*.

DOCUMENTS CITÉS

ASSEMBLÉE NATIONALE(1)

Loi sur le Ministère de l'Éducation. Québec. Lois refondues du Québec, c. M-15. N.B. : Les modifications apportées à cette loi par la loi 118, adoptée par l'Assemblée nationale en juin 2000, ne modifient d'aucune manière les passages cités dans le présent mémoire.

ASSEMBLÉE NATIONALE(2)

Loi sur l'instruction publique. Québec. Lois refondues du Québec, c. I-13.3.

COMITÉ NATIONAL DES PROGRAMMES D'ÉTUDES PROFESSIONNELS ET TECHNIQUES (2001)

Le point sur la formation professionnelle et technique. Québec : Auteur. 49 p. Version papier d'une présentation électronique à la réunion du 23 février.

COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL (2001)

Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences. Montréal : Auteur.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982)

Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Québec : Ministère des Communications. XXXII et 869 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000)

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Auteur. 127 p. N° 50-0433. Par Internet : <http://www.cse.gouv.qc.ca>.

DURANLEAU, FRANÇOIS (2001)

Contribution de la politique de formation continue à l'accroissement de la qualification des adultes. Présentation réalisée dans le cadre du colloque 2001 de la TRÉAQ-FP. In *TRÉAQ-COM*. Volume 24, n° 9.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984)

Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Québec : Ministère de l'Éducation. IX et 77 p. N° 55-1317.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997)

Règlement sur les organismes collecteurs. Décret 874-97, Québec : Les Publications du Québec. Par Internet : <http://publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fr/frame/index.html>. Sélectionner « Recherche par mots clés » et « Règlements », inscrire « organismes collecteurs » dans la fenêtre prévue, puis cliquer sur « Démarrer la recherche ».

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2000a)

Régime pédagogique de la formation générale des adultes. Décret 652-2000, Gazette officielle du Québec du 14 juin 2000. Québec : Les Publications du Québec. Par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/legislat/regime_ped.html.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2000b)

Régime pédagogique de la formation professionnelle. Québec : Les Publications du Québec. Par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/legislat/regime_ped.html.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001)

Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Québec : Ministère de l'Éducation. IX et 45 p. Par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm. Cliquer sur « Plans d'action, politiques ministérielles ».

GRUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE (1995)

La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever. Québec : Ministère de l'éducation. 71 p. (Comité Pagé).

INCHAUSPÉ, PAUL (1999)

Vers une politique de formation continue. Rapport final présenté à M. François Legault, ministre de l'Éducation. Québec : Ministère de l'Éducation. VII et 85 p., plus trois annexes (2, 4 et 3 p.). Par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm. Cliquer sur « Plans d'action, politiques ministérielles ».

INCHAUSPÉ, PAUL (2000)

Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Proposition soumise à : M. François Legault, ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, Mme Diane Lemieux, ministre d'État au Travail et à l'Emploi. Québec : Ministère de l'Éducation. 131 p. Par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm. Cliquer sur « Plans d'action, politiques ministérielles ». N. B. : pagination légèrement différente de la version imprimée.

MARTINET, MARIELLE ANNE, DANIELLE RAYMOND ET CLERMONT GAUTHIER (2001)

La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Ministère de l'Éducation. X et 253 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996)

Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 1996. Québec : Auteur. 258 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a)

Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec : Auteur. 55 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b)

Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 1997. Québec : Auteur. 264 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998a)

Vers une politique de la formation continue. Document de consultation. Québec : Auteur. 58 p. Par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm. Cliquer sur « Plans d'action, politiques ministérielles ».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998b)

Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 1998. Québec : Auteur. 260 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999)

Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 1999. Québec : Auteur. 264 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000a)

Indicateurs de l'éducation, édition 2000. Québec : Auteur, Direction générale des services à la gestion. 136 p. Par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm. Ouvrir « Publications archivées ».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000b)

L'alphabétisation au Québec. Rapport provincial déposé à la Conférence provinciale et territoriale en alphabétisation. Ministère de l'Éducation 2000. Québec : Auteur. 27 p. N° 41-1007. Par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/m_ped-org.htm. Cliquer sur « Formation générale des adultes », puis ouvrir « Services éducatifs.Sélection-Alphabétisation ».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000c)

Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 2000. Québec : Auteur. 264 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000d)

