

L'Université devant l'avenir

Mémoire de la FAEUQEP sur les perspectives
pour une politique gouvernementale
à l'égard des universités québécoises

**Document présenté
au ministère de l'Éducation**

Décembre 1998

Table des matières

Introduction.....	1
Des questions qui embrouillent le débat.....	2
La problématique notion d'« employabilité ».....	3
De nouvelles et étonnantes questions.....	4
D'autres cibles du Ministère?.....	5
Hors du baccalauréat, point de salut!.....	6
Qualité des programmes de certificat et baccalauréat par cumul.....	8
L'aide financière aux étudiants à temps partiel.....	10
La reconnaissance des crédits.....	11
L'enseignement à distance.....	11
Les activités hors campus des universités.....	13
Les chargés de cours.....	13
Conclusion.....	14

Introduction

On le comprendra aisément : tout en étant consciente que le document de consultation *L'université devant l'avenir* aborde de nombreuses facettes du système universitaire, notre Fédération s'intéresse plus particulièrement à la formation continue, à laquelle elle consacre l'essentiel de la présente intervention.

Un mot décrit notre perception générale de ce document : déception. Les deux maigres pages de texte qui tiennent lieu de mise en situation brossent une analyse si succincte qu'elle en est forcément superficielle. Par ailleurs, on dit volontiers que l'art de la philosophie tient au moins autant dans la pertinence des questions que dans l'acuité des réponses. À ce point de vue, *L'université devant l'avenir* pêche gravement. Outre d'user d'un procédé rhétorique inusité — formuler des questions sans lien avec le corps du texte —, le document de consultation fonde ses interrogations fondamentales sur un paradigme désuet, dont ne semblent pouvoir s'affranchir ni les universitaires traditionnels ni les concepteurs et rédacteurs des réflexions et politiques sur les universités : tout ce qui ne s'inscrit pas dans un baccalauréat n'est pas vraiment de nature universitaire. Dès lors, il en découle que les programmes courts doivent forcément être définancés, l'hypothèse que soulève la deuxième question de la page 38. Nous notons que cette question est sensiblement de la même eau que celle que posait en 1985 le Conseil des universités dans son avis sur la formation courte. Comme quoi il n'y a pas que chez les militaires qu'on pratique la marche sur place!

Le complément du document initial, un texte de dix pages intitulé *Outil en vue de la consultation sur la politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises*, est d'une mouture similaire. Les questions qu'on y soulève ne sont nouvelles qu'en apparence, car elles induisent toujours ce qui semble être une obsession : la réduction et le définancement de l'offre de formation continue dans les universités.

On ne doit donc pas s'étonner que, tout au long de notre réflexion, une question lancinante s'est posée, à laquelle nous n'avons pas de réponse : l'objectif visé par la future Politique sur les universités, du moins pour la partie qui traite de la formation continue, est-il de nature éducative ou ne s'agit-il que d'un long détour pour justifier de nouvelles coupes dans le financement public des universités?

Des questions qui embrouillent le débat

Les étudiantes et les étudiants de la formation continue des universités ont bien failli avoir à se réjouir du document que le ministère de l'Éducation a soumis à la consultation publique en vue de l'adoption, à l'automne 1998, d'une Politique sur les universités. Comment, en effet, ne pas applaudir à l'affirmation gouvernementale que « l'accessibilité aux études doit aussi s'entendre comme l'accessibilité à un environnement de qualité, inclusion faite des mesures d'accompagnement des étudiants, que les études se déroulent à temps plein ou à temps partiel ou qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue »? (p. 26)

Comment, de même, ne pas louer la perspicacité des auteurs lorsqu'ils s'interrogent sur l'importance qu'ont prise les programmes courts dans les universités au cours des 30 dernières années : « Ne peut-on pas considérer ce développement, qui nous singularise par ailleurs dans le panorama des universités canadiennes, comme une sorte d'anticipation de la souplesse que la transformation de la société obligera à mettre en avant dans l'évolution de l'université contemporaine? » (p. 38)

De façon plus concrète encore, comment ne pas être d'accord avec le Ministère lorsqu'il affirme que, « dans une perspective de complémentarité, la société s'attend à ce que les établissements d'enseignement universitaire puissent convenir entre eux de protocoles clairs de reconnaissance des crédits acquis dans l'un ou l'autre des établissements universitaires québécois »? (p. 49)

Mais voilà que, par un incompréhensible glissement rhétorique et sémantique, le document ministériel emprunte au bout du compte des directions qui contredisent ces prémisses. Dans les trois maigres pages consacrées à la formation continue, qui compte 65 630 personnes ou 27 % de l'effectif total des universités québécoises, ce sont les 11 dernières lignes de la page 38 qui indiquent où semble loger à ce jour le Ministère; si ce n'était pas le cas, il aurait posé d'autres questions. Et là même les plus optimistes des étudiantes et des étudiants de la formation continue déchantent.

Soufflant alternativement le chaud et le froid, le document ne semble réaffirmer la pertinence des programmes courts que pour mieux remettre en cause les bases de leur financement. En effet, si le Ministère sent le besoin de préciser que ces programmes devraient continuer « en principe » à donner lieu à un financement public, il doit bien en découler qu'il pourrait en être tout autrement « en réalité », voire que tel est bien l'objectif non avoué.

Les questions 2 et 3 confirment cette appréhension :

— Les programmes courts devraient-ils continuer à recevoir un financement public comparable aux activités incluses dans les programmes de baccalauréat?

— Dans la perspective où certaines formations courtes sont liées à une compétence en emploi, à qui appartient-il de financer cette « employabilité »?

