

L'éducation permanente universitaire à l'aube du XXI^e siècle

Mémoire présenté à la

Commission des États généraux sur l'éducation

par la

Fédération des associations étudiantes
universitaires québécoises
en éducation permanente

Le 12 octobre 1995

L'AGEEFEP

L'Association générale des étudiants et étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, et son Conseil régional de Québec

MACES

McGill Association of Continuing Education Students

Ont collaboré à l'enrichissement de ce mémoire :

L'AEHCUQTR

L'Association des étudiants hors-campus de l'Université du Québec à Trois-Rivières

L'AETELUQ

L'Association des étudiants de la Télé-Université du Québec

L'AGEUQAH

L'Association générale des étudiants de l'Université du Québec à Hull

L'AGESSHALCUQAM

L'Association générale des étudiants en science humaine, art et lettre du campus de l'Université du Québec à Montréal

Conseil d'administration de la FAEUQEP

Président	Denis Sylvain
Vice-président exécutif	Robert Martin
Vice-président externe	Maria Bligouras
Secrétaire trésorier	Steve Alexandris

Conseillers	Laurent Spiriti
	Denis Vossos
	Ange Langlois
	Claudia Galella

Ont participé à l'enrichissement de ce mémoire

Étienne Beaugard	AETELUQ
Jacynthe Bluteau	AETELUQ
Annie Degioanni	MACES
Alain Tremblay	AGEEFEP Québec
Daniel Migneault	AGEEFEP Québec
Michel Fiset	AGEEFEP Québec
Manon Laflamme	AGEEFEP Québec
Claude Salvas	AEHCUQTR
Réal Pépin	AEHCUQTR
Marc-André Charland	AEHCUQTR
Jocelyne Verret	AEHCUQTR
Patrick Dalpé	AGESSHALCUQAM
Isabelle Gentes	AGESSHALCUQAM
Isabelle Barbeau	AGEUQAH

Recherche et rédaction

Joann Harvey
Emmanuel Muhawenimana
Normand Bélisle

«Toutefois, structures et programmes scolaires définissent encore l'étude comme une fonction propre à l'enfance et à la jeunesse. L'éducation des adultes prend figure d'annexe, de correctif ou de luxe; les programmes scolaires se veulent terminaux. L'éducation des adultes est encore perçue, plus ou moins consciemment, comme un remède à des difficultés passagères, comme une concession à des exigences particulières»

Le Rapport Parent, Québec 1964

Table des matières

PRÉSENTATION	7
La Faeuqep : dernière-née des fédérations d'associations étudiantes	7
INTRODUCTION	8
L'éducation permanente : une belle inconnue.....	8
Un double objectif :	9
la reconnaissance de l'éducation permanente et de l'appui qu'on lui doit.....	9
CHAPITRE 1	11
La place de éducation permanente dans les universités québécoises.....	11
Recommandation.....	12
CHAPITRE 2	13
La petite histoire de l'éducation permanente universitaire au Québec	13
L'apport des précurseurs.....	13
Les mouvements réformateurs	15
1966 Le Rapport Parent	15
1982 La Commission Jean.....	16
1984 L'énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental en éducation des adultes.....	16
1985-1994 Les études et avis ministériels	16
1995 Les États généraux sur l'éducation à l'approche de l'an 2000	17
CHAPITRE 3	18
L'éducation permanente en 1995	18
L'évolution de la clientèle universitaire depuis les 20 dernières années.....	18
Les effectifs totaux	18
La répartition des effectifs en fonction du sexe	20
La répartition des effectifs en fonction de l'âge.....	21
La répartition des effectifs en fonction du régime d'études	21
La répartition des effectifs en fonction du niveau de scolarité parentale.....	21
Les facteurs de motivation de la clientèle «adulte»	23
L'accessibilité	24
Les opportunités.....	25
Les contraintes	25
Les choix des «adultes» de l'éducation permanente.....	28
Le cheminement universitaire.....	28
La persévérance et la diplomation.....	28
CHAPITRE 4	29
Le contexte académique.....	29
L'éducation permanente, l'éducation des adultes.....	29
la formation continue et la formation professionnelle continue :	29
des expressions et des champs d'études à définir,	29
des objectifs à rencontrer.....	29
Des définitions.....	29
Les besoins de formation universitaire à l'aube de l'an 2000	29
Les objectifs de diplomation de l'éducation permanente.....	30
L'andragogie.....	31
La reconnaissance des acquis de formation et expérientiels	32
Les acquis de formation.....	32
Les acquis expérientiels.....	33
Les professeurs et les chargés de cours :	33
pour un partage de la fonction d'enseignement	33
Recommandations	34
CHAPITRE 5	36
L'encadrement des étudiants.....	36
Le soutien et l'encadrement académique.....	36
ainsi que les services aux étudiants	36
Recommandations	37
CHAPITRE 6	39
Les structures organisationnelles et pédagogiques.....	39
de l'éducation permanente.....	39
L'autonomie universitaire et la liberté universitaire.....	39

L'éducation permanente : une structure différenciée ou intégrée	39
L'enseignement à distance	40
La modularisation de la formation	40
Des structures de coordination nationale et régionale	41
de services à l'éducation permanente	41
La problématique	41
Une solution novatrice:	42
des régies régionales de services à l'éducation permanente	42
Recommandations	44
C HAPITRE 7	45
Le contexte financier	45
Le financement universitaire	45
L'historique des modes de financement	45
La crise des finances publiques : effet sur le financement universitaire	49
Le mode de financement des universités : impacts sur l'éducation permanente	49
Différents scénarios de modifications de la	50
contribution au financement du fonctionnement des universités	50
et leurs impacts sur l'éducation permanente	50
La gestion financière des universités	51
Le financement des études universitaires	51
des étudiants de l'éducation permanente	51
Recommandations	53
C ONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	54
B IBLIOGRAPHIE	59

PRÉSENTATION

LA FAEUQEP : DERNIÈRE-NÉE DES FÉDÉRATIONS D'ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES

La Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP) est une jeune fédération qui regroupe les étudiants et étudiantes en éducation permanente de l'Université de Montréal (AGEEFEP) et de l'Université McGill (MACES).

Fondée en janvier 1991, cette Fédération s'est donné comme objectifs de regrouper les associations étudiantes universitaires en éducation permanente du Québec afin de mieux représenter leurs besoins et leurs aspirations devant les différentes instances administratives et gouvernementales, de défendre et promouvoir les intérêts et les droits de ses membres, d'apporter aide et appui à tout groupe d'étudiants et d'étudiantes qui désirent se constituer en association locale et de tenir, initier ou réaliser tout genre d'activités ayant pour but de promouvoir l'éducation permanente.

Les raisons et, en toute finalité, les avantages pour la clientèle de l'éducation permanente de se regrouper concernent essentiellement la spécificité de leurs attentes, besoins et intérêts. En effet, tel que nous nous appliquerons à le démontrer dans le présent mémoire, les caractéristiques de cette clientèle divergent suffisamment de celles des clientèles traditionnelles de premier cycle et des cycles supérieurs pour justifier la création d'associations étudiantes distinctes pour ces trois catégories d'étudiants et de fédérations qui leur sont propres.

La FAEUQEP est membre des organismes suivants : l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), l'Association canadienne de l'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF) et l'Institut québécois des colloques étudiants (IQCE).

INTRODUCTION

L'ÉDUCATION PERMANENTE : UNE BELLE INCONNUE

En cette période de remise en question de l'ensemble du système d'éducation et d'enseignement supérieur québécois pour le rendre plus performant et surtout mieux adapté aux réalités du XXI^e siècle, qui approche à grands pas, l'éducation permanente, à prime abord méconnue, fait souvent figure de parente pauvre.

Ainsi, l'appellation même d'éducation permanente porte à confusion et ne contribue pas à cerner adéquatement la problématique et les enjeux qui l'entourent. Elle évoque, d'un côté, la formation continue et, de l'autre, la formation professionnelle continue. Une définition du terme s'impose. Afin de rendre plus aisée la lecture du présent document, la FAEUOEP proposera donc, dans un premier temps, une définition de ce qu'elle entend par Éducation permanente.

En outre, cette parente pauvre est l'objet de préjugés tenaces qu'il importe de dissiper. Trois de ces opinions préconçues sont suffisamment galvaudées et néfastes pour affecter la compréhension d'un lecteur non averti; c'est pourquoi elles sont traitées dans un premier temps en introduction, pour être développées plus à fond dans le document.

La première laisse croire que **les personnes inscrites à l'éducation permanente sont des privilégiées qui ont déjà un emploi et, de ce fait, les moyens de se payer des cours**. En effet, on imagine souvent l'étudiant-type qui s'inscrit à l'université à temps partiel comme quelqu'un ayant des revenus plutôt stables et qui désire meubler ses temps libres par une activité valorisante.

Nul doute qu'une partie de cette clientèle a les moyens de retourner aux études, mais **près de 30 pour cent de la clientèle étudiante adulte a un revenu annuel de moins de 20 000 \$**¹. Au fil des ans, la formation universitaire à temps partiel est devenue pour plusieurs une façon d'actualiser leurs connaissances, d'améliorer leur sort, ou tout simplement d'obtenir un emploi !

Un second préjugé notoire provient du milieu même des universités et s'est propagé dans certains médias : **la formation dispensée via les programmes de certificat n'est pas de calibre universitaire**.

De cette assertion découle une remise en question périodique de la formation dite courte (par opposition à la formation dite régulière), essentiellement les programmes de certificat de premier cycle, par «les tenants d'une université plus classique, aux programmes disciplinaires et professionnels construits à l'intention étudiants plus jeunes et le plus souvent sans expérience de travail significative»².

Certains universitaires de carrière voient d'un mauvais oeil la multiplicité de ces programmes et l'obligation d'embaucher des chargés de cours pour répondre à la demande sans cesse grandissante. Ils perçoivent ce type de formation, non pas du point de vue d'une plus grande accessibilité à université pour des étudiants employant des cheminements différents, mais bien comme une atteinte à l'intégrité et à la qualité de la formation universitaire fondamentale, leur chasse gardée.

Depuis leur création au début des années soixante-dix, le contenu de ces programmes a largement évolué et leurs gestionnaires ont pris en compte certaines des critiques les plus pertinentes pour ce faire. Aujourd'hui, **en 1995, bon nombre de programmes de certificat ont fait l'objet d'une révision globale, tant du point de vue de leur pertinence et de leurs objectifs que du point de vue du contenu académique, pour en garantir la qualité**. La FAEUOEP ne peut qu'appuyer une telle démarche et encourager toutes les universités à mettre sur pied ces mesures de révision périodique nécessaire.

¹ Sondage Léger et Léger, *Évaluation des perceptions des étudiants de l'Université de Montréal à l'égard des différents services aux étudiants*, Montréal, Novembre 1993.

² Université de Montréal, *Mémoire de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal aux États généraux sur l'éducation*, Montréal, Mai 1995, p. 4.

Enfin, la troisième allégation est que **les deux-tiers des étudiants inscrits aux programmes de certificats abandonnent leurs études.**

D'une part, tel que le souligne le Conseil supérieur de l'éducation, «à l'ordre d'enseignement universitaire, il se fait des études institutionnelles sur le phénomène d'attrition ou de départs institutionnels plutôt que sur celui des abandons, puisqu'il est actuellement impossible de suivre les étudiantes et étudiants d'un établissement à l'autre»³. De plus, puisque la clientèle de l'éducation permanente ne fait pas l'objet d'une définition précise, les statistiques la concernant se retrouvent noyées dans une mer de chiffres indescriptible où elles sont souvent confondues dans l'ensemble des données relatives aux clientèles du premier cycle et des cycles supérieurs.

D'autre part, le Conseil note que «les étudiants inscrits à des certificats semblent se distinguer par le fait qu'ils changent peu de programme, tout en étant plus portés à abandonner leurs études avant d'avoir complété leur formation»⁴. Cette spécificité de la clientèle des programmes de certificat fut également constatée par le défunt Conseil des universités, qui remarquait dans un rapport, en 1992, que les étudiants «semblent s'inscrire à un programme de certificat, visiblement avec un projet bien précis en tête ou dans un but d'expérimenter. N'ayant pas trouvé satisfaction ou encore ayant atteint des objectifs personnels qu'on ne peut rattacher à l'ensemble du programme, ils quittent simplement l'établissement»⁵.

En d'autres mots, **les étudiants des programmes de certificat n'abandonnent peut-être pas nécessairement leurs études dans une proportion aussi élevée que certains voudraient bien le prétendre : ce sont leurs motivations et leurs cheminements, sensiblement différents de ceux des autres clientèles universitaires, et la façon dont sont compilées les statistiques qui concourent à biaiser leur taux d'attrition et donner une fausse image de leur réalité.**

UN DOUBLE OBJECTIF :

LA RECONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE ET DE L'APPUI QU'ON LUI DOIT

Par ce document, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente souhaite contribuer au grand débat de société qui s'est engagé ce printemps concernant l'éducation et l'enseignement supérieur au Québec, en proposant de jeter un regard original sur les besoins, les attentes et les intérêts de près de 120 000 étudiants âgés de plus de 25 ans dans les universités du Québec.

Pourquoi un regard original? Parce que c'est l'usager qui, pour une fois, le porte.

Dans cette perspective, le double objectif que s'est fixé la FAÉUQEP est la reconnaissance à sa juste valeur, par tous les intervenants, de l'apport de l'éducation permanente universitaire dans le rehaussement du niveau de scolarité des Québécois, ainsi que de l'appui qui lui est nécessaire pour, d'une part, lui permettre de s'adapter aux nouvelles réalités à l'aube du XXI^e siècle et, d'autre part, proposer des avenues de formation propres à l'acquisition de savoir transférables par des adultes pourvus d'une expérience en milieu de travail ou d'une formation initiale.

³ Conseil supérieur de l'éducation, Commission de l'enseignement supérieur, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1992, p. 104.

⁴ Ibid., p. 102.

⁵ Conseil des universités, Commission du développement et du financement universitaires, *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois, Volet 1 : Cheminements et spécialisation*, Gouvernement du Québec, Québec, août 1992, p. 59.

Pour ce faire, la Fédération a donc choisi d'aborder, dans un premier temps, la question de la définition de l'éducation permanente, puis, afin de mieux la situer dans son contexte, de souligner l'origine de la formation des adultes dans les universités québécoises, soit le Rapport Parent . Dans un troisième temps, la situation des étudiants en 1995 sera examinée. Enfin, la FAEUQEP proposera sa vision des grands enjeux affectant la formation continue et la formation professionnelle continue universitaire des adultes, créditées ou non, notamment le contexte académique, l'encadrement des étudiants, les structures organisationnelles et pédagogiques de l'éducation permanente ainsi que le contexte financier.

CHAPITRE 1

LA PLACE DE ÉDUCATION PERMANENTE DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

En 1983, le gouvernement québécois promulguait la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants* qui fut modifiée en 1993 pour permettre entre autres l'accréditation d'associations étudiantes universitaires (ou de regroupements d'associations), selon que les étudiants soient inscrits au premier cycle, aux cycles supérieurs ou à l'éducation permanente.

Par l'adoption de cette Loi (et de la Loi la modifiant), le gouvernement du Québec a alors convenu de l'importance de l'implication des étudiants dans la communauté universitaire et de l'apport substantiel qui pourrait être le leur, s'ils se regroupaient, «en matière d'enseignement, de pédagogie, de services aux étudiants et d'administration de l'établissement d'enseignement»⁶.

Qui plus est, en établissant trois catégories étudiants au palier universitaire, l'Assemblée nationale a sanctionné la diversité des cheminements, reconnaissant dès lors la spécificité de l'éducation permanente.

Les législateurs ont toutefois opté de ne pas définir les différentes catégories d'étudiants pour en laisser le soin aux établissements d'enseignement. En ce qui concerne le premier cycle et des cycles supérieurs, le milieu universitaire s'entend pour établir que les programmes de baccalauréat appartiennent au premier cycle et que ceux de maîtrise, de doctorat et d'études postdoctorales reviennent aux cycles supérieurs. Mais quels programmes universitaires sont du ressort de l'éducation permanente?

Ce vide législatif laisse chacune des institutions libre, non seulement de formuler (ou de ne pas formuler) sa propre définition de l'éducation permanente, mais également d'intégrer aux programmes de premier cycle et de cycles supérieurs des étudiants dont le cheminement n'est ni linéaire, ni en continuité et qui, en toute logique, devraient être regroupés dans des programmes d'éducation permanente.

Dans les faits, comme en font foi les statistiques citées plus loin dans ce document, les personnes qui s'inscrivent à l'université après une absence plus ou moins prolongée, qui leur aura normalement permis de se tailler une place sur le marché du travail, choisissent principalement les programmes de certificats et, dans une moindre mesure, des programmes de diplômes d'études supérieures.

⁶ Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou étudiants (L.R.Q., chapitre A-3.01), juin 1983.

Ces données permettent aisément de présumer que cette population étudiante hétérogène privilégie ces types de programme parce que, d'une part, ils n'ont pas à s'engager dans un programme d'études d'une durée trop considérable et que, d'autre part, ils répondent plus adéquatement à leurs besoins, qui sont essentiellement d'ordre professionnel, et leur donnent ordinairement la possibilité d'adopter un régime d'études à temps partiel mieux adapté à leurs contraintes professionnelles et familiales.

Afin de définir ce qu'est l'éducation permanente, il existe donc deux axes : le premier centré sur les caractéristiques qualifiant la clientèle de l'éducation permanente et le second basé sur les programmes auxquels l'éducation permanente devrait se rattacher vu le nombre d'étudiants «adultes» qui s'y inscrivent.

La FAEUQEP privilégie le premier axe cité, compte tenu de la diversité des besoins de formation des «adultes» ainsi que des cheminements et régimes d'études que peuvent emprunter ces étudiants. La définition par programme ne saurait couvrir adéquatement l'ensemble des étudiants à cibler.

Recommandation

Afin que soit reconnue à sa juste valeur l'éducation permanente universitaire, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

1. préconise que la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou étudiants* soit amendée par l'Assemblée nationale pour définir expressément la clientèle d'étudiants appartenant à l'éducation permanente comme étant toute personne dont le cheminement d'études est non linéaire et discontinu, possédant un nombre minimal d'années d'expérience pertinente sur le marché du travail, qui s'inscrit à l'université, entre autres raisons, afin d'actualiser ses connaissances, de se perfectionner, d'acquérir une nouvelle formation ou réorienter sa carrière et qui opte particulièrement, mais non exclusivement, pour un programme de certificat spécifiquement créé pour une clientèle issue du monde du travail.

CHAPITRE 2

LA PETITE HISTOIRE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE UNIVERSITAIRE AU QUÉBEC

«Pour comprendre l'évolution de l'éducation des adultes, pour en analyser les principaux problèmes ou pour proposer des réformes, il est nécessaire de la situer dans sa perspective historique»⁷.

La FAEUQEP souscrit pleinement à cette assertion des auteurs de l'Annexe 1 du Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes, communément appelée Commission Jean (du nom de sa présidente). Avec en tête le principe qui veut que *pour savoir où on va il faut d'abord comprendre d'où on vient*, ce chapitre dresse un bref relevé historique d'étapes marquantes pour la formation universitaire des «adultes» au Québec.

L'APPORT DES PRÉCURSEURS

L'éducation des «adultes» en milieu universitaire, au Québec, ne date pas d'hier. En effet, différentes institutions d'enseignement ont mis sur pied dès la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e des programmes leur étant destinés.

