

**L'éducation permanente universitaire :**  
**Un champ en friche**

**Mémoire présenté à la Commission  
des États généraux sur l'éducation**

**Association générale des étudiants et des étudiantes  
de la Faculté de l'éducation permanente  
de l'Université de Montréal  
(AGEEFEP)**

**Octobre 1995**

# TABLE DES MATIÈRES

## INTRODUCTION

|  |   |
|--|---|
| Des modèles embryonnaires d'éducation permanente ..... | 1 |
|--|---|

## CHAPITRE 1

|   |   |
|---|---|
| L'éducation permanente : structure différenciée ou intégration? ..... | 3 |
|---|---|

## CHAPITRE 2

|   |    |
|---|----|
| Divers maux de l'éducation permanente universitaire .....   | 5  |
| Un autre angle : la faible persévérance.....                | 8  |
| Pauvreté des services personnalisés et de la pédagogie..... | 11 |
| Les programmes courts : un facteur de démocratisation.....  | 13 |

## CHAPITRE 3

|  |    |
|--|----|
| La reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels..... | 17 |
| La reconnaissance des acquis expérientiels.....              | 21 |

## CHAPITRE 4

|  |    |
|--|----|
| L'Information, c'est le pouvoir : une charte et des statuts désuets..... | 26 |
|--|----|

## CHAPITRE 5

|  |    |
|--|----|
| La Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants..... | 31 |
| Qui représentera la formation non créditée?.....   | 32 |

## CHAPITRE 6

|   |    |
|---|----|
| D'autres problèmes.....   | 34 |
| La formation non créditée : une privatisation de l'université?..... | 34 |
| La concurrence et l'offre de formation en régions.....              | 35 |
| L'évaluation de l'enseignement et des enseignants .....             | 36 |
| L'encadrement des étudiants .....                                   | 38 |

## CHAPITRE 7

|  |    |
|--|----|
| Les services aux étudiants .....                             | 40 |
| La clientèle change mais pas les services.....               | 41 |
| Les associations étudiantes donnent aussi des services ..... | 42 |

|                            |    |
|----------------------------|----|
| Des aléas politiques ..... | 43 |
|----------------------------|----|

## **CHAPITRE 8**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Donner à l'éducation permanente les moyens de réaliser sa mission .....</b> | <b>45</b> |
| Les tendances qui dessinent l'avenir .....                                     | 45        |
| Un point de vue américain .....  | 46        |
| L'enseignement à distance.....   | 47        |
| Hétérogénéité de la clientèle et formation individualisée.....                 | 50        |
| Des obstacles économiques et culturels.....                                    | 50        |
| Les obstacles culturels .....  | 52        |

## **CONCLUSION**

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| <b>Le temps de l'action .....</b> | <b>53</b> |
|-----------------------------------|-----------|

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RÉCAPITULATION DES RECOMMANDATIONS.....</b> | <b>56</b> |
|--|-----------|

|                            |           |
|----------------------------|-----------|
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b> | <b>73</b> |
|----------------------------|-----------|

## QUI SOMMES-NOUS?

Fondée en 1985, l'Association générale des étudiantes et des étudiants de la Faculté de l'éducation permanente (AGEEFEP) regroupe les quelque 12 000 personnes inscrites à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.

L'AGEEFEP, une association sans but lucratif constituée pour défendre ses membres et promouvoir l'éducation permanente, est incorporée en vertu de la troisième partie de la *Loi sur les compagnies*. Elle est aussi accréditée selon la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants*<sup>1</sup>, et elle est l'une des deux associations étudiantes officiellement reconnues par l'Université de Montréal.

L'AGEEFEP est une organisation démocratique. L'instance souveraine, l'assemblée générale, appelée aussi congrès, se réunit tous les deux ans. C'est le congrès qui définit les politiques et orientations, adopte les états financiers, détermine le budget et la cotisation, et élit les dirigeants. Entre les congrès, l'instance décisionnelle est le Conseil de direction, qui se compose de dix directeurs et directrices ainsi que des cinq membres du Comité exécutif. De plus, le Conseil de direction élargi statue sur tout sujet que lui soumet le Conseil de direction. Il se compose des membres de ce dernier, des représentants de certificats et de microprogrammes et de tous les représentants de l'Association dans les diverses instances universitaires. Le Conseil de direction élargi se réunit au moins une fois durant l'année qui sépare les congrès biennaux et aussi souvent que le juge nécessaire le Conseil de direction. Enfin, les conseils régionaux constituent l'instance de l'AGEEFEP en régions, et leur rôle principal consiste à promouvoir l'accessibilité et le développement de l'éducation permanente sur leur territoire. Ils sont composés d'un président et d'au moins deux autres membres.

L'AGEEFEP représente ses membres dans toutes les instances facultaires ainsi que dans la plupart des instances universitaires où les règles prévoient la présence d'étudiantes et d'étudiants.

En éducation des adultes et en éducation permanente, l'AGEEFEP fait sienne la philosophie de l'UNESCO illustrée par la citation suivante tirée du livre publié sous la direction d'Edgar Faure, *Apprendre à être* : «La cité éducative implique que puissent être mis à la disposition de chaque citoyen les moyens de s'instruire, de se former, de se cultiver à sa propre convenance.»

---

<sup>1</sup> L.R.Q., chapitre A-3.01.

L'AGEEFEP compte sept employés permanents et à temps plein ainsi qu'une quinzaine d'employés contractuels. L'Association publie trois fois l'an la revue *Cité éducative* ainsi que l'agenda *L'indispensable*. Elle offre aussi à ses membres un Service des plaintes et de l'information, un service d'assurances collectives pour l'habitation et l'automobile, et elle opère le café La Brunante.

L'AGEEFEP est membre des organismes suivants : la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP), 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).

## **COLLABORATEURS ET COLLABORATRICES**

Ce mémoire est directement inspiré des politiques que les congrès de l'AGEEFEP ont votées depuis 1985 et des réflexions du Conseil de direction, qui est composé des personnes suivantes :

Robert Martin, président  
Denis Sylvain, secrétaire général  
Ghislaine Chabot, vice-présidente aux affaires académiques  
Ange Langlois, vice-président à l'organisation et à la vie associative  
Laurent Spiriti, vice-président aux services aux étudiants  
Lise Audet, directrice  
Normand Bélisle, directeur  
Daniel Bernier, directeur  
André Charbonneau, directeur  
Ann-Julie Fortier, directrice  
Franco Hachez, directeur  
Chantal Laliberté, directrice  
Michel Larochelle, directeur  
Richard St-Germain, directeur  
Martine Vallières, directrice  
Alain Tremblay, président du Conseil régional de Québec

Recherche et rédaction : Claude Garon

Mise en pages : Ghislaine Brunelle

***«Vis-à-vis de l'éducation, les adultes en sont encore, comme groupe, à la situation où se trouvaient les femmes il y a 30 ans, les handicapés il y a 20 ans ou les travailleurs il y a 100 ans. Ils ne sont pas conscients du fait que les systèmes d'éducation existent aussi pour eux. C'est là une carence grave. D'autant que l'intervention des consommateurs semble essentielle, non seulement pour faire connaître les droits des adultes à l'éducation mais aussi, et peut-être surtout, pour préciser les réformes et les adaptations que devront connaître nos réseaux de formation si l'on veut que ces droits aient une application concrète.»***

***Jean-Paul Lefebvre (1984),  
La place des adultes dans l'éducation.***



## INTRODUCTION

### DES MODÈLES EMBRYONNAIRES D'ÉDUCATION PERMANENTE

Le choix de la citation liminaire n'a rien du hasard : malgré l'importance numérique de la clientèle et le poids qu'elle est appelée à prendre dans la société dite du savoir, l'éducation permanente universitaire demeure embryonnaire, rigide et mal aimée. Cela est vrai des programmes — essentiellement des certificats — et du doute sur leur valeur que laisse planer depuis deux décennies une certaine intelligentsia, de l'encadrement, des services aux étudiants sous toutes leurs formes, de la pédagogie — une sorte d'obsession sur le cours magistral —, de la place laissée aux adultes dans la définition de leurs besoins de formation et des stratégies pour les combler, ou de la prise en compte de leurs savoirs issus de l'expérience.

S'il en est toujours ainsi, 30 ans après la venue massive à l'université de ces clientèles qu'on qualifie encore de «nouvelles» ou d'«excédentaires» — les nouveautés ont décidément chez nous de la pérennité —, ne serait-ce pas que les modèles d'éducation permanente sont trop asservis aux postulats des études universitaires traditionnelles, dont ils ne seraient qu'une sous-catégorie dévaluée? Dans ce mémoire, nous plaidons pour l'affranchissement de l'éducation permanente des canons trop étroits de cette université que nous avons pour l'essentiel héritée du XIX<sup>e</sup> siècle, avec son ordonnance des disciplines et des facultés, son enfermement de la connaissance dans des formats qui seraient obligatoirement de 90 crédits acquis en blocs de cours de trois heures par des étudiants à plein temps, dans une pièce nommée «classe», située dans un campus géographiquement clôturé.

Que cette université-là réponde aux besoins d'une plus jeune clientèle en formation initiale, c'est possible, et nous laisserons aux spécialistes du 1<sup>er</sup> cycle dit «régulier» le soin de faire à la Commission les représentations qui s'imposent. Pour notre part, nous estimons que l'université du troisième millénaire sera multifonctionnelle et que, en raison d'une très forte demande, l'une de ces fonctions fondamentales sera l'éducation permanente. De la capacité des établissements universitaires à répondre adéquatement à cette demande pourrait bien dépendre, en partie du moins, le jugement que porteront les citoyennes et les citoyens sur la pertinence sociale des universités et, par conséquent, sur l'effort financier que la collectivité sera prête à leur consentir. L'enjeu n'est pas négligeable dans un État qui vit sous la férule des comptables et doit effectuer des choix budgétaires déchirants.

L'éducation constitue un monde trop complexe pour que quiconque puisse prétendre en avoir fait le tour une fois pour toutes. Dans notre document, à titre d'exemple, nous n'avons pas abordé le danger que fait peser sur tout le système d'éducation, y compris l'éducation permanente, une orientation trop exclusivement axée sur la formation de la main-d'œuvre, au détriment des autres dimensions de la personne

humaine. Ce débat devra évidemment se faire, et là aussi il faudra éviter le piège des modèles réductionnistes et univoques, qui devraient être les mêmes pour tous.

Quel que soit l'angle sous lequel on regarde l'éducation, nous sommes persuadés que le volet de l'éducation permanente doit comporter un éclairage particulier. De là notre ~~vœu~~ que tout ce secteur jouisse d'une plus grande autonomie pour assurer son propre développement.

Enfin, on sait que les concepts d'éducation permanente et d'éducation des adultes recouvrent des réalités si diverses et si complexes qu'il n'est pas facile de les définir. Dans ce document, nous parlons plus particulièrement de nos membres, c'est-à-dire de cette partie de l'éducation permanente universitaire qui regroupe une clientèle du marché du travail, inscrite dans des programmes de certificats à caractère professionnel.

## CHAPITRE 1

### L'ÉDUCATION PERMANENTE : STRUCTURE DIFFÉRENCIÉE OU INTÉGRATION?

Au point de vue structurel, deux types d'organisation cohabitent dans le réseau universitaire de l'éducation permanente : le modèle du réseau de l'Université du Québec, où l'éducation permanente est dite «intégrée» aux programmes réguliers de premier cycle, et celui de l'Université de Montréal ou de l'Université McGill, où la clientèle est regroupée dans une faculté, un département ou un service qui se consacre particulièrement à l'éducation permanente. Il est vraisemblable de croire que chacun de ces deux modèles offre des avantages et présente des inconvénients.

En ce qui concerne l'Université de Montréal, il faut rappeler que la Faculté de l'éducation permanente (FEP) n'avait à l'origine, et jusqu'à la fin des années quatre-vingt, qu'un caractère transitoire. À terme, toute la clientèle de la FEP devait en effet être intégrée dans les autres facultés.

Cela n'a cependant pas été possible, notamment en raison de la popularité imprévue de la FEP, qui compte bon an mal an entre 8 000 et 9 000 inscriptions aux trimestres d'automne et d'hiver. À titre d'exemple, comment l'École des relations industrielles de l'U. de M., qui compte quelques centaines d'étudiants, aurait-elle été en mesure d'absorber les quelque 1 000 étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes de Relations industrielles I et II de la FEP? La même réalité vaut pour les autres programmes. Autant dire que l'intégration, si elle s'était réalisée, aurait fermé les portes de l'U. de M. à la quasi totalité de cette clientèle et cela, d'autant plus qu'on compte dans l'établissement de nombreux programmes contingentés. Ajoutons que les activités des autres facultés de l'Université, incluant la très grosse Faculté des arts et des sciences, ont traditionnellement été concentrées le jour, et cela reste vrai en dépit du fait qu'un certain nombre de cours sont donnés le soir ou la fin de semaine. Globalement, les services et les bureaux de ces facultés sont fermés après 17 h, au moment où les adultes s'amènent massivement à l'Université. La disponibilité des services en est évidemment affectée.

Il y a quelques années, l'Université a bien dû convenir de cette réalité; depuis ce moment, le mot «intégration» a pour ainsi dire disparu du vocabulaire de l'établissement. En principe, la structure facultaire, comparativement au modèle de l'intégration, comporte l'inconvénient de limiter l'offre de formation aux programmes de certificats. Dans la réalité, toutefois, même là où ils ont accès à tous les programmes d'études, comme dans le réseau de l'Université du Québec, il est bien connu que les étudiants de l'éducation permanente optent massivement pour les programmes de certificats. Ne serait-ce pas tout simplement parce que cette offre de formation correspond davantage à leurs besoins?

La structure facultaire comporte par ailleurs des avantages évidents au chapitre de l'homogénéité de la clientèle. Quoiqu'il reste beaucoup de chemin à parcourir à ce point de vue, comme nous le verrons dans les chapitres suivants, nous croyons que la présence dans les classes d'une véritable clientèle de l'éducation permanente favorisera à moyen et à long terme l'implantation de modèles andragogiques, un enjeu fondamental de l'éducation permanente de demain.

Enfin, nous sommes de ceux qui estiment que les associations étudiantes sont indispensables au fonctionnement et à l'évolution des universités, et qu'il est impératif que la clientèle de l'éducation permanente, en raison de ses besoins particuliers, se regroupe dans des associations distinctes de celles du 1<sup>er</sup> cycle et des études supérieures. Nous aurons également l'occasion d'aborder plus loin dans le mémoire la question de la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants*. Pour l'instant, nous nous limiterons à souligner que le modèle intégré empêche à toutes fins utiles la création d'associations étudiantes de l'éducation permanente, un obstacle qui n'existe pas dans la structure «différenciée».

## CHAPITRE 2

### DIVERS MAUX DE L'ÉDUCATION PERMANENTE UNIVERSITAIRE

Il existe plusieurs angles sous lesquels aborder les maux de l'éducation permanente universitaire. Le ministre de l'Éducation, M. Jean Garon, en a lui-même évoqué un, l'hiver dernier, lorsqu'il a fait part de ses doutes quant à la capacité d'acquérir une solide compétence particulière en cumulant des programmes de certificats.

Comme nous l'avons souligné au ministre dans une lettre datée du 16 février 1995, le Conseil des universités a lui-même posé dramatiquement le problème de la pertinence des programmes de certificats dans une étude publiée en 1985. Dans sa version initiale, ce document préconisait une solution radicale : l'abolition pure et simple des certificats. Question de tollé public, certes, mais aussi du danger réel qu'aurait fait peser une telle mesure sur la survie même du système d'éducation permanente universitaire, le Conseil est retourné à sa table de travail. Sa deuxième version<sup>2</sup> contenait une orientation majeure, qui nous semble toujours pertinente dix ans plus tard : inciter les étudiants et les étudiantes à concentrer leurs certificats dans un même champ disciplinaire et agencer au moins deux de ces certificats dans un cursus de difficulté croissante, ce qui équivaldrait à un majeur. L'addition d'un troisième certificat créerait une combinaison majeur-mineur comme on en retrouve dans de nombreux programmes de baccalauréat. Ce type de programme d'études serait sanctionné par un baccalauréat qualifié ou baccalauréat avec appellation, qui refléterait mieux la nature des études effectuées. Cette formule, incidemment, existe déjà à l'École des Hautes Études Commerciales et ailleurs dans le réseau universitaire.

Notre association s'est rangée avec enthousiasme à l'orientation du Conseil des universités et elle réclame depuis ce temps que l'Université de Montréal et la Faculté de l'éducation permanente (FEP) empruntent cette voie. En vain. Au milieu des années quatre-vingt, à l'initiative de la FEP, un projet en ce sens a certes été adopté à la Sous-commission du 1<sup>er</sup> cycle, mais il a été «tabletté» ultérieurement à la Commission des études pour des raisons qui tenaient exclusivement à la protection de chasse-gardées facultaires, non à des objections académiques, méthodologiques ou épistémologiques. En réalité, une très grosse faculté, qui dispose d'une majorité de sièges à la Commission, craignait la popularité de ces nouveaux baccalauréats et l'attrait qu'ils pourraient exercer sur sa propre clientèle. Elle a donc fait en sorte que la question soit remise *sine die*. Au moment d'écrire ces lignes, à la fin de l'été 1995, nous en étions encore au même point. Il y a là à notre sens, un symptôme sévère du

---

<sup>2</sup> CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1985). *La formation courte dans l'enseignement universitaire*, Rapport final du Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et de la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus, 89 pages.

dysfonctionnement des règles du jeu politique à l'Université de Montréal, un aspect sur lequel sur reviendrons un peu plus loin. Pour l'instant, retenons de cet épisode que, encore une fois, ce sont les adultes qui paient le prix de l'immobilisme universitaire.