Pour l'essentiel, telles qu'elles sont formulées, ces questions nous ramènent à l'hiver 1997, au moment où le Groupe de travail sur le financement des universités entreprenait ses travaux. À propos de la formation courte, le Groupe de travail devait en effet répondre à la question suivante : « Y a-t-il lieu de changer les modalités et le niveau de financement public des programmes conduisant à l'obtention d'un certificat et d'autres programmes courts, pour lesquels les taux de réussite montrent qu'ils conduisent relativement peu à l'obtention d'un diplôme, encore moins à celle d'un grade universitaire? »

On sait aujourd'hui que le mémoire de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, dont les données sont d'ailleurs reprises en page 37 du document de consultation, a mis en pièces la présumée faible diplomation qui devait justifier l'intention de définancer les programmes courts. Il fallait donc trouver un autre motif. La question 3 en précise la nature : cette fois, le Ministère

s'interroge sur la pertinence de financer « certaines » formations courtes qui relèveraient davantage de « l'employabilité ».

La problématique notion d'« employabilité »

À notre connaissance, c'est la première fois qu'on emploie, dans le contexte de la formation continue universitaire, ce terme d'« employabilité », qu'on met avec raison entre guillemets puisqu'il ne figure ni dans les dictionnaires traditionnels ni même dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Cela dit, il s'agit bel et bien d'un concept en usage au Québec, mais dans le contexte très particulier des chômeurs à long terme, des bénéficiaires de l'aide sociale et des personnes qui ne disposent pas des habiletés, connaissances et comportements élémentaires pour occuper un emploi, quel qu'il soit. On parle plus précisément ici de gens dont les compétences en écriture et en calcul sont inexistantes ou quasi inexistantes, ou se situent au niveau du début du cours secondaire, voire de l'élémentaire, qui n'ont aucun métier, même semi- spécialisé, ou qui sont demeurés si longtemps à l'écart du marché du travail qu'ils en ont perdu les qualités d'automotivation, de ponctualité et d'assiduité indispensables pour occuper un emploi.

Ce concept est manifestement vide de sens dans le contexte de la formation continue universitaire, où 85 % des étudiant-e-s sont admis en vertu des conditions normales généralement exigées dans les universités — c'est-à-dire d'être titulaires d'un Diplôme d'études collégiales ou l'équivalent — et où plus de 20 % ont déjà un baccalauréat ou une maîtrise. Qui plus est, plus de 80 % de ces étudiant-e-s occupent un emploi, souvent depuis de très nombreuses années, et il s'agit en majorité d'emplois spécialisés.

Dans les circonstances, nous ne voyons pas du tout ce qui a pu inciter les rédacteurs du document de consultation à introduire cette notion « d'employabilité », d'autant plus qu'on n'y trouve nulle référence dans le corps du texte. D'ailleurs, quand nous nous sommes enquis auprès du MEQ de ce qu'on entendait par « certaines » formations courtes liées à une compétence en emploi, on nous a indiqué qu'il n'existait aucune liste ni aucune analyse de ces formations dont le financement pourrait être remis en question. Tout au plus nous at-on laissé entendre qu'on songeait à des certificats comme celui qu'une université a spécialement conçu pour les employé-e-s d'une grande banque. Dans le mémoire que nous avons présenté au Groupe de travail sur le financement des universités, nous avons déjà indiqué qu'à notre avis, il n'est pas opportun pour l'État de financer ce type de programme qui, parce qu'il est directement lié à une fonction dans une entreprise donnée, risque de comporter un trop grand nombre d'éléments de formation non transférables.

En effet, tout en étant conscients de l'orientation « professionnelle » de la majorité des programmes de certificat, nous souscrivons au principe de l'éducation tout au long de la vie, tel que développé dans *L'éducation : un trésor est caché dedans*, le plus récent *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* : « [...] le concept d'éducation tout au long de la vie nous paraît devoir s'imposer, avec ses atouts de flexibilité, de diversité et d'accessibilité dans le temps et dans l'espace. C'est l'idée d'éducation permanente qui doit être à la fois repensée et élargie. Car, au-delà des nécessaires adaptations liées aux mutations de la vie professionnelle, elle doit être une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. »

Tous les programmes de certificat répondent-ils à cette exigence? Ce n'est évidemment pas sûr, mais on pourrait répondre la même chose de tous les autres types de programmes universitaires. Il n'y a probablement aucun pays développé qui ait trouvé la réponse idéale et définitive à ce que devrait être la formation universitaire dans le monde nouveau qui émerge. Une chose est sûre : puisque les diplômés universitaires affichent un taux de chômage moindre que tous les autres groupes, il faut en déduire que tous les programmes universitaires contribuent en bout de course à la qualification à l'emploi — y aurait-il par hasard des programmes qui viseraient à former des chômeurs? —, et nous ne voyons pas

comment il serait possible de distinguer sur cette base les programmes courts des programmes longs.

De nouvelles et étonnantes questions

L'obsession d'inventer des prétextes pour définancer les programmes de certificat ou réduire l'offre de formation prend une forme légèrement différente dans le document complémentaire publié en septembre dernier — *Outil en vue de la consultation sur la politique gouvernementale à l'égard des universités*. On y reprend aussi quelques marottes. À propos de la formation continue et des besoins de formation des adultes, le document pose les trois questions suivantes : « Les "programmes courts" constituent-ils toujours de bons instruments d'intervention dans ces domaines? Ces programmes visent différentes catégories d'étudiants et de besoins. Y a-t-il lieu d'établir un ordre de priorité entre tous ces besoins et toutes ces catégories d'étudiants? Si l'on devait envisager ces problèmes sous l'angle d'un système de formation continue, quelle place l'université devrait-elle y occuper à côté des collèges et des entreprises? »

En réponse à la première de ces questions — qui interroge manifestement la pertinence des programmes de certificat —, nous vous invitons à lire l'une des sections ci-dessous, intitulée *Hors du baccalauréat, point de salut!* Notre point de vue y est très explicite.