Il est intéressant de rappeler à ce stade-ci certaines des initiatives des précurseurs de l'éducation permanente universitaire telle que nous la connaissons de nos jours.

En 1891, des professeurs de l'Université McGill mettent sur pied un programme d'éducation permanente, notamment en économie, au Young Men's Christian Association de Montréal, qui offrait aux jeunes hommes des services éducatifs, sociaux et spirituels. La section éducation commerciale du Y.M.C.A. deviendra, en 1926, le Collège Sir George Williams, qui adoptera plus tard le nom de *Sir George Williams University* pour enfin être intégré à l'Université Concordia dans les années 1970⁸.

Près d'une vingtaine d'années plus tard, plus précisément en 1913, l'École supérieure d'agriculture de Sainte-Anne-de-la-Pocatière offre des «cours postsecondaires», en plus du baccalauréat en sciences agricoles, en association avec l'Université Laval. Cette école supérieure devait devenir, en 1940, la Faculté d'agriculture de l'Université Laval⁹.

Environ quatre ans après, soit en 1917, l'École des Hautes Études Commerciales commence à donner des cours du soir aux adultes¹⁰. Au fil des ans, les H.E.C. ont développé un éventail de programmes permettant aux «adultes» d'acquérir une formation universitaire en administration.

En 1927, l'Université McGill établit formellement un service de l'extension de l'enseignement. Toutefois, il faut noter qu'après seulement quelques années suivant sa fondation, soit à compter de 1827, elle offrait déjà des cours aux «adultes»¹¹.

⁷ Commission d'étude sur la formation des adultes, **Apprendre : une action volontaire et responsable**, Annexe 1, L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : points de repère, Montréal, février 1982, p. 1.

⁸ Ibid., p. 11, 59.

⁹ Ibid., p. 58, 65.

¹⁰ Ibid., p. 58.

¹¹ Ibid., p. 11, 58.

Quant à l'Université de Montréal, elle ouvre, en 1929, une École de tourisme qui sera le lointain ancêtre du Service de l'extension de l'enseignement créé en 1952 qui, lui-même, deviendra, en 1968, le Service de l'éducation permanente. En 1974-1975, ce service sera transformé en Faculté d'éducation permanente¹².

«Les services d'éducation populaire à l'Université Laval remontent à la création, en 1932, de l'École des Sciences sociales»¹³. L'École deviendra, en 1944, la Faculté des Sciences sociales qui de son côté «donnera naissance à un service extérieur d'éducation sociale, nommé Centre de culture populaire de l'Université Laval»¹⁴.

Qu'elles s'adressent aux «adultes» des milieux urbains ou ruraux, les différentes institutions universitaires québécoises ont eu, depuis près de cent ans, conscience des besoins en scolarisation et en enseignement supérieur destinés aux personnes qui avaient quitté le système d'éducation régulier. Plusieurs d'entre elles ont même développé des façons de faire et des méthodes d'enseignement propres aux clientèles qu'elles desservaient : des cours d'hiver (de novembre à mars) pour les agriculteurs par les écoles supérieures d'agriculture, au début du siècle, à l'enseignement à distance par la Télé-Université (une constituante de l'Université du Québec créée en 1972), en passant par l'apparition de structures organisationnelles inhérentes et l'andragogie.

Toutefois, malgré l'évolution continue de l'éducation des adultes en général, et de l'éducation permanente en milieu universitaire en particulier, il est nécessaire de souligner que cette évolution fut principalement fonction de «besoins spécifiques de formation [...] apparus à cause de la mésadaptation du système public d'enseignement, inapte à transmettre les savoirs nécessaires pour faire face aux transformations socio-économiques et technologiques dont le rythme d'apparition s'est accéléré avec l'industrialisation et l'urbanisation»¹⁵, sans oublier, depuis le début des années 80, la mondialisation de l'économie.

¹² Ibid., p. 58, 115.

¹³ Ibid., p. 58.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid., p. 153.

1966 LE RAPPORT PARENT

Au milieu des années 60, Monseigneur Alphonse-Marie Parent préside une première et vaste consultation populaire sur l'éducation au Québec.

En 1966, suite aux conclusions du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, qui mettait en relief les attentes et les besoins de la société, compte tenu de son niveau de développement, et les attentes et les besoins des individus qui oeuvrent au sein de cette même société, le Gouvernement du Québec procède à une refonte complète du système scolaire et crée le ministère de l'Éducation, les cégeps et l'Université du Québec.

Un des éléments-clefs de ce rapport qu'il est important de citer, étant donné sa pertinence en ce qui a trait à l'éducation permanente, stipulait qu'une société industrielle et démocratique se devait de s'appuyer sur une éducation généralisée et sur une scolarisation accrue et que le système d'enseignement devait poursuivre une triple fin :

mettre à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins;

permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre et de bénéficier ainsi de tout ce qui peut contribuer à son plein épanouissement;

préparer toute la jeunesse à la vie en société, c'est-à-dire à gagner sa vie par un travail utile, à assumer intelligemment toutes ses responsabilités sociales dans l'égalité et la liberté, et offrir aux adultes les plus grandes possibilités de perfectionnement¹⁶.

De ces finalités établies pour l'ensemble du système d'éducation et d'enseignement supérieur découleront certaines recommandations concernant l'éducation permanente qui auront un impact majeur sur l'évolution de cette dernière, notamment la création, durant les années 70, de nombreux programmes de certificat de premier cycle universitaire destinés aux «adultes» et de structures universitaires nécessaires pour accommoder le nombre grandissant d'étudiants.

¹⁶ **Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec**, Volume 4, Gouvernement du Québec, Québec, 1966, p. 4.

1982 LA COMMISSION JEAN

Un peu moins de 15 ans après le dépôt du *Rapport Parent*, «devant l'expansion désordonnée, les chevauchements, l'urgence de clarifier la situation d'ensemble et de procéder à une élaboration globale et précise des objectifs pouvant le mieux servir les intérêts individuels et collectifs des Québécois, le gouvernement du Québec institue, en 1980, une Commission d'étude sur la formation des adultes»¹⁷.

Le mandat de cette Commission portait essentiellement sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes, dans le contexte d'abondance des années 70 où les objectifs sociaux détenaient encore une certaine préséance sur les objectifs économiques. En 1982, la Commission Jean a remis son rapport intitulé «Apprendre : une action volontaire et responsable, énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente». Comme la Commission Parent l'avait fait avant eux pour tout le système d'éducation, les auteurs de cet énoncé politique portent un regard d'ensemble sur l'éducation des adultes dans l'optique d'un projet de société qui tendrait vers la cité éducative.

1984 L'ÉNONCÉ D'ORIENTATION ET PLAN D'ACTION GOUVERNEMENTAL EN ÉDUCATION DES ADULTES

À peine deux ans après le Rapport de la Commission Jean, en 1984, le Gouvernement du Québec choisit d'émettre un énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental en éducation des adultes¹⁸ qui prenait en compte, d'une part, le fait que le Rapport de la Commission rencontrait des résistances provenant des différents ministères concernés et, d'autre part, l'importance de la récession économique de 1982.

Cet énoncé politique cherchait à «trouver comment modifier l'éducation des adultes, afin qu'elle aide à solutionner les problèmes économiques en général et ceux de la main-d'oeuvre en particulier. [...] Le Gouvernement a dû procéder à un arbitrage entre des priorités d'ordre social et culturel et des priorités d'ordre économique : ces dernières ont été privilégiées»¹⁹. Ainsi, pour la première fois depuis la Commission Parent, le Gouvernement québécois mettait finalement l'accent sur l'acquisition de formations qualifiantes pour faire le lien entre les «besoins vitaux de la personne et les exigences d'une société en devenir»²⁰; le concept de cité éducative, avec la personne en son centre détenant un pouvoir concernant le processus de formation, était désormais relégué à l'arrière-plan.

1985-1994 LES ÉTUDES ET AVIS MINISTÉRIELS

À la fin des années 80 et au début des années 90, de nombreuses études et avis ministériels ont été effectués, notamment par le Conseil supérieur de l'éducation, le ministère de l'Éducation et le défunt ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, pour cerner l'ensemble de la problématique de l'éducation et de l'enseignement supérieur ainsi que les avenues à privilégier pour effectuer les divers virages nécessaires pour le présent et le futur.

¹⁷ Conseil supérieur de l'éducation, **Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean**, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1982, p. 5.

¹⁸ Gouvernement du Québec, **Un projet d'éducation permanente**, Énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental en éducation des adultes, Québec, 1984.

¹⁹ Conseil supérieur de l'éducation, **Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation**, [...], p. 11.

²⁰ Ibid., p. 17.

Plus particulièrement, deux avis ministériels du Conseil supérieur de l'éducation sont d'une extrême pertinence pour l'éducation permanente. Le premier, *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation, L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, publié en janvier 1992, fait état du chemin parcouru depuis la formulation d'orientations et la proposition de mesures visant à ouvrir plus grandes les portes des maisons d'enseignement aux «adultes» de même qu'à favoriser une meilleure adaptation de la formation et des services destinés à cette clientèle. En outre, cet avis évalue les besoins immédiats et à venir et recommande certaines pistes de solution qui pourraient guider le Québec vers l'an 2000 et au-delà. Le second avis, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, (paru en septembre 1992), propose pour l'avenir, dans une perspective systémique, «des orientations et des objectifs de scolarisation pour l'enseignement supérieur et analyse, dans cette optique, notre structure d'enseignement supérieur»²¹.

1995 LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION À L'APPROCHE DE L'AN 2000

Aujourd'hui, en 1995, le temps des études semble révolu; les données et même les solutions sont connues, elles doivent sortir des officines gouvernementales, et les États généraux sur l'éducation sont un véhicule privilégié pour ce faire. Il est essentiel qu'un consensus se crée parmi l'ensemble des intervenants autour des grands enjeux et qu'enfin on passe à l'action : la restructuration du système d'éducation et d'enseignement supérieur québécois, en fonction de l'utilisateur et des besoins du marché, afin de le rendre plus efficace et efficient.

²¹ Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, [...] p. 1

CHAPITRE 3

L'ÉDUCATION PERMANENTE EN 1995

Le présent chapitre vise à cerner l'ensemble de la problématique des étudiants «adultes» en éducation permanente à l'université.

Pour ce faire nous examinerons, dans un premier temps, l'évolution de la clientèle universitaire depuis les 20 dernières années. Puis, nous jetterons un regard sur les facteurs motivant les «adultes» à retourner aux études. Dans un troisième temps, nous passerons en revue les principales opportunités et contraintes qui touchent directement l'accessibilité aux études supérieures pour cette clientèle. Finalement, nous étudierons les choix de ces étudiants, en terme de cheminement, de persévérance aux études et de diplomation.

L'ÉVOLUTION DE LA CLIENTÈLE UNIVERSITAIRE DEPUIS LES 20 DERNIÈRES ANNÉES

Comme il le fut souligné précédemment, en raison du cadre législatif et de l'autonomie universitaire, qui permettent à chacune des institutions d'enseignement de choisir sa propre définition de la clientèle de l'éducation permanente, les statistiques concernant cette clientèle étudiante sont quasi inextirpables de l'ensemble des données concernant les clientèles de premier cycle et des cycles supérieurs dans certaines universités comportant présumément une forte population étudiante dite «adulte». Il est donc très difficile de décrire avec précision la clientèle de l'éducation permanente dans les universités québécoises.

Toutefois, en effectuant certains recoupements et en se basant sur quelques études déjà publiées, une coalition de fédérations étudiantes nationales créée dans le but de contester la hausse des frais de scolarité prévue dans le budget du printemps 1993 du Gouvernement du Québec, l'Organisation nationale universitaire, a réussi à regrouper suffisamment de données pour produire une étude concernant la situation économique des étudiants à temps partiel²². Certains tableaux ou graphiques contenus dans ce chapitre en sont directement issus; les données qu'ils contiennent ont cependant été mises à jour, dans la mesure du possible, en 1995. Il faut néanmoins remarquer que, à cause des contraintes pratiques de la compilation des statistiques, les données numériques contenues dans les études gouvernementales utilisées ne cadrent pas toujours parfaitement les unes avec les autres. Malgré ce constat, si les chiffres ne sont pas identiques, les proportions, elles, concordent.

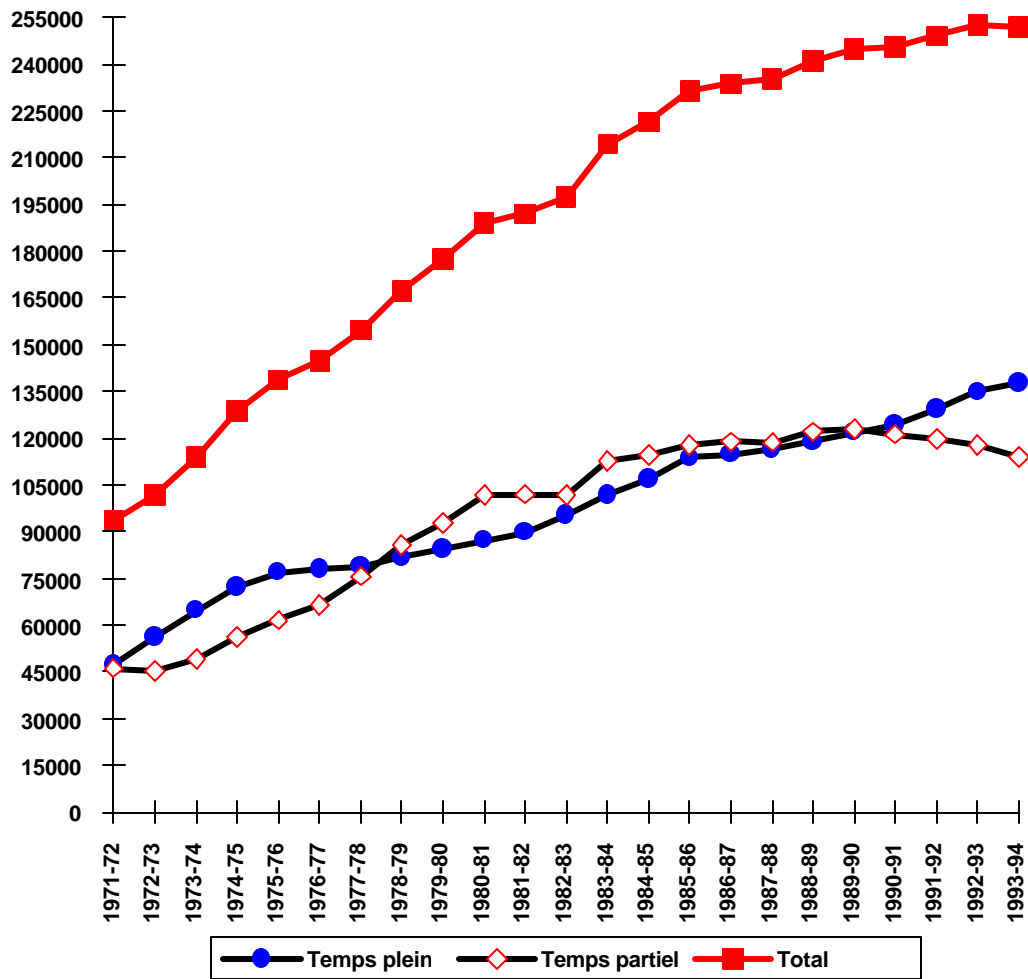
LES EFFECTIFS TOTAUX

²² Organisation nationale universitaire, **La situation économique des étudiants et étudiantes à temps partiel**, Quatrième étude sur le financement des universités québécoises, Montréal, décembre 1993.

Comme le démontre le Graphique 1, ci-dessous, la population universitaire québécoise est depuis le début des années 70 en constante croissance. De moins de 100 000 en 1971-1972, elle atteint près d'un quart de million d'étudiants, à son apogée en 1992-1993. Toutefois, pour la première fois de son histoire, le système universitaire québécois fait face à une chute du nombre d'inscriptions en 1993-1994; et les indications concernant les cohortes de 1994-1995 et 1995-1996 semblent confirmer qu'il s'agit là d'une tendance et non d'un fait isolé.

Graphique 1

Évolution des clientèles dans les universités québécoises de 1971 à 1993



Source: Indicateurs de l'activité universitaire, MESS, 1993

Statistique Canada, Catalogue 81-220 pour l'année 1993-1994

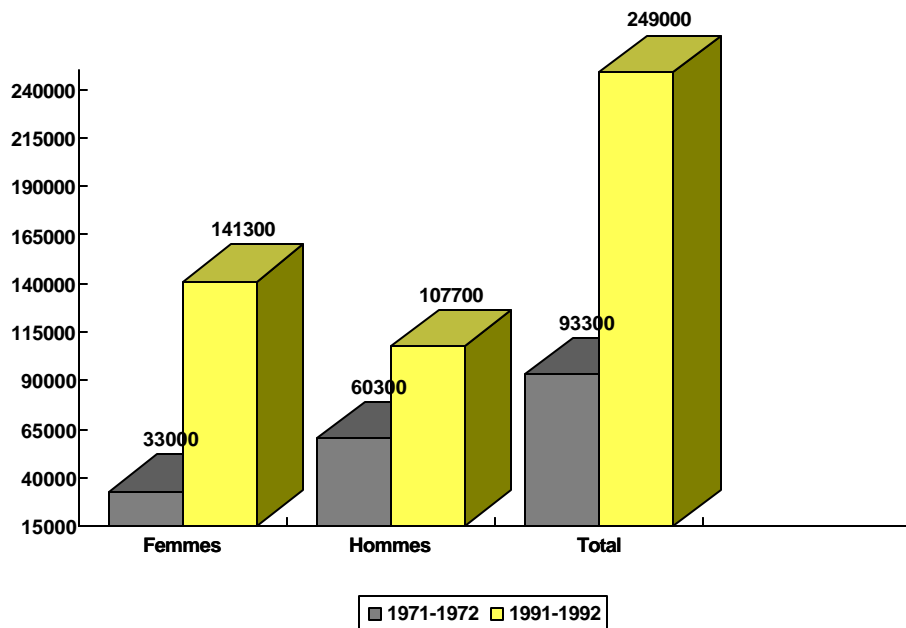
En outre, l'effectif universitaire à temps partiel, tous programmes confondus, a subi une perte de plus de 10 000 étudiants, soit une baisse de clientèle de 8,2 %, entre 1988-1989 et 1993-1994, tel que l'a indiqué l'étude économique de l'O.N.U., la chute la plus notable étant celle de près de 3800 étudiants entre les années 1992-1993 et 1993-1994²³. Il est à remarquer que cette baisse d'effectif des étudiants à temps partiel coïncide étrangement avec la dernière hausse des droits de scolarité.

LA RÉPARTITION DES EFFECTIFS EN FONCTION DU SEXE

Le progrès spectaculaire de la représentation féminine a modifié considérablement la composition de l'effectif étudiant. Alors que les femmes ne représentaient que 35 % de la clientèle en 1971, leur présence compte pour 59 % de l'effectif au 1^{er} cycle et 57 % de l'effectif total. Ainsi, en 20 ans, de 1971 à 1991, le nombre de femmes fréquentant l'université s'est multiplié par un facteur de 4,2 : de 33 300 à plus de 141 300. Ce facteur est 2,4 fois supérieur à celui observé chez les hommes, dont le nombre absolu a augmenté de 60 300 à 107 000²⁴.