Inscriptions à temps plein et à temps partiel à la formation générale dans le secteur des adultes des commissions scolaires, selon le service d'enseignement, de 1995-1996 à 1999-2000 (toutes sources de financement). En date du 30 novembre. Par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm. À « Statistiques sur l'éducation », ouvrir « classeurs Excel-Office 97-2000 », puis « Chiffrier sur l'enseignement au secondaire général public (secteur des adultes) » et, enfin, le tableau en cause.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000e)

Données diverses sur la formation professionnelle et technique. Québec : Auteur, Direction des statistiques et des études quantitatives. s.p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (NOVEMBRE 2000)

Cadre de référence pour la formation de base commune. Version provisoire. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes. 15 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a)

La population cible de la formation de base. Québec : Auteur. 54 p. N° 41-1057. Par Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca>. Cliquer sur « Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire », puis sur « Formation générale des adultes », puis, dans le menu de gauche, sur « Série documentaire sur la formation de base ».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b)

Indicateurs de l'éducation, édition 2001. Québec : Auteur. Par Internet : http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm.

RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (2001)

Une formation de base en partenariat avec le monde du travail : expériences américaines et anglaises. Sainte-Foy : TRÉAQFP. 48 p.

RYAN, CLAUDE (2001)

Le réseau public, parent pauvre ou partenaire à part entière en éducation des adultes? (Conférence d'ouverture du colloque annuel 2001 de la TRÉAQFP). In *TRÉAQ-COM*. Volume 24, n° 9.

STATISTIQUE CANADA ET DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (2001)

Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada. Apprentissage et réussite. Ottawa : Ministère de l'Industrie. 104 p. N° 81-586-XIF.

TAILLON, GILLES (2001)

Défis et enjeux en éducation pour la prochaine décennie. Notes de M. Gilles Taillon président du Conseil du patronat du Québec pour l'allocution prononcée à l'assemblée générale de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQ). Montréal : Conseil du patronat du Québec. 8 p.

TRÉAQFP (1998)

Mémoire sur le document de consultation du ministère de l'Éducation intitulé « Vers une politique de la formation continue ». Sainte-Foy : Auteur. 81 p. Par Internet : <http://www.edumatic.qc.ca/0-6.html>.

TRÉAQFP (AVRIL 1999a)

Commentaires sur quelques questions du document « Vers une politique de formation continue. Document d'appoint pour les audiences ». Sainte-Foy : Auteur. 17 p.

TRÉAQFP (AVRIL 1999b)

Vers une politique de la formation continue. Audiences publiques. Présentation du mémoire déposé le 15 octobre 1998. Sainte-Foy : Auteur. 17 p.

TRÉAQFP (NOVEMBRE 1999)

Projet majeur en formation de base destiné aux adultes du Québec : où en est-on? Document de travail. Sainte-Foy : Auteur. 14 p.

UNESCO (1997)

Éducation des adultes. La déclaration de Hambourg. L'agenda pour l'avenir. 5^e Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes, 14-18 juillet 1997. Paris : UNESCO. 35 p. Par Internet : http://www.unesco.org/education/uie/publications/confintea_5.shtml.

ANNEXE I

UN ÉCLAIRAGE STATISTIQUE SUR LES INSCRIPTIONS EN ÉDUCATION DES ADULTES ET L'ÂGE DES PERSONNES QUI SONT À L'ORIGINE DE CES INSCRIPTIONS

INTRODUCTION

Une première partie de cette annexe porte sur la formation générale dans les commissions scolaires et la seconde sur la formation professionnelle dans les commissions scolaires et les écoles privées subventionnées¹. Les statistiques retenues sont celles des années 1994-1995 (ou, dans un cas, 1995-1996) à 1998-1999. En outre, lorsque nous disposions de données pour l'année 1999-2000, nous en avons tenu compte. Ces statistiques portent essentiellement sur le nombre et le pourcentage d'adultes ou, dans la plupart des cas, d'*inscriptions* de la part d'adultes à un ou à plus d'un type des services d'enseignement que prévoit l'article 6 du *Régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes* adopté en 1994 et à une ou à plus d'une activité de formation qui conduisent à une attestation de formation professionnelle (AFP), à un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Ces diverses données sont principalement présentées et brièvement analysées selon leur évolution au cours des années et l'âge des adultes concernés.

Il est à noter que les références indiquées dans cette annexe renvoient à des documents à l'intérieur desquels figurent comme tels, dans certains cas, les nombres ou les pourcentages cités et, dans d'autres cas, plus nombreux, seulement les données brutes que la TRÉAQFP a utilisées pour produire les nombres ou les pourcentages cités.