La deuxième question, elle, nous a laissés perplexes. Certes, nous sommes conscients que nos membres étudient dans une grande diversité de champs disciplinaires — les sciences administratives, les sciences infirmières, la communication, le travail, les sciences humaines et sociales, etc. —; nous savons également que leurs motivations sont nombreuses — recyclage, perfectionnement professionnel, réorientation de carrière, désir de se sentir plus compétents —, toutes des motivations qui se combinent aussi très souvent avec une caractéristique que nous croyons indissociable de la nature humaine : le plaisir d'apprendre. Pour une raison qui relève du sens commun, nous ne voyons aucunement comment il serait possible d'établir que les sciences administratives sont plus prioritaires que les sciences infirmières ou les sciences humaines plus utiles que la communication. Les motivations alors? Nous sommes impatients qu'on nous produise une grille d'analyse et les règles épistémologiques qui permettraient de déterminer si le perfectionnement doit avoir préséance sur le recyclage ou si la réorientation de carrière se situe en aval, en amont ou au milieu des deux autres catégories!

Puisqu'il est question de catégories d'étudiants, rappelons simplement qu'il en existe bel et bien trois dans les universités québécoises et qu'elles sont clairement définies dans la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants* : le premier cycle régulier, les études supérieures et l'éducation permanente. Comme les deux autres, cette dernière nous semble indivisible. Tous nos membres paient en effet les mêmes droits de scolarité que les autres étudiants; tous sont également inscrits dans des programmes crédités et le cumul de 90 crédits mène à l'obtention d'un baccalauréat ès-sciences, ès-arts ou portant une appellation dans un certain nombre de cas.

Nos membres sont des universitaires au même titre que tous les autres, point à la ligne, et jamais nous ne souscrivons à un fractionnement des clientèles qui résulterait inévitablement en un fractionnement des budgets. Nous ne voyons que trop le marasme où ce type de catégorisation artificielle et technocratique a plongé les adultes dans les ordres inférieurs et dans le réseau de formation de la main-d'œuvre. En caricaturant à peine, on en est venu au point où un adulte, pour avoir accès à un programme de formation, doit être prestataire de l'aide sociale depuis au moins trois ans, appartenir à une minorité visible, être monoparental avec deux enfants d'âge scolaire et résider à Montréal dans le quadrilatère délimité par les rues Parc, Sherbrooke, Papineau et Laurier!

La méprise découle possiblement de la minuscule mise en situation qui précède les questions; on y lit : « Par ailleurs, nombreux sont les adultes qui, pour toutes sortes de raisons, n'ont pas fréquenté

l'université au moment où ils étaient en âge de le faire, mais qui voudraient maintenant, en même temps qu'ils exercent leur activité professionnelle, acquérir une formation universitaire. »

Puisqu'il y avait si peu de temps et d'espace pour esquisser une perspective, nous nous étonnons de cette insistance à décrire ce qui est depuis toujours une minorité dans le monde universitaire de la formation continue. En effet, ce sont au moins 85 % des adultes qui entrent à l'université selon les conditions usuelles, c'est-à-dire le diplôme d'études collégiales. La minorité évoquée dans le document est d'ailleurs probablement moins importante qu'une autre minorité, celle des étudiants qui ont obtenu un baccalauréat ou une maîtrise préalablement à leur inscription dans un certificat. Au regard de l'interrogation quant à la place respective que devraient occuper le collège et l'université dans la formation continue, l'éducation des adultes et l'éducation permanente, la réalité décrite ci-dessus pèse lourd : tout comme l'élève qui a obtenu son diplôme d'études secondaires poursuivra ses études dans un ordre supérieur, en l'occurrence le cégep, le titulaire d'un DEC sera naturellement et légitimement enclin à s'inscrire à l'université. Qu'il le fasse à 30 ans plutôt qu'à 19 ans, à temps partiel plutôt qu'à plein temps et dans un programme de certificat plutôt que dans un baccalauréat traditionnel reflète tout simplement les changements sociaux des dernières décennies. Pour nous, il n'y a surtout pas là la connotation négative qui semble hanter le MEQ.

Si l'on ajoute à cela le cafouillage qui a résulté de l'annonce conjointe, par les ministres Marois et Rochon, du délestage de l'université dans la formation des infirmières au profit du collégial, nous en sommes venus à la conviction qu'il serait plus sage de laisser aux étudiants eux-mêmes le soin de définir ce partage. Soit dit en passant, ce n'est certainement pas en abolissant leur service d'éducation des adultes — ce qui est déjà fait dans certains collèges — ou en offrant des programmes dont la sanction n'a aucune reconnaissance hors les murs de l'établissement que les cégeps redoreront leur blason auprès des adultes. De plus, à combien d'adultes en demande d'étude à temps partiel les collèges du Québec ont-ils fermé la porte au nez ces dernières années? Il en va des institutions comme des gens : on a moins de sympathie pour ceux qui courent à leur malheur et si le MEQ a tant mal à ses collèges — un mal qui n'a rien de l'hypocondrie —, il ne le doit finalement qu'à sa politique de définancement de l'éducation, qui a très durement frappé les cégeps.

Pour ce qui est du rôle de l'entreprise en formation continue, il est d'un tout autre ordre que celui des universités. Les données relatives à la loi 90 indiquent qu'à peine 15 % des formations offertes en entreprise font l'objet d'une sanction officielle. On sait également que, sur les quelque 800 millions que produit la taxe de 1 %, une part microscopique va aux universités. Ces statistiques nous convainquent que la formation en entreprise et la formation continue créditée universitaire constituent deux mondes totalement distincts dans leur nature même et qu'il doit en demeurer ainsi.

D'autres cibles du Ministère?

Hormis ce dont nous venons de parler, les autres cibles d'un éventuel définancement pourraient être l'université du troisième âge et les cours de langue. Nous connaissons imparfaitement le monde des universités du troisième âge, mais, à ce que nous en savons, elles sont largement autofinancées. Certes, elles utilisent les locaux des universités, leur équipement et leur personnel en périodes creuses, mais elles tirent l'essentiel de leurs ressources des programmes gouvernementaux, des clubs de services et de la cotisation annuelle de leurs membres.