Graphique 2

Évolution des clientèles
selon le sexe de 1971 à 1991



Source : Indicateurs de l'activité universitaire, MESS, 1993.

²³ Ibid., p. 9.

²⁴ Ibid., p. 6, 7.

LA RÉPARTITION DES EFFECTIFS EN FONCTION DE L'ÂGE

Les personnes les plus aptes à appartenir à une population d'éducation permanente sont âgées de 25 ans et plus. Comme en fait foi le Tableau 1, en un peu moins de 20 ans, leur proportion est passée de 48,2 % à 57 % des effectifs totaux des universités, soit une augmentation de 18,3 %.

Tableau 1

Évolution de la population universitaire selon l'âge et le régime d'études

	1973-1974	1991-1992
Temps plein		
moins de 25 ans	44 681	80 456
25 ans et plus	11 809	31 597
Temps partiel		
moins de 25 ans	10 485	18 154
25 ans et plus	39 478	98 028
Total		
moins de 25 ans	55 166	98 610
25 ans et plus	51 287	129 625

Source : Indicateurs de l'activité universitaire, MESS, 1993, p. 103.

LA RÉPARTITION DES EFFECTIFS EN FONCTION DU RÉGIME D'ÉTUDES

En plus de préciser la répartition de la clientèle en fonction de l'âge, le Tableau 1 dénombre les étudiants selon leur régime d'études : temps plein, temps partiel. Il en ressort qu'en 1991-1992 plus d'un étudiant sur deux était inscrit à temps partiel, un augmentation de 7,9 % par rapport à 1973-1974.

LA RÉPARTITION DES EFFECTIFS EN FONCTION DU NIVEAU DE SCOLARITÉ PARENTALE

Divers travaux, dont ceux de M. Clément Lemelin de l'Université du Québec à Montréal, ont clairement démontré que, malgré tous les efforts de démocratisation effectués depuis les années soixante, les classes sociales favorisées demeurent sur-représentées parmi la clientèle des étudiants à temps plein des universités québécoises. Il en va tout autrement des étudiants à temps partiel. Le tableau ci-après indique en effet que la provenance socio-économique des étudiants à temps partiel se rapproche bien davantage du profil de l'ensemble de la population²⁵.

²⁵ La répartition selon les revenus est toutefois difficile à obtenir en raison de la difficulté d'obtenir des données fiables. Le lecteur curieux pourra consulter Lemelin (1992) pour une explication plus détaillée.

Tableau 2

Répartition des étudiants universitaires selon le niveau de scolarité parentale en 1984

Niveau d'instruction du chef de famille	Étudiants inscrits à temps partiel	Étudiants inscrits à temps complet
Sans diplôme secondaire	56,6 %	36,4 %
Avec diplôme secondaire	24,4 %	26,1 %
Sans diplôme universitaire	8,0 %	12,7 %
Avec diplôme universitaire	10,9 %	24,8 %
	100,0%	100,0%

Source : Clément Lemelin (1992), p.96.

Ce tableau indique que 56,6 % des étudiants à temps partiel sont issus d'une famille dont le chef n'a pas de diplôme d'études secondaires, comparativement à 36,4 % pour les étudiants à temps complet. À l'autre extrémité de l'échelle sociale, seulement 10,1 % des étudiants à temps partiel sont issus de familles dont le chef a complété des études universitaires, contre 24,8 % pour les étudiants à temps plein²⁶.

²⁶ Ibid., p. 11.

SYNTHÈSE ET ANALYSE DES DONNÉES STATISTIQUES SUR LA RÉPARTITION DES EFFECTIFS

L'importante «croissance de la clientèle universitaire depuis une vingtaine d'années est en grande partie le résultat d'une plus grande accessibilité pour les adultes de plus de 25 ans et pour les femmes», la présence féminine étant le fait marquant des deux dernières décennies : «sept inscriptions sur dix sont le fait de femmes»²⁷.

Le fait que les 25 ans et plus sont plus nombreux que les moins de 25 ans pourrait expliquer, à tout le moins en partie, qu'une proportion de plus de 50% des étudiants privilégient le régime d'études à temps partiel au niveau universitaire, ce qui est très particulier au Québec, comme l'a souligné le Conseil supérieur de l'éducation, qui précise qu'en Ontario et en Colombie-Britannique cette proportion n'est que de 30 %²⁸.

Il est utile de mentionner par ailleurs que, selon un avis ministériel du Conseil supérieur de l'éducation, en 1989, 42 % des étudiants âgés de 25 ans et plus étaient inscrits dans un programme conduisant à une attestation ou à un certificat et que seulement 25 % des 25 ans et plus poursuivaient leurs études à temps complet²⁹.

On pourrait enfin signaler que le phénomène de démocratisation de l'enseignement supérieur provoqué par **l'accroissement continu des effectifs, résultant de leur féminisation, d'une plus grande proportion de la population «adulte» et d'un accès accru au régime d'études à temps partiel, «a permis au Québec de résorber en partie son retard dans le taux de fréquentation des universités comparativement au reste du Canada»**³⁰. Lorsqu'on parle de démocratisation de l'enseignement supérieur, il est intéressant de remarquer que le profil socio-économique des étudiants à temps partiel correspond plus à celui de la population en général que le profil des étudiants à temps plein, selon les travaux de M. Lemelin.

Un danger guette néanmoins les universités : la baisse des effectifs totaux provoquée essentiellement par une chute d'inscriptions des étudiants privilégiant le régime d'études à temps partiel.

LES FACTEURS DE MOTIVATION DE LA CLIENTÈLE «ADULTE»

Il est nécessaire de cerner les facteurs motivant les «adultes» à retourner sur les bancs d'école et à choisir un régime d'études plutôt qu'un autre, car ces raisons sont subordonnées aux contraintes d'accessibilité et sont en relation directe avec les choix de cheminement et la persévérance aux études.

Dans le cadre d'une recherche destinée au Conseil supérieur de l'éducation en vue de la préparation de l'avis ministériel *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation* déjà mentionné dans le présent document, Mme Claire Turcotte³¹ a échantillonné des personnes ressources et des gestionnaires responsables de l'éducation des adultes ainsi que différentes populations d'étudiants adultes pour «savoir ce qu'il en est de l'accessibilité des services d'éducation des adultes et de leur adaptation aux besoins et aux caractéristiques des diverses catégories de personnes qui les fréquentent». En ce qui concerne l'enseignement supérieur, compte tenu de la méthodologie employée, les répondants de 13 établissements provenaient dans 67 % des cas des certificats, 16 % du baccalauréat alors que 15 % poursuivaient une formation «autre»³².

²⁷ Ibid., p. 7.

²⁸ Conseil supérieur de l'éducation, **L'enseignement supérieur pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle**, [...], p. 59.

²⁹ Conseil supérieur de l'éducation, **Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation**, [...], p. 38.

³⁰ Organisation nationale universitaire, **La situation économique des étudiants et étudiantes à temps partiel**, [...], p. 6.

³¹ Turcotte, Claire, **Une formation accessible et adaptée : qu'en pensent les adultes et le personnel?**, Rapport d'une recherche menée en éducation des adultes auprès des étudiantes et étudiants et du personnel du secondaire, du collégial et de l'universitaire, Commission d'éducation des adultes, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, Québec, mai 1992.

³² Ibid., p. 91.

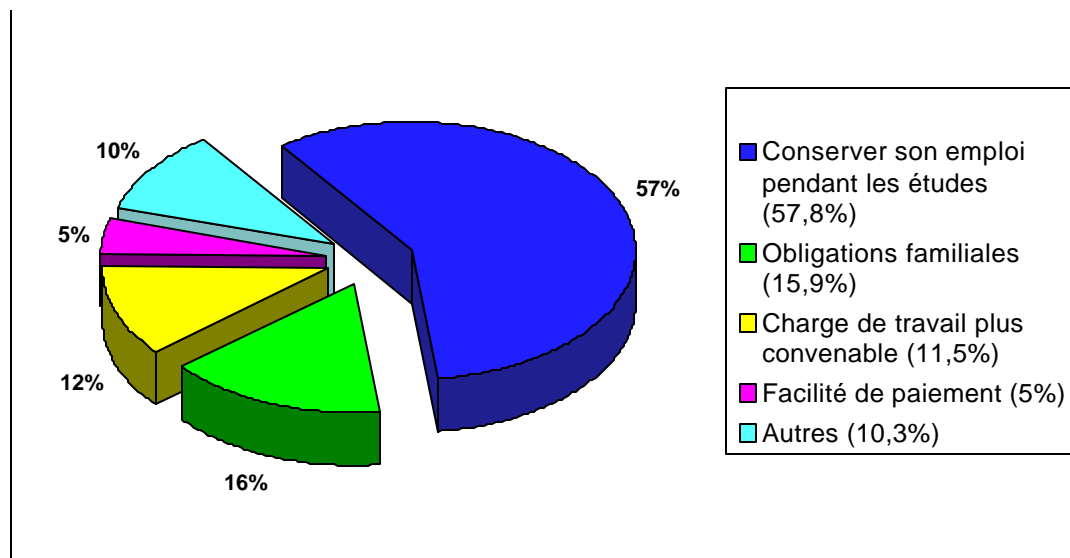
Il est ressorti de cette recherche que la **principale motivation** des adultes à s'inscrire à l'université **«est liée à l'emploi dans plus de 83,5 % des cas»** : 71,0 % étudiaient en fonction de leur emploi actuel, 12,5 % afin d'accéder à l'emploi et seulement 14,3 % pour des raisons personnelles. À peine 2,2 % étaient motivés uniquement par l'obtention d'un diplôme. Toutefois, «neuf fois sur dix les adultes veulent aussi obtenir un diplôme»³³.

Dans une étude effectuée en 1987 pour le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, M. Marc Audet³⁴ décrit les principaux facteurs qui motivaient les étudiants à privilégier le régime d'études à temps partiel à l'université.

Comme le démontre le graphique ci-après, il appert que, près de six fois sur dix, le régime d'études à temps partiel répondait d'abord au besoin de conserver un emploi durant les études. Deux autres motifs pertinents à la conciliation études, travail et responsabilités familiales étaient invoqués comme première raison pour étudier à temps partiel : dans 15,9 % des cas, les obligations familiales ou personnelles, et dans 11,5 %, la charge de travail requise.

Graphique 3

Facteurs influençant la décision d'étudier à temps partiel à l'université (1984)



Source : Marc Audet (1987), p.33.

En résumé, les «adultes» retournent aux études poussés par le besoin d'actualiser leurs connaissances ou d'acquérir une formation de base ou complémentaire en relation avec leur emploi actuel ou futur. En outre, ils privilégient le régime d'études à temps partiel pour pouvoir concilier travail, études et famille.

L'ACCESSIBILITÉ

³³ Ibid., p. 100.

³⁴ Audet, Marc, **Les étudiants à temps partiel à l'université : profil d'inscription, situation financière et origine sociale**, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, janvier 1987.

LES OPPORTUNITÉS

LES PROGRAMMES ET LA DISTRIBUTION DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUR LE TERRITOIRE

Alors qu'au tournant du siècle certains programmes universitaires furent élaborés afin de permettre aux adultes d'acquérir une formation de base, aujourd'hui, l'éducation permanente offre aux personnes qui possèdent déjà une telle formation la possibilité de se donner une formation complémentaire dans leur champs de spécialisation ou dans une discipline connexe, ou encore une formation de premier cycle ou supérieure de base dans un domaine autre que celui pour lequel ils détiennent déjà une formation.

Comme le notait l'étude du Conseil supérieur de l'éducation portant sur l'accessibilité, les différentes clientèles sont généralement intégrées de sorte, qu'en théorie, tous les programmes sont accessibles aux jeunes et aux adultes³⁵. Force est de considérer, cependant, que «certains programmes courts ou de perfectionnement ont d'abord été conçus pour des populations ayant des besoins particuliers de mise à jour ou de perfectionnement professionnel»³⁶, notamment les programmes de certificat.

En vertu de l'autonomie universitaire, l'ensemble des universités québécoises ont développé des centaines de ces programmes courts, principalement au premier cycle, mais également au deuxième cycle, pour répondre d'un côté à des besoins des clientèles et de l'autre, dans certains cas, à des besoins du milieu ou du marché de l'emploi, tels le certificat en sciences de l'environnement à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ou celui en études amérindiennes à celle de Chicoutimi. Il semble cependant qu'il n'existe aucun relevé officiel dénombrant exactement ces différents programmes et le lieu où il sont dispensés. Cette lacune rend donc à peu près impossible toute analyse de la mesure de l'offre globale et régionale : est-elle suffisante, inférieure ou supérieure aux besoins de la clientèle, correspond-elle aux exigences du marché? Nul ne le sait.

Toutefois, il est possible de présumer qu'en plus des grands centres universitaires que sont Montréal, Québec et Sherbrooke, l'étendue du Réseau de l'Université du Québec à la grandeur du territoire, incluant la Télé-Université, ainsi que le développement de la formation «hors-campus» et de la formation à distance permettent un accès aux études universitaires à une grande proportion de Québécois dans leur région respective. Encore-là, y a-t-il suffisamment d'institutions, sont-elles trop nombreuses, proposent-elles des programmes qui répondent adéquatement à leur mission d'enseignement, de recherche et de rayonnement? Ce sont là des questions sans réponse, principalement en raison de l'autonomie universitaire.

LES SERVICES ADAPTÉS

Dans quelques universités, on a adapté certains services pour répondre aux besoins des étudiants «adultes» pour leur faciliter l'accès aux études universitaires, les y orienter et leur apporter un appui durant leurs études. Il peut s'agir de services d'accueil et de référence, de soutien professionnel de personnes-ressources, de service de reconnaissance des acquis et de l'accès aux ressources matérielles, techniques et humaines.

LES CONTRAINTES

LES RESSOURCES FINANCIÈRES DES ÉTUDIANTS

La ventilation des répondants à un sondage Léger et Léger, effectué en novembre 1993 au sujet des services aux étudiants de l'Université de Montréal, a permis de faire ressortir différentes variables socio-démographiques des étudiants inscrits à la Faculté de l'éducation permanente, dont les revenus. Il appert que dans cette faculté, qui dessert plus de 9 000 étudiants, 75 % d'entre eux étaient des femmes qui, dans 95 % des cas, étudiaient à temps partiel et gagnaient un revenu annuel moyen de 25 600 \$. Toutefois, 27,4 % des étudiants de cette faculté déclaraient gagner moins de 20 000 \$ annuellement³⁷.

³⁵ Conseil supérieur de l'éducation, **Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation**, [...], p. 38.

³⁶ Ibid.

³⁷ Sondage Léger et Léger, **Évaluation des perceptions des étudiants de l'Université de Montréal à l'égard des différents services aux étudiants**, novembre 1993.

Si on présume de la représentativité de l'échantillon de ce sondage en ce qui a trait aux étudiants en éducation permanente, il semblerait que ces derniers ne roulent pas sur l'or et que toute situation économique défavorable risque d'avoir un impact sur leur capacité de supporter le fardeau financier que constituent des études universitaires.

Tableau 3

Répartition de la situation d'emploi des étudiants universitaires adultes en 1991

	Femmes	Hommes	Ensemble
Temps plein	58,1 %	74,4 %	63,4 %
Temps partiel	22,5 %	7,3 %	17,3 %
Ne travaille pas	19,4 %	18,4 %	19,3 %

Source : Turcotte, Claire, Une formation accessible et adaptée : qu'en pensent les adultes et le personnel?, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Mai 1992, p.94.

Puisque le niveau de revenus et leur stabilité sont directement reliés à la situation d'emploi, il est indispensable d'examiner le profil d'emploi des étudiants «adultes».

Ainsi qu'on peut le remarquer au Tableau 3, moins des deux-tiers de ces derniers occupaient un emploi à temps plein en 1991. Fait significatif s'il en est un : plus de quatre femmes sur dix travaillaient à temps partiel ou se disaient sans emploi.

Compte tenu de l'incertitude économique des dernières années et des grands bouleversements dans les structures mêmes de l'appareil public, la précarité de l'emploi et l'importance grandissante du travail à temps partiel sont des conditions de travail auxquelles les personnes à qui sont destinés les programmes d'éducation permanente ont eu et auront encore à faire face d'ici l'an 2000, surtout dans le cas de la clientèle féminine. De ce phénomène découle une instabilité des revenus qui, comme il le fut mentionné précédemment, est en lien direct avec la capacité de payer des étudiants.

Depuis le dégel décrété en 1989 et entré en vigueur en 1990-1991, les droits de scolarité ont plus que triplé, passant de 51,60 \$ en moyenne pour une cours de trois crédits de premier cycle en 1989-1990 à tout près de 168,00 \$ en 1995-1996, excluant les frais afférents qui gonflent la facture d'environ 10 %.

Les étudiants à temps partiel ont été particulièrement affectés par cette augmentation des droits de scolarité parce qu'ils ne répondent pas aux conditions d'admissibilité du régime d'aide financière aux étudiants du Gouvernement du Québec et ne peuvent donc pas se prévaloir de prêts ou de bourses comme leurs condisciples inscrits à temps plein. En effet, un des critères d'admissibilité au régime est de s'inscrire à un minimum de 12 crédits au premier cycle. Il faut noter, de plus, que le Québec est la seule province canadienne qui n'offre aucune aide aux étudiants universitaires à temps partiel, les autres provinces accordant à tout le moins des prêts sous le régime d'aide financière canadien.

En d'autres termes, les étudiants à temps partiel, dont le revenu moyen en 1993 se situait autour de 25 000\$, n'ont même pas le loisir de s'endetter pour payer leurs études, ce qui pourrait facilement expliquer la majeure partie de la baisse de leurs effectifs constatée depuis le début des années 90.

Qui plus est, près de 80 % des «adultes» inscrits à l'université ne reçoivent aucune aide financière que ce soit pour payer leurs études et se voient donc forcés de puiser dans leur épargne personnelle pour ce faire³⁸.

Il faut enfin souligner les contraintes financières particulièrement difficiles auxquelles ont à faire face les familles monoparentales dont le chef est inscrit à l'université. Une récente étude du Conseil de la famille indique que le système fiscal actuel défavorise ces familles, spécialement celles dont le chef ne jouit d'aucun revenu de travail puisqu'il se voit refuser toute déduction pour frais de garde³⁹. Cependant, en toute équité, il est nécessaire d'ajouter que certains programmes gouvernementaux visent à améliorer la situation socio-économique de ces familles, qui représentaient en 1988 plus près du tiers des familles pauvres au Québec⁴⁰, dont un programme destiné au retour aux études postsecondaires.

LA CONCILIATION ÉTUDES, TRAVAIL, RESPONSABILITÉS PERSONNELLES

Le rapport de recherche de Mme Claire Turcotte indique que certaines «difficultés ou problèmes particuliers peuvent affecter des adultes en formation au point de compromettre la poursuite de leurs études ou de les empêcher de compléter et de réussir les cours entrepris»⁴¹.

Ainsi on peut remarquer que «l'horaire de travail entre en conflit avec des études universitaires pour 45,7 % des répondantes et des répondants de l'enquête»⁴². L'aménagement du temps d'étude et la charge de travail requis posent également problème, spécialement pour les femmes qui, comme chacun le sait, cumulent plus souvent qu'à leur tour une double ou une triple tâche. Enfin, selon le rapport de Mme Turcotte, plus d'un adulte sur trois indique que la poursuite de leurs études entraînent des conséquences sur leur vie familiale. Et que dire des contraintes imposées aux membres des familles monoparentales dont le chef poursuit des études tout en travaillant sinon qu'il s'agit là de véritables sacrifices pour tous.