I EN FORMATION GÉNÉRALE

1. UNE FORTE DIMINUTION DES INSCRIPTIONS

Le régime pédagogique de 1994 applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale prévoit dix types de services d'enseignement, dont les suivants : alphabétisation, formation à l'intégration sociale, intégration socioprofessionnelle, présecondaire

1. Dans les statistiques que nous utilisons, le nombre d'inscriptions effectuées dans les écoles privées subventionnées ne semble pas dépasser 3% du nombre total des inscriptions dans les commissions scolaires et les écoles privées subventionnées.

et premier cycle du secondaire¹. En quatre ans, soit de 1994-1995 à 1998-1999, le nombre annuel d'inscriptions², à temps plein ou à temps partiel, à ces cinq types de services est passé de 106 269 à 80 864, soit une diminution de 23,9 % (voir Ministère de l'Éducation, 1996, p. 66 et 2000c, p. 69). Cette diminution des inscriptions s'est poursuivie en 1999-2000, leur nombre passant de 80 864 à 74 396 (voir Ministère de l'Éducation, 2000d), soit une nouvelle diminution de 8 %. Au total, il y a eu, en 1999-2000, 31 873 inscriptions de moins qu'en 1994-1995, ce qui correspond à une diminution de 30 %.

Le nombre d'inscriptions au second cycle du secondaire a également diminué entre 1994-1995 et 1998-1999; il est passé de 47 261 à 36 862 (voir Ministère de l'Éducation, 1996, p. 66 et 2000c), soit une diminution de 10 399 inscriptions (22 %). Les inscriptions à ce cycle ne dépendent pas uniquement d'adultes qui viennent de terminer un premier cycle. Toutefois, le nombre d'inscriptions au présecondaire et au premier cycle du secondaire étant, d'année en année, plus faible (57 % de moins au présecondaire et 15,9 % de moins au premier cycle du secondaire en 1998-1999 qu'en 1994-1995) (voir *ibid.*), il y a lieu de craindre que, si la décroissance actuelle perdure, elle ne devienne un facteur relativement important dans la baisse des inscriptions au deuxième cycle du secondaire.

Quant au nombre total des inscriptions dans les onze types de services déjà mentionnés, il est passé de 200 058 à 163 223 entre 1994-1995 et 1998-1999, soit une diminution de 18,4 %.

2. PLUS D'UNE INSCRIPTION SUR TROIS EST LE FAIT D'UN JEUNE DE MOINS DE 20 ANS

En 1994-1995, le nombre d'inscriptions que des jeunes de moins de 20 ans ont faites à un ou à plus d'un des onze types de services d'enseignement offerts en formation générale en éducation des adultes a atteint 57 784, soit 28,9 % de toutes les inscriptions (200 058). Au cours des années suivantes, le nombre de ces inscriptions a fluctué, mais la proportion des inscriptions en provenance de jeunes de moins de 20 ans a, quant à elle, constamment augmenté. Elle est ainsi passée de 28,9 % en 1994-1995 à 33 % en 1996-1997 et à 34,5 % en 1998-1999; cette proportion a donc crû de 5,6 % en quatre ans (voir Ministère de _____

1. Les cinq autres types de services sont le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'entrée en formation, la francisation, la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études postsecondaires. Les statistiques utilisées concernant le total des inscriptions incluent aussi une catégorie intitulée « Adultes scolarisés au secteur des jeunes ». La proportion des inscriptions qui figurent sous cette catégorie est la même en 1998-1999 qu'en 1994-1995, soit 1,4 % du total des inscriptions. Durant les trois années intermédiaires, elle a été respectivement de 1,6 %, 1,7 % et 1,8 %. (Voir Ministère de l'Éducation, 1996, p. 66, 1997b, p. 69, 1998b, p. 69, 1999, p. 69 et 2000c, p. 69). Dans la présente annexe, nous considérons ces adultes comme s'ils faisaient partie des services offerts en éducation des adultes.
2. Ces « inscriptions » incluent des personnes qui, pour diverses raisons, sont comptées plus d'une fois. Le nombre de *personnes* qui se sont inscrites en formation générale dans le secteur des adultes au cours des années mentionnées (de même qu'en 1999-2000) est donc *inférieur* aux nombres mentionnés. Selon certaines indications (par exemple, si l'on compare les données du *Ministère de l'Éducation*, 2001a, p. 35 et 36 et celles du *Ministère de l'Éducation*, 2000d), on peut estimer cette différence à au moins 10 %.