Même dans la formule actuelle des baccalauréats par cumul, beaucoup d'adultes, qui ne sont pas des sots, choisissent des combinaisons de certificats qui comportent des similitudes avec la formule proposée par le Conseil des universités. Si nous prenons l'exemple de l'Université de Montréal, que nous connaissons particulièrement bien, la Faculté de l'éducation permanente offre ainsi les certificats en Gestion des services de santé 1 et 2, Traduction 1 et 2 ainsi que Relations industrielles 1 et 2. Tous ces programmes de certificats ont été conçus en étroite collaboration avec les facultés d'origine. Par exemple, dans le cas de Gestion des services de santé, c'est le Département d'administration de la santé de la Faculté de médecine qui a supervisé le contenu des cours. De plus, dans tous ces programmes, la clientèle est quasi exclusivement constituée de gens qui occupent un emploi directement lié à leur domaine d'études. À la différence des étudiants dits «réguliers», l'apprentissage que réalisent les personnes inscrites dans ces programmes comporte une incessante interaction entre les savoirs acquis par l'expérience professionnelle et les nouveaux savoirs des cours. En quoi cette riche interaction constituerait-elle un appauvrissement de l'apprentissage? Sur quelle base pourrait-on affirmer qu'après avoir accumulé les 60 unités (crédits) de ces doubles certificats, un étudiant n'aurait reçu qu'une formation de deuxième ordre, en aucun cas équivalente à un majeur d'une autre faculté?

Il y a là un préjugé aussi ancien que tenace, qui découle en partie de théories cognitives obsolètes voulant que la capacité d'apprentissage décline passé le début de la vingtaine, en partie d'une tradition culturelle caduque qui découpait le temps humain en trois phases hermétiques — une première phase de scolarisation intensive jusqu'à environ 20 ans, une deuxième phase de vie professionnelle d'une quarantaine d'année, suivie de la retraite —, en partie également de l'institution universitaire elle-même, qui fonctionne toujours comme il y a 30 ans, à une époque de parfaite homogénéité de la clientèle. La modernité a fait voler en miettes ces vieilles catégories, mais le préjugé, lui, subsiste. C'est le même préjugé qui fait que, hors du baccalauréat traditionnel, il n'y aurait point de salut! Dieu sait pourtant qu'il existe des baccalauréats, des maîtrises et sans doute même des doctorats bidon! Invariablement, pourtant, c'est sur le dos des certificats qu'on casse du sucre lorsqu'on remet en question la qualité de la formation universitaire. Les adultes, qui sont aussi des contribuables, en ont ras-le-bol du dénigrement systématique et sans nuances dont ils sont victimes, eux qui paient les mêmes droits de scolarité que tous les autres étudiants, qui n'ont aucun accès au Régime de l'aide financière, qui reçoivent des diplômes dévalués et qui sacrifient leurs loisirs ainsi que leur vie familiale pendant des années pour acquérir des compétences indispensables à la poursuite de leur vie personnelle et professionnelle.

Nous savons qu'il existe une pléthore de certificats dans les universités québécoises. Qu'une telle prolifération soit suspecte, nous en convenons volontiers, et nous ne doutons nullement qu'il se trouve dans le lot un certain nombre de programmes

douteux, ou que les universités abusent du système pour s'attirer de la clientèle et du financement. Qu'on s'attaque à ce problème particulier, nous en sommes, mais nous ne pouvons d'aucune façon souscrire à l'idée que les certificats constituent essentiellement une formation universitaire de deuxième ordre.

À l'AGEEFEP, nous n'avons pas pour habitude d'être particulièrement complaisants à l'égard de l'Université de Montréal et de la Faculté de l'éducation permanente. Nous devons cependant reconnaître que la FEP a mené ces dernières années une révision de ses programmes de certificats qui a amené un resserrement des contenus. La grande majorité des programmes de la FEP ont été conçus en étroite collaboration avec d'autres facultés et ils comportent une approche multidisciplinaire qui évite la surspécialisation qu'on déplore trop souvent dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle. Le seul secteur de la santé compte pour environ le tiers des quelque 100 000 crédits annuels de la Faculté. Il s'agit essentiellement d'infirmières qui ont déjà un diplôme d'études collégiales et plusieurs années d'expérience. En quoi perdent-elles leur argent et celui de l'État en acquérant des connaissances particulières en gestion, en santé mentale, en santé communautaire, en toxicomanies ou en intervention en milieux multiethniques? On pourrait largement dire la même chose dans les deux autres familles de la FEP, soit Communications appliquées ainsi que Travail, Gestion et Droit.

Cela dit, faute d'étude précise sur ce point, nous ignorons — comme le ministère de l'Éducation et comme les universités, d'ailleurs — dans quelle mesure les études dans les programmes de certificats contribuent au cheminement professionnel des étudiants et des étudiantes de l'éducation permanente. C'est une lacune qu'il faudrait certainement combler. En l'absence de données plus éclairantes et toujours sur la foi que les adultes ne sont pas des sots, comment peut-on songer sérieusement que des dizaines de milliers de personnes continueraient année après année à s'inscrire dans des programmes de certificats si elles n'y trouvaient pas leur compte? Pourquoi de si nombreux employeurs continueraient-ils à payer les droits de scolarité de leurs employés?

Dans ce débat, d'autres facteurs doivent également être pris en considération, en particulier la très grande diversité de la clientèle et des besoins de l'éducation permanente universitaire. Certes, toutes les études tendent à démontrer que les motivations des adultes sont principalement liées à des préoccupations professionnelles, encore qu'il ne s'agisse pas là d'un bloc monolithique, car il existe des distinctions importantes entre le recyclage, le perfectionnement professionnel et la réorientation de carrière. D'autres motivations sont également en cause, ne serait-ce que la volonté d'élargir son horizon intellectuel, de s'enrichir culturellement ou d'étudier pour le simple plaisir d'apprendre. De même, il se trouve sans doute un certain nombre d'adultes qui s'inscrivent à l'université par goût de l'expérience ou pour vérifier leur aptitude aux études universitaires, d'autres encore qui ne sont intéressés qu'à quelques cours qui leur semblent particulièrement pertinents. Tous ces gens ne correspondent pas à l'idée traditionnelle de l'étudiant universitaire; seraient-ils plus productifs pour la société s'ils passaient leurs soirées à écouter des téléromans plutôt que d'être assis sur les bancs de l'université? À vrai dire, il est

impossible de définir précisément ce qu'une personne apprend en suivant des cours, comme il est impossible de savoir précisément en quoi ses nouveaux savoirs lui seront utiles. L'éducation constitue une opération trop complexe pour qu'on puisse la réduire à un bilan comptable. Ce que l'on sait avec certitude, cependant, c'est que la volonté d'apprendre constitue la clé de l'apprentissage. Sur ce plan, les adultes n'ont rien à envier aux autres catégories d'étudiants.

Idéalement, bien sûr, tous ceux et celles qui fréquentent l'université le feraient à temps plein et poursuivraient leurs études au-delà du 1<sup>er</sup> cycle. Cela n'est malheureusement pas possible. Il faut rappeler en effet que plus de 65 % de la clientèle de l'éducation permanente est constituée de femmes, que plus de 80 % occupe un emploi et que plus de la moitié a aussi des responsabilités familiales. Au lieu de rêver d'une clientèle idéale qui n'existe pas, ne serait-il pas plus productif d'adapter l'université aux nouvelles réalités sociales?

Il est également exact de dire que les universités ont utilisé l'éducation permanente comme vache à lait pour financer d'autres types d'activités, un aspect que nous développerons dans le dernier chapitre. Il y a aussi beaucoup à dire sur l'adaptation et le coût des services universitaires offerts aux adultes ainsi que sur les méthodes pédagogiques utilisées en éducation permanente, comme nous le verrons ultérieurement. À notre sens, c'est là que se situent les véritables problèmes, pas dans le choix d'un format d'études de 90 crédits ou de trois fois 30 crédits.

Dans son rapport de 1985, le Conseil des universités déplorait par ailleurs qu'un trop grand nombre d'étudiants de moins de 25 ans qui n'ont pas terminé un programme de formation initiale universitaire s'inscrivent dans des programmes de certificats. Nous partageons entièrement ce point de vue. À notre sens, en raison de leur forte connotation de formation professionnelle, les programmes de certificats de l'éducation permanente devraient être réservés aux personnes qui jouissent d'une expérience significative du marché du travail ou qui ont terminé un programme universitaire de formation initiale. Une telle mesure contribuerait à atténuer le problème de l'hétérogénéité de la clientèle, qui pose de graves difficultés dans de nombreuses classes.

### **Un autre angle : la faible persévérance**

On peut aussi aborder les maux de l'éducation permanente sous l'angle de la faible persévérance aux études. Dans une étude rendue publique à l'automne 1992<sup>3</sup>, le Conseil des universités souligne que, sur une période de cinq ans, soit de 1986 à 1991, deux personnes sur trois qui se sont inscrites à un certificat dans une université québécoise n'ont pas terminé leur programme d'études. Le taux d'abandon est nettement plus élevé chez les étudiant-e-s à temps partiel (68 %) que parmi les

<sup>3</sup> CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1992) *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois, Volet 1, Cheminements et spécialisation*, Gouvernement du Québec, 142 pages.

étudiant-e-s à temps plein (40 %). À titre comparatif, le taux global d'abandon est de 35,8 % au baccalauréat, mais là aussi il existe une différence substantielle entre les étudiant-e-s à plein temps (29,8 %) et les étudiant-e-s à temps partiel (60,2 %).

Le Conseil rappelle aussi que le premier cycle regroupe 85 % de la clientèle étudiante et il confirme notre affirmation précédente sur l'hétérogénéité de la clientèle. Il écrit ainsi : «La diversité est sans contredit le fait le plus marqué des politiques d'ouverture et d'accessibilité suivies depuis plus de 25 ans. Elle apparaît plus facilement lorsqu'on représente la population étudiante du premier cycle en considérant à la fois l'âge, le régime d'études et le type de programme. Ainsi, les étudiants de 24 ans et moins inscrits au baccalauréat à temps complet représentent 42,1 % de l'ensemble des inscriptions à l'université. C'est sans contredit le groupe le plus important, mais il n'est pas majoritaire. Vient en second le groupe des étudiants de 25 ans et plus inscrits au certificat à temps partiel avec 27,5 %. On retrouve 9 % des étudiants âgés de 25 ans et plus inscrits au baccalauréat à temps partiel ainsi que 8,7 % du même groupe d'âge au baccalauréat à plein temps. Les 24 ans et moins, inscrits au baccalauréat à temps partiel, représentent 4,5 % de la population étudiante au premier cycle. Pour le même groupe d'âge, on observe au certificat qu'il sont plus nombreux à temps partiel (3,5 %) qu'à temps plein (2,7 %). Enfin, les étudiants de 25 ans et plus inscrits à temps plein au certificat ne représentent que 2 % de l'ensemble des étudiants<sup>4</sup>.»

Qui dit diversité de la clientèle dit aussi pluralité des valeurs et des comportements, y compris à l'égard des études, comme le note le Conseil : «La réussite aux études et les pistes d'amélioration possible doivent être regardées à la lumière des caractéristiques des différentes clientèles. On ne peut attendre, sans remettre en cause de manière directe les stratégies d'accessibilité poursuivies depuis les années soixante, des étudiants âgés de plus de 25 ans, qui représentent près de la moitié de la clientèle universitaire, qu'ils affichent les mêmes valeurs et cheminements que ceux qui parviennent à l'université directement du cégep<sup>5</sup>.»

Fort nuancée, l'étude du Conseil des universités rappelle de plus que l'abandon des études à l'université doit être envisagé dans une perspective très particulière : «Il faut aussi se garder d'attribuer au phénomène de l'abandon des études à l'université les conséquences personnelles, sociales et économiques qu'on associe généralement au décrochage au secondaire, ou encore d'être obnubilé par le gain absolu que peut procurer le diplôme universitaire. Dans le contexte universitaire, l'abandon n'est pas forcément synonyme d'échec pour les personnes concernées. Une part importante des abandons est attribuable à un processus volontaire d'expérimentation d'intérêts et de capacités, et cette dimension, si elle peut être ramenée à de plus justes proportions, ne peut ni ne doit forcément être totalement évacuée de la réalité de la vie universitaire<sup>6</sup>.»

---

<sup>4</sup> *Ibid*, p. 33.

<sup>5</sup> *Ibid*, p. IV.

<sup>6</sup> *Ibid*, p. 107-108.

En sus des constatations du Conseil, notons que la rigidité du fonctionnement des universités ainsi que l'imperfection des méthodes statistiques sont de nature à fausser les données sur l'abandon des adultes. Ainsi, l'on sait que bon nombre d'adultes peuvent être intéressés à suivre un certain nombre de cours qui correspondent à leurs besoins. Or, les règles académiques les obligent souvent à s'inscrire à un programme pour avoir accès à ces cours. Dès le départ, ces personnes n'ont aucunement l'intention de suivre dix cours dans le même programme et, même s'ils ont atteint leurs objectifs personnels, ils sont comptabilisés dans les statistiques des abandons.

Les règles sur la perception des droits de scolarité adoptées ces dernières années à l'U. de M. sont susceptibles d'accentuer ce phénomène. L'étudiant libre, celui qui n'est pas inscrit à un programme, doit en effet acquitter en entier sa facture de droits de scolarité au moment de l'inscription. Pour pouvoir bénéficier des délais de paiement consentis aux gens inscrits dans un programme, cet étudiant ne sera-t-il pas tenté de s'inscrire à un programme qu'il n'a nulle attention de terminer?

L'expression même «d'éducation permanente» dit par ailleurs que le processus éducatif s'échelonne dans un temps dont le terme est indéterminé. Les statistiques disponibles, elles, ne mesurent que le court terme. Or, nous sommes ici en présence de gens sur le marché du travail, qui assument aussi, pour une bonne part, des responsabilités familiales. Une promotion, un déménagement dans une autre ville, la naissance d'un enfant, un divorce, des problèmes de santé, bien des événements peuvent survenir dans la vie d'un adulte, qui l'obligeront à interrompre ses études. «Interrompre» n'est pas synonyme de «mettre fin définitivement». Qui sait si cette personne ne reprendra pas plus tard ses études, qui sait combien de ces personnes, pour toutes sortes de raisons, choisissent de poursuivre leurs études dans une autre université? Tous ces gens, pourtant, sont inclus dans les statistiques d'abandons.

Il faut par ailleurs rappeler que l'abandon est variable d'un établissement à l'autre, comme le rappelait la Faculté de l'éducation permanente dans le mémoire qu'elle a déposé devant la Commission. On y lisait : «Le taux de diplomation des étudiants inscrits à des certificats FEP à l'automne 1987 est de 40,8 % au début de l'hiver 1994. Ce taux est à peu près identique à celui des étudiants à temps complet, âgés de 22 ou 23 ans, inscrits à des programmes de baccalauréat non contingentés de l'U. de M. pour la même période, soit 40,3 %<sup>7</sup>». À titre comparatif, le taux de diplomation des programmes de certificats dans l'ensemble des universités québécoises s'est chiffré à 21,2 % pour la cohorte de 1986, après cinq ans.

Si l'on ajoute à ce qui précède que l'abandon ne constitue pas un problème exclusif à l'éducation permanente — grosso modo, la perte d'effectifs varie de 30 à 40 % au premier cycle «régulier» et aux études supérieures —, force est de constater qu'il faut considérer ce problème avec beaucoup de circonspection.

---

<sup>7</sup> *Mémoire de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal aux États généraux sur l'éducation* (1995), Annexe, p. 2.

Aussi convenons-nous volontiers avec le Conseil que le véritable problème a trait au fait «que les universités, malgré l'accessibilité, n'ont pas adapté leur mode de fonctionnement aux besoins multiples d'une clientèle qui s'est largement diversifiée», et cela est particulièrement vrai pour la tranche de 40 % la clientèle constituée de gens âgés de plus de 25 ans inscrits à temps partiel dans des programmes de certificat ou de baccalauréat, qui «se retrouve presque marginalisée dans le système». Nous ne pouvons également que souscrire à l'énoncé suivant : «Il est indéniable que les besoins d'une formation brève, condensée répond à une demande. Les étudiants qui s'inscrivent dans ces programmes représentent de façon constante au cours des dernières années quelque 40 % des nouvelles inscriptions annuellement.»

### **Pauvreté des services personnalisés et de la pédagogie**

Circonstancier le problème de l'abandon des études en éducation permanente universitaire ne signifie pas qu'il faille se désintéresser de la question. De l'aveu même du Conseil des universités, les causes précises de ce phénomène sont mal connues et elles tiennent visiblement à une diversité de facteurs que seules des études approfondies permettront de mieux comprendre. Une question nous vient immédiatement à l'esprit : qui effectuera ces études et à quel moment?

Par ailleurs, si l'on en croit M. Vincent Tinto, un spécialiste américain auquel l'Université du Québec à Montréal a recouru il y a quelques années lorsqu'elle a étudié cette question, il est clairement démontré que la capacité intellectuelle des étudiants à mener des études universitaires n'est que marginalement en cause dans l'abandon des études. On pourrait ajouter à cela que plus de six adultes sur dix inscrits à l'éducation permanente ont plus de 14 années de scolarité et que 9 sur 10 sont déjà détenteurs d'un diplôme. Globalement, leur passé scolaire témoigne de leur capacité à étudier.

Cela dit, dans une autre étude récente<sup>8</sup>, le Conseil supérieur de l'éducation constate bon nombre de lacunes qui n'ont rien pour favoriser la persévérance aux études. Au chapitre de l'information, par exemple, quatre adultes sur dix ont décelé des déficiences sur les points suivants : la possibilité de rencontrer des personnes ressources, la possibilité de faire évaluer leur dossier scolaire, la possibilité de faire reconnaître des expériences extrascolaires, la possibilité d'aide financière, les débouchés sur le marché du travail, les services offerts par l'université, les frais liés aux cours autres que les droits de scolarité ainsi que le degré de difficulté des cours. Cela fait dire au Conseil : «Dans l'ensemble, on note l'intérêt de plus de six adultes de l'universitaire sur dix pour rencontrer une conseillère ou un conseiller pédagogique, en orientation ou en formation, et les nombreuses raisons qui justifient de telles rencontres peu importe, le plus souvent, leurs caractéristiques personnelles.

---

<sup>8</sup> TURCOTTE, Claire, en collaboration avec Suzanne Fontaine et Paul-Henri Lamontage, Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Une formation accessible et adaptée. Qu'en pensent les adultes et le personnel?* Direction des communications du CSE, Québec, 259 pages.