L'ADAPTATION DES SERVICES DESTINÉS À LA POPULATION ÉTUDIANTE «ADULTE».

DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

D'aucuns seront surpris de constater que les services adaptés sont identifiés, d'une part, comme des opportunités et, d'autre part, comme des contraintes. Qu'il nous soit permis de mentionner ici que l'existence de ces services cités plus haut en font une opportunité et que leur trop petit nombre, leur manque de ressources, leur adaptation aux réalités des «adultes» ou leur piètre qualité font d'eux une contrainte.

La FAEUQEP souscrit pleinement à l'assertion qui veut que «l'usager des services constitue la raison d'être du système» et qu'avoir «accès à des services adaptés constitue pour l'adulte une condition indispensable, voire inséparable de la réussite de son projet de formation»⁴³.

Qu'il s'agisse de *services de préformation*, tels l'accueil et référence, le soutien professionnel de personnes-ressources, de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires, de *services de soutien en cours de formation*, soit des services d'aide personnalisée, sous forme d'aide pédagogique en dehors des heures de classe (autrement dit l'accès à des professeurs ou à des stagiaires), ou d'un *accès aux ressources matérielles, techniques et humaines*, comme un centre de documentation, une bibliothèque, une cafétéria, une garderie, un secrétariat à l'éducation des adultes, un service d'orientation, des services aux étudiants, etc., la recherche de Mme Turcotte démontre que, bien qu'ils soient sensés «en principe rencontrer les besoins des adultes, peu importe leurs diverses caractéristiques et les modalités de fréquentation (études le soir ou le jour, à temps complet ou à temps partiel) que les adultes sont à même de choisir»⁴⁴, trop peu d'entre eux le sont effectivement. Elle souligne que tant les étudiants que le personnel croient

³⁸ Turcotte, Claire, **Une formation accessible et adaptée : qu'en pensent les adultes et le personnel?**, [...], p. 185.

³⁹ **La cellule familiale québécoise est trop lourdement taxée**, Le Devoir, 5 octobre 1993.

⁴⁰ Ministère de la main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, **Le développement des compétences : le défi des années 90**, Gouvernement du Québec, Québec, Juin 1991.

⁴¹ Turcotte, Claire, **Une formation accessible et adaptée : qu'en pensent les adultes et le personnel?**, [...], p. 113, 114.

⁴² Ibid., p. 114.

⁴³ Ibid., p. 60.

⁴⁴ Ibid., p. 142.

«nécessaire d'augmenter le nombre de personnes-ressources, d'adapter les horaires de services et d'améliorer leur adéquation aux besoins des adultes».

LES CHOIX DES «ADULTES» DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

LE CHEMINEMENT UNIVERSITAIRE

Tel que mentionné en introduction du présent document, le Conseil supérieur de l'éducation, n'a pu que constater la spécificité de la clientèle «adulte» en terme de cheminement. Le choix que font les «adultes» d'étudier dans des programmes conçus spécifiquement pour répondre à leurs besoins de formation ou dans des programmes «réguliers» et d'utiliser pour ce faire des cheminements non attendus, par exemple de faire suivre leur formation collégiale initiale d'une période sur le marché du travail puis d'un retour aux études dans des programmes de certificats plutôt qu'au baccalauréat, ou encore de faire succéder à un premier baccalauréat un certificat ou un second baccalauréat⁴⁵ représente pour les universités autant de défis qu'il y a de cheminements.

Ces choix de cheminements sont intimement reliés à la situation économique, familiale et d'emploi de l'étudiant, à son degré de scolarisation avant l'admission à l'université, à ses motivations, à ses besoins de formation et aux perspectives d'avenir qu'il prévoit être siennes à la fin de sa période d'études. Ils dépendent également des conditions d'accessibilité offertes par les institutions d'enseignement.

La clef de la réussite, tant pour les étudiants que pour les universités, tient au respect de la diversité de la clientèle qui amène une adaptation des uns et des autres aux réalités découlant de cette diversité.

LA PERSÉVÉRANCE ET LA DIPLOMATION

Tout comme le cheminement universitaire, la persévérance aux études des «adultes» de l'éducation permanente ne peut être scrutée à l'aide de la loupe normalement utilisée pour les étudiants réguliers dont le cheminement est linéaire et continu. La persévérance de la clientèle «adulte» doit être examinée, non seulement du point de vue de la diplomation, mais également de celui des objectifs personnels de formation que chaque étudiant s'est fixé.

Encore une fois, tel que déjà discuté en introduction et plus loin dans le document, les lacunes dans la compilation des données statistiques relatives à la situation des «adultes» dans les universités québécoises empêchent de conclure trop hâtivement, tel que certains s'emploient à le faire, que «le taux d'abandon des étudiants inscrits à l'éducation permanente ou dans des programmes principalement destinés à la formation continue des adultes est anormalement élevé». Comme le précise le Conseil supérieur de l'éducation «on ne saurait prétendre que les départs ou abandons institutionnels soient toujours synonymes d'abandon des études»⁴⁶.

Il est impossible de passer sous silence, par ailleurs, les statistiques contenues dans un rapport du défunt Conseil des universités. Une étude de cohorte d'étudiants nouvellement inscrits aux certificats à compter de l'automne 1986 démontre qu'au trimestre d'hiver 1991 seulement 21,2 % des étudiants à temps partiel et 46,3 % des étudiants à temps plein avaient obtenu leur diplôme. En outre, il est spécifié que 67,8 % des étudiants à temps partiel et 40 % des étudiants à temps plein avaient abandonné leurs études⁴⁷. Nul doute qu'il existe un malaise. Cependant, encore une fois, aucune donnée qualitative ne permet de relativiser ces statistiques et de les remettre en perspective. En 1995, on ne peut appeler des pommes, des pommes, et des oranges, des oranges, faute de données spécifiques à la clientèle «adulte» des universités.

⁴⁵ Conseil supérieur de l'éducation, **L'enseignement supérieur pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle**, [...], p. 103.

⁴⁶ Ibid., p. 105.

⁴⁷ Conseil des universités, **Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois**, [...], p. 51.

CHAPITRE 4

LE CONTEXTE ACADÉMIQUE

L'ÉDUCATION PERMANENTE, L'ÉDUCATION DES ADULTES,
LA FORMATION CONTINUE ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE :
DES EXPRESSIONS ET DES CHAMPS D'ÉTUDES À DÉFINIR,
DES OBJECTIFS À RENCONTRER

DES DÉFINITIONS

L'utilisation du terme «éducation des adultes» pour désigner la formation universitaire destinée aux étudiants de l'éducation permanente est ambiguë puisque, dans la quasi totalité des cas, les étudiants inscrits à l'université sont âgés de 18 ans et plus et sont donc adultes. Voilà pourquoi la F_{AEUQEP} privilégie l'emploi de l'expression «éducation permanente» pour dénommer cette formation universitaire.

Les termes «éducation permanente», «éducation des adultes» et «formation continue» ont toutefois été utilisés, tout au long de ce document, sans grande discrimination de sens puisqu'ils sont presque synonymes. La F_{AEUQEP} croit donc nécessaire de mieux délimiter cette signification commune :

des activités de formation offertes par les universités (dans le cas qui nous occupe) à une clientèle possédant déjà un diplôme d'études collégiales générales ou professionnelles (ou un diplôme équivalent) ou ayant acquis quelques années d'expérience sur le marché du travail; il peut s'agir d'un enseignement de base ou complémentaire, crédité ou non, généralement dans le domaine d'expertise de l'étudiant, ou une discipline qui lui est connexe, ou encore dans un champs d'études non professionnel.

La F_{AEUQEP} considère que la formation professionnelle continue, quant à elle, se résume à :

des activités de formation, créditées ou non, qui s'adressent principalement à des membres d'un même corps professionnel afin d'accroître leurs compétences, et qui ont pour objectif la mise à jour des connaissances, leur développement et l'acquisition de nouvelles connaissances connexes.

LES BESOINS DE FORMATION UNIVERSITAIRE À L'AUBE DE L'AN 2000

Les universités ont un rôle prépondérant à jouer tant à titre de dispensateur des deux types de formation définis plus haut que de la formation de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat.

La formation continue et la formation professionnelle continue se sont toutes deux développées de façon quasi anarchique, à des degrés différents cependant, dans les universités québécoises. Force est de reconnaître toutefois qu'à l'approche de l'an 2000 les institutions d'enseignement supérieur n'auront d'autre choix que de répondre de façon ordonnée aux besoins grandissants pour chacune de ces formations.

En effet, plus des deux-tiers de la main-d'oeuvre québécoise de l'an 2000 est actuellement en emploi⁴⁸, ce qui est significatif d'un vieillissement de population. Par ailleurs, comme chacun le sait, cette population est malheureusement largement sous-scolarisée, certains prétendent même qu'environ la moitié de la population adulte ne possède pas de diplôme d'études secondaires.

⁴⁸ Conseil supérieur de l'éducation, **L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle**, [...], p. 10.

Si on ajoute à l'aspect démographique, le développement rapide des sciences et des technologies, la société d'aujourd'hui se voit confrontée à des mutations majeures, notamment un vieillissement rapide de certains savoirs qui rend caduc bien des acquis de formation et entraîne de pressants besoins éducationnels. La restructuration de l'économie mondiale qui conduit à la redistribution des secteurs d'activités est également porteuse de grands bouleversements dans le domaine de l'acquisition des connaissances. Les importants changements sociaux et culturels des dernières années nécessitent, pour leur part, que la population soit formée et informée pour y faire face adéquatement.

En somme, la société de l'an 2000 exigera non seulement que les personnes soient compétentes professionnellement mais qu'elles fassent preuve tout autant de compétences générales.

Les universités se verront donc dans l'obligation, si elles ne le font déjà pas, d'offrir une formation où la multidisciplinarité et la polyvalence seront de mise, tant à l'éducation permanente qu'au premier cycle et aux cycles supérieurs et, pour ce faire, il faudra qu'elles enseignent à leurs étudiants à apprendre, puis à traiter l'information, à réfléchir et enfin à analyser tout en assurant leur mission initiale.

Les cégeps et universités de demain devront considérer que l'enseignement supérieur n'est plus une fin en soi : la formation initiale ne pourra plus être terminale. Comme le précise le Conseil supérieur de l'éducation, la formation initiale devra «demeurer ouverte à des formations ultérieures et permettre des discontinuités, des aller-retour et des bifurcations»⁴⁹. C'est dans cette perspective particulière que l'expression générique «éducation permanente» prend tout son sens : une suite d'apprentissages continus tout au long de la vie active d'un individu.

LES OBJECTIFS DE DIPLOMATION DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

L'éducation permanente de niveau universitaire, en général, et les programmes de certificat, en particulier, «constituent une porte importante pour accéder aux études universitaires»⁵⁰. Il y a là un potentiel remarquable pour permettre à la société d'accroître son niveau de compétences et de rencontrer les objectifs ambitieux de diplomation préconisés par le Gouvernement, notamment au premier cycle universitaire où l'on vise «à ce que, d'ici l'an 2000, 25 % des Québécois et Québécoises aient obtenu un diplôme de baccalauréat avant l'âge de 30 ans»⁵¹.

Un bémol doit être mis, cependant, en ce qui a trait à la diplomation : il n'est ni nécessaire si souhaitable que tous les étudiants de l'éducation permanente obtiennent un grade universitaire. L'éducation permanente, bien qu'elle soit une porte d'entrée à l'université et un lieu d'acquisition de connaissances de niveau universitaire, n'a pas pour mission de mener ses étudiants au baccalauréat, à la maîtrise ou au doctorat, soit aux trois grades universitaires.

Le diplôme de certificat est celui le plus souvent décerné par les universités lorsqu'on parle de diplomation à l'éducation permanente et la cohorte de l'automne 1986, comportant 19 294 nouveaux inscrits, voyait, en 1991, 4 910 d'entre eux détenir ce diplôme⁵².

Le cumul de trois certificats peut mener à l'octroi d'un baccalauréat et la FAEUOEP estime de façon conservatrice que près de 8 % des étudiants issus des programmes de certificats obtiennent ce grade universitaire, ce qui représente plus de 1 500 bacheliers par cohorte.

La FAEUOEP estime que, pour les étudiants de l'éducation permanente qui s'orientent vers le baccalauréat par cumul de trois certificats, la formule du baccalauréat qualifié (ou avec appellation) exigeant cohérence et progression dans leurs cursus, sont la voie de l'avenir. Il faut cependant continuer à respecter le choix des étudiants qui optent pour un profil individuel et modulaire de formation menant à un baccalauréat ès arts ou ès sciences.

⁴⁹ Conseil supérieur de l'éducation, **Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation**, [...], p. 90.

⁵⁰ Conseil supérieur de l'éducation, **L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle**, [...], p. 88.

⁵¹ Ibid., p. 92.

⁵² Conseil des universités, **Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois**, [...], p. 51.

Il est dommage de souligner qu'une université ne permet pas l'octroi du grade, soit l'Université McGill. Pour cette université, 90 crédits cumulés via les certificats n'équivalent pas aux 90 crédits nécessaires à l'obtention du grade de bachelier. Encore une fois, l'autonomie universitaire est invoquée comme raison de disparité.

Il paraît inconcevable qu'une institution d'enseignement supérieur, subventionnée pour la plus grande part de son budget de fonctionnement par le Gouvernement québécois, puisse se permettre d'admettre un étudiant, d'encaisser ses droits de scolarité et d'accepter les subsides de l'État s'y rattachant, et du même coup discréditer son propre enseignement donné au «Continuing Education Unit» en refusant l'octroi de grade ainsi qu'en ne reconnaissant pas pleinement, au sein même de l'université, la formation d'un étudiant de l'éducation permanente pour fin d'équivalence de cours si l'étudiant désire être intégré à une autre faculté que le «Continuing Education Unit». Pour comble d'offense, ce même étudiant pourrait également se voir refuser un emploi parce que l'on exige un «diplôme de premier cycle» et que le cumul de ses trois certificats n'est pas sanctionné par un tel diplôme. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'une discrimination injuste et flagrante.

Il est malaisé de quantifier les objectifs de diplomation souhaitables pour les étudiants à l'éducation permanente d'ici l'an 2000. Il serait même présomptueux de le faire compte tenu, d'abord, des contraintes imposées par l'absence de données statistiques qualitatives fiables pour l'ensemble de la clientèle de l'éducation permanente, puis, des différents cheminements empruntés par les étudiants et, enfin, de l'adéquation difficile à établir entre leurs besoins de formation et un diplôme couronnant la fin du projet d'études de chaque individu.

La F_{AELUQEP} est par contre très consciente des taux élevés d'attrition dénotés par le Conseil des universités et espère que des études qualitatives sauront démontrer les raisons qui se cachent derrière de tels taux afin que des mesures puissent être entreprises pour contrer ce phénomène. Qu'il nous soit permis cependant de souligner que, malgré l'absence de données spécifiques, certaines universités ont déjà commencé à réagir, notamment par des cours de propédeutique qui permettent de faire d'une pierre deux coups : encourager l'étudiant à «tester» ses capacités et son goût pour l'étude, permettant à l'université de bénéficier de l'écroulement naturel qui s'en suit, et mettre à niveau les étudiants qui choisissent de continuer et ainsi assurer une plus grande persévérance aux études.

Par ailleurs, la F_{AELUQEP} appuie pleinement la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation qui veut que

l'accès aux études universitaires demeure ouvert à toutes les personnes qui satisfont aux conditions d'admission et réitère (sic), du même coup, l'importance des certificats pour favoriser cet accès à toutes les populations étudiantes.⁵³

L'ANDRAGOGIE

En quelques mots, l'andragogie est la science de l'éducation des adultes ainsi que la méthode d'enseignement et les pratiques qui leurs sont propres.

Le rapport de recherche de Mme Claire Turcotte⁵⁴ pour le Conseil supérieur de l'éducation est pour le moins éclairant en ce qui concerne l'adaptation des méthodes d'enseignement et des services pour les «adultes» qui retournent sur les bancs d'école.

Mme Turcotte souligne que les personnes interrogées «avaient intégré le modèle pédagogique qui prévaut (sic), voulant qu'on leur demande davantage une attention passive qu'une participation à part entière au processus éducatif»⁵⁵. Le modèle pédagogique prévalant à l'université «laisserait peu de place à la personnalisation de l'enseignement : le programme à suivre, selon un ordre et un rythme donné, l'emportant sur une attention qui tienne davantage compte des personnes et de leurs diverses caractéristiques»⁵⁶. Elle conclut que «le processus d'apprentissage dans le contexte universitaire est peu adapté aux besoins des adultes en formation»⁵⁷.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Turcotte, Claire, **Une formation accessible et adaptée : qu'en pensent les adultes et le personnel?**, [...].

⁵⁵ Ibid., p. 113.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid., p. 119.

Si on interprète les résultats de cette recherche à leur plus simple expression, en ce qui concerne les méthodes d'enseignement à l'université, il en résulte que les étudiants souhaiteraient que l'on n'enseigne pas à des adultes qui ont déjà des acquis, soit de formation ou expérimentiels, de la même façon que l'on enseigne à de jeunes adultes dont le cheminement de formation est linéaire et en continuité et dont l'expérience sur le marché du travail est minimale.

De plus, les travaux de Mme Turcotte soulèvent toute la question de l'adaptation des services aux besoins des adultes, soit les pratiques andragogiques, qu'il s'agisse d'heures d'ouverture du secrétariat de l'éducation des adultes, de la bibliothèque des laboratoires, de l'accessibilité à des services de consultation en orientation ou à des services de soutien pédagogique, de l'aide financière, etc., qui seront examinées plus à fond dans le chapitre portant sur l'encadrement des étudiants, soit le Chapitre 5.

Trop d'universités et d'universitaires considèrent donc encore que le développement de programmes destinés aux «adultes» depuis les 20 dernières années n'est qu'une réponse aux besoins de financement des universités et qu'à ce titre, contre le «privilège» d'accéder à l'enseignement supérieur, ces étudiants n'ont d'autres choix que de se conformer au système déjà établi. Le seul poids du nombre d'étudiants «adultes» dans les universités québécoises devrait amener ces professionnels de l'enseignement à réévaluer leur position, principalement s'ils tiennent compte des objectifs de diplomation gouvernementaux qui ne pourront être rencontrés si cette clientèle n'est pas accommodée.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION ET EXPÉRIENTIELS

LES ACQUIS DE FORMATION

Afin d'obéir au principe andragogique qui veut que l'on respecte la spécificité de la population étudiante «adulte», il est essentiel que l'on reconnaisse leurs acquis de formation.

Trop de place est laissée à l'arbitraire, en vertu de l'autonomie des universités et de la liberté universitaire des professeurs, lorsque vient le temps pour un étudiant de faire reconnaître sa formation. Les difficultés que rencontrent les étudiants admis des différentes universités québécoises quant à la reconnaissance de leurs acquis de formation sont suffisamment graves pour que nombre d'entre eux renoncent à s'inscrire ou à poursuivre leurs études. Toutefois, s'ils décident de poursuivre malgré un refus de reconnaître les crédits obtenus dans une autre université ou parfois même dans leurs propres universités, ils auront alors, comme individus, à déboursier une seconde fois les droits de scolarité et investir temps et énergie et, à titre de contribuables, à payer une deuxième fois, via leurs impôts qui subventionnent la formation universitaire, pour une formation déjà acquise.