Au-delà du financement, la question des universités du troisième âge met en cause un certain nombre de principes et de nouvelles réalités sociales. Parmi ces dernières, on note évidemment l'évolution démographique, qui fera passer la proportion du troisième âge dans la pyramide de la population à 20 % d'ici 2010, comparativement à environ 12 % aujourd'hui. Plus instruite, mieux nantie et en meilleure santé que jamais dans l'histoire, cette génération du troisième âge mènera une vie très active, y compris sur le plan intellectuel, au grand bénéfice de la société d'ailleurs. Il est en effet connu que l'ennui, la solitude ainsi que le sentiment d'inutilité et d'impuissance constituent les principales causes de la dégénérescence; face à ces maux, l'éducation agit comme un puissant antidote. Le

Québec serait-il plus avancé s'il devait déboursier plus tard en soins de santé supplémentaires les maigres économies qu'il pourrait peut-être réaliser aujourd'hui dans les universités du troisième âge? La question est d'autant plus pertinente que nous ne disposons d'aucune donnée sur le coût pour l'État des universités du troisième âge, qui sont peu nombreuses au Québec puisque seules les universités Laval, Hull, Sherbrooke et UQAM offrent ce type d'activités. Dans le monde, on dénombrait déjà au début de la décennie plus de 300 universités du troisième âge; le phénomène est plus développé en Europe, où le vieillissement de la population s'est manifesté dix ans plus tôt qu'en Amérique.

Il y a lieu également de s'interroger sur le sens qu'il faudrait donner à l'élimination des universités du troisième âge au regard du principe de l'éducation tout au long de la vie que nous avons évoqué précédemment. À notre connaissance, le Québec adhère officiellement à la philosophie de l'UNESCO qui, dans son essence même, exclut toute limite d'âge quant à l'accès à l'éducation. Nous sommes enclins à voir dans cette ambiguïté une nouvelle cristallisation d'une vision fonctionnaliste et productiviste qui évaluerait l'université à la seule aune de sa contribution mesurable au Produit intérieur brut.

Pour ce qui est des cours de langues, il faudrait se garder de jeter le bébé avec l'eau du bain. De nombreuses universités offrent des programmes d'études anglaises, hispaniques, germaniques, etc. Dans ces cas, les cours de langues s'inscrivent dans un cursus universitaire dont on ne trouve pas l'équivalent dans les autres ordres d'enseignement ou ailleurs dans la société. Il est donc indispensable d'en préserver le financement. Pour un certain nombre de langues, celles d'Asie par exemple, il n'existe qu'un nombre limité de ressources hors du réseau universitaire.

Enfin, nous tenons à rappeler que cette longue digression sur l'inexistence d'une liste de « certaines » formations courtes trop liées à une compétence en emploi, les universités du troisième âge et les cours de langues est possiblement spéculative puisqu'elle découle des précisions verbales que nous a fournies le Ministère. Plutôt que de semer les imprécisions et les énigmes, le document écrit aurait gagné à être plus explicite quant aux intentions réelles du MEQ et du gouvernement.

Hors du baccalauréat, point de salut!

Hormis l'incongruité du concept « d'employabilité » et les imprécisions notées ci-dessus, il y a plus grave encore. À propos de la question 2, nous avons indiqué précédemment qu'elle nous ramenait au début des travaux du Groupe de travail sur le financement des universités. En réalité, le document de consultation pose le problème dans les mêmes termes que l'avait fait en 1985 le Conseil des universités dans son controversé rapport sur la formation courte. Le postulat de cette approche est le suivant : hors du baccalauréat traditionnel, point de salut! En se demandant si les programmes de certificat doivent recevoir un financement public comparable aux programmes de baccalauréat — c'est bel et bien le propos de la question 2—, le MEQ indique implicitement que, dans le monde universitaire, tout se mesure encore selon l'étalon du baccalauréat et que tout ce qui s'en écarte est suspect. Que nous en soyons toujours au même point dans la discussion 13 ans plus tard est proprement sidérant et nous rappelle que les concepteurs des politiques de formation continue au Québec sont eux-mêmes des universitaires traditionnels qui n'ont ni affinités ni connaissances précises de ce secteur d'activité. Nous n'arrivons pas à nous expliquer autrement l'inertie qui nous fait tourner en rond depuis si longtemps, qui nous ramène périodiquement à la question du financement et qui, de ce fait, nous empêche de parler des vrais problèmes : l'innovation pédagogique, les formats et le contenu des programmes les plus aptes à aider les adultes à atteindre leurs objectifs de formation.

Dans une partie du mémoire qu'elle a présenté au Groupe de travail sur le financement des universités, la Fédération s'est inspirée d'un texte inédit de M. Robert-Georges Paradis, vice-doyen au développement de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, intitulé *Fragments pour une histoire récente de l'éducation des adultes universitaires au Québec : question de structure*

et de programme, qui traite précisément de cette question : « Dans la frange la plus extrême du conservatisme universitaire, certains argueront que l'ensemble des disciplines et programmes offerts par les universités couvrent adéquatement le champ de la connaissance humaine et qu'il est donc inutile et coûteux de créer une pléthore de nouveaux programmes. Bon nombre de nos voisins américains — il existe des milliers de programmes de certificat aux États-Unis — ne partagent pas ce point de vue. M. Paradis cite notamment les travaux de la chercheuse américaine Mary W. Walshok, pour qui la création de nouveaux programmes et contenus de programmes est l'une des façons pour l'Université "de prendre au sérieux les cycles de changement qui s'accélèrent affectant la société toute entière, elle qui résiste à reconnaître le développement exponentiel de la connaissance et de l'expertise qui se pratiquent hors ses murs". Ce qui est en voie de devenir dramatique, poursuit-elle, c'est que "de nombreux universitaires, surtout dans les universités de recherche, tendent à considérer que l'expérience est séparée de la connaissance, la réflexion de l'action, et la théorie de la pratique. Dans une économie et une société basées sur le savoir, on doit prévoir des contextes et des environnements à l'intérieur desquels ce type de hiatus doit être surmonté et où les différentes sources du savoir, intellectualisé et d'expérience, peuvent être intégrées"». Au regard du document de consultation, ce propos nous semble particulièrement pertinent, car le système universitaire québécois n'arrivera à rien aussi longtemps qu'il ne considérera pas la multiplicité des clientèles et des besoins ainsi que la grande variété des voies qui mènent au savoir.