Cependant, l'examen [des données] montre que dans le cas où les adultes se sont prononcés sur les heures d'ouverture des services d'orientation et des services pédagogiques, ceux-ci ne conviennent pas toujours aux adultes de l'universitaire, seulement 26,6 % et 33,7 % s'en montrant satisfaits alors que 12,5 % et 9,8 % respectivement en sont insatisfaits, les autres ne voulant pas se prononcer soit parce qu'ils ne savent pas ce qu'il en est ou que cette mesure ne s'applique pas dans leur cas. Le faible taux de réponses à ces questions est une manifestation d'un malaise. Il est à se demander comment il se fait que la population adulte des universités se sente si peu concernée par des services qu'elle devrait en principe connaître et qui devraient lui être accessibles<sup>9</sup>.»

Si les adultes affichent une relative satisfaction à l'égard de la compétence des professeur-e-s, de la clarté des explications et de la qualité du matériel d'apprentissage, l'étude du Conseil supérieur de l'éducation démontre toutefois que les principes andragogiques enseignés dans les facultés des sciences de l'éducation sont loin d'être appliqués dans les classes où se retrouvent les adultes. Selon le cas, de quatre à six adultes sur dix décèlent des lacunes importantes sur les points suivants : la prise en considération de leurs expériences, de leurs préoccupations, de leur formation antérieure et d'une charge de travail compatible avec leurs autres obligations, la disponibilité des professeur-e-s, la consultation sur le contenu des cours et la possibilité de suivre leur propre rythme d'apprentissage. Encore là laissons la parole au Conseil : «Dans l'ensemble, ce qui frappe à propos des aspects pédagogiques, c'est la proportion importante des adultes qui reconnaissent le peu d'adaptation des services aux personnes et à leurs caractéristiques. En effet, on observe que sur les 22 énoncés à caractère pédagogique, les adultes à l'université ont des taux de désaccord plus élevés que ceux des deux autres ordres d'enseignement. On a cependant l'impression qu'elles et qu'ils éprouvent un malaise au regard de certains éléments du processus scolaire, mais pas au point de le critiquer globalement. Un peu comme si ces adultes avaient intégré le modèle pédagogique qui prévaut, voulant qu'on leur demande davantage une attention passive qu'une participation à part entière au processus éducatif. À cet effet, il est intéressant de rappeler la prise en considération plus grande des préoccupations et des acquis des adultes dans les régions rurales, phénomène qui s'explique peut-être par un plus faible anonymat dans ce type de régions<sup>10</sup>.»

Une autre catégorie de problèmes relevés dans l'enquête du Conseil supérieur de l'éducation a trait aux difficultés de concilier les études avec les obligations familiales et professionnelles. Au moins un adulte sur trois se dit aux prises avec l'une, l'autre ou plusieurs des difficultés suivantes : un conflit d'horaire entre les études et le travail, les dépenses supplémentaires occasionnées par les cours, la durée requise pour l'obtention d'un diplôme, l'aménagement du temps d'étude, les conséquences sur la vie familiale et le surplus de fatigue occasionné par les cours.

---

<sup>9</sup> *Ibid*, p. 109.

<sup>10</sup> *Ibid*, p. 113.

Comme l'écrit avec pertinence le Conseil, ces problèmes sont plus sensibles chez les femmes, qui doivent composer avec une triple tâche : «Dans l'ensemble, les problèmes et les difficultés à concilier des études universitaires avec la vie de travail et la famille semblent affecter davantage les femmes que les hommes. Même les proportions plus élevées rencontrées dans les régions rurales semblent tenir à la présence plus grande des femmes dans ce type de régions. Sachant que plus de 80 % des femmes ont un emploi à plein temps ou à temps partiel, c'est le phénomène de la triple tâche (famille, emploi, études), bien souvent dévolue aux femmes, qui fait à nouveau surface. Même si c'est dans des proportions moindres, il faut noter deux difficultés soulevées par les adultes à l'universitaire parce que plus importantes qu'aux autres ordres d'enseignement, soit la difficulté d'avoir de l'aide personnalisée (un adulte sur quatre) et l'horaire des cours (un adulte sur trois)<sup>11</sup>.»

Plusieurs des problèmes soulevés dans les paragraphes précédents nous rappellent que le système d'éducation permanente universitaire est loin d'avoir intégré les valeurs et les principes de l'andragogie, dont l'un des fondements veut que les adultes se sentent plus à l'aise et apprennent mieux lorsqu'ils utilisent des méthodes inductives, qui vont du particulier au général, contrairement aux plus jeunes, à qui l'on enseigne sur le mode déductif. Si l'on effectuait l'inventaire complet de ce qui se passe dans toutes les classes d'adultes dans les universités, on constaterait probablement que la quasi totalité de l'enseignement se fait par cours magistral, ce qui n'a évidemment rien d'andragogique. Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur cette question dans le dernier chapitre de notre mémoire, qui porte sur les perspectives d'avenir en éducation permanente.

### **Les programmes courts : un facteur de démocratisation**

Un autre angle sous lequel aborder les programmes de certificats a trait à la démocratisation de l'accès aux études universitaires. En cette époque de néo-libéralisme, où les droits sociaux et économiques de larges couches de la société sont menacés, nous réaffirons avec force la nécessité pour l'État québécois de réitérer ce grand acquis de la Révolution tranquille. À notre sens, le degré de civilisation d'une société se mesure à l'importance de l'effort qu'elle consent à l'éducation et à la santé.

Nous nous basons en particulier sur une étude publiée par l'Organisation nationale universitaire<sup>12</sup> Cette étude rappelle, entre autres choses, les travaux de M. Clément Lemelin, de l'Université du Québec à Montréal, démontrant que les efforts pour élargir l'accès aux études universitaires ont connu un succès mitigé, car les classes sociales supérieures demeurent sur-représentées parmi les étudiants à plein temps des universités québécoises.

---

<sup>11</sup> *Ibid.* p. 117.

<sup>12</sup> ORGANISATION NATIONALE UNIVERSITAIRE (1993), *La situation économique des étudiants et étudiantes à temps partiel*, Montréal, 25 pages.

Il en va tout autrement des étudiants à temps partiel. Selon l'Organisation nationale universitaire, les données indiquent «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 famille dont le chef a complété des études universitaires, contre 24,8 % pour les étudiants à temps plein<sup>13</sup>.» Si l'accès aux études universitaires est un peu plus démocratique aujourd'hui qu'hier, c'est essentiellement le fait des études à temps partiel, le régime d'études privilégié de la clientèle dite adulte.

Nous ne pouvons par ailleurs que partager l'opinion de M. Paul Bélanger, directeur de l'Institut de l'éducation des adultes de l'UNESCO, voulant que les droits de scolarité conditionnent inévitablement la demande des services éducatifs. Là aussi, les données de l'Organisation nationale universitaire confirment ce point de vue. En 1988-1989, dernière année où les droits de scolarité étaient gelés, la croissance de l'effectif universitaire à temps partiel avait atteint 4,8 %. L'explosion des droits de scolarité dans les années subséquentes a complètement renversé la tendance, et on assiste depuis lors à une décroissance continue de la clientèle : - 1,5 % en 1989-1990, -1 % en 1990-1991, -1,2 % en 1991-1992, -1,6 % en 1992-1993 et -3,2 % en 1993-1994. C'est d'ailleurs cette constatation qui avait incité la dernière ministre de l'Éducation du gouvernement libéral, M<sup>me</sup> Lucienne Robillard, à limiter au taux d'inflation la hausse subséquente des droits de scolarité.

L'influence directe des droits de scolarité sur la fréquentation des universités apparaît encore plus vraisemblable lorsqu'on examine les revenus des étudiants de l'éducation permanente. Nous ne disposons pas de données pour l'ensemble du réseau universitaire, mais on peut présumer que les statistiques sur la clientèle de la Faculté de l'éducation permanente constituent un indice raisonnablement fiable. Ces statistiques nous disent que, même si la majorité des adultes occupent un emploi, seulement 28,3 % déclarent un revenu annuel de plus de 35 000 \$. Le bloc le plus important, 35,1 %, se situe dans la tranche de 20 000 \$ à 34 999 \$. L'on compte aussi 15 % d'étudiants qui ont un revenu entre 10 000 \$ et 19 999 \$, 5,3 % entre 5 000 \$ et 9 999 \$ et 7,1 % moins de 5 000 \$.

La Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec et les autres chantres du néo-libéralisme comme le Conseil du patronat du Québec connaissent-ils ces données lorsqu'ils revendiquent de nouvelles hausses substantielles des droits de scolarité? Pour notre part, nous considérons que le degré de civilisation d'une société se mesure aux efforts qu'elle consacre à la santé et à l'éducation.

Par ailleurs, pour nous être intéressés à la gestion des universités au cours des dernières années, nous sommes loin d'être convaincus qu'on a éliminé tout le gras du système universitaire. Nous en doutons quand nous voyons des chantiers de construction «multimillionnaires» sur la plupart des campus universitaires de la région montréalaise et quand nous savons que les dirigeants de l'U. de M. ainsi que les

---

<sup>13</sup> *Ibid*, p. 11.

cadres académiques des 13 facultés et deux écoles de l'établissement ont bénéficié d'augmentations de leurs émoluments variant de 70 à 105 % entre 1983 et 1993. Dans la même période, la rémunération des travailleurs et travailleuses du secteur public au Canada a tout juste suivi la courbe de l'inflation, qui a grimpé de 45 %. Nous en doutons aussi quand nous constatons que la hausse spectaculaire des droits de scolarité depuis 1989 n'a pas amélioré d'un iota l'encadrement des étudiants ou diminué le nombre d'étudiants par classe, ce qui était pourtant l'objectif avoué du dégel des droits de scolarité. Nous sommes plutôt enclins à croire, comme le philosophe Michel Serres, que les universités sont des dinosaures à l'appétit insatiable si l'on doit y perpétuer une bureaucratie pléthorique et tous les privilèges consentis dans des périodes fastes, qui appartiennent au passé. Soyons explicites : nous sommes totalement opposés à toute hausse des droits de scolarité qui excéderait le taux d'inflation et nous mettrons en œuvre tous les moyens à notre disposition pour préserver l'accès aux études universitaires.

Ajoutons à cela que, contrairement aux autres provinces canadiennes, les étudiantes et les étudiants à temps partiel du Québec, ceux et celles qui sont inscrits à moins de 12 crédits, n'ont aucun accès au Régime de l'aide financière. En 1989 et 1990, du temps où M. Claude Ryan était le titulaire du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, le gouvernement a amendé la *Loi sur l'aide financière aux étudiants* et y a inclus des dispositions (les articles 32 à 36) pour les étudiants à temps partiel. Invoquant les restrictions budgétaires, les gouvernements successifs ont cependant suspendu indéfiniment l'application de ces articles. On en est toujours là aujourd'hui.

Le printemps dernier, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP) est revenue à la charge devant le groupe de travail du ministère de l'Éducation qui a le mandat de revoir une nouvelle fois le régime de l'aide financière. La FAEUQEP y a fait une proposition que nous endossons sans réserve : un régime de prêts couvrant les droits de scolarité, les livres, le matériel didactique et les frais afférents ainsi qu'un système de bourses couvrant les frais de gardiennage des enfants. Cette dernière disposition est particulièrement importante quand on rappelle que 65 % de la clientèle de l'éducation permanente est constituée de femmes. Quant aux modalités de remboursement des prêts, elles seraient identiques à celles des étudiants à plein temps.

Nous recommandons :

1. **Que les États généraux et le ministère de l'Éducation lèvent une fois pour toute l'ambiguïté qui pèse sur la valeur des programmes de certificats et des baccalauréats par cumul de certificats.**
2. **Que les étudiantes et les étudiants des universités québécoises qui ont complété trois certificats dans un même champ disciplinaire, dont deux dans un cursus de difficulté croissante, obtiennent un baccalauréat portant une appellation qui reflète la nature véritable de leurs études.**
3. **Que l'accès aux programmes de certificat de l'éducation permanente soit limité aux personnes qui ont une expérience significative du marché du travail ou, si ce n'est pas le cas, qui ont terminé une formation initiale universitaire.**
4. **Que toute hausse des droits de scolarité à l'université se limite au taux d'inflation.**
5. **Que la *Loi sur l'aide financière aux étudiants* soit amendée afin d'y inclure les dispositions suivantes pour les étudiantes et les étudiants qui ont entre 6 et 11 crédits de cours : un régime de prêts couvrant les droits de scolarité, les livres, le matériel didactique et les frais afférents ainsi qu'un régime de bourse couvrant les frais de gardiennage des enfants.**
6. **Que le ministère de l'Éducation ou le Conseil supérieur de l'éducation mène une étude sur le cheminement éducatif à long terme, par exemple sur une période de 10 ou 15 ans, des étudiants de l'éducation permanente universitaire.**
7. **Que le ministère de l'Éducation ou le Conseil supérieur de l'éducation mène une étude sur la perception des programmes de certificats de l'éducation permanente dans le monde du travail et sur la contribution de ces certificats au cheminement professionnel des personnes en cause.**

## CHAPITRE 3

### LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS SCOLAIRES ET EXPÉRIENTIELS

Le thème de la dévalorisation, de la marginalisation, voire de la discrimination pratiquée à l'égard de l'éducation permanente, n'est pas que théorique, et l'AGEEFEP en a vu plusieurs manifestations concrètes au cours des dix dernières années. L'affaire du baccalauréat avec appellation relatée au début du chapitre précédent constitue un cas patent où le dysfonctionnement du système universitaire perpétue une injustice criante pour la clientèle de l'éducation permanente.

Ce n'est pas le seul. La reconnaissance des acquis scolaires — nous entendons ici les équivalences de cours — et des acquis expérimentiels, deux mesures considérées comme fondamentales dans un véritable régime d'éducation permanente, se heurtent aux pratiques indûment restrictives des universités. Sur le premier de ces deux points, nous avons fait parvenir au début d'août une lettre à la CREPUQ, que nous reproduisons *in extenso*, car elle résume très précisément notre point de vue :

«Au fil des ans, notre association a recueilli maints témoignages de personnes qui avaient entrepris des études dans une université québécoise, mais ont dû les interrompre à la suite d'un déménagement dans une autre région. Quasi invariablement, ces personnes éprouvent de très grandes difficultés à faire reconnaître les cours déjà suivis et, dans beaucoup de cas, elles doivent tout simplement reprendre leurs études à zéro.

Les membres de la CREPUQ sont sans doute au fait que, dans un cas particulier, un groupe de 19 étudiantes et étudiants, avec l'appui financier de l'AGEEFEP, ont entrepris des poursuites judiciaires contre l'Université du Québec à Montréal, qu'ils accusent de pratiques discriminatoires à leur endroit. Cette affaire étant particulièrement éloquente, on nous permettra d'en rappeler les traits principaux.

Traditionnellement, plusieurs dizaines d'étudiants du Certificat en droit de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal souhaitent poursuivre leurs études en ce domaine et obtiennent leur admission au baccalauréat en droit de la Faculté de droit de l'U. de M. ou au Module des sciences juridiques de l'UQAM. Pendant plusieurs années, ces étudiants n'éprouvaient aucune difficulté à obtenir des équivalences pour la plupart des cours qu'ils avaient réussis dans leur certificat. Et pour cause, ces cours sont identiques à ceux du baccalauréat en droit; dans plusieurs cas, ils

sont même donnés par les mêmes professeurs, qui utilisent la même documentation. D'ailleurs, la plupart de ceux et celles qui ont emprunté cette filière ont réussi leurs études et sont aujourd'hui avocats.

Les choses se sont cependant passées tout autrement pour la soixantaine d'étudiantes et d'étudiants qui ont été admis au baccalauréat en droit de l'UQAM au trimestre d'automne 1994. En juin, l'établissement les a informés qu'il ne reconnaissait dorénavant aucun cours de droit suivi dans le cadre d'un certificat. Aucune justification de cette décision ne leur a été fournie si ce n'est un prétexte typiquement technocratique quant à l'orientation particulière du baccalauréat en droit de l'UQAM. Cette "orientation particulière", soit dit en passant, n'empêche nullement l'UQAM d'accorder des équivalences pour des cours du baccalauréat en droit de l'U. de M., qui sont pourtant identiques à ceux du certificat de la FEP selon de nombreux témoignages de professeurs de droit.

Si nous laissons à la Cour d'appel le soin de trancher sur le caractère abusif et discriminatoire de la politique de l'UQAM, une dimension qu'a complètement ignorée le tribunal de première instance, nous ne pouvons que rappeler l'absurdité académique, sociale, politique et économique d'une telle décision. Comment qualifier autrement l'obligation qui est faite à ces étudiantes et étudiants de reprendre plus de 150 cours qu'ils ont réussis et dont ils connaissent déjà la matière? Suffisamment d'embûches se dressent sur la route des adultes engagés dans des études universitaires : ils n'ont pas les moyens de perdre inutilement tout ce temps! Ils n'ont pas plus les moyens de payer une deuxième fois environ 25 000 \$ en droits de scolarité pour reprendre ces cours. Odieuse pour les étudiants que nous sommes, la politique de l'UQAM l'est autant pour les contribuables, que nous sommes également. Au moment où des pans entiers de la sécurité sociale sont menacés par la précarité des finances publiques, pouvons-nous accepter que l'État verse à l'établissement dans les 200 000 \$ pour financer la reprise de ces 150 cours?

Il ne s'agit là nous vous le rappelons, que de la pointe de l'iceberg. En plus du groupe qui a entrepris un recours juridique, une quarantaine d'autres personnes se trouvent exactement dans la même situation. Cela, c'est uniquement pour le groupe du Module des sciences juridiques provenant de la FEP admis au trimestre de l'automne 1994. À quel total en arriverions-nous si nous passions en revue tous les programmes de premier cycle de toutes les universités? Chaque année, combien d'étudiants et d'étudiantes sont victimes de refus injustifiés d'équivalences de cours? Nous

l'ignorons et nous reviendrons un peu plus loin sur cet aspect de la question.