Pour la FAEUQEP, équivalent n'est pas synonyme d'identique.

De cette assertion découle la conviction que les programmes de premier cycle dans une même discipline diffèrent très peu d'une université à l'autre, qu'il s'agisse de sciences infirmières, de relations industrielles, de droit, etc., bien qu'il puisse exister certaines distinctions ou particularités en vertu de la liberté universitaire. Toutefois, ces distinctions ou particularités ne peuvent justifier un refus systématique d'équivalence, pas plus d'ailleurs qu'un ordre professionnel ne pourrait justifier un refus d'accorder un permis de pratique à un candidat sur la seule base qu'il aurait à peine obtenu la note de passage.

De plus, tout comme à l'Université McGill, il est fréquent qu'au sein d'une même université, lorsqu'un étudiant désire transférer d'un programme à un autre ou d'une faculté à une autre, l'on n'accorde pas d'équivalence pour un cours déjà réussi au premier programme et requis pour satisfaire à la structure du second programme.

La FAEUQEP préconise donc l'implantation de politiques communes formelles d'équivalence de cours au sein de l'ensemble des universités québécoises et qu'un fichier d'équivalence de cours provincial soit établi pour permettre aux étudiants de le consulter avant d'effectuer une demande d'équivalence de cours.

La FAEUQEP reconnaît, par ailleurs, que la problématique puisse être très différente au deuxième cycle.

LES ACQUIS EXPÉRIENTIELS

Puisque les universités québécoises ont de la difficulté à reconnaître les acquis de formation obtenus chez l'une ou chez l'autre d'entre elles, que dire de la reconnaissance des acquis expérimentiels sinon qu'elle s'effectue au compte-gouttes dans des cas exceptionnels.

Ainsi, les règlements pédagogiques de la plupart des universités québécoises prévoient l'admission, dans certains programmes, d'étudiants dont la formation requise est inadéquate ou absente mais qui est compensée par une expérience significative du marché du travail. Certains de ces règlements permettent également d'obtenir des crédits de cours pour des acquis expérimentiels.

Toutefois, à peu près aucune université québécoise n'a développé des outils, ou formé son personnel, pour procéder à l'évaluation de ces acquis. Dans ce cas-ci, encore plus que dans le cas de la reconnaissance des acquis de formation, la subjectivité de la personne responsable de l'évaluation entre en jeu.

La FAEUQEP est informée que la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal entreprend cet automne une expérience pilote, très encadrée, en reconnaissance des acquis et attend avec impatience les résultats de ce projet qui s'étalera sur deux ans.

Il est à espérer que d'autres universités emboîteront le pas et amorceront également une démarche semblable, qui s'inscrit dans la perspective d'une éducation permanente, et qu'elles soient encouragées en cela par les orientations gouvernementales et un financement spécifique et adéquat à venir.

LES PROFESSEURS ET LES CHARGÉS DE COURS :

POUR UN PARTAGE DE LA FONCTION D'ENSEIGNEMENT

La tâche d'un professeur d'université comporte trois volets : l'enseignement, la recherche et le rayonnement.

Alors que cette tâche pouvait paraître aisée à assumer il y a 20 ans, elle est aujourd'hui ardue, principalement à cause des pressions exercées par la course effrénée au financement de la recherche et par les avancées technologiques se poursuivant à un rythme d'enfer qui font que les professeurs sont de plus en plus sollicités par le volet recherche et l'obligation de publier.

La tâche de professeur d'université s'est donc grandement transformée depuis ce temps, à un point tel que le volet enseignement, particulièrement au premier cycle et à l'éducation permanente, s'en est trouvé délaissé.

Les chargés de cours qui, traditionnellement, étaient issus du milieu du travail et qui ne venaient à l'université que pour partager leur savoir-faire professionnel se sont vus invités à assumer une plus grande part du volet enseignement de la tâche des professeurs. Au fil des ans, la proportion de cours de premier cycle et de l'éducation permanente dispensés par les chargés de cours, qu'ils en fassent une occupation à temps plein ou à temps partiel, s'est accrue jusqu'à représenter, à l'Université du Québec à Montréal par exemple, plus de 60 %.

Les dégagements d'enseignement pour fins de recherche ne sauraient expliquer à eux seuls un tel état de fait. Il est évident que l'augmentation de la clientèle y est pour une bonne part. Le choix des universités d'engager des chargés de cours au lieu de professeurs tient essentiellement au sous-financement chronique qui est leur lot.

À tort ou à raison, le débat est ouvert, les chargés de cours sont des membres à part entière de la communauté universitaire en autant que les étudiants sont concernés. L'utilisation optimale de cette ressource passe donc par la reconnaissance de leur apport à cette communauté et, de ce fait, par un meilleur partage de la tâche d'enseignement. Cela implique qu'ils soient intégrés au processus décisionnel pédagogique et qu'ils soient représentés auprès des instances de leurs maisons d'enseignement, là où ce n'est pas déjà le cas.

De plus, tant les chargés de cours que les professeurs devraient pouvoir bénéficier d'une formation pédagogique adaptée aux adultes. Ce n'est pas parce que l'on est compétent dans son domaine d'expertise ou bon chercheur que l'on est automatiquement bon pédagogue...

En contrepartie de cette intégration et de ce soutien pédagogique, les institutions se doivent de fournir aux chargés de cours les outils et les espaces nécessaires à l'accomplissement de leur travail qui devrait comprendre, en plus de leur prestation de cours, l'encadrement des étudiants.

Les étudiants de l'éducation permanente sont particulièrement sensibles à cet enrichissement de la tâche des chargés de cours, puisqu'ils sont souvent les premiers à être desservis par eux.

Toute modification aux charges d'enseignement des professeurs et des chargés de cours et tout appui pédagogique fourni par leurs institutions d'enseignement au profit des étudiants de l'éducation permanente ne saurait qu'être applaudie par ces derniers et leur fédération étudiante.

Cependant, la FAÉUQEP considère que toute segmentation de la tâche des professeurs leur permettant de se concentrer sur le volet recherche, et entraînant leur concentration aux cycles supérieurs, soit à la maîtrise ou au doctorat pour diriger et superviser les travaux de ces étudiants, devrait tout de même comporter un élément liant ces professeurs au premier cycle et à l'éducation permanente, de façon administrative ou pédagogique, afin de faire bénéficier enseignants et étudiants de leur expertise et de leur savoir-faire.

Pour la FAÉUQEP, il est nécessaire que les étudiants du premier cycle et de l'éducation permanente soient exposés aux aspects plus théoriques et techniques de leur champ d'études, ne serait-ce que pour donner, à tous, une vision de l'évolution de la recherche et, à certains d'entre eux, le goût de poursuivre leur formation aux cycles supérieurs. Doit-on rappeler ici que, pour les personnes âgées de 30 ans et moins, les objectifs de diplomation pour l'an 2000 proposés par le Conseil supérieur de l'éducation en 1992 étaient de 5 % à la maîtrise et de 1 % au doctorat, alors qu'en 1990 ils se situaient à 3,5 % et 0,4 %, respectivement⁵⁸? Avec des objectifs aussi ambitieux, toute forme de recrutement ne peut être que bénéfique.

Cela étant dit, pour ce qui est des étudiants de l'éducation permanente (qui comme nous l'avons déjà démontré sont peu nombreux à viser l'obtention d'un grade universitaire), la plupart, apprécie l'enseignement transmis par les chargés de cours. Le côté pratique de ces enseignants, provenant en majorité du milieu du travail, correspond plus à leurs attentes et à leurs besoins et cela même, pourrait-on dire surtout, lorsque la matière enseignée est très théorique. Les chargés de cours, contrairement à certains professeurs de carrière, adoptent souvent une approche andragogique lorsqu'ils enseignent à l'éducation permanente.

Recommandations

En ce qui concerne le contexte académique, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

2. préconise que le concept d'éducation permanente, dans la perspective d'une suite d'apprentissages continus tout au long de la vie active d'un individu, fasse partie d'une des grandes orientations à donner au système d'éducation québécois;
3. recommande que l'éducation permanente, incluant la formation non créditée, fasse spécifiquement l'objet d'études qui permettront de dénombrer et de qualifier sa clientèle réelle, afin d'établir des orientations, des politiques ainsi que des objectifs de formation et de diplomation clairs et réalistes pour cette population étudiante et leurs institutions d'enseignement, et que fassent l'objet de ces études les seuls étudiants distinctement décrits dans la première recommandation de la FAÉUQEP;

⁵⁸ Conseil supérieur de l'éducation, **L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle**, [...], p. 90.

4. recommande que le ministère de l'Éducation exige des universités qu'elles coordonnent leurs efforts afin que leurs études statistiques et qualitatives de l'ensemble de la population étudiante soient effectuées de façon à pouvoir comparer leurs résultats les unes aux autres, notamment en ce qui concerne les statistiques d'inscription et d'attrition qui devraient permettre de reconnaître les changements de programmes et d'institutions des étudiants et donc de suivre leur cheminement;
5. recommande, tout comme le Conseil supérieur de l'éducation l'a fait avant elle, que «l'accès aux études universitaires demeure ouvert à toutes les personnes qui satisfont aux conditions d'admission» et que soit reconnue «l'importance des certificats pour favoriser cet accès à toutes les populations étudiantes»⁵⁹;
6. préconise que les programmes de certificat fassent l'objet d'une révision globale périodique de la part des universités, tant du point de vue de leur pertinence et de leurs objectifs que du point de vue académique, pour en garantir la qualité;
7. réitère l'importance d'octroyer un grade de premier cycle universitaire à tout étudiant ayant obtenu 90 crédits par le cumul de trois certificats;
8. préconise que soit privilégiée, pour les étudiants de l'éducation permanente qui s'orientent vers le baccalauréat par cumul de trois certificats, la formule du baccalauréat qualifié (ou avec appellation) exigeant cohérence et progression dans leurs cursus;
9. préconise que la spécificité des «adultes» soit reconnue, tant au niveau des méthodes d'enseignement que des pratiques andragogiques qui s'y rattachent, dans le respect du principe d'autonomie des universités et de liberté universitaire des enseignants;
10. que la formation professionnelle continue soit encouragée par les orientations et les politiques du ministère de l'Éducation ainsi que par l'Office des professions du Québec pour les personnes régies par le Code des professions;
11. recommande que le ministère de l'Éducation favorise l'implantation de politiques communes formelles d'équivalence de cours au sein des universités québécoises, afin de permettre au plus grand nombre possible d'étudiants d'obtenir la reconnaissance de leurs acquis de formation;
12. recommande que le ministère de l'Éducation mandate le Conseil des recteurs et principaux d'universités du Québec (CRÉPUQ) de mettre sur pied un fichier provincial d'équivalence de cours accessible à tous les établissements d'enseignement et aux étudiants;
13. préconise que le ministère de l'Éducation, par ses orientations et par une enveloppe budgétaire spécifique et adéquate pour le développement d'outils d'évaluation et de formation de personnel, encourage les universités à élaborer des programmes de reconnaissance des acquis expérimentiels;
14. recommande que, tout en respectant le droit des institutions d'enseignement de segmenter la tâche des professeurs (si nécessaire), en vertu de l'autonomie universitaire, le ministère de l'Éducation encourage, d'une part, l'intégration des chargés de cours au processus décisionnel pédagogique et à l'encadrement des étudiants, ainsi qu'aux travaux ou projets qui peuvent en découler, et, d'autre part, la représentation officielle de ces derniers auprès des instances universitaires, le tout afin d'assurer la meilleure qualité d'enseignement possible;
15. préconise que soit dispensée à tous les chargés de cours et les professeurs une formation pédagogique de base pour leur permettre d'adapter leur enseignement à la réalité de la formation aux adultes et, de ce fait, d'adopter une approche andragogique envers la clientèle de l'éducation permanente.

⁵⁹ Ibid., p. 92.

CHAPITRE 5

L'ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS

LE SOUTIEN ET L'ENCADREMENT ACADEMIQUE AINSI QUE LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS

Tel que démontré au Chapitre 3, les services destinés à la population étudiante «adulte» de l'éducation permanente sont déficients par leur trop petit nombre, leur manque de ressources, leur adaptation aux réalités des «adultes» ou leur piètre qualité.

La FAEUOEP souscrit pleinement à l'assertion qui veut que «l'usager des services constitue la raison d'être du système» et qu'avoir «accès à des services adaptés constitue pour l'adulte une condition indispensable, voire inséparable de la réussite de son projet de formation»⁶⁰.

En effet, qu'il s'agisse de **services de préformation**, tels l'accueil et référence, le soutien professionnel de personnes-ressources, de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires, de **services de soutien en cours de formation**, soit des services d'aide personnalisée, sous forme d'aide pédagogique en dehors des heures de classe (autrement dit l'accès à des professeurs ou à des stagiaires), ou d'un **accès aux ressources matérielles, techniques et humaines**, comme un centre de documentation, une bibliothèque, une cafétéria, une garderie, un secrétariat à l'éducation des adultes, un service d'orientation, des services aux étudiants, etc., qui devraient en principe répondre aux besoins et aux attentes des «adultes», trop peu sont effectivement offerts ou, s'ils le sont, ils ne comblent que partiellement les besoins.

Tel que mentionné au Chapitre 4, afin de permettre une plus grande persévérance aux études et d'en assurer la réussite, certaines universités font des efforts pour fournir aux étudiants un meilleur appui, notamment par des cours de propédeutique, en début de programme, assurant la mise à niveau des étudiants et servant à ces derniers d'outil pour «tester» leurs habiletés et leur goût pour les études universitaires, ce à quoi la FAEUOEP ne peut qu'applaudir.

La FAEUOEP considère donc essentiel, tout comme d'autres l'ont souligné avant elle, d'augmenter le nombre de personnes-ressources, d'adapter les horaires de services et d'améliorer leur adéquation aux besoins des adultes pour les services de soutien et d'encadrement académique offerts par les universités.

⁶⁰ Ibid., p. 60.

Par ailleurs, si certains services destinés aux étudiants sont strictement du ressort des universités parce qu'ils ont trait au soutien et à l'encadrement académique, d'autres peuvent être offerts tant par les universités que par les Services aux étudiants ou d'autres organismes issus du milieu universitaire, particulièrement les coopératives étudiantes. Ces services aux étudiants peuvent couvrir en gros les secteurs suivants : les sports, la santé, la consultation psychologique, les activités culturelles, les services alimentaires, les garderies en milieu universitaire, la photocopie, l'accès à des ordinateurs, etc.

Différents modèles de gestion des services aux étudiants sont présents dans les universités québécoises : la gestion intégrale par l'université ou par les étudiants, l'impartition à des organismes tels que les coopératives étudiantes et la cogestion.

Ces services aux étudiants puisent leurs revenus de fonctionnement essentiellement à trois sources : la cotisation étudiante obligatoire ou non, la subvention du ministère de l'Éducation et les revenus d'activités.

Dans certaines universités, bien que les étudiants «adultes» contribuent au financement de ces services, ils ne les utilisent que très peu car, dans de nombreux cas, soit qu'ils ne correspondent pas à leurs besoins, soit qu'ils n'en aient carrément pas besoin.

La FAEUQEP préconise donc, tout comme l'a fait avant elle l'Association générale des étudiants et des étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, que, dans l'offre de services aux étudiants, l'on distingue les catégories d'étudiants prévus par la Loi — le premier cycle, les cycles supérieurs et l'éducation permanente — et que chacun des groupes dispose d'une enveloppe budgétaire distincte pour organiser des services adaptés aux besoins de sa clientèle et que cette enveloppe budgétaire serve exclusivement à cette fin.

Recommandations

En terme de soutien et d'encadrement académique, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

- 16.** préconise que les établissements universitaires augmentent le nombre de personnes-ressources, adaptent les horaires de services et améliorent leur adéquation aux besoins des adultes, afin de permettre une plus grande persévérance aux études et d'en assurer la réussite.

En terme de services aux étudiants, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

17. recommande que, dans l'offre de services aux étudiants, l'on distingue les catégories d'étudiants prévus par la Loi — le premier cycle, les cycles supérieurs et l'éducation permanente — et que chacun des groupes dispose d'une enveloppe budgétaire distincte pour organiser des services adaptés aux besoins de sa clientèle et que cette enveloppe budgétaire serve exclusivement à cette fin.

CHAPITRE 6

LES STRUCTURES ORGANISATIONNELLES ET PÉDAGOGIQUES DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

L'AUTONOMIE UNIVERSITAIRE ET LA LIBERTÉ UNIVERSITAIRE

Afin de comprendre les enjeux qui attendent la communauté universitaire à la fin de ce millénaire, il est important de définir ici ce que sont l'autonomie universitaire et la liberté universitaire.

Il est de tradition au Québec que les gouvernements ne s'immiscent pas dans la gestion financière et administrative des établissements d'enseignement universitaire, c'est ce que l'on appelle l'autonomie universitaire.

La liberté universitaire, quant à elle, se réfère à la liberté professionnelle des professeurs. Basée sur la liberté de penser, elle permet à ces derniers d'enseigner, d'effectuer des recherches et de publier leurs résultats sans aucune ingérence de leurs institutions d'enseignement ou d'organismes externe, publique ou privée.

En vertu de l'autonomie universitaire, les établissements d'enseignement se sont développés à leur gré, sans que l'État n'intervienne, lui qui pourtant les subventionne à près de 70 %. À l'aube de XXI^e siècle, les universités sont gérées en vase clos par des groupes restreints d'administrateurs qui ne rendent de comptes à personne, une forme de gestion inacceptable puisque l'absence de transparence qui en découle ne peut que nuire à leur évolution et à l'intérêt public.

Le Québec n'a plus les moyens de s'offrir un système qui coûte 1,5 milliards \$ sans que les personnes responsables d'administrer ces sommes ne fassent preuve de transparence.

La FAÉUQEP préconise donc que le Gouvernement du Québec exige des établissements d'enseignement universitaire une révision de leur Charte et de leurs Statuts afin de démocratiser leur gestion et de garantir une saine administration.

Il ne s'agit pas ici pour l'État de s'ingérer au niveau des orientations et des décisions prises par les universités, mais bien de s'assurer que leur mode de gestion ainsi que leurs pratiques administratives et comptables permettent de vérifier si les fonds investis dans le réseau universitaire québécois sont bien administrés. En cela, le principe d'autonomie universitaire est respecté.

L'ÉDUCATION PERMANENTE : UNE STRUCTURE DIFFÉRENCIÉE OU INTÉGRÉE

Il existe au Québec deux types de structures où se retrouve la clientèle «adulte». L'une est dite «intégrée», l'autre, «différenciée». Les exemples qui suivent démontrent en quoi se différencient ces structures.

Alors qu'au milieu des années 70, le Réseau de l'Université du Québec «reconnaissait la nécessité de diversifier les cheminements de formation universitaire et de desservir des clientèles nouvelles et traditionnellement négligées»⁶¹, elle créa des programmes de certificat «ayant des objectifs de formation, des moyens et des activités qui leur étaient propres»⁶². Toutefois, afin de garantir que ces programmes offraient la même qualité pédagogique que les baccalauréats, le Réseau UQ a alors choisi de les intégrer à l'enseignement de premier cycle universitaire. Cette décision d'intégration des structures du Réseau UQ était donc essentiellement axée sur des impératifs de qualité de la formation.