Pour l'heure, en ce qui concerne les programmes courts en général et les certificats en particulier, il est loisible à tout un chacun d'affirmer n'importe quoi et son contraire et il continuera d'en être ainsi aussi longtemps que n'auront pas été réalisées les études que réclamait déjà la FAEUQEP dans son mémoire de l'an dernier, dont celles-ci qui nous semblent toujours pertinentes :

« 1. Une étude sur le cheminement éducatif à long terme — par exemple une période de 12 à 15 ans — des personnes qui ont entrepris des études universitaires dans des programmes de certificat. L'étude de 1992 du Conseil des universités — *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois, Volet 1, Cheminements et spécialisation* — comprenait l'examen de l'évolution, après sept ans, de la cohorte de 1984 des étudiants au baccalauréat, et de la cohorte 1986, après cinq ans, des étudiants au certificat. N'obtiendrait-on pas l'information souhaitée si les données de cette même cohorte étaient actualisées pour les années suivantes?

2. Un bilan global de la contribution des programmes de certificat à la scolarisation des Québécois. Ce bilan devrait comporter le nombre de personnes qui ont obtenu un, deux ou trois certificats — un baccalauréat par cumul de certificats dans ce dernier cas —, ainsi que le nombre de personnes qui ont obtenu tout autre type de baccalauréat en utilisant en partie les programmes de certificat. Nous faisons en particulier référence à une actualisation et une précision plus grande des données contenues dans le document de Jacques La Haye, *Diplômes et accès aux diplômes*, publié en 1990.

3. Sachant l'importance de ces catégories de clientèles, dans quelle mesure une formule de financement des universités qui défavoriserait les programmes de certificat et les études à temps partiel réduirait-elle l'accès à l'université des plus de 25 ans, des femmes, des francophones, des gens en situation d'emploi, des populations des régions excentriques, des gens d'origine sociale modeste ainsi que des personnes engagées dans des études en sciences humaines, arts et lettres?
»

Dans le texte précité, M. Robert-Georges Paradis pose pour sa part le problème de la façon suivante : « [...] Au moment où les contraintes sociétales et budgétaires forcent les universités à réexaminer leurs façons de faire et leurs "produits éducatifs", on ne peut certes faire l'économie de l'examen serein des programmes de certificat. À cette occasion, aux questions que posait la Commission des États généraux sur l'éducation, devraient s'ajouter d'autres ordres de préoccupations qui nous amèneraient à aller davantage au fond des choses. Ainsi, la qualité des programmes et des cours, la pertinence des méthodes d'enseignement, la reconnaissance et la transférabilité de ces parcours particuliers dans les filières régulières, la perception des formations reçues et de leur transférabilité

chez les diplômés et leurs employeurs, la contribution de ces programmes à la transformation de l'Université et leur rôle d'incubateur-laboratoire de nouveaux domaines d'études et de pratiques de formation- apprentissage, pour ne nommer que ces dimensions, devraient faire l'objet d'une analyse sérieuse et objective. Il faudra par ailleurs éviter qu'un tel exercice, que les uns réclament à cor et à cri, et que les autres redoutent comme la peste, ne prenne l'allure d'une croisade en faveur d'un intégrisme ou d'un autre. Le bilan global des certificats, qui est positif à de nombreux égards, devrait inciter toutes les parties à la sérénité et à l'objectivité de l'analyse et de l'évaluation. Les pratiques les plus intéressantes s'y rattachant devraient, à terme, être intégrées dans le capital intellectuel universitaire. »

L'absence de tout bilan des programmes de certificat, l'un des points majeurs évoqués ici par M. Paradis, devrait inciter chacun à considérer avec beaucoup de circonspection cette idée, sous-jacente à toutes les discussions sur le financement depuis une quinzaine d'années, que les programmes de certificat ne correspondent pas aux normes de qualité normalement attendues des programmes universitaires. En l'absence de toute démonstration, ne s'agirait-il que l'un de ces innombrables préjugés que véhicule souvent le sens commun? Pour notre part, faute de données plus précises, nous sommes enclins à penser que, si des dizaines de milliers d'étudiant-e-s continuent à s'inscrire dans des certificats depuis 30 ans, c'est qu'ils y trouvent une formation de haut calibre qui contribue à leur cheminement intellectuel, professionnel, social et personnel. Comme le rappelait le mémoire de la Faculté de l'éducation permanente de l'U. de M. au Groupe de travail sur le financement des universités, un certain nombre de ces certificats constituent *de facto* une première année d'un programme régulier de baccalauréat et rien n'indique que les étudiant-e-s issus de cette filière réussissent moins bien que les autres. Quels motifs nous feraient penser que les autres types de certificat ne seraient pas de calibre universitaire simplement parce qu'ils n'ont pas été conçus pour s'inscrire dans un programme de baccalauréat autre que le baccalauréat par cumul? Si des études sérieuses venaient à démontrer le contraire, tout le système universitaire se trouverait d'ailleurs aux prises avec un très important problème moral, voire légal, celui de s'être livré à de la fausse représentation auprès des adultes pendant trois décennies ou, à tout le moins, d'avoir fait preuve d'une scandaleuse négligence à leur égard.