En nous engageant dans ce dossier, nous avons également frôlé à l'idée que la discrimination pratiquée par l'UQAM était spécifiquement dirigée contre un programme de certificat, contre un programme d'éducation permanente. Surtout il y a une dizaine d'années, un certain courant de l'opinion publique, qui avait ses adeptes dans le monde universitaire, était enclin à considérer l'éducation permanente comme une formation de deuxième ordre. L'AGEEFEP a toujours combattu cette idée. L'AGEEFEP ne peut accepter aucune forme de stigmatisation de l'éducation permanente. Parce que nos membres consentent de grands sacrifices pour étudier pendant de nombreuses années, parce que nos membres paient les mêmes droits de scolarité que tous les autres étudiants, les connaissances acquises et les diplômes obtenus doivent leur ouvrir toutes les portes normalement accessibles aux étudiantes et aux étudiants de premier cycle. Si nos études ne sont pas reconnues dans les universités, le discrédit se répandra tôt ou tard dans le marché du travail. L'investissement de milliers de dollars de nos membres dans leurs études s'en trouverait dès lors dévalué. Qui donc dans la société bénéficierait d'une telle aberration?

Les arguments en faveur d'une politique systématique et cohérente d'équivalences de cours ne manquent pas. Notre conviction de base repose sur le fait que les établissements du réseau universitaire québécois, pour distincts qu'ils soient, n'en sont pas moins équivalents au point de vue de la qualité de l'enseignement. De surcroît, s'il est vrai que les universités sont spécialisées dans certaines disciplines — on n'enseigne pas partout la médecine ou l'océanographie —, il est tout aussi exact que les champs disciplinaires ne sont pas infinis et que plusieurs établissements offrent les mêmes disciplines. Or, qu'il s'agisse de sociologie, de sciences politiques, de relations industrielles, de droit, de sciences infirmières, de communication ou de bien d'autres disciplines, les savoirs enseignés au premier cycle — la problématique est différente aux cycles supérieurs — reposent forcément sur une base commune de connaissances, étant entendu que les Québécois partagent un même bagage scientifique, culturel, sociologique, légal et politique. La liberté universitaire dont jouissent les professeurs et les chargés de cours n'invalide en rien cette réalité, et les différences qu'on retrouve dans une même discipline d'un établissement à l'autre ne sont certainement pas plus importantes que celles séparant un étudiant qui obtient une note de 90 % et un autre qui termine ses études avec 60 %. Dans ce dernier cas, malgré une différence de 30 % dans l'assimilation des connaissances, on sanctionne pourtant les études avec un même diplôme, et il ne viendrait à personne l'idée

d'agir autrement. Dans notre esprit, il est donc clair qu'"équivalent" n'est pas synonyme d'"identique".

D'autres arguments doivent également être pris en considération, entre autres celui du retard qu'accuse toujours le Québec au regard de la scolarisation de la population. Est-il besoin de s'interroger longuement sur la démotivation d'une personne qui doit suivre une deuxième fois un cours dont elle connaît l'essentiel de la matière? Il n'y a pas de doute dans notre esprit qu'une politique adéquate d'équivalences de cours contribuerait à favoriser la persévérance aux études.

De plus, en raison même du phénomène de la mondialisation de l'économie et de son corollaire, la circulation accrue des personnes, le problème des équivalences de formation est appelé inévitablement à s'accroître. Nous n'osons croire que tous les immigrants, dont plusieurs ont été fortement scolarisés dans leur pays d'origine, devraient reprendre en entier des études qu'ils ont déjà effectuées. Pour qu'il ne soit pas ainsi, il existe un préalable : que les universités québécoises se "reconnaissent" entre elles, car l'heure est au libre-échange universitaire, pas à l'isolement.

Relativement aux pratiques actuelles, nous n'ignorons pas que les règlements pédagogiques des universités contiennent des modalités d'équivalences de cours. Pour nous en être informés auprès de la CREPUQ il y a quelques mois, nous savons qu'il n'existe aucun bilan ni aucune étude sur le nombre de personnes qui demandent et obtiennent chaque année des équivalences de cours. Cette ignorance constitue en elle-même une anomalie à laquelle il nous semble important de remédier.

Une chose est sûre, en l'absence de tout système organisé, c'est le professeur ou le directeur du programme ou du département qui reçoit les demandes et en dispose. Quelle méthode, quels outils utilise-t-il pour exercer son jugement? Nous l'ignorons, mais il nous semble évident que le jugement "à la pièce" exercé par une seule personne comporte nécessairement une bonne dose de subjectivité et qu'il ouvre la porte à l'arbitraire. Une telle façon de procéder est forcément déficiente, ne serait-ce que parce qu'elle manque de transparence.

C'est sur la foi de ces constatations que nous demandons à la CREPUQ de constituer un comité d'étude sur les équivalences de cours. Dans un premier temps, il y aurait lieu de dresser un bilan des pratiques en la matière afin de connaître plus précisément l'ampleur du problème. À l'aide de spécialistes, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation

permanente (FAEUQEP) a conçu un sondage, qui est joint à la présence, qu'elle avait l'intention de mener dans l'ensemble des universités québécoises. Faute de moyens financiers, la Fédération n'a pu cependant mener le projet à terme. Si la méthode du sondage ne lui semble pas appropriée, la CREPUQ pourrait évidemment demander à chacun des établissements universitaires de faire le bilan des équivalences.

Cette phase préliminaire devrait être suivie, dans un deuxième temps, d'une analyse comparative des syllabus et plans de cours dans les disciplines communes à deux ou plusieurs universités. Cette analyse permettrait enfin de dresser des tables d'équivalences de cours dans l'ensemble du réseau universitaire, qu'il serait relativement aisé de mettre à jour annuellement.

Pour notre part, nous souhaitons ardemment que des étudiants soient associés à toute l'opération et il va sans dire que vous pouvez compter sur notre entière collaboration. À l'heure où les responsables des finances publiques doivent se mettre martel en tête pour équilibrer leurs budgets, il y a certainement là de précieux millions à économiser.»

Le contenu de cette lettre est suffisamment explicite pour ne pas y ajouter quoi que ce soit. Nous en avons transmis une copie au ministre de l'Éducation.

### **La reconnaissance des acquis expérientiels**

Si les universités refusent de reconnaître des cours universitaires, on peut deviner qu'elles grincent des dents à l'idée de sanctionner des savoirs acquis hors de leur giron. En matière de reconnaissance des acquis expérientiels, les universités québécoises en sont effectivement à balbutier.

Pour ceux et celles qui seraient moins familiarisés avec cette pratique, rappelons que la reconnaissance des acquis expérientiels s'est principalement développée aux États-Unis à la fin de la Deuxième Guerre mondiale. À cette époque, il fallait réintégrer à la vie civile des millions de militaires démobilisés qui avaient acquis dans l'armée des savoirs très significatifs qu'il importait de certifier.

Encore aujourd'hui, c'est probablement aux États-Unis qu'on pratique le plus largement la reconnaissance des acquis, notamment à l'instigation du *Council for Adult and Experiential Learning* (CAEL), qui regroupe un grand nombre de collèges et d'universités engagés dans l'éducation des adultes. Plusieurs pays européens ont également emboîté le pas dans les dernières décennies, entre autres le Royaume-Uni, la France et la Suède.

La reconnaissance des acquis repose sur les principes suivants :

1. Il est possible d'apprendre toute sa vie en des lieux, dans des situations et selon des modes variés.
2. La formation ainsi acquise peut être comparée aux connaissances, aux habiletés et aux comportements normalement acquis à l'intérieur du système scolaire.
3. Il existe des méthodes valides pour évaluer la formation acquise à l'extérieur du système scolaire en regard des objectifs d'apprentissage et des résultats atteints à l'intérieur de ce système.
4. En évaluant et en reconnaissant des acquis extrascolaires, les écoles, les collèges et les universités contribuent au développement des jeunes et des adultes ainsi qu'à un accroissement de leur confiance en leurs capacités d'apprentissage; ils accomplissent ainsi leur mission de formation avec plus de souplesse et d'efficacité, et ils permettent à l'État de réaliser des économies substantielles en évitant de payer une deuxième fois pour des savoirs déjà acquis.
5. Un système scolaire plus souple et plus efficace permet à la société de mieux s'adapter aux exigences d'un monde toujours plus complexe.

Au Québec, le réseau collégial a été le théâtre d'une expérience significative en reconnaissance des acquis expérientiels pendant quatre ans, entre 1986 et 1990. Dans un rapport publié au terme de cette période, M. Robert Isabelle, le directeur exécutif du Fonds d'initiatives en reconnaissance des acquis au collégial (FIRAC), écrivait notamment : «Plus de 70 % de tous les établissements de formation collégiale ont entrepris d'offrir à tout le moins des services de première ligne en reconnaissance des acquis à quelque 2 000 personnes. Un très grand nombre d'intervenants ont été formés et plusieurs centaines d'instruments de travail — dont certains d'une grande qualité — ont été élaborés. Un consensus très large a fini par s'établir parmi les décideurs du réseau relativement au bien-fondé du dossier et au rôle qu'il est appelé à jouer dans la nécessaire formation continue de la population en général et de la main-d'œuvre en particulier<sup>14</sup>.»

La phase d'implantation du régime avait été rendue possible grâce à une subvention de trois millions de dollars du ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration et à un budget spécial de 2 250 000 \$ de la Direction générale de l'enseignement collégial. Dieu sait quelle logique a inspiré par la suite la décideurs : une fois la phase d'implantation terminée et l'utilité du système démontrée, les budgets ont fondu comme neige au soleil et il n'a subsisté que des miettes, si bien qu'on ne pratique plus la reconnaissance des acquis dans les cégeps que de façon symbolique. Il y a là à tout le moins, un manque de suite dans les idées.

<sup>14</sup> ISABELLE, Robert (1990). «Rapport sur l'état et les besoins du dossier de la reconnaissance des acquis au collégial», dans *Bulletin d'information*, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, Montréal, Vol. 6, N° 11, page 31.

Qu'en est-il dans les universités? On sait que la plupart des établissements pratiquent une forme élémentaire de reconnaissance des acquis depuis plus de 20 ans en admettant dans un certain nombre de programmes d'études des étudiants qui n'ont pas la scolarité normalement requise, mais compensent cette lacune par une expérience significative du marché du travail. Les règlements pédagogiques de la plupart des universités contiennent également des dispositions prévoyant la possibilité d'obtenir des crédits de cours pour des savoirs acquis par l'expérience. À notre connaissance, très peu de personnes en font la demande. Les raisons en sont fort simples : il est probable que la plupart des gens ignorent l'existence de cette possibilité; de surcroît, l'idéalisation de l'université fait en sorte que bien des gens ne s'imaginent pas que ce qu'ils ont appris au fil de leur vie puisse équivaloir à ce qui est enseigné dans les universités.

Les universitaires idéalisent-ils eux-mêmes l'université? Le fait est que la reconnaissance des acquis, nous pouvons en témoigner, se heurte au départ au scepticisme. Le professeur Gabriel La Rocque, de l'Université de Montréal, donne à ce sujet une explication qui ne manque pas d'intérêt : «[...] L'université et l'école ont cette mentalité ecclésiastique qu'elles possèdent le savoir et qu'elles seules peuvent le transmettre. Ceux qui ne viennent pas les consulter sont excommuniés. Malgré soi, on est dans des chapelles, des chapelles disciplinaires je veux dire. Si on n'est pas géographe, on ne peut enseigner la géographie; si on a appris ailleurs qu'à l'école, on n'est pas autorisé à tenir un discours : c'est tout à fait aberrant. On croit encore que, pour connaître une discipline, il faut suivre tel cheminement et que tout cheminement parallèle est inexistant. Les établissements et les enseignants fonctionnent selon une théorie de l'apprentissage très formelle : on ne sait que ce qui a été enseigné. Tout ce qui est à côté est douteux, et les établissements refusent d'y mettre un sceau d'authenticité, ce qui est navrant, car il est indéniable qu'on apprend toutes sortes de choses de toutes sortes de façons. Par leur attitude, les enseignants et les établissements empêchent le développement : leurs pratiques constituent une sorte de rite initiatique qui permet l'entrée dans la tribu disciplinaire. Tout cela, bien sûr, ne procède pas d'une mauvaise volonté, c'est tout simplement inconscient<sup>15</sup>.»

Ajoutons à cela que, dans le cas où il y a une demande de reconnaissance des acquis, la décision repose sur le professeur qui donne le cours ou sur un directeur de programme ou de département qui n'a nulle formation en la matière et qui ne dispose d'aucun instrument d'évaluation, ce qui ouvre la porte à l'arbitraire et à la subjectivité.

C'est donc avec beaucoup d'intérêt, malgré ses restrictions et ses imperfections, que nous scruterons l'expérience pilote en reconnaissance des acquis qu'entreprend cet automne la Faculté de l'éducation permanente dans deux de ses 28 programmes. Pour le temps du projet pilote, qui s'échelonne jusqu'au 31 mai 1997, un candidat à la reconnaissance des acquis pourra obtenir un maximum de six crédits dans un programme de certificat et de neuf crédits dans un baccalauréat. Les cours au choix

---

<sup>15</sup> GARON, Claude (1993). «Entrevue : Gabriel La Rocque», dans *Cité éducative*, Vol. 8, n° 2, page 10.

sont exclus, et seuls pourront faire l'objet d'une demande les cours organisés et gérés par la FEP qui portent sur des habiletés techniques ou des savoirs de nature instrumentale. Les étudiants qui feront une demande devront obligatoirement être inscrits dans le programme et faire la preuve d'une solide expérience dans le champ disciplinaire des cours concernés. Toutes les demandes devront être soumises au vice-doyen aux études, responsable de l'application de la politique, et comprendre les pièces suivantes : le nom du cours visé par la demande, la description des apprentissages réalisés par l'expérience et leur correspondance avec le cours concerné, des lettres d'employeurs attestant l'expérience de la personne, un curriculum vitae et tout document pertinent. S'il estime la demande recevable, le vice-doyen la transmet au responsable du programme pour évaluation. Ce dernier sollicite un ou des spécialistes de la discipline touchée pour évaluer le dossier. Cette étape est décisive : dans l'hypothèse d'une réponse positive, le candidat doit alors se soumettre à une évaluation qui peut prendre plusieurs formes : examen, travail, stage d'observation ou tout au moyen jugé pertinent. En vue de l'évaluation finale, l'étudiant aura en main le plan de cours et une liste des ouvrages pertinents; il disposera d'environ quatre semaines pour se préparer.

L'une des dispositions du projet que nous trouvons particulièrement intéressante a trait au mode de certification. Puisque l'étudiant se soumettra à un examen ou qu'il produira un travail écrit, son bulletin portera une note et non la seule mention «équivalence», ce qui évitera des difficultés supplémentaires à faire reconnaître des cours dans d'autres universités ou facultés, un domaine où règne l'arbitraire comme nous l'avons vu précédemment.

Par contre, le projet de la FEP contient un irritant financier majeur. Le candidat à la reconnaissance des acquis devra en effet payer une somme de 100 \$ pour présenter une demande. En cas de refus, la moitié de cette somme lui sera remboursée. Si l'étudiant réussit l'évaluation, il sera inscrit rétroactivement au cours, dont il devra cependant acquitter les droits de scolarité. Cette disposition contredit de façon flagrante l'un des principes fondamentaux de la reconnaissance des acquis, à savoir que ni la personne ni l'État ne devraient payer pour une formation déjà acquise. Ce n'est qu'à contrecoeur, et pour le seul temps du projet-pilote, que nous pouvons accepter cette mesure. Il faut préciser ici que la Faculté devra financer le projet à même son budget régulier, car la reconnaissance des acquis ne fait pas partie des paramètres de financement des universités. Nous souhaitons évidemment que le ministère de l'Éducation remédie à cette lacune en prévoyant des modalités de financement de la reconnaissance des acquis. À moyen et à long terme, une telle mesure entraînerait des économies substantielles.

En principe, le gouvernement actuel n'est pas insensible à la reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels. Dans son programme, le Parti Québécois indique en effet qu'il entend favoriser la reconnaissance des acquis ainsi que la mobilité des élèves et des étudiants dans tout le système d'éducation. Il a ici une belle occasion de passer de la parole aux actes.

Nous savons d'avance que certains verront dans cette initiative une hérésie susceptible d'entacher le sacro-saint principe de l'autonomie universitaire. Nous croyons certes qu'un professeur d'université doit jouir d'une entière liberté d'enseignement et de recherche, mais nous ne saurions considérer la liberté universitaire comme le pouvoir absolu des universités de dépenser inconsidérément l'argent des contribuables. Quand le gouvernement paie, il a le droit et le devoir de s'assurer que les universités utilisent au mieux les fonds publics et de les rappeler à l'ordre au besoin. C'est bel et bien de cela qu'il s'agit dans la question des équivalences de cours et de la reconnaissance des acquis expérientiels.

Nous recommandons :

- 8. Que la CREPUQ ou le ministère de l'Éducation entreprennent dans les meilleurs délais une étude sur les équivalences de cours au 1<sup>er</sup> cycle devant mener à terme à la création de tables d'équivalences couvrant l'ensemble du réseau universitaire québécois, et que des représentants des associations étudiantes soient associés au projet.**
- 9. Que le ministère de l'Éducation encourage les collèges et les universités à pratiquer la reconnaissance des acquis expérientiels et qu'il finance adéquatement un tel système.**

## CHAPITRE 4

### **L'INFORMATION, C'EST LE POUVOIR : UNE CHARTE ET DES STATUTS DÉSUETS**

Dans nos sociétés, il semble que les grandes bureaucraties constituent un mal inévitable. Or, ce mal n'est acceptable que dans la mesure où il est contrebalancé par des pouvoirs démocratiques. Sur ce plan, en raison d'une Charte et de Statuts archaïques, l'Université de Montréal bloque tous les horizons.

Rappelons ici que, si tous les autres ordres d'enseignement sont passés au crible de la réforme de l'éducation des années soixante, les universités québécoises, elles, ont presque totalement échappé à cette opération de rajeunissement et de modernisation. Le fait que les universitaires eux-mêmes aient joué un grand rôle dans l'opération n'est probablement pas tout à fait étranger à cette omission, comme nous l'enseigne la sagesse évangélique de l'homme qui voit la paille dans l'œil du voisin mais pas la poutre dans le sien.

Cela fait en sorte que, en 1995, l'Université de Montréal fonctionne dans un cadre juridique moyenâgeux hérité de la tradition de l'Église catholique. Jusqu'au début des années soixante, en effet, l'U. de M. était dirigé par un recteur qui était un «monseigneur» nommé par l'Archevêché de Montréal. Est-il besoin de rappeler que la hiérarchie ecclésiastique est tout à fait de type pyramidal, et que le petit groupe qui trône au sommet de la pyramide exerce un pouvoir incontesté et sans partage?