⁶¹ Piédalue, Gilles, **Le point sur la politique des certificats de l'UQAM**, Quelques éléments pour un bilan, Université du Québec à Montréal, octobre 1984, p. 2.

⁶² Ibid.

De son côté, l'Université de Montréal, toujours au milieu des années 70, créait officiellement la Faculté de l'éducation permanente, «une structure particulière sans monopole pour développer, offrir et gérer des programmes et des activités de formation destinés spécifiquement aux adultes»⁶³. Tout en ayant à coeur la qualité de l'enseignement, le choix de la différenciation des structures de l'U de M était, quant à lui, axé sur la clientèle à desservir.

Deux institutions, deux écoles de pensée.

Sans porter de jugement de valeur sur des enseignements dispensés, il appert toutefois important de déterminer au sein de quelle structure l'étudiant «adulte» se retrouve le mieux servi.

D'entrée de jeu, si l'on tient compte des principes andragogiques voulant que l'on enseigne à une clientèle «adulte» différemment qu'à une clientèle jeune, il est aisé d'imaginer que, là où les groupes-cours sont hétérogènes, l'adaptation des méthodes d'enseignement à la clientèle est difficile. Dans une structure intégrée, il serait souhaitable que les groupes-cours soient plus homogènes et, pour ce faire, les universités doivent à tout le moins adhérer à la définition d'éducation permanente.

Cependant, tel que discuté au Chapitre 5, l'encadrement des étudiants, en terme de soutien et d'encadrement académique ainsi que des services aux étudiants, est essentiel pour appuyer la réussite des études. Il semble alors évident qu'une structure différenciée permet plus facilement de rejoindre la clientèle visée et de lui offrir ce dont elle a besoin et qu'elle est en droit d'attendre.

L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

Dans le contexte de la nouvelle économie du savoir et de l'information, où l'autoroute électronique n'est qu'à un pas de l'université virtuelle, les établissements d'enseignement universitaire québécois devront, s'il ne l'ont déjà fait, prendre le virage des nouvelles technologies de l'information et de la formation.

Tel que mentionné précédemment, la formation initiale n'est plus une fin en soi et l'éducation est un processus continu d'apprentissages.

L'enseignement à distance est un des outils qui s'offrent au monde universitaire pour rendre accessibles ses connaissances, ses ressources et son expertise, afin de contribuer à ce processus continu d'apprentissages des individus. Encore faut-il que, pour ce faire, les universités acceptent le principe d'éducation permanente.

Mais ne s'improvise pas qui veut dispensateur d'enseignement à distance. La Télé-Université a développé une expertise enviable dans ce domaine et les autres universités devraient pouvoir accéder à cette expertise si, à titre de société avant-gardiste, le Québec opte pour l'innovation.

Nonobstant l'aspect technique de la formation à distance, il apparaît primordial aujourd'hui que les universités sortent du cadre rigide que leur impose leur environnement physique et se préparent à livrer la formation aux individus, non seulement à la maison, mais également sur les lieux de travail. C'est à cela que sert l'enseignement à distance.

La FAÉUQEP préconise donc, dans la perspective d'une éducation permanente, que le gouvernement encourage les universités à ouvrir leurs horizons et à développer des méthodes d'enseignement à distance qui répondent aux besoins des étudiants, quel que soit le moyen privilégié pour dispenser cet enseignement.

LA MODULARISATION DE LA FORMATION

Tel que souligné précédemment, les individus en situation de travail, s'ils possèdent déjà une formation initiale, ont des besoins de formation parfois pointus qui ne nécessitent pas qu'ils s'inscrivent à des programmes complets de certificat, par exemple. Il est donc

⁶³ Université de Montréal, **Mémoire de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal aux États généraux sur l'éducation**, [...], p. 4.

important de conserver une place dans les universités québécoises pour ces étudiants dont le parcours académique est discontinu et que cette place se nomme «modularisation» de la formation.

La modularisation permet à l'étudiant de compléter une formation qui porte sur un domaine spécifique, mais qui est plus restreinte, dans certains cas de 9 à 15 crédits, et qui peut être intégrée à un programme plus long, soit à un programme de certificat ou de baccalauréat, si l'étudiant choisit plus tard de poursuivre sa formation. C'est le principe même de la formation continue.

Afin de s'assurer que les étudiants puissent effectivement obtenir de leur université la formation dont ils ont vraiment besoin, sans plus, la FAEUQEP préconise que les établissements d'enseignement offrent davantage la modularisation de la formation comme option d'inscription.

DES STRUCTURES DE COORDINATION NATIONALE ET RÉGIONALE DE SERVICES À L'ÉDUCATION PERMANENTE

Très peu de données sont disponibles concernant le nombre exact d'étudiants en éducation permanente en région. Des données fragmentaires nous permettent cependant d'évaluer que cette population compte environ 20 000 à 25 000 étudiants.

LA PROBLÉMATIQUE

Ces étudiants des régions sont actuellement desservis par les universités des grands centres qui y offrent soit des programmes de certificat complets, soit seulement quelques cours d'un même certificat, lorsque le nombre de candidats le justifie.

Les cours ont généralement lieu dans des locaux loués à cette fin et qui, malheureusement, ne sont que trop rarement adaptés aux besoins de cette clientèle spécialisée. En outre, il est fréquent de voir une même université louer des salles de cours dans différents édifices d'une même agglomération. Bien entendu, sont à peu près introuvables sur les lieux de cours des ressources qui, dans certains cas, constitueraient un minimum vital, notamment des ressources d'encadrement (comme un service de registrariat, des stagiaires, etc.) et des ressources matérielles (telles que de l'équipement audiovisuel et informatique, des photocopieurs, un centre de documentation ou une bibliothèque, des laboratoires, etc.)

Ainsi, les étudiants en région doivent non seulement se déplacer parfois d'une ville ou d'un village à l'autre pour assister à leurs cours, mais il se peut également qu'ils aient à se déplacer d'un endroit à l'autre s'ils suivent plus d'un cours ou ont besoin d'information, de documentation, de matériel ou d'équipement pour travailler.

Toutefois, malgré les coûts supplémentaires (y compris les frais de déplacement des professeurs) qu'implique une logistique plus complexe, cette clientèle demeure lucrative pour les universités puisqu'elle assume un part importante de ces coûts à même les frais afférents qui sont exigés par les universités.

Dans le contexte actuel où les universités québécoises ont à faire face, dans un premier temps, à une diminution de plus de 10 000 étudiants à temps partiel, soit une perte de 8,2% de cette clientèle en cinq ans (entre le dégel des frais de scolarité en 1989 et 1994), puis, à des compressions budgétaires sans précédent imposées par le ministère de l'Éducation du Québec et, enfin, au désengagement progressif du Gouvernement canadien du financement des universités, il appert que la plupart d'entre elles se sont engagées depuis les récentes années dans une course effrénée à la clientèle, afin de renflouer leurs coffres.

En théorie, il est aisé de présumer que cette course entraîne un accroissement sensible de l'offre de service, permettant ainsi aux étudiants des régions de choisir, tout comme leur confrères de villes universitaires, l'institution d'enseignement et le programme ou le cours correspondant le mieux à leurs besoins. En pratique, la situation est tout autre.

En effet, d'une part, en raison de l'éloignement, nombre d'adultes n'ont tout simplement pas accès à l'éducation permanente, en partie à cause de la complexité de la démarche individuelle pour obtenir de l'information pertinente mais, également, à cause de la méconnaissance des besoins du milieu maintes fois démontrée par les maisons d'enseignement.

D'autre part, vraisemblablement après avoir évalué les possibilités d'un marché donné et la faisabilité d'implantation, chaque université intéressée annonce dans les médias locaux sa propre offre de service et attend les résultats de cette campagne avant d'ouvrir officiellement un programme ou un cours, puisqu'elle se doit de recruter un minimum d'étudiants pour ce faire. Cette façon de procéder divise entre les différentes universités la clientèle d'une même région et oblige chacune des maisons d'enseignement en lice à assumer des coûts de planification et de recrutement, sans pour autant garantir la prestation de service par l'une ou par l'autre des universités, auprès d'une clientèle potentielle globale pourtant bien réelle et identifiée.

En somme, bien que leur nombre puisse le justifier et que l'offre de service des différentes universités soit parfois intéressante, les candidats à un cours ou à un programme d'une région donnée ne sont même pas assurés de recevoir l'enseignement auquel ils auraient droit puisqu'ils sont tributaires de la concurrence que se livrent entre elles les différentes institutions sur le terrain.

UNE SOLUTION NOVATRICE:

DES RÉGIES RÉGIONALES DE SERVICES À L'ÉDUCATION PERMANENTE

Afin d'assurer à la clientèle adulte une meilleure accessibilité et des services de qualité, et ce au moindre coût, la FAEUQEP propose la création d'un réseau de régies régionales qui auraient pour principal mandat la coordination de tous les services de formation et d'éducation des adultes dans leurs régions respectives.

Ces régies régionales se regrouperaient autour d'une table de concertation à l'échelle nationale pour assurer un échange entre les régions et appuyer la mobilité des étudiants.

À titre de coordonnatrice, chacune des régies servirait d'intermédiaire entre les maisons d'enseignements et les étudiants adultes de sa région. À cet effet, dans un premier temps, elle aurait pour tâche de rechercher les différentes institutions intéressées à offrir un cours ou un programme particulier à une clientèle préalablement identifiée, puis elle détiendrait le pouvoir de choisir parmi elles l'institution la plus apte à répondre aux besoins et aux attentes de cette clientèle, tant d'un point de vue pédagogique et de soutien aux étudiants qu'administratif.

De plus, l'instauration d'un guichet unique permettrait aux régies régionales de remplir, entre autres, les fonctions suivantes:

- ◆ le recensement de toutes les activités de formation et d'éducation des adultes de la région;
- ◆ la mise sur pied d'une base de données pouvant servir d'outil d'information auprès des étudiants actuels et potentiels ainsi que des différents intervenants de la région et du milieu de la formation, de l'éducation et de l'enseignement supérieur, notamment en matière de programmes offerts;
- ◆ l'identification des besoins du milieu en formation et en éducation des adultes, par la prospection auprès des employeurs et des différents organismes communautaires et professionnels;
- ◆ en collaboration avec les institutions d'enseignement, l'identification des étudiants actuels et potentiels et de leurs besoins précis en matière de programmes et de cours;
- ◆ l'identification des maisons d'enseignements pouvant fournir la formation requise par le milieu et les étudiants;
- ◆ l'identification de ressources humaines, physiques et techniques disponibles dans la communauté;
- ◆ l'information auprès de clientèles cibles et des étudiants déjà inscrits;
- ◆ la mise sur pied d'un centre de service régional, possiblement aménagé dans une école ou un collège désaffecté ou existant (mais inoccupé durant les soirées), pouvant offrir aux maisons d'enseignement des salles de cours, des locaux administratifs, un soutien administratif, logistique et technique, un service d'équipement audiovisuel et informatique, un service de registrariat et d'information à la clientèle, un centre de documentation, etc.

À titre d'exemple, la régie régionale du Bas-du-Fleuve pourrait avoir identifié une clientèle suffisante pour soutenir l'implantation d'un certificat universitaire en santé et sécurité au travail à Rivière-du-Loup. Elle adresserait alors un appel d'offre à toutes les universités québécoises qui donnent déjà une formation en santé et sécurité. Puis, selon des critères préalablement établis, particulièrement au chapitre de l'environnement pédagogique et du soutien aux étudiants, elle sélectionnerait une ou plusieurs institutions pour venir offrir leur programme à son centre de service régional ou à l'université, contre rétribution, bénéficierait d'un environnement physique et administratif de qualité. La régie pourrait, entre autres services, offrir à l'université sélectionnée une liste de personnes ressources du milieu aptes à enseigner ou prêtes à prodiguer un soutien technique dans ce domaine précis.

Les avantages de l'instauration d'un système de régies régionales de la formation et de l'éducation des adultes sont appréciables puisqu'en introduisant le principe de contrôle de la concurrence dans un marché restreint tant par sa taille que par ses moyens financiers, ce système assurerait que les services rendus correspondent le plus justement possible aux besoins, sont de qualité et à meilleur coût autant pour l'utilisateur que pour le fournisseur, en l'occurrence les étudiants et les institutions d'enseignement.

Toutefois, en aucun cas les régies auraient pour rôle de contrôler l'enseignement offert; leur mandat se restreignant à s'assurer de répondre aux besoins, là où le nombre le justifie, par un contrôle de l'offre équitable sur leur territoire, et à fournir aux étudiants et aux maisons d'enseignement un milieu propice à l'acquisition des connaissances. Leur motivation serait la maximisation de l'utilisation des ressources des maisons d'enseignement et du milieu (tant physiques, que techniques et humaines) afin de permettre aux enseignants d'enseigner et aux étudiants d'étudier.

De plus, comme les régies régionales couvriraient l'ensemble du territoire québécois, incluant les villes universitaires, cela entraînerait une identification des ressources existantes et potentielles et leur rationalisation, permettant ainsi de faire des économies d'échelle intéressantes.

Il ne faut pas oublier de mentionner l'impact qu'aurait l'instauration des régies régionales auprès des clientèles visées: d'une part les étudiants et les intervenants du milieu et d'autre part les maisons d'enseignement.

En ce qui concerne les étudiants et les intervenants de chacune des régions, les régies leur permettraient d'exprimer leur attentes et constitueraient des sources d'information privilégiées. De plus, l'implantation des centres de services régionaux (en regroupant les lieux d'enseignement en un seul endroit par agglomération) contribuerait à la création d'une synergie parfois si nécessaire entre les étudiants, brisant l'isolement et permettant ainsi de contrer une partie du décrochage étudiant, en plus d'améliorer les conditions physiques et techniques d'enseignement.

Pour ce qui est des établissements d'enseignement, ils bénéficieraient de la concurrence contrôlée par la régie, puisque les étudiants et leurs besoins seraient identifiés en collaboration avec eux, dans le respect de leurs cultures respectives et de leur autonomie. Ainsi, une meilleure connaissance des clientèles et du milieu leur permettrait d'adapter leur enseignement et les services connexes offerts pour répondre aux attentes. En outre, les professeurs profiteraient, tout comme leurs étudiants, de salles de cours et de services techniques et administratifs correspondant mieux à leurs besoins. Enfin, les institutions économiseraient au chapitre des énergies et des ressources financières investies en planification de recrutement de clientèles et tireraient avantage des ressources physiques, logistiques, humaines ou administratives mises à leur disposition par les régies régionales, moyennant rétributions.

En résumé, avec pour objectif le meilleur service possible au moindre coût, les régies régionales de formation et d'éducation des adultes comme intermédiaires entre les usagers et les fournisseurs seraient un outil précieux, tant pour les communautés que pour les individus et les institutions d'enseignement qu'elles desserviraient, par la mise en commun et la rationalisation des ressources.

Recommandations

En terme d'autonomie universitaire, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

18. préconise que le Gouvernement du Québec exige des établissements d'enseignement universitaire une révision de leur Charte et de leurs Statuts afin de démocratiser leur gestion et de garantir une saine administration;
19. préconise que les universités adhèrent aux principes de l'éducation permanente afin que toutes puissent répondre aux besoins spécifiques de la clientèle «adulte» et que cette dernière soit desservie de façon efficace et efficiente.

En terme de différenciation ou d'intégration des structures, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

20. recommande que des groupe-cours homogènes regroupant la clientèle «adulte» soit créés là où les clientèles «adulte» et «jeune» sont structurellement intégrées pour, à tous le moins, dispenser un enseignement qui leur soit adapté.

En terme d'enseignement à distance, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

21. préconise, dans la perspective d'une éducation permanente, que le ministère de l'Éducation encourage les universités à ouvrir leurs horizons et à développer des méthodes d'enseignement à distance qui répondent aux besoins des étudiants, quel que soit le moyen privilégié pour dispenser cet enseignement.

En terme de modularisation de la formation, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

22. préconise que les établissements d'enseignement offrent davantage la modularisation de la formation comme option d'inscription aux étudiants qui désirent compléter une formation portant sur un domaine spécifique, mais qui est plus restreinte, dans certains cas de 9 à 15 crédits, et qui pourrait être intégrée à un programme plus long, soit à un programme de certificat ou de baccalauréat, si l'étudiant choisissait plus tard de poursuivre sa formation.

En terme de structures de coordination nationale et régionale de services à l'éducation permanente, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

23. recommande que le ministère de l'Éducation mandate la CRÉPUQ pour instaurer des centres régionaux autonomes de coordination de l'offre et de la demande de programmes en éducation permanente;
24. recommande que ces centres régionaux de coordination de services à l'éducation permanente s'assurent de répondre adéquatement aux besoins de la population de leur région, non seulement en terme d'offre et de demande de programme, mais également en terme d'accueil, d'information sur les programmes disponibles ou pouvant être offerts, de suivi entre les étudiants et les établissements d'enseignement, de locaux, d'équipements ainsi que de services adaptés qui devront être mis à la disposition des étudiants.

CHAPITRE 7

LE CONTEXTE FINANCIER

LE FINANCEMENT UNIVERSITAIRE

L'HISTORIQUE DES MODES DE FINANCEMENT

Longtemps avant la Révolution tranquille, les universités, bien privées par tradition, bénéficiaient tout de même de subventions de l'État. Les subventions accordées devaient permettre aux universités de boucler leur budget et de construire de nouveaux immeubles. En principe, l'aide publique ne devait servir que de complément au financement privé, en l'occurrence les droits de scolarité et les revenus tels que les dotations, les legs, l'apport de fondations, etc.

Durant les années 60, les ressources privées des universités ne suffirent plus pour faire face à l'augmentation des effectifs et ces dernières comptèrent de plus en plus sur l'aide publique. Ainsi, en 1964-1965, le ministère de l'Éducation consacrait quelque 52 millions \$, soit 14 % de son budget total, aux universités et écoles universitaires⁶⁴. Il faut rappeler qu'à cette époque le gouvernement subventionnait les universités en fonction des coûts de formation réels pour chacun des secteurs d'études, soit par la méthode de modulation des coûts.

Lors de la création du réseau de l'Université du Québec, au début des années 70, afin d'assurer un soutien financier adéquat à cette institution publique, le gouvernement provincial modifia son mode de financement pour l'ensemble des universités québécoises. La nouvelle formule historique de financement permettait (et permet toujours) de calculer la subvention de base en fonction du nombre de crédits dispensés par étudiant équivalent temps complet (ÉTC). Le point de départ du processus de détermination de la subvention pour l'année en cours est la subvention de base de l'année précédente. Ce mode de financement transféra aux universités la responsabilité de la répartition du financement entre les différents départements, modules, services d'enseignement, facultés, etc., en fonction des coûts que ces derniers encourraient réellement.

Au fil des années se sont greffés à ce second mode de financement divers ajustements généraux ou spécifiques, récurrents ou non, afin de répondre principalement aux besoins des universités qui donnent des formations coûteuses.

La subvention de fonctionnement a pour but d'aider les universités à assumer les coûts de leurs fonctions d'enseignement, de soutien à l'enseignement et à la recherche (bibliothèque, audiovisuel, informatique, etc.) et de soutien institutionnel (administration). Les services aux étudiants et les services à la collectivité sont partiellement subventionnés par les ajustements spécifiques.