De plus, à notre connaissance, la volonté ministérielle d'instaurer un système d'équivalences de cours dans le réseau universitaire concerne aussi l'ensemble des programmes courts. Dans ce cas, la logique nous dit que, si les crédits accumulés dans les programmes de certificat peuvent et doivent être transférables dans les baccalauréats, ils doivent aussi être financés sur une base similaire.

Qualité des programmes de certificat et baccalauréat par cumul

Pour répondre adéquatement à la partie de la question 1 qui porte sur la qualité des certificats — Devrait-on se donner des critères plus serrés pour garantir la qualité des programmes courts et plus spécifiquement le baccalauréat par cumul de certificats? -, nous nous trouvons devant le même problème que nous avons soulevé antérieurement : l'absence d'études et de données.

Dans les circonstances, nous ne pouvons donc que reprendre ici ce que nous disons depuis les États généraux sur l'éducation. L'absence d'un mécanisme panuniversitaire d'approbation des certificats similaire à celui utilisé pour les programmes de baccalauréat ne nous semble pas une contrainte insurmontable pour peu qu'elle soit compensée par des mécanismes crédibles de création et d'évaluation des certificats. Pas partout, certes, mais ces mécanismes existent déjà dans le réseau universitaire et ils comportent les points suivants :

1. L'étude étoffée de besoins et de clientèles préalablement à la création de tout programme.
2. La participation étroite à la conception du programme de professeurs spécialisés dans la ou les disciplines couvertes par le certificat.

3. L'évaluation périodique des programmes, par exemple tous les cinq ans. Il faut certes encourager le maintien du système en vigueur dans un certain nombre d'établissements qui utilisent la triple évaluation : la première par l'unité académique elle-même, la deuxième par l'Université et la troisième par un groupe de professionnels du domaine d'étude extérieurs à l'université. En cas de trop grande divergence entre les trois évaluations, l'opération est reprise à zéro.

4. L'existence de mécanismes de rétroaction qui permettent des ajustements rapides aux cours et au programme. L'évaluation des cours à laquelle se livrent les étudiantes et les étudiants chaque trimestre pourrait sur ce plan constituer un outil très utile.

En ce qui a trait au baccalauréat par cumul de certificats, on ne nous a soumis aucun argument, au cours de la dernière année, qui nous inciterait à affirmer autre chose que ce que nous avons dit au Groupe de travail sur le financement des universités : « Dans l'ensemble du réseau universitaire, nous avons noté précédemment que le mode de compilation des statistiques ne permet pas de savoir le nombre d'étudiants qui ont utilisé en partie les programmes de certificat pour obtenir un baccalauréat. Plus important encore, le Conseil des universités, après avoir initialement proposé en 1985 l'abolition pure et simple des programmes de certificat, s'était finalement ravisé en préconisant ce que nous appelons aujourd'hui les "baccalauréats avec appellation", qui pourraient remplacer en partie les baccalauréats ès-arts ou ès sciences décernés aux adultes qui ont complété trois certificats, souvent considérés comme trois premières années d'université. L'idée du Conseil consistait à inciter les adultes à concentrer leurs trois certificats dans un même champ disciplinaire comportant un cursus de difficulté croissante. Les étudiantes et les étudiants qui opteraient pour ce cheminement obtiendraient un baccalauréat portant une appellation, par exemple en santé publique, en communications appliquées, etc. Hormis quelques exceptions, et malgré l'insistance des associations étudiantes depuis plus de 10 ans, cette formule intéressante n'a pu s'implanter en raison du poids du conservatisme universitaire, des chasse-gardées facultaires, de l'inertie politique des établissements, de la faiblesse du leadership de ses dirigeants et, probablement, d'une volonté plus ou moins consciente du monde universitaire de maintenir l'éducation des adultes dans la marginalité. Sans doute au nom de la liberté universitaire — encore! —, le ministère de l'Éducation n'a pas levé le petit doigt pour ramener les universités à la raison. Il s'agit pourtant d'une mesure qui ne coûterait rien et qui exercerait un effet structurant dans le système d'éducation des adultes. »

L'aide financière aux étudiants à temps partiel

L'accessibilité aux études universitaires constitue par ailleurs l'un des acquis de la Révolution tranquille que notre Fédération entend défendre de toutes ses forces. Au regard de ce principe, les sempiternels doutes existentiels du Ministère sur les modalités de financement des programmes de certificat ne sont donc pas sans nous inquiéter. Un financement différencié pour ce type de programme — chacun comprend qu'il s'agirait d'un financement moindre — comporterait inévitablement des conséquences négatives sur la qualité des programmes ainsi que sur la qualité des services d'accueil et d'encadrement, qui sont déjà très loin de la perfection. L'accessibilité à l'université pour les étudiants de la formation continue s'en trouverait *ipso facto* compromise ou du moins réduite, surtout si l'on entend par « accessibilité » non pas seulement l'admission à un programme, mais l'accès à la diplomation.

La très grande majorité des étudiants de la formation continue ayant opté pour le mode des études à temps partiel, nous continuons de croire que l'exclusion totale de ces étudiants du régime de l'aide financière constitue également un frein à l'accessibilité. Nous n'entendons pas reprendre ici tout ce que nous avons dit à ce sujet au Ministère au cours des deux dernières années, mais rappelons que nous pensons tout particulièrement à la tranche de 27 % des étudiants à temps partiel qui ont un revenu annuel de moins de 20 000 \$ et qui, souvent, assument des responsabilités familiales. Il y a vraisemblablement dans ce groupe une bonne part de femmes monoparentales.