Ce petit groupe, c'est aujourd'hui le Conseil de l'Université, un cénacle de 24 personnes, en grande majorité «cooptées» et non élues, qui jouissent de tous les pouvoirs inhérents à un conseil d'administration, ainsi que le Comité exécutif de neuf personnes, choisies parmi les membres du Conseil. En plus d'approuver les budgets, le Conseil nomme tous les «officiers» de l'établissement au rectorat ainsi que dans toutes les facultés et tous les départements; c'est aussi le Conseil qui embauche les professeurs. Ce caractère antidémocratique est inscrit dans la lettre même des Statuts, comme nous en convainc l'article 50.14, qui proscriit toute forme d'élection : «Aucune nomination ou recommandation en vue d'une nomination à un corps universitaire ne peut donner lieu à une procédure d'élection ou à l'équivalent d'une telle procédure, sous peine de nullité». Et ce n'est pas là la seule incongruité de ce document juridique. Autre aspect capital : tant le Conseil que le Comité exécutif délibèrent à huis-clos et les procès-verbaux des réunions ne sont pas publics.

Dans un texte publié dans le journal *Le Devoir* au début des années quatre-vingt, un professeur de philosophie de l'U. de M., M. Claude Lagadec, s'était livré à une sévère analyse de la Charte et des Statuts de l'établissement., dont il avait résumé l'esprit dans ce paragraphe cinglant : «Imaginez une institution dont la gestion est calquée sur celle de l'Église : absence totale de délégation de pouvoir; tout le pouvoir est logé dans l'extrême pointe de la pyramide hiérarchique du Conseil et de son exécutif. Toutes les assemblées sont à huis-clos comme chez les bolchéviques et les

ecclésiastiques, ce qui entraîne le contrôle absolu de l'information et l'impossibilité d'une "opinion publique" sur le campus, puisque ni les professeurs ni bien sûr les étudiants ne connaissent les actes du Conseil, ni les attendus de ses résolutions, ni la jurisprudence ainsi établie. La seule exception au huis clos permanent est l'Assemblée universitaire, dont les étudiants écorés ont forcé la porte vers 1968.» Ailleurs dans le texte, M. Lagadec rappelle par ailleurs que l'Assemblée universitaire ne jouit d'aucun pouvoir, sauf celui de décerner des doctorats honorifiques, et qu'il s'agit d'un «haut lieu de la parlote». C'est pourtant la seule instance dont la composition est un tant soit peu représentative de l'ensemble de la communauté universitaire.

Compte tenu que le budget annuel d'environ 550 millions de dollars de l'U. de M. est constitué à plus de 70 % de fonds publics, le monopole du pouvoir consenti à un tout petit nombre de personnes non élues constitue certainement une anomalie dans une société démocratique qui exige la transparence administrative. L'organisation fondée sur la manie du secret est vicieuse dans son principe même; elle l'est aussi dans la vie quotidienne.

En collaboration avec la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAECUM), nous avons largement démontré au cours des deux dernières années que cette pratique a effectivement donné lieu à des abus de privilèges parmi les cadres supérieurs de l'établissement. Pour connaître les salaires et avantages financiers divers du recteur et des vice-recteurs, les deux associations étudiantes ont dû recourir à la Commission d'accès à l'information, une procédure qui a duré 20 mois et leur a coûté 10 000 \$ d'honoraires d'avocats, ce qui est inacceptable en raison du caractère public évident de l'information en cause. Sur cet aspect du moins, de tels événements ne risquent pas de se reproduire puisque le gouvernement a adopté une loi qui oblige dorénavant les dirigeants des universités à divulguer leurs salaires et avantages sociaux.

Au-delà de la question de la rémunération des cadres supérieurs des universités, la concentration du pouvoir empêche à toutes fins utiles l'introduction de changements dont l'Université ne peut plus faire l'économie, pour la simple raison qu'il n'existe aucun lieu où débattre de ces enjeux et convenir de solutions novatrices. Une fois que l'autorité dit non — ce dont elle ne se prive pas —, et puisque le ministère de l'Éducation lui-même n'intervient pas dans les affaires universitaires au nom de l'autonomie des universités, quels moyens reste-t-il aux partenaires de la communauté universitaire pour faire valoir leurs points de vue et faire évoluer l'université? Dans le système actuel, il n'en existe qu'un : créer une situation de crise, comme l'ont fait les deux associations étudiantes, ce qui a amené l'Assemblée nationale à adopter une loi forçant les dirigeants des universités à rendre publics leurs émoluments et autres avantages financiers. Parce qu'elles mobilisent trop d'argent, de temps et d'énergie, parce qu'elles laissent longtemps des traces d'animosité entre les partenaires de la communauté universitaire — à titre d'exemple, notre association étudiante, l'une des deux seules accréditées à l'U. de M., n'a pas rencontré le recteur depuis au moins deux ans —, les crises à répétition ne sauraient constituer un mode de gestion valable.

En pratique, l'absence de mécanismes démocratiques permet en outre la prépondérance des intérêts particuliers sur l'intérêt général. L'épisode relaté précédemment sur la création de baccalauréats avec appellation en est un exemple éloquent. Il y en a bien d'autres : la lenteur à développer l'enseignement à distance, la très grande difficulté d'introduire des mesures en reconnaissance des acquis, fussent-elles très timides, l'impossibilité de faire reconnaître les besoins particuliers des adultes dans les services aux étudiants, le détournement vers d'autres activités de l'argent généré par l'éducation permanente, le retard à implanter des modèles andragogiques, l'entêtement dans la croyance que l'université est la détentrice exclusive du savoir, etc.

Les maux dont souffre l'université se sont certes aggravés au cours des dernières années, mais ils ont été diagnostiqués depuis bien longtemps. Entre autres, à la demande même du ministère de l'Éducation, le Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire a produit en 1979 un volumineux rapport en trois tomes qui expliquait en long et en large les nombreuses failles de l'organisation du gouvernement universitaire. Comme pour bien d'autres documents lucides, il n'a pas été suivi de mesures concrètes.

Par exemple, notant que les étudiants de l'Université de Montréal, après leurs condisciples de l'Université Laval, étaient ceux qui déploraient le plus la concentration du pouvoir dans leur établissement, le rapport disait : « Tout en reconnaissant le droit à l'autonomie des institutions sur cette question, il semble toutefois que les réticences des universités à réévaluer leurs chartes ont pris l'aspect d'un problème nouveau, au cours des dernières années [...] Plusieurs questions peuvent se poser sur le contenu actuel des chartes et des statuts. Nous n'en retenons que quelques-unes :

Quelle philosophie de gestion est sous-jacente aux structures et réglementations des textes constitutifs des universités?

Cette philosophie est-elle orientée vers la coopération des partenaires ou favorise-t-elle plutôt la compétition et l'affrontement?

La représentation des diverses composantes aux organismes centraux de gestion est-elle équilibrée et satisfaisante pour les partenaires?

La représentation et la participation ne se font-elles qu'à titre individuel, ou des groupes peuvent-ils avoir des pouvoirs suffisants pour influencer ce processus politique de l'université contemporaine?

La représentation des étudiants, des professeurs et du personnel non enseignant est-elle suffisante pour équilibrer les pouvoirs des administrateurs?

La participation du milieu environnant est-elle significative? L'État peut-il, ou doit-il, y avoir place?

Le fonctionnement des diverses instances de décision et de gestion est-il public?

Le mode de désignation des leaders de l'organisation doit-il se faire nécessairement par le sommet pour qu'on reconnaisse son autorité?

La désignation des représentants des divers groupes de l'organisation ne pourrait-elle pas être confiée aux regroupements que ces mêmes personnes se sont donnés?<sup>16</sup>»

Toutes ces questions demeurent d'actualité 16 ans plus tard et, sur tous les points soulevés, l'Université de Montréal affiche des tares évidentes. En intervenant aujourd'hui aux États généraux, nous nous demandons évidemment si nous pastichons M<sup>me</sup> Janette Bertrand en «parlant pour parler» ou s'il y a quelque chance que se manifeste prochainement une réelle volonté de modifier un système qui permet à une *nomenklatura* de régner sans partage sur l'Université de Montréal, et probablement sur les autres universités, au détriment de leur évolution et de l'intérêt public.

Le choix du mot *nomenklatura* n'est pas fortuit. C'est le terme même qu'a utilisé M. Yakov M. Rabkin<sup>17</sup>, professeur d'histoire des sciences à l'U. de M., au cours de la crise créée par la divulgation des salaires et avantages sociaux des dirigeants de l'établissement.

Dans cette réflexion, M. Rabkin notait qu'à l'Université de Montréal, la carrière administrative devient souvent «une vocation à vie», contrairement à ce qui se passe dans beaucoup d'universités nord-américaines où «l'administration est perçue plutôt comme un service temporaire rendu dans le cadre des relations intercollégiales». Dans ces universités nord-américaines, le professeur ne consacre que quelques années de sa vie à la carrière administrative de façon à ne pas perdre son statut savant de professeur, car il est appelé à retourner à l'enseignement. La suite du propos de M. Rabkin nous semble fondamentale : «Ce trajet administratif [à l'U. de M.] est tout à fait normal au sein d'une institution gouvernementale ou d'une entreprise d'affaires. Or, dans ces cas-là des critères externes à l'institution, des élections politiques ou la "main invisible" de la concurrence, s'appliquent, au moins périodiquement, afin d'assurer la qualité de la direction et pourvoir un *feedback*. Quand les gestionnaires ne sont pas compétents, les gouvernements perdent le pouvoir, et les entreprises font faillite. Lorsque la direction arrive à s'isoler de l'application de tels critères, elle n'a alors pour but que l'autoperpétuation. Un déclin plus lent de l'institution peut alors survenir. Les exemples actuels les plus connus se trouvent tant dans le secteur industriel (les Trois Grands de Détroit dans les années 1980) qu'au sein de l'appareil d'État (la *nomenklatura* soviétique).» Toujours selon

<sup>16</sup> COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS (1979). *L'organisation et la gestion des universités*, Rapport du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, Livre deuxième, page 63.

<sup>17</sup> RABKIN, Yakov M. (1994). «L'Université de Montréal et sa *nomenklatura*», dans *La Presse*, 12 avril 1994, page B-3.

M. Rabkin, le système de la *nomenklatura* comporte au moins une conséquence néfaste très concrète : «À l'Université de Montréal, l'administrateur ne sert pas le professeur et l'étudiant, il les administre.»

La Commission d'étude sur les universités déplorait elle aussi l'absence de collégialité dans le gouvernement universitaire et, pour pallier cette lacune, elle suggérait l'instauration d'un système quasi-parlementaire où les administrateurs seraient élus au suffrage universel des membres de la communauté et constitueraient le gouvernement. L'opposition, elle, serait formée des représentants des associations étudiantes, du syndicat des professeurs et des autres catégories de personnels. «Un gouvernement universitaire opérant de cette façon, écrivait la Commission, pourrait modifier positivement l'équilibre des pouvoirs dans l'université en permettant aux administrateurs d'avoir une meilleure légitimité et de rendre compte de leurs activités dans un processus démocratique plus transparent et plus responsable<sup>18</sup>.»

À ce stade-ci, nous ne saurions affirmer avec certitude que l'orientation suggérée par la Commission constitue une panacée aux maux universitaires; elle nous semble cependant une voie intéressante à explorer. Une chose est sûre : la rigidité et l'inefficacité du système actuel posent de sérieux obstacles à l'édification d'un système d'éducation permanente apte à affronter les défis du XXI<sup>e</sup> siècle.

Nous recommandons :

- 10. Que les chartes et statuts des universités soient révisés dans l'esprit d'une démocratisation en profondeur des règles de fonctionnement du gouvernement universitaire de façon à permettre une participation équilibrée de tous les partenaires de la communauté et à assurer la transparence des décisions ainsi que la légitimité des dirigeants.**

---

<sup>18</sup> CEU (1979), Livre troisième, page 158.

## CHAPITRE 5

### LA LOI SUR L'ACCREDITATION ET LE FINANCEMENT DES ASSOCIATIONS D'ÉLÈVES OU D'ÉTUDIANTS

Il existe au Québec une loi, probablement unique au monde, qui encadre le mouvement étudiant dans les collèges et les universités. C'est la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants*. Elle accorde quatre droits fondamentaux aux associations étudiantes : la perception à la source de cotisations, l'allocation de locaux adéquats, la désignation de délégués dans les instances de l'établissement où sont représentés les étudiants, ainsi que le droit d'affichage.

Adoptée par l'Assemblée nationale au début des années quatre-vingt, la Loi a été amendée en 1993 et elle reconnaît dorénavant, aux fins de l'accréditation et de la représentation, trois catégories d'étudiants dans les universités : le 1<sup>er</sup> cycle, les études supérieures et l'éducation permanente.

Au Québec, le mouvement étudiant de l'éducation permanente est très récent. À notre connaissance, les étudiants et les étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente de l'U. de M., nos membres, ont été parmi les premiers à se constituer en association étudiante en 1985. Ils ont été suivis de peu par ceux de l'Université McGill. Il existe aussi des associations étudiantes de l'éducation permanente à l'École des Hautes Études Commerciales, à l'Université du Québec à Trois-Rivières et à l'Université du Québec à Hull. Une autre est en voie de formation à la Télé-Université de l'Université du Québec. Avec nos condisciples de McGill, nous avons constitué en 1991 la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP). À terme, notre objectif consiste à favoriser la création d'associations étudiantes de l'éducation permanente dans tous les établissements universitaires et, pour celles qui le souhaiteront, à les regrouper dans la FAEUQEP afin de créer un interlocuteur national en éducation permanente universitaire.

Les avantages pour la clientèle de l'éducation permanente de se regrouper sont évidents : leurs intérêts sont très différents de ceux des associations traditionnelles de 1<sup>er</sup> cycle ou de ceux des cycles supérieurs. Ces associations sont nécessaires en raison même des principes de l'éducation permanente, qui font appel à la participation des étudiants dans la définition des besoins d'éducation, l'orientation et le contenu des programmes, les méthodes pédagogiques, etc. En ce sens, nous applaudissons les récents amendements à la Loi, qui ont pour effet de reconnaître légalement la particularité de l'éducation permanente, ce qui contribuera à sortir de la marginalité un pan entier de la clientèle universitaire qui était jusque-là resté dans l'ombre et qui n'avait nulle voix pour se faire entendre.

Cela dit, la loi sur les associations étudiantes pose dans la réalité des difficultés d'application. C'est le cas des dispositions qui prévoient le droit des étudiants de se regrouper en association autonome par faculté, par département ou par module. Dans le réseau de l'Université du Québec, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, on sait qu'il n'existe pas de faculté ou de département de l'éducation permanente, car celle-ci est intégrée. Il suffit pourtant d'arpenter les corridors des constituantes de l'U.Q. en soirée pour constater qu'il se trouve bel et bien là une clientèle d'éducation permanente.

Tout récemment, deux groupes différents d'étudiants de l'UQAM ont d'ailleurs communiqué avec nous pour s'enquérir des possibilités de constituer dans l'établissement des associations étudiantes de l'éducation permanente. Malheureusement, nous avons dû leur répondre qu'il y avait un préalable à leur projet, soit que l'établissement définisse lui-même l'éducation permanente comme le prévoit la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants*.

À notre sens, il serait relativement aisé de surmonter cette difficulté, qui ne se pose que dans le réseau de l'U. Q., en circonscrivant l'éducation permanente à l'ensemble des programmes de certificats conçus à des fins de recyclage et de perfectionnement professionnel, regroupant principalement des étudiants issus du marché du travail. Il deviendrait alors possible de regrouper ces certificats dans une association de l'éducation permanente. Rien dans la Loi ne s'oppose à de telles modalités, car il est de la responsabilité de l'établissement de définir ce qu'il entend par éducation permanente. Sauf exception — nous croyons d'ailleurs qu'il y aurait tout intérêt à désigner comme «mineurs» les programmes de certificats qui ne comportent pas cette caractéristique —, une telle définition offrirait l'avantage de correspondre à la réalité.

L'une des conséquences positives d'une telle mesure serait de permettre le regroupement de ces certificats dans une association de type horizontal, qui couvrirait plusieurs modules et départements et qui pourrait nommer ses représentants dans les diverses instances universitaires.

### **Qui représentera la formation non créditée?**

La loi sur les associations étudiantes définit par ailleurs comme étudiant toute personne inscrite à une activité pédagogique d'un collège ou d'une université, et elle ne fait aucune distinction entre la formation créditée et la formation non créditée.

Sous diverses appellations — à l'U. de M., on utilise celle de «formation continue» —, les universités ont commencé il y a quelques années à offrir au public et aux entreprises des activités de formation non créditées, qui sont sanctionnées par des «unités d'éducation continue» dans des champs où elles ont développé une importante expertise. À la Faculté de l'éducation permanente, à titre d'exemple, les domaines où l'on donne de la formation continue sont le français, l'anglais,

l'environnement, la publicité, les relations interculturelles, les ressources humaines ainsi que la santé au travail.

Depuis au moins trois ans, nous prétendons qu'en vertu de notre accréditation, les personnes inscrites à la formation continue sont nos membres. Un avis de l'agent d'accréditation responsable de la Loi nous a confirmés dans cette opinion. En dépit de cet avis, l'Université et la Faculté considèrent qu'il ne s'agit pas d'étudiants.

Pour le moyen et le long terme, le gouvernement aurait certainement intérêt à dissiper cette ambiguïté dans la loi. Nous savons cependant qu'il faut beaucoup de temps pour convaincre un gouvernement d'amender une loi. Lorsque la voie politique est bloquée ou trop lente, il ne reste souvent qu'à judiciariser le problème. Il y a quelques semaines, nous avons donc demandé à un tribunal de trancher le litige.

Dans cette affaire, nous défendons bien sûr la portée de notre accréditation mais aussi le principe que toute personne inscrite dans une activité pédagogique d'une université a le droit d'être représentée par une association étudiante.