⁶⁴ Graveline, Pierre, **Le développement et le financement universitaires. Une perspective historique**, Étude réalisée pour la FQPPU, Troisième congrès statutaire, Montréal, FQPPU, 1995, 47 pages.

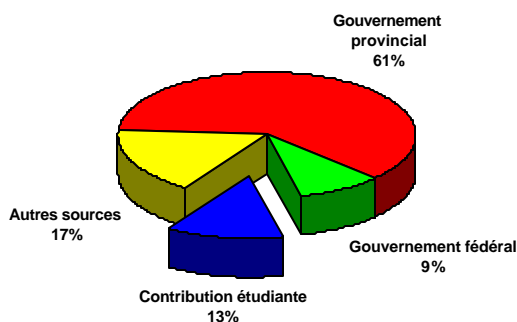
LA CONTRIBUTION DES DIFFÉRENTS INTERVENANTS

Le niveau de l'enveloppe des subventions de fonctionnement du gouvernement provincial pour les universités québécoises, pour 1991-1992, s'élevait à 1 512,6 M \$⁶⁵.

Le Graphique 4 ci-dessous indique la part estimée de l'ensemble des intervenants dans le financement universitaire, pour l'année 1993-1994.

Graphique 4

Sources des revenus de fonctionnement 1993-1994 (%)



Sources: Statistique Canada, Catalogue 81-260 et DGAUS, 1995.

Il faut souligner ici que les subventions gouvernementales proviennent à la fois du provincial et du fédéral. Cependant, compte tenu de la juridiction des provinces en matière d'éducation, les sommes accordées par le gouvernement fédéral sont essentiellement allouées à la recherche et font actuellement l'objet de révision par Ottawa, tant en ce qui a trait au mode de distribution qu'aux sommes à être versées.

Pour ce qui est de la contribution étudiante, qui s'élevait en 1993-94 à 13 %, elle tient essentiellement aux droits de scolarité imposés par le Gouvernement du Québec.

Tel que déjà mentionné, ces droits de scolarité se sont multipliés par un facteur de 3,3 entre le dégel décrété en 1989 et 1992. Cette contribution s'est maintenue à ce niveau depuis et ce, malgré l'intention du Gouvernement du Québec, exprimée dans le discours du budget du printemps 1993, de hausser les droits de scolarité de 51 %. Après des représentations d'une coalition de fédérations étudiantes, l'O.N.U., la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de l'époque, Mme Lucienne Robillard, annonça que le Gouvernement renonçait à cette mesure, compte tenu des impacts importants d'une telle hausse sur l'accessibilité aux études universitaires.

⁶⁵ Conseil des universités, **Les subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année 1992-1993**, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, septembre 1992, p. 1.

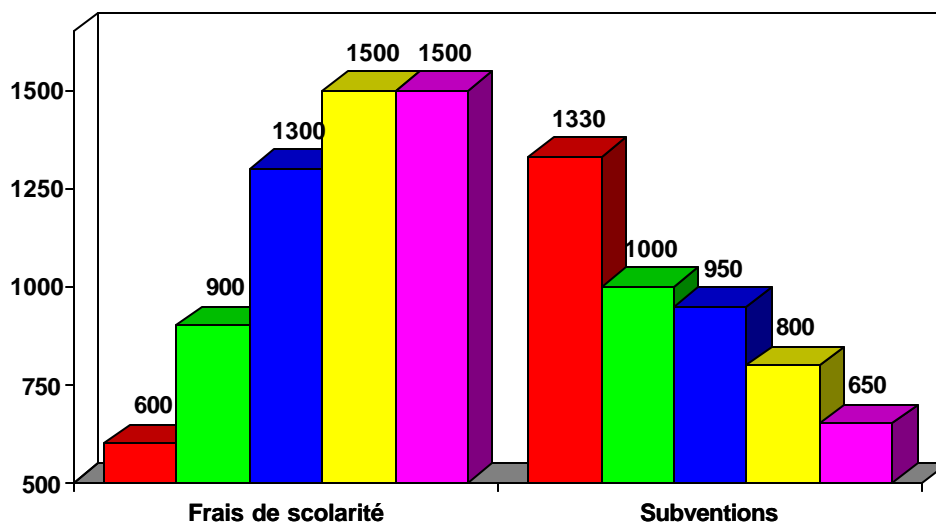
Tout comme le Conseil des universités, de regrettée mémoire, la FAEUQEP trouve

pour le moins préoccupant qu'après des hausses consécutives de leur contribution par ÉTC de quelque 35,6 % en 1990-1991, de 23,3 % en 1991-1992 et de 10,3 % en 1992-1993, les étudiants puissent à peine compter sur un niveau de ressources équivalent à celui qui prévalait au moment de la première majoration⁶⁶.

Graphique 5

Évolution des subventions et des frais de scolarité

1989-1990 à 1993-1994 (\$ par EETC)



Source: Statistique Canada, Catalogue 81-260 et Calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec (MESS) de 1989-1990 à 1993-1994

En fait, comme le démontre le Graphique 5, de la page précédente, alors que la proportion du financement provenant des étudiants (en \$ par ÉTC) augmentait radicalement, celle du Gouvernement québécois diminuait de façon tout aussi importante.

De plus, comme le souligne le Conseil des universités,

par ÉTC, le niveau de l'enveloppe des subventions du gouvernement au titre du fonctionnement n'a pas seulement diminué en termes relatifs au cours du quinquennat qui prendra fin (sic) en 1992-1993, il a également diminué en termes absolus. [...] Ce désengagement de l'État en termes absolus devient d'autant plus préoccupant qu'il n'a pas permis de sauvegarder le maintien du niveau réel des dépenses admissibles par ÉTC dans le temps⁶⁷.

En fait, on a pu constater en 1992-1993 une diminution des ressources par étudiant de 600 \$ comparativement à l'année précédente et, suite aux compressions additionnelles depuis, il serait intéressant de connaître à l'ampleur de la diminution des ressources par étudiant en 1995-1996.

⁶⁶ Ibid., p. 8.

⁶⁷ Ibid.

Une autre hausse des droits de scolarité semble être envisagée par différents intervenants, y compris le gouvernement. Si l'on considère que la dernière vague de hausses n'a fait que permettre le désengagement du gouvernement du financement de l'enseignement supérieur et même la diminution des dépenses admissibles par étudiant, il pourrait paraître superflu de dire que la FAEUQEP s'oppose à toute hausse qui permettrait à l'État de continuer de se désengager de ses responsabilités.

En ce qui concerne les autres revenus de fonctionnement des universités, la FAEUQEP est heureuse de l'adoption de la Loi 90 de la ministre Louise Harel, la *Loi sur la formation sur le 1 % de la masse salariale*. Toutefois, il est trop tôt pour prédire l'impact réel de cette Loi sur le financement universitaire, puisque les entreprises pourront choisir de centrer la formation de leurs travailleurs, de façon pointue, sur la tâche des travailleurs, ce qui impliquerait une augmentation de la formation de la main-d'oeuvre en entreprise, mais pas nécessairement par et à l'université.

Les autres sources de revenus pour les universités, représentant en 1993-1994 17 % des sommes allouées pour leur fonctionnement, sont les dons ou les legs, les subventions de recherche du secteur privé ainsi que les revenus de vente et de brevet.

L'implication du secteur privé dans le financement de la recherche présente un intérêt marqué pour le gouvernement en cette période de crise des finances publiques. Il faut cependant souligner que, parmi les buts des entreprises, figure la rentabilité de leur investissement et que, compte tenu de la conjoncture économique financière difficile, leurs contributions au financement de la recherche se font sur une base très sélective.

Pour ces mêmes raisons, les entreprises trouvent rarement l'intérêt d'investir en recherche dans d'autres domaines que les sciences pures, les sciences appliquées et les sciences de la santé. Ainsi, alors qu'en 1990 et en 1991 le budget de la recherche augmentait de près de 100 millions de dollars, les autres domaines de recherche (administration, arts, lettres, droit, éducation, sciences humaines, etc.) ne recevaient qu'un dixième de ce montant⁶⁸.

On a noté ces dernières années une recrudescence des campagnes de financement des universités et une privatisation de certains services et même de certains enseignements, tels que des cours conçus sur mesure pour une clientèle-cible ou pour une entreprise ou un organisme particulier. Certaines initiatives de partenariat, notamment en ce qui a trait à l'éducation des adultes, ont également été développées. Il suffit de citer le cas du Certificat de premier cycle en gestion d'entretien, dont les partenaires sont La Société d'électrolyse et de chimie de l'Alcan Ltée (SECAL) et l'Université du Québec à Chicoutimi. Il ne serait donc pas surprenant de voir la part de ces autres sources de revenus de fonctionnement pour les universités augmenter dans les prochaines années si l'état de l'économie le permet.

Fait plus qu'intéressant en ce qui a trait au financement de l'éducation permanente universitaire : comme l'a démontré le Conseil supérieur de l'éducation, «il est possible de dégager, en utilisant certains critères, un ordre de grandeur de la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science à la formation des adultes à l'université»⁶⁹. Ces critères sont le cheminement discontinu ainsi que l'âge, «25 ans et plus» au premier cycle, «30 ans et plus» au deuxième cycle et «35 ans et plus» au troisième cycle.

Le Conseil supérieur de l'éducation a donc évalué «que de 280 millions à 350 millions sont consacrés à la formation des adultes à l'université au premier cycle, et ce, en excluant les formations non créditées financées par les entreprises, les associations professionnelles et les individus ainsi que les étudiants aux cycles supérieurs»⁷⁰.

Or, compte tenu qu'il est de la responsabilité des universités de répartir les subventions de fonctionnement au sein de leur institution, la FAEUQEP doute que la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science estimée ci-haut soit totalement affectée à l'éducation permanente universitaire. À titre d'exemple, à l'Université de Montréal, la Faculté d'éducation permanente génère à elle-seule pour l'institution 25 M \$ en droits de scolarité et subvention gouvernementale, mais ne reçoit que 12 M \$ pour son fonctionnement. Donc, l'Université de Montréal redistribue 52 % de l'argent reçu pour ces adultes dans ses autres facultés. On peut constater le même phénomène pour les adultes au «Continuing Education Unit» de l'Université McGill pour des montants reçus à peu près identiques à ceux de l'Université de Montréal.

⁶⁸ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, **Indicateurs de l'activité universitaire**, Gouvernement du Québec, 1993, p. 118.

⁶⁹ Conseil supérieur de l'Éducation, **Vers un modèle de financement en éducation des adultes**, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, août 1993, p. 15.

⁷⁰ Ibid., p. 16.

Il faut prendre avis, par ailleurs, que la F_{AEUQEP} est sensible aux besoins des étudiants dont la formation est plus dispendieuse et accepte de contribuer à son financement, mais elle estime qu'il serait important pour les universités de s'assurer que l'ensemble des besoins de sa clientèle «adulte» soient également comblés.

Si l'on reporte les proportions de redistribution notées plus haut pour les universités de Montréal et McGill à l'ensemble du réseau universitaire québécois, les sommes effectivement affectées à l'éducation permanente universitaire au premier cycle se situeraient plutôt entre 140 M \$ et 175 M \$ sur un budget total de 1 512,6 M \$, soit environ 10 % de la contribution du Gouvernement du Québec pour le fonctionnement des universités en 1992-1993.

LA CRISE DES FINANCES PUBLIQUES : EFFET SUR LE FINANCEMENT UNIVERSITAIRE

La F_{AEUQEP}, consciente des contraintes financières imposées par le Gouvernement fédéral au Gouvernement du Québec en matière de financement de l'enseignement supérieur, s'inquiète fortement du sort réservé aux universités en général et à l'éducation des adultes en milieu universitaire en particulier.

Comme le Graphique 4 l'indique, la part du Gouvernement québécois dans le financement global des universités est d'environ 61 %. Il est normal de s'interroger si ce dernier aura les moyens d'augmenter cette part de financement lorsque l'impact des compressions financières du Gouvernement canadien annoncées dans le budget de 1995 du ministre des Finances, M. Paul Martin, et prévues pour 1996, se fera sentir. D'autant plus que la réforme du ministre du Développement des ressources humaines, M. Lloyd Axworthy, attendue pour cet automne, prévoit le gel au seuil de 1993-94 des transferts en espèces aux provinces totalisant 2 600 M \$. Selon les calculs du mouvement étudiant, la nouvelle politique fédérale de M. Axworthy priverait le Québec de 324 M \$ de dollars pour le financement des universités en 1996-97.

Devant de telles éventualités et compte tenu de ses propres contraintes financières, le Gouvernement du Québec n'aura d'autre choix que de tenter d'accroître les sources de revenus provenant des autres intervenants, mais comment?...

LE MODE DE FINANCEMENT DES UNIVERSITÉS : IMPACTS SUR L'ÉDUCATION PERMANENTE

En modifiant le mode de financement des universités au début des années 70, le Gouvernement du Québec a contribué à l'accroissement de la clientèle des «adultes» au niveau universitaire.

En effet, puisque le coût par ÉTC est uniformisé et insuffisant pour permettre aux universités d'absorber l'ensemble des coûts pour toutes leurs clientèles étudiantes (même si la formule de financement prévoit certains ajustements), les institutions d'enseignement n'ont eu d'autre choix au fil des 20 dernières années que de se chercher de nouvelles sources de financement. Elles ont choisi à cette fin d'ouvrir plus grandes leurs portes aux étudiants «adultes» en créant ce qu'on a appelé des programmes courts, soit les certificats universitaires.

Cette clientèle représente des coûts marginaux minimes pour les universités, malgré l'adaptation de quelques services à son intention, puisqu'elle est desservie pour la plus grande part par des chargés de cours et que les infrastructures sont existantes. Tel que souligné plus haut, la présence des «adultes» dans les universités leur permet de redistribuer à leurs autres facultés, départements, modules, etc., la partie de la subvention de fonctionnement non utilisée pour la clientèle «adulte». Les universités ont donc entrepris une course à la clientèle «adulte» afin de s'assurer d'un financement adéquat pour leurs autres clientèles.

Aujourd'hui, de nombreux intervenants demandent de modifier la formule de financement actuelle afin que les universités obtiennent un financement de caractère stable et prévisible. La F_{AEUQEP} souscrit à ces objectifs de stabilité et de prévisibilité du financement universitaire, mais s'interroge sur les impacts qu'une modification de la formule de financement auraient sur la clientèle «adulte».

Il est bien évident que toute modification de la formule de financement qui, par ses objectifs ou par ses modalités d'application, mettrait en péril l'accessibilité des «adultes» aux études universitaires se verrait désavouée par la F_{AEUQEP}. Ainsi, une formule qui offrirait aux universités le moyen de se délester des «adultes» sans pour autant affecter ses autres clientèles serait inadmissible pour la F_{AEUQEP}. On ne démolit pas en un tournemain ce qui a nécessité 20 ans pour être construit. Les plus de 25 ans ont acquis le droit à une formation

universitaire de qualité et il serait malvenu pour qui que ce soit, compte tenu des besoins de formation de plus en plus pressants, de tenter de les en tenir à l'écart.

La FAELUQEP préconise donc que toute modification à la formule de financement des universités devra comporter un volet «éducation permanente» qui permettra aux universités de desservir la clientèle «adulte» au même titre que la clientèle plus jeune.

DIFFÉRENTS SCÉNARIOS DE MODIFICATIONS DE LA CONTRIBUTION AU FINANCEMENT DU FONCTIONNEMENT DES UNIVERSITÉS ET LEURS IMPACTS SUR L'ÉDUCATION PERMANENTE

Comme mentionné plus tôt, une baisse de la participation du gouvernement fédéral entraînera un manque à gagner de près de 324 M \$ pour le financement universitaire québécois. Devant cet état de chose, le gouvernement québécois est dans une impasse.

Il pourrait choisir de simplement compenser le retrait du fédéral. Cela permettrait le statu quo, mais les contraintes financières du gouvernement étant ce qu'elles sont, il est plutôt douteux que cela se réalise.

Il est possible qu'il décide de conserver sa contribution au niveau actuel, mais qu'il répartisse la part manquante du gouvernement fédéral entre les autres participants, soit les étudiants et les revenus externes (dons et legs, subventions de recherche du secteur privé, revenus de vente et de brevet, etc.). Il en résulterait donc un besoin d'accroître les revenus externes, ce qui ne serait pas aisé dans le contexte économique actuel, et, pour les étudiants, une hausse de droits de scolarité.

Il n'est pas impensable que, compte tenu de ses orientations sociales et politiques ainsi que des contraintes budgétaires d'autres ministères, il opte pour un désengagement partiel qui s'ajoute au désengagement du gouvernement fédéral. Encore là, en plus d'une hausse de revenus externes, une hausse des droits de scolarité est à prévoir.

Il serait surprenant que tous les intervenants qui prônent une hausse des droits de scolarité aient mesuré l'impact qu'elle aurait sur l'accessibilité aux études universitaires de l'ensemble de la population et, particulièrement, de la clientèle de l'éducation permanente.

Ainsi, tel qu'on le constate à la lecture du Graphique 1, la hausse de droits de scolarité de 1989 a été suivie d'une baisse de l'effectif universitaire à temps partiel de plus de 10 000 étudiants entre 1988-89 et 1993-1994, ce qui a contribué à faire plafonner les effectifs totaux, malgré une hausse du nombre d'étudiants inscrits à temps plein, qui ont bénéficié d'une bonification du régime d'aide financière suite à la hausse.

Ce que redoutent le plus les étudiants est l'instauration d'un cercle vicieux qui pourrait s'exprimer comme suit, affectant tant les coffres de l'État que le financement universitaire et le portefeuille des étudiants:



Il faut noter en outre que, même si la contribution gouvernementale est accrue pour compenser le désengagement d'Ottawa et, par la suite, est conservée à ce niveau, mais qu'afin de permettre aux universités de résorber leurs déficits on décide de hausser les droits de scolarité, il s'ensuivra tout de même une baisse de clientèle qui affectera les revenus des universités qui redemanderont que soit haussée la contribution des étudiants et le cercle vicieux reprendra son cours.

La FAELUQEP préconise donc que, quelle que soit la formule de financement privilégiée par le gouvernement, elle ne devra, en aucun cas, affecter l'accessibilité aux études universitaires des «adultes» et devra être équitable envers ces derniers en terme de financement, non

seulement au niveau des sommes allouées à l'enseignement, mais également au niveau de l'encadrement particulier de cette clientèle et de l'adaptation des services selon les pratiques andragogiques.

LA GESTION FINANCIÈRE DES UNIVERSITÉS

La FAEUQEP considère qu'avant d'aller chercher l'argent nécessaire pour financer adéquatement les universités dans les poches des étudiants, le gouvernement aurait tout intérêt à exiger des universités qu'elles gèrent sagement les fonds déjà alloués.

Bien entendu, la population étudiante tout entière a frémi depuis plus d'un an à la suite des révélations dans les médias de certaines pratiques administratives couramment employées dans les universités pour permettre à leurs dirigeants de bénéficier d'avantages plus que généreux et, encore plus, de voir que des deniers publics investis dans les universités avaient servi à tenter d'empêcher toute divulgation de ces pratiques. D'autant plus que ces mêmes dirigeants se plaignaient du sous-financement chronique de leur établissement. Tout cela frisait l'indécence.