l'Éducation, 1996, p. 66, 1997b, p. 69, 1998b, p. 69, 1999 p. 69 et 2000c, p. 69). En d'autres termes, en 1998-1999, plus d'une inscription sur trois en formation générale, en éducation des adultes (soit 56 255 inscriptions sur un grand total de 163 223), a été le fait d'un jeune de moins de 20 ans. Au moment d'écrire ces lignes, nous ne disposons pas de données officielles concernant les années 1999-2000 et 2000-2001, mais, selon de nombreux témoignages concordants émanant de personnes qui travaillent dans les services d'éducation des adultes des commissions scolaires, cette proportion a fort probablement encore augmenté au cours des deux dernières années.

Dans une proportion d'environ 70 %, les inscriptions dont il est question dans le paragraphe précédent ont été faites dans quatre types de services d'enseignement : l'alphabétisation, le présecondaire et les deux cycles du secondaire. L'autre type de services auquel des jeunes de moins de 20 ans se sont surtout inscrits est la préparation aux études postsecondaires; de 1994-1995 à 1996-1997, ces inscriptions comptaient pour environ 12 % des inscriptions des jeunes des moins de 20 ans à l'ensemble des services offerts et, au cours des deux années suivantes, pour environ 15 % (voir *ibid.*).

Selon la plus récente édition des indicateurs publiés par le *MEQ*, cette situation signifie que, en 1999-2000, 15,5 % d'une « génération d'âge scolaire », dont 11,9 % sans interruption de leurs études, s'est inscrite en formation générale au secteur de l'éducation des adultes avant l'âge de 20 ans (Ministère de l'Éducation, 2001b, fiche et tableau 2.5). Selon la même source, ce pourcentage était, en 1984-1985, de 3,2 %.

C'est surtout entre 1984-1985 et 1994-1995 que la proportion d'une génération d'âge scolaire inscrite en formation générale au secteur de l'éducation des adultes s'est accrue. Par la suite, cette proportion est demeurée relativement stable, passant de 17 % en 1994-1995 à 14,9 % en 1998-1999, puis remontant à 15,5 % en 1999-2000 (voir Ministère de l'Éducation, 2000a, tableau et graphique 2.6 et 2001b, tableau et graphique 2.5). Cependant, entre 1994-1995 et 1998-1999, la proportion des inscriptions provenant de jeunes de moins de 20 ans dans les types de services suivants : alphabétisation, formation à l'intégration sociale, intégration socioprofessionnelle, présecondaire et premier cycle du secondaire a augmenté. En effet, entre les dates repères indiquées, le nombre d'inscriptions provenant de jeunes de moins de 20 ans est passé de 30 450 à 24 085, soit une diminution de 20,9 % seulement (voir Ministère de l'Éducation, 1996, p. 66 et 2000c, p. 69), alors que, comme nous l'avons montré précédemment, le total des inscriptions a baissé de 23,9 %.

Par ailleurs, au second cycle du secondaire, le nombre d'inscriptions en provenance de jeunes de moins de 20 ans est passé, de 1994-1995 à 1998-1999, de 12 652 à 15 336, soit une augmentation de 21,2 %, alors que le nombre total des inscriptions à ce même cycle est passé de 47 261 à 36 862, soit une diminution de 22 %. Dans ce contexte, la proportion des inscriptions en provenance de jeunes de moins de 20 ans au deuxième cycle de l'enseignement secondaire par rapport au total des inscriptions provenant des adultes de tout âge à ce même cycle s'est accrue d'année en année; elle est passée de 26,8 % en 1994-1995 à 41,6 % en

1998-1999 (voir Ministère de l'Éducation, 1996, p. 66, 1997b, p. 69, 1998b, p. 69, 1999, p. 69 et 2000c, p. 69).

3. PLUS D'UNE INSCRIPTION SUR CINQ EST LE FAIT D'UN JEUNE ADULTE DE 20 À 24 ANS

Non seulement plus d'une inscription sur trois en formation générale, en éducation des adultes, était, en 1998-1999 (et a fort probablement aussi été au cours des deux années suivantes), due à des jeunes de moins de 20 ans, mais, en outre, une autre inscription sur cinq provenait d'un jeune garçon ou d'une jeune fille de 20 à 24 ans. Toutefois, alors que la proportion des inscriptions dues à des jeunes de moins de 20 ans par rapport à celle des adultes de tout âge a crû notablement au cours des années 1994-1995 à 1998-1999, elle est restée à peu près stable en ce qui concerne les jeunes de 20 à 24 ans. Ainsi, en 1994-1995, la proportion des inscriptions dues à ces derniers était de 21,4 % en 1994-1995 (42 833 inscriptions sur 200 058), de 22 % en 1998-1999 (35 900 inscriptions sur 163 223) et entre 21,4 % et 22 % durant les trois années intermédiaires (voir *ibid.*).