Nous recommandons :

11. **Que dans le réseau de l'Université du Québec, où elle est intégrée, l'éducation permanente soit circonscrite et définie comme l'ensemble des programmes de certificats comportant un caractère de formation professionnelle et regroupant une clientèle de personnes issues du marché du travail.**
12. **Que le ministère de l'Éducation enjoigne les universités à assurer le droit des associations étudiantes à représenter la clientèle de la formation non créditée.**

## CHAPITRE 6

### D'AUTRES PROBLÈMES

#### La formation non créditée : une privatisation de l'université?

Au-delà de l'aspect juridique, l'engagement progressif des universités en général et de l'U. de M. en particulier dans le créneau de la formation non créditée appelle un certain nombre de questions qui n'ont pas fait jusqu'à maintenant l'objet d'un débat public.

La première a trait au financement. En principe, ce type de formation doit en effet s'autofinancer puisque l'État ne subventionne que la formation créditée. Il y a cependant loin des principes à la réalité. À titre d'exemple, la Faculté de l'éducation permanente offre des activités de formation continue depuis environ cinq ans. Si nous voulons bien reconnaître que les perspectives financières à long terme puissent être prometteuses — encore qu'il ne s'agit pas d'une certitude —, le fait est que la formation continue a été jusqu'à maintenant déficitaire. Pour renflouer les coffres, il a bien fallu prendre l'argent quelque part et, sans qu'on le dise nommément, il est évident qu'on l'a puisé dans le budget de la Faculté normalement réservé à la formation créditée. L'État est-il au courant de cela? L'encourage-t-il ou laisse-t-il simplement faire?

Pour notre part, cela nous pose des difficultés quand nous voyons dans le même temps l'offre de cours crédités se réduire au nom des inévitables compressions budgétaires ou quand, pour les mêmes raisons, on nous serine qu'il est impossible d'améliorer l'encadrement des étudiants ou de financer adéquatement la reconnaissance des acquis expérientiels.

Autre aspect important : n'étant pas financée par l'État, la formation non créditée est très coûteuse pour le consommateur. On peut en mesurer l'ampleur quand on sait que les droits de scolarité ne représentent qu'environ 13 % de la formation créditée. Sur cette base, on peut estimer qu'un étudiant paie une heure en formation non créditée entre sept et huit fois plus cher qu'en formation créditée. C'est un euphémisme de dire que la formation continue n'est pas à la portée de toutes les bourses. Ne s'agit-il pas d'une forme de privatisation de l'enseignement universitaire dans un régime qui est en principe public? De plus, à supposer que la formation continue prenne beaucoup d'ampleur, les universités ne seront-elles pas tentées d'y consacrer leurs meilleures ressources intellectuelles, ce qui aurait finalement pour conséquence qu'on y offrirait de meilleures formations que dans les programmes crédités?

Qu'on nous comprenne bien : nous ne sommes pas fondamentalement opposés à ce que les universités s'engagent dans la formation non créditée. Ce que nous n'aimons

pas, c'est que tout ce secteur se développe dans un manque absolu de transparence, hors de la vue des partenaires de la communauté universitaire autres que les dirigeants. Ainsi, la façon dont est présenté le budget de la Faculté de l'éducation permanente ne nous permet pas d'évaluer avec un tant soit peu de précision quelle part du financement de la formation non créditée provient du budget de la formation créditée. Nous ne disposons également que de bribes d'information sur la sélection des enseignants, leur rémunération, le mode d'évaluation des activités et les projets de développement.

Au risque de nous répéter, cela nous ramène à la recommandation numéro 12 formulée dans le chapitre précédent. Le droit d'association est fondamental dans notre société et nous considérons comme totalement inacceptables les obstacles que posent l'U. de M. et sa Faculté de l'éducation permanente au droit des consommateurs de se regrouper et de se faire entendre leur voix sur des formations qu'ils paient très cher.

### **La concurrence et l'offre de formation en régions**

Dans un tout autre ordre d'idées, nous avons constaté à quelques reprises que le manque de concertation et la concurrence qu'exercent entre elles les universités peuvent avoir pour effet de réduire l'offre de formation en régions. Notre intérêt pour cette question tient au fait que la Faculté de l'éducation permanente offre des programmes d'études dans 17 villes.

On sait que plusieurs universités œuvrent dans les mêmes champs disciplinaires. Cela est tout à fait normal, car on comprend que toutes les régions du Québec font face aux mêmes besoins de personnel compétent en administration, gestion, sciences infirmières, informatique, etc.

Avec la prolifération des programmes de certificats, il semble cependant que la relative notion de « territorialité » des universités québécoises ait volé en éclats si bien que deux, voire davantage d'établissements universitaires, offrent des programmes de certificats quasi identiques dans une même région. En raison de la faible densité de la population, il y a évidemment le risque que la division de la clientèle empêche tous les concurrents de réunir un nombre suffisant d'étudiants pour constituer des groupes-cours viables. En bout de course, c'est la population des régions qui risque d'être privée d'un éventail plus large de programmes de formation.

À l'évidence, les universités ont intérêt et sont tout à fait en mesure d'éviter cette anomalie en créant un mécanisme de concertation sur l'offre des programmes de formation dans les régions du Québec. Dans son mémoire à la Commission, la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP) développe davantage cette question et nous adhérons sans réserve à son analyse et à ses recommandations, en particulier celle qui préconise la création d'une Régie régionale de formation et d'éducation des adultes.

## L'évaluation de l'enseignement et des enseignants

Est-ce l'un des effets de la hausse des droits de scolarité? Le fait est que, lorsque nous abordons la question avec eux, nos membres sont nettement plus véhéments qu'auparavant sur le problème de l'évaluation de l'enseignement et des enseignants, essentiellement des chargés de cours dans le cas de notre Faculté. Certes, les étudiants sont invités chaque trimestre à remplir une formule d'évaluation de leurs cours, mais un scepticisme général règne quant aux conséquences réelles d'une évaluation négative. Chacun est pour ainsi dire persuadé qu'un enseignant fortement critiqué par les étudiants peut être de retour trimestre après trimestre pour peu qu'il ait le «pointage» requis dans la convention collective.

Avant d'aller plus loin, il importe cependant de rappeler que les étudiantes et les étudiants évaluent positivement la très grande majorité des cours de la FEP. Depuis sa fondation, notre association offre aussi aux membres un Service des plaintes qui a démontré au fil des ans sa capacité à intervenir dans les cas les plus graves, ceux par exemple mettant en cause un excès d'autoritarisme ou un manque de respect des étudiants. Surtout lorsqu'il s'agit d'une plainte collective, la Faculté intervient généralement avec rapidité et compétence.

Cela dit, nous croyons à la règle que, dans le réseau universitaire, il est souhaitable que les étudiants et les étudiantes évaluent leurs cours ainsi que leurs enseignants. On peut raisonnablement postuler qu'une évaluation sérieuse et crédible est de nature à améliorer la qualité des cours.

Le problème, comme l'expliquait un article publié dans un récent numéro de la revue de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences<sup>19</sup>, c'est que les modes d'évaluation utilisés dans les universités québécoises sont très divers et généralement déficients. Considérée comme «la» grande spécialiste de l'évaluation au Québec, M<sup>me</sup> Huguette Bernard, professeure à l'Université de Montréal, ainsi que l'auteur de l'article soulèvent des distinctions et des éléments de réflexion qui nous semblent pertinents :

— Il faut distinguer l'évaluation des enseignements de l'évaluation des enseignants. Si cette dernière est relativement répandue dans le monde, il n'en va pas de même de l'évaluation des enseignements, qui serait unique au Québec. Le problème tient ici au fait que l'enseignement et l'enseignant sont évalués dans un même questionnaire, ce qui ne permet pas de distinguer clairement les deux volets.

— Il y a également lieu de distinguer l'évaluation «formative», qui vise à améliorer la qualité des cours, de l'évaluation «sommativ», qui est davantage administrative et peut être utilisée par l'établissement aux fins de promotion d'un professeur ou de non-

---

<sup>19</sup> KEABLE, Jacques (1995). «L'enseignant, l'enseignement... Saurons nous un jour les évaluer?», dans *Interface*, Vol. 16, n° 5, septembre-octobre, p. 44-50.

renouvellement d'un contrat de chargé de cours. L'évaluation formative suppose une bonne dose de collaboration entre les enseignants, l'administration et les étudiants.

— Qu'il s'agisse du 1<sup>er</sup> cycle ou des études supérieures — il faudrait ajouter l'éducation permanente —, un établissement utilise des outils d'évaluation identiques même si la nature des activités éducatives est fort différente.

— L'outil d'évaluation quasi unique, c'est le questionnaire «rempli volontairement et anonymement» par les étudiantes et les étudiants; il est très varié selon les établissements et au sein d'une même université. Selon M<sup>me</sup> Bernard, ces questionnaires sont généralement improvisés et non validés. La compilation des données et leur interprétation seraient également erratiques. Elle évoque aussi la possibilité qu'un certain nombre d'enseignants, pour éviter une mauvaise évaluation, aient tendance à donner à leurs étudiants de plus hautes notes qu'ils n'en méritent en réalité.

— Selon le cas, l'évaluation est publique ou à utilisation restreinte. Cette question est délicate au Québec, où la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*<sup>20</sup> interdit en principe la divulgation de l'évaluation lorsqu'elle porte le nom du professeur. La divulgation ne peut en conséquence se faire qu'avec le consentement de la personne en cause.

Selon toute évidence, le système universitaire québécois ne dispose pas des outils appropriés pour mener une évaluation de l'enseignement qui réponde au double objectif d'améliorer la qualité des cours et de respecter les personnes. Aussi est-ce avec intérêt que nous avons appris, dans ce même article, la préoccupation de la CREPUQ à ce sujet et le mandat qu'elle a donné à M<sup>me</sup> Bertrand «d'établir un état de la situation au Québec et de formuler des recommandations». Son rapport est attendu cet automne, et nous souhaitons ardemment que ce document soit public, ce qui permettrait à tous les partenaires de la communauté universitaire d'approfondir leur réflexion en la matière. Surtout, nous souhaitons qu'il ait des suites concrètes.

Également en collaboration avec M<sup>me</sup> Bertrand, l'Université du Québec à Montréal travaille pour sa part depuis sept ans à l'implantation d'un système d'évaluation qui se situerait «à la pointe, actuellement, au Québec». L'UQAM s'orienterait nettement vers l'évaluation formative, un système ne viserait pas «à punir, à sévir, à cataloguer et à réprimer, mais à hausser le niveau et à aider».

Avant de clore cette question, nous aimerions faire quelques autres observations. Ainsi, une formation pédagogique adéquate des professeurs et des chargés de cours nous semble, bien davantage que l'évaluation, une mesure apte à améliorer la qualité des cours. L'exemple de l'École Polytechnique semble digne d'intérêt. Dans cet établissement, tout nouveau professeur doit en effet s'astreindre à une formation

---

<sup>20</sup> L.R.Q., chapitre A-2.1.

pédagogique «sur mesure» d'une centaine d'heures, répartie sur deux trimestres. Le résultat, assure-t-on, est probant. Voilà sans doute un exemple à imiter.

Nous ne pouvons également ignorer le statut précaire des chargés de cours et leurs conditions générales de travail, qui se distinguent singulièrement du traitement accordé aux professeurs, et nous trouverions anormal de creuser cet écart en imposant aux chargés de cours des modalités d'évaluation plus sévères. Nous ne sommes pas non plus de ceux qui jurent par les mesures punitives : toute intervention en cette matière doit se faire dans le respect des personnes et dans l'optique de leur aider à trouver les correctifs appropriés. Le congédiement ne peut être qu'une mesure de dernier recours.

De plus, la marginalité où sont confinés les chargés de cours dans l'organisation universitaire n'est pas pour faciliter la mise au point de solutions négociées, acceptables pour toutes les parties. Dans ce sens, nous ne pouvons que souscrire à la volonté de ce groupe d'enseignants de s'intégrer davantage dans les structures décisionnelles de l'Université.

Nous croyons enfin qu'une partie de l'insatisfaction des étudiantes et des étudiants à l'égard des cours découle du fait que le contenu de ces derniers est souvent très différent de ce qui était attendu et annoncé. Il est notoire que la description en trois lignes de l'annuaire des cours, le seul instrument dont disposent les étudiants pour effectuer leur choix de cours, ne correspond pas toujours au contenu qui sera effectivement abordé. La solution à ce problème est relativement simple : il suffirait que les étudiantes et les étudiants aient accès aux syllabus de cours, qui sont évidemment beaucoup plus détaillés.

### **L'encadrement des étudiants**

Le problème de la faiblesse de l'encadrement des étudiants est suffisamment décrié sur la place publique pour que nous n'ayons pas à en faire ici la démonstration détaillée. Dans le mémoire qu'elle vous a présenté, à titre d'exemple, l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française rappelait que, malgré un taux élevé d'abandon dans les programmes d'éducation permanente, il ne se trouvait personne pour demander aux gens qui abandonnent les raisons de leur décision. *A fortiori*, il ne se trouve personne pour leur offrir de l'aide ni même pour les dépister. Professeur à l'U. de M. et ancien doyen de la FEP, M. Guy Bourgeault ironisait à ce propos il y a quelques années en notant que l'U. de M. avait bien raison de ne vouloir admettre que les meilleurs étudiants, car une fois admis, ils sont totalement laissés à eux-mêmes!

On devine que la situation n'est guère plus rose à la FEP, où la quasi totalité de l'enseignement est le fait de chargés de cours qui, à ce qu'on en sait, ne sont pas payés pour encadrer les étudiants. Les responsables de programmes? Il est douteux

que la lourdeur de leur charge de travail leur permette de répondre à tous les besoins d'encadrement.

Il importe par ailleurs d'apporter une nuance. Ce ne sont certainement pas tous les étudiants qui ont besoin de plus d'encadrement ou même qui en désirent. Cela n'invalide en rien le fait que ceux et celles qui ont besoin d'un soutien plus personnalisé devraient pouvoir l'obtenir facilement.

Pour pallier les lacunes les plus criantes, nous demandons depuis plusieurs années que la Faculté mette au moins à la disposition des chargés de cours des locaux de rencontre convenables ainsi qu'un système de boîtes vocales et de pigeonniers pour faciliter la transmission de l'information avec les étudiants. *Niet!* Il n'y a jamais d'argent pour faire cela.

- 13. Que la CREPUQ ou le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les associations étudiantes, étudie la possibilité de créer une table de concertation pour coordonner et gérer l'offre et la demande de formation universitaire dans les régions du Québec.**
- 14. Que le rapport sur l'évaluation de l'enseignement et des enseignants en cours de préparation à la CREPUQ soit largement débattu par les partenaires de la communauté universitaire dans l'optique d'instaurer un système d'évaluation crédible.**
- 15. Que les étudiantes et les étudiants, afin d'effectuer un choix de cours plus éclairé, aient accès aux syllabus des cours et non seulement au descriptif de l'annuaire.**

## CHAPITRE 7

### LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS

Sous des formes variables, la plupart des universités disposent de Services aux étudiants (SAE), qui couvrent grosso modo les secteurs suivants : les sports et les activités physiques, la santé, l'orientation et la consultation psychologique, les services socio-économiques (aide financière et bureau universitaire de l'emploi), les activités culturelles, les services alimentaires et la photocopie. Ce secteur peut même à l'occasion devenir un fourre-tout et donner lieu à des incongruités, comme à l'Université de Montréal, où une partie du salaire de l'ombudsman est imputé aux SAE.

Selon les soubresauts et la vigueur du mouvement étudiant, les modes de gestion ont considérablement varié dans le temps : tantôt ces services ont été gérés par les étudiants eux-mêmes, tantôt par la direction des établissements, tantôt enfin selon une formule de cogestion. On retrouve d'ailleurs cette même diversité en 1995. À l'Université Laval, c'est l'établissement lui-même qui dirige les SAE alors que McGill a opté pour une formule d'autogestion étudiante; entre les deux, l'Université de Montréal fonctionne dans un modèle de cogestion.

Si l'on considère l'ensemble des services aux étudiants, on observe aussi qu'ils sont rarement regroupés dans une structure administrative unique. Généralement, ce sont les établissements qui ont la responsabilité des services d'orientation et de consultation psychologique ainsi que des services socio-économiques. Pour les autres services, le partage des responsabilités est variable entre l'établissement, les associations étudiantes, voire, dans certains cas, l'entreprise privée.

En règle générale, les SAE puisent leurs fonds à trois sources : la cotisation étudiante obligatoire — elle est de 5,70 \$ par crédit à l'U. de M. et constitue 47 % des revenus —, la subvention du ministère de l'Éducation (23 %) et les revenus des activités (30 %). La cotisation proprement dite est également variable selon les établissements et appliquée de façon plus ou moins universelle. À l'École polytechnique et à l'École des Hautes Études Commerciales, par exemples, les étudiants et les étudiantes à temps partiel sont exemptés de toute cotisation, contrairement à leurs condisciples de l'Université de Montréal.

Pour compléter ce tableau, ajoutons que les fonds prélevés pour financer les Services aux étudiants ne sont pas nécessairement utilisés en entier à cette fin, et que l'accès aux différents services est généralement ouvert au personnel de l'université ainsi qu'à la clientèle extérieure. Enfin, si l'on prend encore une fois l'exemple de l'U. de M., on observe que les salaires accaparent 65 % du budget des SAE, comparativement à 14 % pour les «imputations» (chauffage, électricité, téléphone,

entretien, etc.) et 21 % pour les ressources matérielles, ce qui inclut les activités proprement dites mais aussi la publicité, les publications, l'équipement des ateliers, etc.

### **La clientèle change mais pas les services**

Comme pour bien d'autres aspects de la vie universitaire, le fait le plus marquant des Services aux étudiants tient dans la diversification de la clientèle. Or, la nature des services, elle, n'a que marginalement évolué au cours des trois dernières décennies. Le résultat, c'est que les étudiants et les étudiantes de l'éducation permanente paient des services qu'ils n'utilisent pas parce qu'ils ne correspondent pas à leurs besoins.

Les quelques données disponibles depuis une quinzaine d'années indiquent toutes que, à l'exception du Service des sports (environ 10 %), moins de 5 % des étudiants de la FEP utilisent les SAE. Dans cette proportion, on pourrait presque considérer la cotisation obligatoire comme des droits de scolarité déguisés. La faible utilisation n'est d'ailleurs nullement étonnante. Quand on occupe un emploi (plus de 80 %), qu'on élève des enfants (au moins 50 %) et qu'on étudie à temps partiel (environ 90 %), il se pourrait en effet qu'on préfère consulter son médecin de famille plutôt que le service de santé de l'U. de M. en cas de maladie, ou qu'on souhaite vivre ses trop rares loisirs dans le cercle familial ou celui des vieux amis plutôt que de s'échiner sur le mur d'escalade du Centre d'éducation physique et des sports.