La FAEUQEP s'est donc réjouie lorsque le ministre de l'Éducation, M. Jean Garon, a fait adopter par l'Assemblée nationale la Loi 95, la *Loi modifiant la Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire*.

Toutefois, la FAEUQEP croit que le mode de rémunération des dirigeants d'université n'est que la pointe de l'iceberg. En vertu de l'autonomie universitaire, l'État a traditionnellement adopté une attitude non-interventionniste face à la gestion des universités mais, compte tenu des découvertes de la journaliste de la SRC, Mme Catherine Kovacs, qui furent diffusées à l'émission *Enjeux* du 25 septembre dernier, il est nécessaire de se demander s'il ne faudrait pas exiger des universités qu'elles adoptent des pratiques comptables et administratives qui permettraient au gouvernement non pas de superviser leur gestion mais, à tout le moins, d'en assurer la transparence.

LE FINANCEMENT DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

DES ÉTUDIANTS DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

Tel que noté précédemment, l'étude de Mme Claire Turcotte a démontré que 80 % des «adultes» inscrits à l'université ne reçoivent aucune aide financière que ce soit pour payer leurs études et se voient donc forcés de puiser dans leur épargne personnelle pour ce faire⁷¹. Il n'est donc pas surprenant que les effectifs des étudiants à temps partiel aient chuté de 8,2% entre 1988-1989 et 1993-1994, suite au dégel des frais de scolarité, surtout si on prend en compte le salaire annuel moyen de 25 600 \$ de ces étudiants.

Les étudiants à temps partiel sont actuellement inadmissibles au régime d'aide financière aux étudiants, puisque la portion de la *Loi sur l'aide financière aux étudiants* les concernant n'a jamais été mise en vigueur. La FAEUQEP a cependant fait des représentations auprès de la Commission d'étude sur l'aide financière aux étudiants qui ont été favorablement accueillies par cette dernière puisqu'elle en a fait l'objet de recommandations auprès du ministre de l'Éducation ces derniers jours.

De fait, les étudiants à temps partiel sont durement affectés par leur inadmissibilité au régime d'aide financière aux étudiants car, en plus de devoir acquitter leurs frais de scolarité, ils paient des impôts et des taxes de plus en plus élevés. Ils contribuent donc directement au financement des universités par leurs droits de scolarité et indirectement par le régime fiscal. De plus, comme environ 25 % des hausses de droits de scolarité consenties aux universités par l'État ont été versées directement à la caisse du régime d'aide financière aux étudiants, leur inadmissibilité rend la pilule très difficile à avaler.

D'autres avant la FAEUQEP ont dénoté cette incongruité et ont suggéré qu'il serait nécessaire que les étudiants postsecondaires à temps partiel aient accès au système de prêts et bourses, notamment le Conseil supérieur de l'éducation⁷².

⁷¹ Turcotte, Claire, **Une formation accessible et adaptée : qu'en pensent les adultes et le personnel?**, [...], p. 185

⁷² Conseil supérieur de l'Éducation, **Vers un modèle de financement en éducation des adultes**, [...], p. 44.

La FAEUQEP réitère donc sa demande exprimée lors des audiences de la Commission d'étude sur le l'aide financière aux étudiants qui veut que les étudiants inscrits à temps partiel et qui suivent de six à onze crédits de cours soient admissibles à des prêts pour défrayer leurs droits de scolarité et les frais afférents ainsi que le matériel didactique requis. De plus, elle souhaite que les frais de garde que tout étudiant monoparental aurait à encourir soient admissibles à des bourses, puisque les garderies sont généralement fermées après 18 h et que les cours ne débutent souvent qu'à compter de 18 h 30.

Qu'il soit bien entendu, toutefois, que la FAEUQEP, bien qu'elle revendique l'accès au régime d'aide financière aux étudiants s'oppose à toute hausse de droits de scolarité qui accroîtrait indûment le fardeau d'endettement de la clientèle universitaire «adulte».

Recommandations

En terme de financement universitaire, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

- 25.** préconise que toute variation de la contribution des différents partenaires du financement du réseau universitaire québécois qui entraînerait une augmentation de la contribution étudiante soit rejetée puisque toute hausse de droits de scolarité

pourrait permettre un désengagement de l'État, non seulement financier, mais également de sa part de responsabilités sociales et économiques face à l'éducation,

mettrait en péril l'accessibilité aux études supérieures, particulièrement chez la population étudiante inscrite à temps partiel,

impliquerait un accroissement du fardeau d'endettement d'une population étudiante déjà suffisamment endettée;

- 26.** recommande que toute modification à la formule actuelle de financement des universités ou toute nouvelle formule de financement des universités, dont l'objectif serait la stabilité et la prévisibilité des revenus,

ne restreigne en aucun cas l'accessibilité aux études universitaires des «adultes»,

soit équitable envers les «adultes» en terme de financement, non seulement au niveau des sommes allouées à l'enseignement, mais également au niveau de l'encadrement particulier de cette clientèle et de l'adaptation des services selon les pratiques andragogiques;

En terme de gestion financière des universités, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

- 27.** recommande que le ministère de l'Éducation exige des universités qu'elles adoptent des pratiques comptables et administratives qui permettraient au gouvernement non pas de superviser leur gestion mais, à tout le moins, d'en assurer la transparence;

En terme de financement des études universitaires des étudiants de l'éducation permanente, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

- 28.** recommande, comme beaucoup d'autres l'on fait avant elle, que les étudiants inscrits à temps partiel et qui suivent de six à onze crédits de cours soient admissibles à des prêts du Régime d'aide financière aux étudiants pour défrayer leurs droits de scolarité et les frais afférents ainsi que le matériel didactique requis;

- 29.** préconise que les frais de garde que tout étudiant monoparental aurait à encourir soient admissibles à des bourses, dans le cadre du Régime d'aide financière aux étudiants.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

La F^{AEUQEP} s'est fait un devoir, tout au long de ce document, de contrer les préjugés véhiculés quant à l'image des étudiants «adultes» à l'université ainsi qu'à la crédibilité de la qualité et de la valeur des programmes dans lesquels ils s'inscrivent, ou de leurs sanctions.

La Fédération s'est de plus efforcée de cerner la place qu'occupe les étudiants «adultes», les personnes qui leur enseignent ainsi que le concept d'éducation permanente, et son évolution au sein des établissements d'enseignement supérieurs québécois.

Elle a également tenté de définir qui sont les étudiants de l'éducation permanente, leurs besoins, leurs opportunités ainsi que leurs contraintes, puis, de faire ressortir les problèmes institutionnels et les aberrations auxquelles ils ont à faire face, notamment en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis de formation.

Une problématique particulière a été soulevée concernant la formation universitaire en région.

La F^{AEUQEP} s'est aussi penchée sur l'ensemble des aspects financiers relatifs au fonctionnement des universités, tant pour les gouvernements, les établissements d'enseignement que pour les étudiants consommateurs et contribuables et a accordé une attention particulière à la situation financière de ces derniers.

Par ce tour d'horizon, la Fédération des associations étudiantes québécoises en éducation permanente est confiante d'avoir atteint son double objectif : celui d'assurer une reconnaissance à sa juste valeur, par tous les intervenants, de l'apport de l'éducation permanente dans le rehaussement du niveau de scolarité des québécois, ainsi que de l'appui qui lui est nécessaire pour, d'une part, lui permettre de s'adapter aux nouvelles réalités à l'aube du XXI^e siècle et, d'autre part, proposer des avenues de formation propres à l'acquisition de savoirs transférables par des adultes pourvus d'une expérience en milieu de travail ou d'une formation initiale.

C'est sur la base de cet objectif que la F^{AEUQEP} a élaboré les recommandations qui suivent

Afin que soit reconnue à sa juste valeur l'éducation permanente universitaire, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

1. préconise que la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou étudiants* soit amendée par l'Assemblée nationale pour définir expressément la clientèle d'étudiants appartenant à l'éducation permanente comme étant toute personne dont le cheminement d'études est non linéaire et discontinu, possédant un nombre minimal d'années d'expérience pertinente sur le marché du travail, qui s'inscrit à l'université, entre autres raisons, afin d'actualiser ses connaissances, de se perfectionner, d'acquérir une nouvelle formation ou réorienter sa carrière et qui opte particulièrement, mais non exclusivement, pour un programme de certificat spécifiquement créé pour une clientèle issue du monde du travail.

En ce qui concerne le contexte académique, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

2. préconise que le concept d'éducation permanente, dans la perspective d'une suite d'apprentissages continus tout au long de la vie active d'un individu, fasse partie d'une des grandes orientations à donner au système d'éducation québécois;

3. recommande que l'éducation permanente, incluant la formation non créditée, fasse spécifiquement l'objet d'études qui permettront de dénombrer et de qualifier sa clientèle réelle, afin d'établir des orientations, des politiques ainsi que des objectifs de formation et de diplomation clairs et réalistes pour cette population étudiante et leurs institutions d'enseignement, et que fassent l'objet de ces études les seuls étudiants distinctement décrits dans la première recommandation de la FAEUQEP;
4. recommande que le ministère de l'Éducation exige des universités qu'elles coordonnent leurs efforts afin que leurs études statistiques et qualitatives de l'ensemble de la population étudiante soient effectuées de façon à pouvoir comparer leurs résultats les unes aux autres, notamment en ce qui concerne les statistiques d'inscription et d'attrition qui devraient permettre de reconnaître les changements de programmes et d'institutions des étudiants et donc de suivre leur cheminement;
5. recommande, tout comme le Conseil supérieur de l'éducation l'a fait avant elle, que «l'accès aux études universitaires demeure ouvert à toutes les personnes qui satisfont aux conditions d'admission» et que soit reconnue «l'importance des certificats pour favoriser cet accès à toutes les populations étudiantes»⁷³;
6. préconise que les programmes de certificat fassent l'objet d'une révision globale périodique de la part des universités, tant du point de vue de leur pertinence et de leurs objectifs que du point de vue académique, pour en garantir la qualité;
7. réitère l'importance d'octroyer un grade de premier cycle universitaire à tout étudiant ayant obtenu 90 crédits par le cumul de trois certificats;
8. préconise que soit privilégiée, pour les étudiants de l'éducation permanente qui s'orientent vers le baccalauréat par cumul de trois certificats, la formule du baccalauréat qualifié (ou avec appellation) exigeant cohérence et progression dans leurs cursus;
9. préconise que la spécificité des «adultes» soit reconnue, tant au niveau des méthodes d'enseignement que des pratiques andragogiques qui s'y rattachent, dans le respect du principe d'autonomie des universités et de liberté universitaire des enseignants;
10. que la formation professionnelle continue soit encouragée par les orientations et les politiques du ministère de l'Éducation ainsi que par l'Office des professions du Québec pour les personnes régies par le Code des professions;
11. recommande que le ministère de l'Éducation favorise l'implantation de politiques communes formelles d'équivalence de cours au sein des universités québécoises, afin de permettre au plus grand nombre possible d'étudiants d'obtenir la reconnaissance de leurs acquis de formation;
12. recommande que le ministère de l'Éducation mandate le Conseil des recteurs et principaux d'universités du Québec (CRÉPUQ) de mettre sur pied un fichier provincial d'équivalence de cours accessible à tous les établissements d'enseignement et aux étudiants;
13. préconise que le ministère de l'Éducation, par ses orientations et par une enveloppe budgétaire spécifique et adéquate pour le développement d'outils d'évaluation et de formation de personnel, encourage les universités à élaborer des programmes de reconnaissance des acquis expérientiels;
14. recommande que, tout en respectant le droit des institutions d'enseignement de segmenter la tâche des professeurs (si nécessaire), en vertu de l'autonomie universitaire, le ministère de l'Éducation encourage, d'une part, l'intégration des chargés de cours au processus décisionnel pédagogique et à l'encadrement des étudiants, ainsi qu'aux travaux

⁷³ Ibid., p. 92.

ou projets qui peuvent en découler, et, d'autre part, la représentation officielle de ces derniers auprès des instances universitaires, le tout afin d'assurer la meilleure qualité d'enseignement possible;

15. préconise que soit dispensée à tous les chargés de cours et les professeurs une formation pédagogique de base pour leur permettre d'adapter leur enseignement à la réalité de la formation aux adultes et, de ce fait, d'adopter une approche andragogique envers la clientèle de l'éducation permanente.

En terme de soutien et d'encadrement académique, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

16. préconise que les établissements universitaires augmentent le nombre de personnes-ressources, adaptent les horaires de services et améliorent leur adéquation aux besoins des adultes, afin de permettre une plus grande persévérance aux études et d'en assurer la réussite.

En terme de services aux étudiants, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

17. recommande que, dans l'offre de services aux étudiants, l'on distingue les catégories d'étudiants prévus par la Loi — le premier cycle, les cycles supérieurs et l'éducation permanente — et que chacun des groupes dispose d'une enveloppe budgétaire distincte pour organiser des services adaptés aux besoins de sa clientèle et que cette enveloppe budgétaire serve exclusivement à cette fin.

En terme d'autonomie universitaire, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

18. préconise que le Gouvernement du Québec exige des établissements d'enseignement universitaire une révision de leur Charte et de leurs Statuts afin de démocratiser leur gestion et de garantir une saine administration;
19. préconise que les universités adhèrent aux principes de l'éducation permanente afin que toutes puissent répondre aux besoins spécifiques de la clientèle «adulte» et que cette dernière soit desservie de façon efficace et efficiente.

En terme de différenciation ou d'intégration des structures, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

20. recommande que des groupe-cours homogènes regroupant la clientèle «adulte» soit créés là où les clientèles «adulte» et «jeune» sont structurellement intégrées pour, à tous le moins, dispenser un enseignement qui leur soit adapté.

En terme d'enseignement à distance, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

21. préconise, dans la perspective d'une éducation permanente, que le ministère de l'Éducation encourage les universités à ouvrir leurs horizons et à développer des méthodes d'enseignement à distance qui répondent aux besoins des étudiants, quel que soit le moyen privilégié pour dispenser cet enseignement.

En terme de modularisation de la formation, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

22. préconise que les établissements d'enseignement offrent davantage la modularisation de la formation comme option d'inscription aux étudiants qui désirent compléter une formation portant sur un domaine spécifique, mais qui est

plus restreinte, dans certains cas de 9 à 15 crédits, et qui pourrait être intégrée à un programme plus long, soit à un programme de certificat ou de baccalauréat, si l'étudiant choisissait plus tard de poursuivre sa formation.

En terme de structures de coordination nationale et régionale de services à l'éducation permanente, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

23. recommande que le ministère de l'Éducation mandate la CRÉPUQ pour instaurer des centres régionaux autonomes de coordination de l'offre et de la demande de programmes en éducation permanente;
24. recommande que ces centres régionaux de coordination de services à l'éducation permanente s'assurent de répondre adéquatement aux besoins de la population de leur région, non seulement en terme d'offre et de demande de programme, mais également en terme d'accueil, d'information sur les programmes disponibles ou pouvant être offerts, de suivi entre les étudiants et les établissements d'enseignement, de locaux, d'équipements ainsi que de services adaptés qui devront être mis à la disposition des étudiants.

En terme de financement universitaire, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

25. préconise que toute variation de la contribution des différents partenaires du financement du réseau universitaire québécois qui entraînerait une augmentation de la contribution étudiante soit rejetée puisque toute hausse de droits de scolarité
pourrait permettre un désengagement de l'État, non seulement financier, mais également de sa part de responsabilités sociales et économiques face à l'éducation,
mettrait en péril l'accessibilité aux études supérieures, particulièrement chez la population étudiante inscrite à temps partiel,
impliquerait un accroissement du fardeau d'endettement d'une population étudiante déjà suffisamment endettée;
26. recommande que toute modification à la formule actuelle de financement des universités ou toute nouvelle formule de financement des universités, dont l'objectif serait la stabilité et la prévisibilité des revenus,
ne restreigne en aucun cas l'accessibilité aux études universitaires des «adultes»,
soit équitable envers les «adultes» en terme de financement, non seulement au niveau des sommes allouées à l'enseignement, mais également au niveau de l'encadrement particulier de cette clientèle et de l'adaptation des services selon les pratiques andragogiques;

En terme de gestion financière des universités, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

- 27.** recommande que le ministère de l'Éducation exige des universités qu'elles adoptent des pratiques comptables et administratives qui permettraient au gouvernement non pas de superviser leur gestion mais, à tout le moins, d'en assurer la transparence;

En terme de financement des études universitaires des étudiants de l'éducation permanente, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

- 28.** recommande, comme beaucoup d'autres l'on fait avant elle, que les étudiants inscrits à temps partiel et qui suivent de six à onze crédits de cours soient admissibles à des prêts du Régime d'aide financière aux étudiants pour défrayer leurs droits de scolarité et les frais afférents ainsi que le matériel didactique requis;
- 29.** préconise que les frais de garde que tout étudiant monoparental aurait à encourir soient admissibles à des bourses, dans le cadre du Régime d'aide financière aux étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

Sondage Léger et Léger, Évaluation des perceptions des étudiants de l'Université de Montréal à l'égard des différents services aux étudiants, Montréal, Novembre 1993.

Université de Montréal, Mémoire de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal aux États généraux sur l'éducation, Montréal, Mai 1995, 12 pages + annexes

Conseil supérieur de l'éducation, Commission de l'enseignement supérieur, L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1992, 199 pages + annexes.

Conseil des universités, Commission du développement et du financement universitaires, Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois, Volet 1 : Cheminements et spécialisation, Gouvernement du Québec, Québec, août 1992.

Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou étudiants (L.R.Q., chapitre A-3.01), juin 1983.

Commission d'étude sur la formation des adultes, Apprendre : une action volontaire et responsable, Annexe 1, L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : points de repère, Montréal, février 1982.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Volume 4, Gouvernement du Québec, Québec, 1966.

Conseil supérieur de l'éducation, Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1982.

Gouvernement du Québec, Un projet d'éducation permanente, Énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental en éducation des adultes, Québec, 1984.

Organisation nationale universitaire, La situation économique des étudiants et étudiantes à temps partiel, Quatrième étude sur le financement des universités québécoises, Montréal, décembre 1993.

Turcotte, Claire, Une formation accessible et adaptée : qu'en pensent les adultes et le personnel? Rapport d'une recherche menée en éducation des adultes auprès des étudiantes et étudiants et du personnel du secondaire, du collégial et de l'universitaire, Commission d'éducation des adultes, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, Québec, mai 1992.

Audet, Marc, Les étudiants à temps partiel à l'université : profil d'inscription, situation financière et origine sociale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, janvier 1987.

La cellule familiale québécoise est trop lourdement taxée, Le Devoir, 5 octobre 1993.

Ministère de la main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, Le développement des compétences : le défi des années 90, Gouvernement du Québec, Québec, Juin 1991.

Plédaue, Gilles, Le point sur la politique des certificats de l'UQAM, Quelques éléments pour un bilan, Université du Québec à Montréal, octobre 1984, 24 pages + annexes.

Graveline, Pierre, Le développement et le financement universitaires. Une perspective historique. Étude réalisée pour la FOPPU, Troisième congrès statutaire, Montréal, FOPPU, 1995, 47 pages.

Conseil des universités, Les subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année 1992-1993, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, septembre 1992, 43 pages.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Indicateurs de l'activité universitaire, Gouvernement du Québec, 1993, 146 pages.

Conseil supérieur de l'Éducation, Vers un modèle de financement en éducation des adultes, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, août 1993, 51 pages.