Le Québec est la seule province canadienne à n'offrir aucune aide financière aux étudiants à temps partiel. Or, au fil de divers événements — Réforme Axworthy, Commission McDonald, États généraux sur l'éducation, Table du suivi de la réforme de l'éducation et Campagne de pétition conjointe FEUQ-FECQ-FAEUQEP —, un large consensus a fini par s'établir sur la nécessité d'élargir l'aide à cette catégorie d'étudiants. Notre demande est d'ailleurs fort modeste puisqu'il s'agirait de prêts — non de bourses — qui couvriraient les droits de scolarité, les frais afférents et le coût des livres et du matériel didactique. De plus, seuls seraient admissibles les étudiants qui sont inscrits à un minimum de six crédits de cours. La Commission McDonald a elle-même évalué le coût de cette mesure à environ quatre millions de dollars par année et il est connu que les étudiants à temps partiel contribuent environ six millions annuellement au régime à même leurs droits de scolarité.

Du moins dans le passé, nous sommes au fait que le Ministère a éprouvé des réticences à accorder de l'aide financière aux étudiants à temps partiel en invoquant qu'il fallait favoriser les études à plein temps. Ce dernier objectif est tout à fait louable, mais il ne devrait pas nous faire oublier qu'il est du devoir du MEQ de composer avec une clientèle réelle plutôt qu'avec des étudiants idéaux qui n'existent pas. La majorité des étudiants qui optent pour des études à temps partiel le font par obligation bien davantage que par choix. Il est d'ailleurs probable qu'un certain nombre d'étudiants à temps partiel, s'ils bénéficiaient de l'aide financière, s'inscriraient à plus de cours et termineraient donc plus vite leur programme.

Plus récemment, nous avons noté une ouverture nouvelle du MEQ sur cette question. Nous nous en réjouissons et nous serons certainement de ceux qui insisteront pour que le vent continue de souffler dans ce sens.

La reconnaissance des crédits

Au nombre des rares motifs de satisfaction que trouvent les étudiants de la formation continue dans ce document de consultation, il y a la réitération de la nécessité que les universités concluent des protocoles clairs de reconnaissance des crédits acquis dans l'un ou l'autre des établissements universitaires québécois. Cette question est pour nous primordiale, car nous estimons que si elle se trouve aujourd'hui à l'ordre du jour, c'est notamment parce qu'une de nos associations membres a dépensé plus de 40 000 \$ dans une cause juridique portant précisément sur les équivalences de cours.

L'action judiciaire a débordé sur le terrain politique à l'occasion des États généraux sur l'éducation et, depuis ce moment, un large consensus s'est établi sur cette question. Il reste maintenant à passer du principe à l'action et nous comptons que le Ministère veillera au grain. Il peut être assuré de notre entière collaboration.

L'enseignement à distance

Malgré l'existence de compétences certaines en la matière et la disponibilité de technologies de pointe, l'enseignement à distance demeure relativement peu développé au Québec. On a pu prendre la mesure de ce faible développement l'automne dernier à l'occasion d'un colloque qu'a tenu sur cette question l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF).

Vice-chancelier de la Open University, en Angleterre, Sir John Daniel a rappelé qu'on dénombrait dans le monde une quinzaine de « méga-universités » comptant plus de 100 000 étudiants : toutes sont des universités entièrement à distance. La plus peuplée est en Turquie : 600 000 étudiants! L'Inde, la Chine, la Thaïlande, l'Indonésie, l'Iran, l'Afrique du Sud, la Corée du Sud et la France ont aussi de ces méga-établissements. À l'échelle mondiale, l'enseignement à distance de masse est donc une réalité, pas seulement un projet.

Certaines des observations de Sir Daniel à propos de la Open University, qui compte 150 000 étudiants, ont une portée générale particulièrement intéressante :

— Le public a toujours considéré que la qualité d'un établissement universitaire va de pair avec un accès limité. La Open University dément ce postulat : parmi plus de 100 universités du Royaume-Uni, le système d'évaluation de la qualité des établissements universitaires a classé la Open University au 11^e rang. Qui plus est, cet établissement a obtenu la meilleure note pour son programme de génie, ce qui contredit une autre idée reçue voulant que l'enseignement à distance soit impossible en sciences.

— Les règles de base d'une pédagogie efficace en enseignement à distance sont simples : une langue claire, un graphisme agréable et le support de tuteurs bien préparés à jouer leur rôle. Ce dernier aspect est particulièrement important pour une raison évidente : ce sont les tuteurs qui ont la responsabilité de l'encadrement des étudiants.

— La clientèle privilégiée — privilégié n'est pas synonyme d'exclusif — est celle des adultes qui occupent un emploi et qui veulent mener des études à temps partiel.

— La Open University observe un phénomène nouveau, dont il sera intéressant de suivre le développement et les conséquences : 40 000 des 150 000 étudiants s'envoient quotidiennement 200 000 messages. Assisterait-on à la naissance d'une communauté d'apprentissage virtuelle qui compenserait l'un des inconvénients connus de l'enseignement à distance, soit l'isolement relatif des étudiants?

La situation québécoise est évidemment particulière, ne serait-ce qu'en raison de sa faible population disséminée sur un très grand territoire. À l'évidence, là où des pays très peuplés comme l'Inde et la Chine peuvent espérer d'importantes économies d'échelle en recourant à l'enseignement à distance, le Québec ne peut avoir pour objectif premier de réduire ses subventions aux universités; c'est donc plutôt au regard d'une accessibilité accrue aux études universitaires qu'il importe de considérer l'enseignement à distance. L'impossibilité de réduire substantiellement le coût de la formation universitaire tient à plusieurs facteurs : si l'enseignement à distance est possible en utilisant du matériel écrit distribué par la poste, le sens commun nous dit que, dans un pays développé comme le Québec, on fera de plus en plus appel aux technologies de la communication. Or, l'équipement informatique coûte cher et il faut le remplacer régulièrement pour cause d'obsolescence. De plus, dans nos standards de qualité, il faut de 12 à 18 mois de travail d'équipe pour créer un cours à distance, ce qui est également coûteux. Il n'y a par ailleurs pas d'économie à espérer dans le coût du personnel étant donné que le succès de l'enseignement à distance repose pour beaucoup sur l'accessibilité à des tuteurs qualifiés qu'il faut donc rémunérer selon des barèmes conformes à leur compétence et à leurs responsabilités.