Entre 1994-1995 et 1998-1999, le nombre des inscriptions en alphabétisation, en intégration sociale, en intégration socioprofessionnelle, au présecondaire et au premier cycle du secondaire provenant d'adultes de 20 à 24 ans est passé de 20 433 à 15 790, soit une diminution de 22,7 %. Rappelons que, dans les mêmes types de services d'enseignement et pour la même période, cette diminution a été de 20,9 % chez les jeunes de moins de 20 ans. Au second cycle du secondaire, le nombre d'inscriptions est passé de 12 280 à 9 853, soit une baisse de 19,8 %. Ce pourcentage se compare, pour la même période et les mêmes services d'enseignement, à une hausse de 21,2 % chez les jeunes de moins de 20 ans, leur nombre étant passé de 12 652 à 15 336. (Voir Ministère de l'Éducation, 1996, p. 66 et 2000c, p. 69).

4. MOINS DE NEUF INSCRIPTIONS SUR CENT SONT LE FAIT D'ADULTES DE 45 ANS ET PLUS

En 1994-1995, 18 627 inscriptions provenaient d'adultes de 45 ans et plus, soit 9,3 % du total des inscriptions aux onze types de services offerts. Quatre ans plus tard, en 1998-1999, il n'y en avait plus que 14 006 (soit 24,8 % de moins qu'en 1994-1995) ou 8,6 % du total des inscriptions. Moins de neuf inscriptions sur cent provenaient donc d'adultes de 45 ans et plus.

La baisse des inscriptions a été particulièrement importante au deuxième cycle du secondaire. En effet, leur nombre est passé de 2 984 à 1 290, soit une chute de 56,8 % en quatre ans. En alphabétisation, la diminution a été de 50,6 % et, au premier cycle du secondaire, de 47,3 %. Dans les mêmes cinq types de services que nous avons considérés précédemment pour d'autres catégories d'adultes, soit l'alphabétisation, la formation à l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, le présecondaire et le premier cycle du secondaire, le nombre d'inscriptions dues à des adultes de 45 ans et plus est passé de 12 534 à 10 075, soit une diminution de 19,6 %, entre 1994-1995 et 1998-1999. (Voir *ibid.*).

Le pourcentage des inscriptions dues à des adultes de 45 ans et plus par rapport au total des inscriptions est inférieur à celui des 25-29 ans et des 30-34 ans. Ainsi, en 1994-1995, le pourcentage des inscriptions dues à des adultes de 25 à 29 ans était de 11,7 % et, en 1998-1999, de 11,3 % et celui des adultes de 30 à 34 ans était de 12 % et de 9 % respectivement (voir *ibid.*).

5. PLUS DE TROIS INSCRIPTIONS SUR QUATRE SONT LE FAIT D'ADULTES DE MOINS DE 35 ANS

Les données compilées dans les paragraphes précédents permettent de constater que trois inscriptions sur quatre sont le fait d'adultes qui ont 34 ans ou moins. Le tableau suivant résume ce qui en est à ce sujet pour les années repères 1994-1995 et 1998-1999.

NOMBRE ET POURCENTAGE D'INSCRIPTIONS DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES, EN FORMATION GÉNÉRALE, EN ÉDUCATION DES ADULTES, À TEMPS PLEIN OU À TEMPS PARTIEL, EN 1994-1995 ET EN 1998-1999, SELON QUE CES INSCRIPTIONS PROVIENNENT DE JEUNES DE MOINS DE 20 ANS OU D'ADULTES DE 20-24 ANS, 25-29 ANS OU 30-34 ANS

GROUPE D'ÂGE	1994-1995		1998-1999	
	N	%	N	%
. MOINS DE 20 ANS	57 784	28,9	56 255	34,5
. DE 20 À 24 ANS	42 833	21,4	35 900	22,0
. DE 25 À 29 ANS	23 483	11,7	18 466	11,3
. DE 30 À 34 ANS	23 962	12,0	14 650	9,0
TOTAL	148 062	74,0	125 271	76,7
TOUT ÂGE	200 058	100	163 223	100

SOURCE : Ministère de l'Éducation, 1996, p. 66 et 2000c, p. 69.