Est-ce à dire que la clientèle de l'éducation permanente n'a nul besoin de services? À vrai dire, on l'ignore, en raison de l'inexistence d'études à ce sujet. Pour notre part, nous postulons que le Service d'orientation et de consultation psychologique, en raison du lien étroit qu'il entretient avec la dimension «études», demeure indispensable pour nos membres. Ils y ont d'ailleurs recouru en plus grand nombre au cours des dernières années, depuis que les services sont accessibles en soirée. Nous croyons également que le Bureau universitaire de l'emploi peut devenir très utile pour peu qu'il acquière une expertise adaptée aux besoins particuliers de la clientèle de l'éducation permanente.

Du fait que 75 % de nos membres sont des femmes, qu'elles étudient en soirée et que la plupart des garderies ferment leurs portes à 18 h, nous avons également de bonnes raisons de croire qu'il existe des besoins de gardiennage. Cet automne, nous parrainons donc le projet de créer un réseau de gardiennage fonctionnant sur la base du code postal. Un CLSC nous a indiqué que cela était faisable et probablement opportun.

Les services étudiants des universités ayant été créés dans une période économique faste, on peut aussi se demander s'ils sont toujours pertinents dans le contexte budgétaire de 1995. L'université a-t-elle besoin de ses propres services de santé quand deux CLSC jouxtent le campus? Les complexes sportifs ne devraient-ils pas être bâtis, gérés, utilisés et entretenus conjointement par les universités et les villes

où elles ont pignon sur rue? Est-il toujours pertinent d'investir dans des activités culturelles dont on retrouve l'exacte réplique dans les services municipaux ou communautaires de loisirs? Les «autres» utilisateurs des services contribuent-ils leur juste part du financement comparativement aux étudiants qui, eux, acquittent une cotisation obligatoire? Ce sont là quelques-unes des questions qu'on ne se pose pas souvent dans le monde universitaire.

Une piste de réflexion nous semble prometteuse : compte tenu des contraintes financières, n'y aurait-il pas lieu de distinguer les services essentiels des services communautaires et de loisirs, et d'en tirer les conséquences budgétaires appropriées? Nous considérons comme essentiels les services suivants, parce qu'ils comportent un lien direct avec les études : la consultation et l'orientation psychologique, l'aide financière et le bureau d'emploi. Si l'on prend l'exemple de l'Université de Montréal, est-il normal que le Service d'orientation et de consultation psychologique, qui compte pour environ 12 % du budget total des SAE, se retrouve avec des listes d'attente comportant des centaines de noms faute de moyens financiers alors que, dans le même temps, le Service des sports monopolise près de 50 % du budget? Nous doutons de ce choix de priorités.

### **Les associations étudiantes donnent aussi des services**

Il n'y a cependant pas que les services aux étudiants institutionnels; les associations étudiantes donnent aussi à leurs membres un certain nombre de services. Parfois, elles sont même les seules à pouvoir le faire. C'est certainement le cas de notre service des plaintes et de l'information, aussi ancien que l'Association elle-même, qui traite annuellement quelques centaines de dossiers. L'expérience acquise nous convainc qu'un grand système technocratique comme celui des universités rend des décisions qui ne tiennent pas compte de tous les aspects de la réalité et qui peuvent porter gravement à conséquence pour le cheminement d'un étudiant ou d'une étudiante. Heureusement, une intervention efficace permet généralement de corriger le tir.

On sait aussi que beaucoup d'associations étudiantes sont actives dans les médias écrits et électroniques, qui jouent certainement un rôle fondamental dans la constitution d'une opinion publique dans les campus universitaires. Pour notre part, nous publions depuis dix ans la revue *Cité éducative*, qui porte la bonne nouvelle de l'éducation permanente dans la communauté universitaire. Un certain nombre d'associations sont également responsables de services de bar, de restauration, de photocopies, etc.

Dans le cas particulier des services alimentaires, on observe depuis quelques années la tendance de l'U. de M. à réduire ses activités dans ce secteur, qui sont chroniquement déficitaires. Il faut pourtant maintenir un minimum de services alimentaires dans un campus et, souvent, les associations étudiantes sont tout à fait en mesure de le faire. Nous nous trouvons dans cette situation avec le bistrot La

Brunante, qui est d'ailleurs le seul service alimentaire ouvert le soir et les fins de semaines. Toutefois, le défi de la rentabilité se pose également pour les associations étudiantes, et il importe que les établissements universitaires leur consentent des conditions d'opération qui leur permettent, sinon de réaliser des profits, du moins de ne pas être entraînées dans un gouffre financier.

À l'évidence, les universités doivent encourager les associations étudiantes à développer les services à leurs membres, et il peut devenir d'autant plus impérieux de le faire que les assos peuvent rendre ces services à bien meilleur coût que les établissements eux-mêmes. C'est notamment le cas à l'Université McGill et à l'Université Laval, où les associations gèrent une grande variété de services, ce qui a pour avantages de créer des emplois pour les étudiantes et les étudiants, et de favoriser leur enracinement dans la communauté universitaire.

### **Des aléas politiques**

Pour avoir vécu les choses de l'intérieur en participant à la gestion des SAE, où notre voix est minoritaire, nous savons qu'il n'est pas facile de transformer les mentalités et d'introduire des mesures mieux adaptées aux besoins de l'éducation permanente. À ce point de vue, nous sommes soumis aux aléas de l'échiquier politique universitaire, où nous devons composer avec des intérêts divergents, ceux de la technocratie en place, bien sûr, mais ceux également des autres groupes d'étudiants. Souvent, nous nous y trouvons noyés.

En conséquence, nous estimons que les SAE de demain devraient se dessiner selon les axes suivants :

— Une répartition des ressources et des services conforme à l'esprit et à la lettre de la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants*, qui reconnaît les trois catégories d'étudiants que l'on sait, et l'autonomie de chacun de ces groupes sur la part du budget qui lui échoit.

— L'autogestion étudiante dans les Services aux étudiants ou, à tout le moins, une gestion où les étudiants jouissent d'un pouvoir majoritaire et réel.

— Une révision complète des priorités des Services aux étudiants en distinguant les services essentiels des services communautaires et de loisirs.

— Une redistribution de la responsabilité des différents services aux étudiants en faveur des associations étudiantes.

Nous recommandons :

**14. Que, dans l'offre de services aux étudiants, on distingue les trois catégories d'étudiants prévus dans la Loi — le 1<sup>er</sup> cycle, les études**

supérieures 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.

15. Que, dans le mode de gestion des SAE, les universités privilégient la cogestion, voire l'autogestion étudiante.
16. Que les budget prévus pour les Services aux étudiants servent exclusivement à cette fin.

## CHAPITRE 8

### DONNER À L'ÉDUCATION PERMANENTE LES MOYENS DE RÉALISER SA MISSION

#### Les tendances qui dessinent l'avenir

Dans un document publié il y a quelques années<sup>21</sup>, l'UNESCO définissait treize tendances qui caractériseront l'éducation dans les sociétés de demain :

- «1. Part croissante de la population concernée par l'éducation et part croissante du revenu national consacré à cette fonction (il ne s'agit évidemment pas seulement des fonds publics ni des seules dépenses pour l'enseignement formel).
2. Nouvelle conscience du rôle de l'éducation comme contribution à la réalisation des objectifs sociaux et à l'atténuation des problèmes sociaux manifestes.
3. Intégration croissante de l'éducation et des autres institutions sociales avec lesquelles elle entretient des relations fonctionnelles.
4. Allongement de la période d'éducation à la fois au cours de la première enfance et, à l'âge adulte, sous forme d'éducation postsecondaire, de recyclage, d'éducation permanente, d'école de parents, d'éducation familiale.
5. Tendance de l'éducation à gagner l'industrie, le lieu de résidence et l'habitation.
6. Tendance de l'éducation et du travail à cesser d'être séquentiels pour devenir simultanés à mesure que nous entrons dans la cité éducative ou *learning society*.
7. Abandon des méthodes traditionnelles d'instruction.
8. Réduction de la compétition grâce à des programmes individualisés.
9. Répartition plus large des coûts de l'éducation sur une base nationale.

---

<sup>21</sup> RASSEK H. et G. VAIDEANU (1987). *Les contenus de l'éducation : perspectives d'ici à l'an 2000*, PUF/UNESCO, Paris.

10. Extension du pouvoir de participation et de contrôle à de nouveaux groupes tels que professeurs, élèves, minorités, etc.

11. Effacement de la distinction entre enseignement général et professionnel, au point peut-être d'éliminer complètement des écoles primaires et secondaires toute formation étroitement utilitaire.

12. Différenciation accrue dans les rôles de ceux qui sont chargés de faciliter l'apprentissage : auxiliaires pédagogiques, moniteurs, enseignants, etc.

13. Abandon des attitudes autoritaires, évolution vers une atmosphère d'apprentissage partagé, de respect mutuel entre enseignants et enseignés, de déprofessionnalisation.»

### Un point de vue américain

Est-il besoin de préciser que l'éducation permanente est au cœur de cette problématique? Dans deux numéros récents de la revue américaine *Educom Review*, Carol A. Twigg souligne pour sa part que la vision du baccalauréat comme un ensemble de connaissances déterminées, constituant une préparation adéquate à une carrière à vie, est devenue caduque : « *Instead, we recognize that graduates need to have acquired skills, such as critical thinking, quantitative reasoning, and effective communication, along with abilities, such as the ability to find needed information and the ability to work well with others* », écrit-elle.

Chez nos voisins du Sud autant qu'au Québec, note-t-elle, l'augmentation et la diversification de la clientèle font en sorte que l'étudiant traditionnel âgé de moins de 25 ans, inscrit à un programme d'études à plein temps, fait aujourd'hui partie de la minorité. Or, l'attitude et les attentes de la nouvelle majorité sont fort différentes du passé et elles s'apparentent davantage au désir de satisfaire leurs besoins de consommateurs de services éducatifs qu'à la soumission aux critères traditionnels de l'enseignement supérieur.

L'apprentissage en des périodes de temps discontinues, qui est à la base même de notion d'éducation permanente, constitue également une donnée radicalement nouvelle dans la société et dans les systèmes d'éducation, entre autres du fait que le travailleur de demain changera d'occupation six à sept fois dans sa vie, ce qui l'obligera chaque fois à acquérir de nouvelles connaissances. D'ici l'an 2000, l'*American Society for Training and Development* estime ainsi que 75 % de la main-d'œuvre devra se recycler. Cela fait dire à Carol A. Twigg : « *Whether serving adult students when they return or preparing traditional undergraduates for a lifetime of continuous learning, all institutions are being affected by these trends. As we think about teaching and learning issues, how many of our colleges and universities continue to view their primary business as residential undergraduate education for*

*recent high school graduates? How many of our faculty have considered the implications of a society in which continuous learning is the norm?»*

Question pertinente, en effet, qui nous rappelle que les professeurs d'université sont d'abord embauchés pour leurs qualités de chercheurs. La question que se pose sans doute un chercheur qui doit donner un cours s'apparente à ceci : «Qu'ai-je envie d'enseigner à mes étudiants?» Jamais il ne lui vient à l'idée qu'il existe une tout autre façon de poser le problème : «Quels sont les besoins d'apprentissage de mes étudiants?» Du moins en éducation permanente, cette dernière question est pourtant tout à fait pertinente.

En éducation, on assiste donc à un changement profond des clientèles et des temps de formation. Il en va de même des lieux de formation. Elle est en effet révolue l'époque où la «classe» traditionnelle constituait le seul lieu d'apprentissage. Aujourd'hui, on apprend tout autant à l'usine et au bureau qu'à la maison, voire dans les lieux publics. Dans le monde qui est à nos portes, l'université sera donc de moins en moins un lieu physique et de plus en plus une communauté virtuelle, comme le dit le langage contemporain, principalement en raison des nouvelles technologies qui donnent accès à des quantités d'information inimaginables il y a quelques années à peine. Encore faut-il que les personnes aient acquis les habiletés intellectuelles qui leur permettent de trouver cette information et de la traiter. Encore là nos universités ne se montrent guère à la hauteur des défis à relever.

Ce thème de la nécessité d'une approche différenciée dans toutes les facettes de l'éducation permanente revient très fréquemment dans beaucoup d'ouvrages qui traitent de l'éducation. Dans une étude très récente, MM. Denis Bertrand et Gandayi Gabudisa Busugutsale écrivent ainsi : «En matière d'enseignement, la nouvelle université serait appelée à mettre en place, à côté des longs programmes actuels visant à assurer une formation de base ou une compétence professionnelle de départ, des programmes complémentaires de formation continue ou de mise à jour, plus courts et plus souples, offrant des éléments complémentaires de formation personnelle ou professionnelle beaucoup mieux adaptés aux besoins d'une clientèle de plus en plus diversifiée<sup>22</sup>.» Dans une telle approche, rien n'interdit, par exemple, de créer des formats d'études hors du moule traditionnel d'un cours de 45 heures donné en 15 tranches de 3 heures.

## L'enseignement à distance

<sup>22</sup> BERTRAND, Denis et Gandayi Gabudisa BUSUGUTSALA (1995). *L'université québécoise du troisième type, Dynamique vers l'an 2010*, Les cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur, Université du Québec, mai 1995, p. 113.

On ne saurait par ailleurs parler des tendances d'avenir en éducation permanente sans évoquer l'extraordinaire potentiel des technologies de l'information, notamment au chapitre de l'enseignement à distance.

Pour tout ce qui concerne la fonction de transmission des connaissances, quel besoin y a-t-il aujourd'hui qu'un étudiant se rende dans une classe pour écouter un cours magistral alors qu'il peut très bien le faire dans son salon, à son rythme et aux heures qui lui conviennent? Cela se fait d'ailleurs depuis plusieurs années, et un certain nombre d'étudiants sont familiarisés avec ces petites malles contenant les 13 cassettes de cours et la documentation écrite qui l'accompagne.

Les ordinateurs multimédia, le réseau Internet et la technologie des CD-ROM interactifs sont de nature à sonner une nouvelle révolution de l'enseignement à distance, car ils donneront accès à de plus grandes quantités d'information que n'en contiennent les bibliothèques des universités. Plus important encore, ces nouveaux dispositifs, en raison de leur caractère interactif, rendront l'enseignement à distance bien plus performant et intéressant qu'il ne l'est actuellement, car ils permettront une participation directe de l'étudiant dans le déroulement du cours. Encore faut-il que les universités relèvent adéquatement le défi de la «médiatisation» des cours que posent ces nouvelles technologies, car pour l'essentiel, l'enseignement télévisé consiste encore à filmer un professeur qui parle, une méthode qui est loin d'exploiter tout le potentiel de ces nouveaux médias.

On peut par ailleurs raisonnablement croire que les contraintes financières qui pèsent et continueront de peser sur les universités jouent, à moyen et à long terme, en faveur de l'enseignement à distance. Certes, un tel cours nécessite au départ un investissement important, mais il n'y a pas par la suite de limite quant au nombre d'étudiants qui peuvent s'y inscrire. Au bout de la ligne, des économies d'échelle substantielles peuvent sans doute être réalisées. Qui sait si, dans quelques années, l'enseignement à distance ne sera pas devenu la seule université que la collectivité aura la capacité de se payer, comme le croit par exemple le philosophe Michel Serres, pour qui les universités traditionnelles comptant des dizaines de milliers d'étudiants sont comme des dinosaures à l'appétit budgétaire insatiable. Comme les dinosaures, croit-il, ce type d'université est voué à l'extinction.

Pour le présent, nous ne saurions soutenir que l'enseignement à distance peut répondre à tous les besoins de l'éducation permanente universitaire. Entre autres, un certain nombre d'étudiantes et d'étudiants qui ont fait l'expérience de l'enseignement à distance font état d'un sentiment d'isolement qu'ils n'éprouvent pas dans une classe traditionnelle. Plusieurs facteurs entrent probablement en cause. Il est évident que l'enseignement à distance requiert une motivation, une autonomie et une capacité «d'apprendre à apprendre» qui sont inégalement réparties dans l'ensemble de la clientèle étudiante. Il est probable aussi que l'idée que se font de l'éducation beaucoup d'adultes est calquée sur l'école traditionnelle, où l'essentiel de l'activité se déroule dans une classe avec un enseignant qui parle et des étudiants qui écoutent. Enfin, lorsqu'il s'agit d'enseignement à distance faisant appel à des technologies audiovisuelles et informatiques, il est probable, comme dans toute innovation, que

ces nouveaux modes d'enseignement se heurtent à une résistance culturelle. Cela se surmonte en partie par des campagnes musclées d'information et de promotion sur la validité de ces nouvelles approches éducatives, mais aussi par le seul fait de l'écoulement du temps. La prochaine génération, celle qui est née avec les micro-ordinateurs personnels, n'éprouvera pas ce genre de résistance.

Dans un chapitre antérieur, nous avons aussi évoqué l'anarchie, l'arbitraire et le gaspillage des fonds publics qu'entraîne l'absence d'un système organisé d'équivalences de cours dans les universités. Comme vous l'a signalé le mémoire de l'ACDEAULF, cette réalité s'applique également à l'éducation à distance. Visiblement, ce que fait la main gauche de l'université, la main droite l'ignore, et cette dyslexie est devenue intolérable. Posons la question franchement : le gouffre qui sépare le discours des universités en faveur de l'éducation à distance et le très faible développement que connaît en réalité ce secteur — dans toute l'Université de Montréal, on dénombre tout au plus quelques dizaines de cours à distance —, ne tiendrait-il pas à la volonté de protéger des intérêts corporatistes?

### **Hétérogénéité de la clientèle et formation individualisée**

Enfin, nous estimons que se pose un autre un défi jusqu'à maintenant insurmonté de l'éducation permanente universitaire : l'hétérogénéité de la clientèle, et une piste de solution qui nous semble particulièrement prometteuse : les programmes individualisés de formation.