En ce qui a trait à ce dernier aspect, il est connu qu'une bonne partie des professeurs et enseignants éprouvent des craintes et des réticences quant à la transformation de leur rôle dans un système d'enseignement à distance. Leur fonction traditionnelle de transmetteur de l'information devant un groupe d'étudiants s'en trouve forcément réduite au profit d'une mission d'accompagnateur de la démarche de l'étudiant, voire de créateur de cours à distance. Cette dernière expérience peut cependant s'avérer frustrante. Le professeur qui s'amène avec un plan de cours et quelques acétates en s'imaginant qu'il lui suffira de répéter devant une caméra ce qu'il avait l'habitude de dire et de faire en classe risque le désenchantement. En enseignement à distance, la matière doit en effet être découpée et présentée de façon beaucoup plus systématique et rigoureuse; ce travail s'effectue également en équipe, chose parfois difficile pour des gens habitués à faire cavalier seul. Il y a donc là des aspects à la fois syndicaux et culturels dont on aurait tort de sous-estimer l'importance.

Une autre question importante tient au fait que, parallèlement à la Télé-université de l'Université du Québec, la quasi totalité des universités traditionnelles sont elles aussi engagées en enseignement à distance. Le grand nombre de pourvoyeurs en situation de concurrence ne garantit certainement pas l'efficacité maximale du système d'enseignement à distance dans une population aussi peu nombreuse. Il semble d'ailleurs que les universités aient commencé à le comprendre en concevant conjointement des cours, voire des programmes complets, comme cela s'est fait entre le Téléq et l'École des HEC pour un programme de deuxième cycle en finance. Il va de soi que ces initiatives reposent sur un partage des risques et des revenus que tous les partenaires jugent avantageux.

Si le Ministère décidait de consacrer davantage d'efforts à l'enseignement à distance — ce que nous souhaitons —, il devrait tenir compte de tous ces paramètres, au risque de faire par maladresse la démonstration que l'enseignement à distance est inefficace.

Les activités hors campus des universités

En sus de l'enseignement à distance, c'est par les activités hors campus des universités que la population des régions est susceptible d'augmenter ses possibilités d'accès à l'université.

Aux États généraux, la Fédération a proposé la création de guichets régionaux interordres pour faciliter la tâche des personnes qui s'y perdent facilement devant la multitude de programmes de formation, mais surtout pour favoriser la rationalisation de l'offre. Lorsque deux universités sont présentes dans une région, dans un même champ disciplinaire, il est fort possible qu'aucune des deux ne réussisse à constituer une cohorte viable, ou alors une cohorte si proche de la limite critique que les abandons forceront la fermeture du programme en cours de route, une éventualité particulièrement intolérable du point de vue de l'étudiant.

Une meilleure collaboration entre les universités est peut-être possible pour éviter les cas les plus extrêmes, mais un guichet unique aurait selon nous l'avantage de tirer parti de la concurrence entre les universités, qui auraient intérêt à améliorer leurs services et la qualité de la formation pour être désignées responsables d'une cohorte donnée. Nous aimons ce que nous avons vu ces dernières années au Centre universitaire des Appalaches, qui s'inscrit dans l'esprit du guichet unique et qui rend de précieux services à une région autrement privée d'enseignement universitaire.

Les chargés de cours

La présence massive des chargés de cours dans les universités est comme un feu qui couve depuis 30 ans et qui jaillit épisodiquement de sa fausse dormance. Nous ignorons de quoi sera fait l'avenir, mais d'aussi loin que nous puissions regarder dans le passé, nous constatons que le phénomène a été concomitant à la démocratisation des études universitaires et que ce corps enseignant a accompagné des dizaines de milliers d'adultes dans leur projet de formation. En règle générale, les chargés de cours sont très scolarisés et ils ont le plus souvent une longue expérience en enseignement aux adultes; bon nombre d'entre eux jouissent d'une solide expérience professionnelle qui contribue à enrichir la formation des étudiantes et des étudiants. Dans l'ensemble, le taux de satisfaction des étudiants à l'égard des programmes et des enseignants est d'ailleurs très élevé.

Tout comme au 1^{er} cycle régulier, il y a présomption qu'il faudrait améliorer l'encadrement des étudiants de la formation continue. Le problème est réel, encore qu'il appelle des nuances, car une bonne majorité d'adultes jouit d'un degré d'autonomie suffisant pour s'accommoder très bien de la situation actuelle. Cela dit, il faut évidemment que ceux et celles qui ont besoin de davantage d'encadrement puissent l'obtenir. À l'évidence, la solution passe par l'intégration accrue des chargés de cours, une mesure qu'eux-mêmes revendiquent et qui fait tranquillement son chemin dans le monde universitaire. Il faut donc poursuivre les efforts dans ce sens.

Conclusion

Notre sentiment à l'égard du document de consultation est donc mitigé. De façon générale, nous n'arrivons pas à y distinguer une ligne directrice de nature à inspirer une réforme substantielle du système universitaire.

Dans le cas particulier de la formation continue, nous constatons et déplorons que le Ministère semble incapable de s'affranchir des questions improductives qui nous enferment dans le statu quo depuis de si nombreuses années.

Enfin, nous croyons pouvoir raisonnablement postuler que toute réforme a pour objectif d'améliorer une situation, pas de l'empirer. À cet égard, la question du financement des programmes de formation continue, d'éducation des adultes et d'éducation permanente est évidemment cruciale. Tant que cette hypothèque ne sera pas levée, les autres questions dont nous avons traité dans les pages précédentes demeureront subsidiaires. Si le projet de politique sur les universités qui suivra le processus en cours devait ressembler à ce qui se dessine dans les deux documents de consultation, nous n'aurions guère le choix de nous opposer à son adoption.