II EN FORMATION PROFESSIONNELLE

1. DES ADULTES DE PLUS EN PLUS JEUNES

En 1994-1995, le nombre d'adultes inscrits dans une filière qui conduit à une AFP, à un DEP ou à une ASP dans une commission scolaire ou une école privée subventionnée s'est élevé à 59 771. Ce nombre est passé à 72 990 en 1996-1997, à 75 786 en 1997-1998 et à 77 127 en 1998-1999¹. Toutefois, les données provisoires pour 1999-2000 indiquent une diminution

1. Par ailleurs, dans les « autres programmes » de formation professionnelle (qui ne sont pas, sauf exception, orientés vers l'obtention d'un diplôme), le nombre de personnes rejointes a sensiblement diminué; il est passé de 26 247 en 1994-1995 à 17 024 en 1998-1999 (voir Ministère de l'Éducation, 2000c, p. 71).

d'environ 2 000 adultes. (Voir Ministère de l'Éducation, 2000e, tableau 1 et Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques, 2001, p. 12).

En 1994-1995, un peu plus que la moitié des adultes inscrits en formation professionnelle, soit 31 738, avaient moins de 25 ans. En 1998-1999, cette proportion est passée à 61,8 %, soit plus de trois adultes sur cinq (voir Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques, p. 12 et 13 et Ministère de l'Éducation, 2000e, tableau 1).

2. TROIS INSCRIPTIONS SUR CINQ SONT LE FAIT D'ADULTES DE MOINS DE 25 ANS ET QUATRE INSCRIPTIONS SUR CINQ LE FAIT D'ADULTES DE MOINS DE 35 ANS¹

Entre 1995-1996 et 1998-1999, le nombre d'inscriptions dans une filière qui conduit à une AFP, à un DEP ou à une ASP est passé de 70 449 à 81 045, soit une augmentation de 15 %. Par ailleurs, le nombre d'inscriptions provenant d'adultes de moins de 25 ans est passé de 39 692 à 50 141, soit une augmentation de 26,3 %. La proportion des adultes de moins de 25 ans a donc cru davantage que le nombre total des inscriptions dans les filières mentionnées ci-dessus. En 1998-1999, 61,9 % des inscriptions provenaient d'adultes ayant moins de 25 ans. En 1997-1998, le pourcentage a même atteint 62,4 % (soit 50 227 inscriptions sur un total de 80 464).

Si on ajoute les inscriptions des adultes de 25 à 34 ans à celles des moins de 25 ans, on constate que, en 1997-1998 et en 1998-1999, plus de quatre inscriptions sur cinq (81,2 % en 1998-1999) provenaient d'adultes de moins de 35 ans. Aux 61,9 % déjà mentionnés provenant d'adultes de moins de 25 ans, s'ajoutent 11 % d'inscriptions d'adultes de 25 à 29 ans et 8,3 % d'inscriptions d'adultes de 30 à 34 ans. On remarque par ailleurs que la proportion des inscriptions provenant d'adultes de 25 à 29 ans est plus élevée que celle des adultes de 30 à 34 ans. Entre 1995-1996 et 1998-1999, cette proportion est passée de 10,6 % à 11 % du total des inscriptions, tandis que la proportion des inscriptions provenant d'adultes de 30 à 34 ans a décliné, passant de 10,1 % à 8,3 %. (Voir Ministère de l'Éducation, 1997b, 1998b, 1999 et 2000c, p. 73 dans tous les cas).

3. ENVIRON UN ADULTE SUR VINGT A 45 ANS OU PLUS

En 1995-1996, 6,5 % des inscriptions étaient le fait d'adultes de 45 ans ou plus. En 1998-1999, ce pourcentage n'était plus que de 5,3 %. Alors que, entre ces deux dates, le nombre total des inscriptions à des activités de formation qui conduisent à une AFP, à un DEP ou à une ASP a augmenté de 10 596, le nombre d'inscriptions en provenance d'adultes de 45 ans et plus a diminué de 317 (voir Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 73 et 2000c, p. 73).

1. Les chiffres utilisés dans ce paragraphe sont différents et un peu plus élevés que ceux qui ont été utilisés dans le paragraphe précédent. La raison en est qu'il s'agit d'*inscriptions*, et non de *personnes*. Les diplômes en cause sont les mêmes, mais la première année repère est 1995-1996, et non 1994-1995.