Le problème n'a pas la même acuité dans tous les groupes. On peut raisonnablement présumer qu'il est inexistant dans une classe de sciences infirmières, où toutes les étudiantes jouissent d'une formation antérieure et d'une expérience équivalentes. Il est cependant aigu dans les nombreuses classes où le bagage de connaissances scolaires et expérientielles des étudiants et des étudiantes est très disparate. Dans ce dernier cas, il devient très difficile pour le chargé de cours d'ajuster son enseignement de façon à ce qu'une partie de la classe ne perde pas son temps avec un savoir qu'elle maîtrise déjà, ou, à l'autre extrémité, qu'une autre partie du groupe soit complètement perdue parce que la matière nouvelle déboule trop vite. Là aussi, tout est à faire ou presque.

### **Des obstacles économiques et culturels**

Cette trop brève esquisse de quelques tendances d'avenir nous amène à poser une question : les universités québécoises réunissent-elles les conditions pour aborder le virage du XXI<sup>e</sup> siècle en éducation permanente? Nous devons malheureusement répondre : Non! Pour la simple raison que ce vaste secteur reste marginalisé dans le système, et cela à deux points de vue : économique et culturel.

Contrairement aux autres ordres d'enseignement, on sait que l'éducation permanente universitaire n'est pas astreinte aux enveloppes budgétaires fermées et que les universités sont financées selon le nombre de crédits. C'est un aspect éminemment positif, qu'il importe de préserver, car nous ne comprenons pas qu'une société dite civilisée puisse freiner la demande de services éducatifs en limitant l'offre.

Cela dit, plusieurs commentateurs ont déjà fait observer que les universités québécoises se sont davantage converties aux vertus de l'éducation permanente par recherche de financement supplémentaire que par conviction d'un nouveau rôle social à assumer. Tout le secteur de l'éducation permanente ne constituerait alors qu'une productive vache à lait permettant de financer d'autres types d'activités. Les quelques chiffres disponibles inclinent à confirmer cette hypothèse. Ainsi, en 1993-1994, selon le Bureau de la recherche institutionnelle, l'Université de Montréal, tous cycles confondus, comptait 801 077 crédits-étudiants, dont 654 319 pour le premier cycle. À la FEP, pour la même année, on dénombrait 101 031 crédits, soit 12,6 % de tous les crédits-étudiants et 15,4 % des crédits de premier cycle.

Une étude récente<sup>23</sup> contient également des données très intéressantes sur la variation des dépenses d'enseignement et de recherche dans les différentes facultés de l'Université et cela, à trois points différents dans le temps, soit 1980, 1985 et 1993. Ainsi, sur les 13 facultés de l'Université, neuf ont bénéficié d'une augmentation des dépenses réelles d'enseignement et de recherche variant de 14 % à la Faculté d'aménagement à 60 % pour la Faculté des Sciences infirmières dans la période 1980-1995. L'essentiel de cette croissance s'est produit dans la période 1985-1993. Dans quatre autres facultés, ces mêmes dépenses se sont accrues de 2 à 6 %. Ce sont les facultés de Droit (6 %), de Médecine dentaire (6 %), de Pharmacie (5 %) et de l'Éducation permanente (2 %). On relève deux cas où les dépenses d'enseignement et de recherche ont diminué : Éducation physique (- 6 %) et Sciences de l'éducation (- 11 %). Sur les 13 facultés de l'Université, la FEP se situe au 11<sup>e</sup> rang pour ce qui est de l'augmentation des dépenses d'enseignement et de recherche, qui ont augmenté globalement de 73 millions de dollars entre 1986 et 1993, après avoir diminué de 1,7 million de 1980 à 1985.

L'étude Naciri indique aussi que huit facultés ont accru leur part des dépenses d'enseignement et de recherche, toujours de 1980 à 1993; pour sept autres, cette part a diminué. La FEP fait partie de ce deuxième groupe, elle qui comptait pour 6,50 % de toutes les dépenses d'enseignement en 1980, 6,43 % en 1985 et 5,72 % en 1993.

Deux de ces chiffres retiennent particulièrement l'attention : en 1993, la Faculté de l'éducation permanente comptait pour 12,6 % des crédits de l'Université mais pour seulement 5,72 % des dépenses d'enseignement et de recherche. On comprend mieux pourquoi la direction de l'Université n'a jamais démenti notre affirmation voulant que la FEP contribue plus de 25 millions de dollars à l'établissement alors que son propre budget n'est que de l'ordre de 11 millions de dollars.

À notre sens, le fait que des chargés de cours donnent la quasi totalité de l'enseignement à la FEP ou que cette faculté n'ait pas d'activité de recherche et d'enseignement supérieur ne justifie pas un tel écart. Il ne justifie certainement pas qu'il n'y ait jamais d'argent pour explorer des voies nouvelles en éducation

<sup>23</sup> NACIRI, Ahmed (1995). *Université de Montréal, les bonnes années financières*, Étude réalisée pour la Coalition des associations étudiantes et des syndicats de l'Université de Montréal, mars 1995, 80 p.

permanente, pour réaliser quelque projet que ce soit, ni même pour accorder un statut professionnel convenable aux responsables de programmes, qui sont l'équivalent des directeurs de département dans les autres facultés, mais qui demeurent des employés précaires malgré l'importance de leurs responsabilités, entre autres, au chapitre de l'encadrement des étudiants.

Manifestement, au-delà des beaux discours, l'éducation permanente est confinée à la part congrue du financement et c'est là une illustration fondamentale de sa marginalité.

### Les obstacles culturels

Cela nous amène au problème culturel fondamental des universités, que M. Jean-Paul Lefebvre, un pionnier de l'éducation des adultes au Québec, a défini dans les termes suivants : «L'éducation des adultes est devenue un secteur physiquement important dans notre système d'éducation. Pour plusieurs institutions d'enseignement, c'est même une importante source de revenus. Cela n'empêche pas l'andragogie d'être le parent pauvre de la pédagogie et les étudiants adultes d'être des participants marginaux à la vie scolaire, collégiale ou universitaire. Cela n'empêche pas non plus beaucoup de savants professeurs d'universités de vivre dans leur tour d'ivoire et de ne pas réaliser que ces étudiants adultes, auxquels ils hésitent à prêter attention, sont la meilleure assurance contre le vieillissement et la marginalité qui menacent l'université si celle-ci ne s'enracine pas davantage dans le milieu<sup>24</sup>.»

Dans la vie quotidienne, cette marginalité est tout à fait perceptible. Que ce soit à la Sous-commission du 1<sup>er</sup> cycle ou à la Commission des études, où elle siège depuis plusieurs années, l'AGEEFEP a pu constater à maintes reprises que les dossiers de la Faculté de l'éducation permanente doivent toujours être plus étoffés, qu'ils sont l'objet de plus nombreuses critiques et de plus nombreux amendements, que les délais d'approbation sont plus longs et qu'il se trouve toujours quelqu'un pour craindre qu'un programme de la FEP empiète sur la chasse-gardée d'une autre faculté. Pour le croire, il faut assister aux discussions byzantines sur tout programme de la FEP dont le titre porte le mot «intervention».

On jurerait qu'il s'agit d'un grand cru de Bordeaux, dont l'appellation est contrôlée par les facultés traditionnelles. Immanquablement, celles-ci évaluent les activités d'éducation permanente à l'aune des baccalauréats traditionnels, et c'est là que le bât blesse. Globalement, il faut bien reconnaître que le statut de la FEP n'est nullement équivalent à celui des autres facultés, qu'il ne s'agit pas en réalité d'une véritable faculté, pour la seule raison qu'elle porte l'étiquette «éducation permanente».

Nous ne sommes donc pas de ceux qui ont jeté les hauts cris lorsque le ministre de l'Éducation a évoqué le printemps dernier l'hypothèse d'universités de taille plus modeste. En ce qui nous concerne, nous n'avons aucun mal à imaginer, par exemple,

<sup>24</sup> LEFEBVRE, Jean-Paul (1984). *La place des des adultes dans l'éducation*.

que l'actuelle Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal se transforme en École d'éducation permanente selon le modèle qui lie l'U. de M. à l'École des Hautes Études Commerciales et à l'École polytechnique. Jouissant d'une large autonomie, tirant systématiquement profit des nouvelles technologies de l'information, consciente de la diversité des besoins de la clientèle, dirigée par des éducateurs d'adultes, affranchie d'une gestion centrale rigide, une telle école, croyons, pourrait contribuer positivement à l'édification d'un système qui reconnaîtrait le caractère distinctif de l'éducation permanente.

Dans la même veine, nous trouvons très intéressant l'article 1.4 du programme du Parti Québécois, qui se lit comme suit : «Créer un Institut supérieur de la formation continue, à même les ressources de la Télé-Université, des facultés d'éducation permanente, de l'Institut de technologie supérieure et des services de cours par correspondance du ministère de l'Éducation, de sorte que le Québec soit au premier rang dans ce domaine et puisse exporter son savoir-faire.» Il vaut certainement la peine d'étudier plus en profondeur de telles avenues. Une chose est sûre : il faut affranchir l'éducation permanente des préceptes traditionnels de l'université.

Nous recommandons :

- 18. Que le ministère de l'Éducation donne suite à l'article 1.4 du programme du Parti Québécois visant à créer un Institut supérieur de la formation continue, à même les ressources de la Télé-Université, des facultés d'éducation permanente, de l'Institut de technologie supérieure et des services de cours par correspondance du ministère de l'Éducation, qu'une des priorités de l'Institut soit l'utilisation maximale des nouvelles technologies de l'information et que les associations étudiantes soient partie prenante à tout le processus.**
- 19. Que l'État québécois maintienne le financement des programmes de certificats et des cours crédités de l'éducation permanente comme celui de l'ensemble des programmes universitaires.**
- 20. Que les établissements universitaires accordent à leur faculté, département ou service d'éducation permanente une plus grande autonomie académique et une part plus équitable des ressources financières.**

## **CONCLUSION**

### **LE TEMPS DE L'ACTION**

Au cours des dernières années, et ici même devant la Commission, un certain discours véhiculé par des universitaires voudrait que les choses n'aillent finalement pas si mal dans les universités québécoises et qu'il suffirait, pour régler les quelques problèmes les plus sensibles, que le Trésor public déverse plus généreusement sa manne dans les coffres des établissements universitaires. Par-dessus tout, proclame ce même discours, l'État ne doit pas se mêler des affaires des universités et cela, en raison du sacro-saint principe de la liberté universitaire, appelée aussi liberté académique.

Compte tenu du contenu de notre mémoire, vous devinerez que nous ne partageons pas ce point de vue. Si la liberté académique intégrale était possible il y a quelques siècles, au temps où l'université regroupait tout au plus quelques centaines de personnes et bénéficiait d'un statut d'extra-territorialité par rapport à l'État, il en va tout autrement aujourd'hui. La société en général et l'État en particulier sont «de fait» engagés étroitement dans les activités universitaires, et ce phénomène nous semble inévitable. Les universitaires sont d'ailleurs eux-mêmes les premiers à brader leur liberté universitaire lorsqu'ils mènent des études commanditées par l'entreprise privée, une pratique qui est devenue la voie royale de la recherche. Que subsiste-t-il de la liberté universitaire d'un chercheur embauché par une entreprise multinationale pour étudier la dégradation d'un milieu naturel qu'elle a elle-même souillé? Le chercheur a-t-il toute liberté d'exercer intégralement son sens critique, quitte à mordre la main de celui qui nourrit son coûteux projet de recherche? Nous ne sommes pas contre la collaboration entre l'université et l'entreprise privée, mais il faut que chacun en tire toutes les conséquences et pas seulement celles qui conviennent à ses intérêts.

Cela dit, nous serions les premiers à nous battre pour que les universitaires conservent l'entière liberté de poursuivre leur réflexion et leur recherche dans les directions de leur choix, de les publier et de les enseigner dans les classes. C'est cela que nous entendons par la liberté universitaire et il ne saurait être question que l'État intervienne dans ces aspects de la vie quotidienne des universités.

Cette digression sur la liberté universitaire nous semble importante pour les motifs qui suivent. En raison du poids de la tradition, de la force de l'habitude et de la lourdeur des intérêts corporatistes, nous croyons en effet que les universités québécoises, si elles sont laissées à elles-mêmes, feront comme tous les grands systèmes technocratiques et limiteront au minimum les réformes pourtant devenues nécessaires. La preuve de cette nécessité se trouve dans la tenue même des États généraux, qui ont été convoqués en raison d'un malaise diffus mais profond que ressentent de larges couches de la société québécoise à l'égard du système d'éducation.

Nonobstant la légitime notion de liberté universitaire, nous concevons le système universitaire comme un réseau qui est un bien public. Parce qu'il est très largement financé par les contribuables, l'État a le droit et même le devoir d'intervenir, surtout dans une période de remise en question comme celle que nous vivons, pour définir

les lignes directrices et s'assurer qu'elles sont mises en œuvre dans tous les établissements universitaires.

Ce sont là pour nous des conditions essentielles pour que les États généraux ne soient pas qu'un «haut lieu de la parlotte», pour reprendre une expression utilisée dans notre mémoire, et qu'ils marquent plutôt le début du temps de l'action! Comme l'ont noté bien des observateurs, nous savons que la Commission devra relever un défi périlleux pour définir des lignes de force dans le fatras de visions contradictoires qui lui ont été présentées. Pour notre part, même en sachant qu'il serait noyé dans des centaines d'autres points de vue, nous avons choisi en toute conscience de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la préparation de notre mémoire, qui constitue une sorte de bilan de nos dix premières années d'existence. En nous obligeant à consigner par écrit notre pensée et à la préciser, l'exercice n'aura pas été vain pour nous-mêmes. Nous souhaitons évidemment qu'il soit également pris en compte par la Commission, par l'État et par les universités. Le champ de l'éducation permanente est un enjeu trop important de la modernité pour être laissé en friche, comme c'est le cas présentement.

## RÉCAPITULATION DES RECOMMANDATIONS

1. **Que les États généraux et le ministère de l'Éducation lèvent une fois pour toute l'ambiguïté qui pèse sur les programmes de certificats et des baccalauréats par cumul de certificats.**
2. **Que les étudiants et les étudiantes des universités québécoises qui ont complété trois certificats dans un même champ disciplinaire, dont deux dans un cursus de difficulté croissante, obtiennent un baccalauréat portant une appellation qui reflète la nature véritable de leurs études.**
3. **Que l'accès aux programmes de certificats de l'éducation permanente soit limité aux personnes qui ont une expérience significative du marché du travail ou, si ce n'est pas le cas, qui ont terminé une formation initiale universitaire.**
4. **Que toute hausse des droits de scolarité à l'université se limite au taux d'inflation.**
5. **Que le Régime de l'aide financière aux étudiants accorde aux étudiants et aux étudiantes à temps partiel, qui ont entre six et onze crédits de cours, une aide financière sous forme de prêts couvrant les droits de scolarité, les manuels, le matériel didactique et les frais afférents, ainsi qu'une aide financière sous forme de bourses couvrant les frais de gardiennage. Les modalités de remboursement des prêts seraient les mêmes que pour les autres bénéficiaires de l'aide financière.**
6. **Que le ministère de l'Éducation ou le Conseil supérieur de l'éducation mène une étude sur le cheminement éducatif à long terme, par exemple sur une période de 10 ou 15 ans, des étudiants de l'éducation permanente universitaire.**
7. **Que le ministère de l'Éducation ou le Conseil supérieur de l'éducation mène une étude sur la perception des programmes de certificats de l'éducation permanente dans le monde du travail et sur la contribution de ces certificats au cheminement professionnel des personnes en cause.**
8. **Que la CREPUQ ou le ministère de l'Éducation entreprenne dans les meilleurs délais une étude sur les équivalences de cours au 1<sup>er</sup> cycle devant mener à terme à la création de tables d'équivalences couvrant l'ensemble du réseau universitaire québécois, et que des associations étudiantes soient associées au projet.**

9. **Que le ministère de l'Éducation encourage les collèges et les universités à pratiquer la reconnaissance des acquis expérientiels et qu'il finance adéquatement un tel système.**
10. **Que les chartes et statuts des universités soient révisés dans l'esprit d'une démocratisation en profondeur des règles de fonctionnement du gouvernement universitaire de façon à permettre une participation équilibrée de tous les partenaires de la communauté universitaire et à assurer la transparence des dirigeants ainsi que la légitimité des dirigeants.**
11. **Que, dans le réseau de l'Université du Québec, où elle est intégrée, l'éducation permanente soit circonscrite et définie comme l'ensemble des programmes de certificats comportant un caractère de formation professionnelle et regroupant une clientèle de personnes issues du marché du travail.**
12. **Que le ministère de l'Éducation enjoigne les universités à assurer le droit des associations étudiantes à représenter la clientèle de la formation non créditée.**
13. **Que la CREPUQ ou le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les associations étudiantes, étudie la possibilité de créer une table de concertation pour coordonner et gérer l'offre et la demande de formation universitaire dans les régions du Québec.**
14. **Que le rapport sur l'évaluation de l'enseignement et des enseignants en cours de préparation à la CREPUQ soit largement débattu par les partenaires de la communauté universitaire dans l'optique d'instaurer un système d'évaluation crédible.**
15. **Que les étudiantes et les étudiants, afin d'effectuer un choix de cours plus éclairé, aient accès aux syllabus des cours et non seulement à la très brève description de l'annuaire des cours.**
16. **Que, dans l'offre de services aux étudiants, on distingue les trois catégories d'étudiants prévues dans la Loi — le 1<sup>er</sup> cycle, les études supérieures 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.**
17. **Que, dans le mode de gestion des SAE, les universités privilégient la cogestion, voire l'autogestion étudiante.**

18. **Que la subvention gouvernementale et les cotisations perçues pour les Services aux étudiants servent exclusivement à cette fin.**
19. **Que le ministère de l'Éducation donne suite à l'article 1.4 du programme du Parti québécois visant à créer un Institut supérieur de la formation continue à même les ressources de la Télé-Université, des facultés d'éducation permanente, de l'Institut de technologie supérieure et des services de cours par correspondance du ministère de l'Éducation, qu'une des priorités de l'Institut soit l'utilisation maximale des nouvelles technologies de l'information et que les associations étudiantes soient partie prenante à tout le processus.**
20. **Que l'État québécois maintienne le financement des programmes de certificats et des cours crédités de l'éducation permanente comme celui de l'ensemble des programmes universitaires.**
21. **Que les établissements universitaires accordent à leur faculté, département ou service d'éducation permanente une plus grande autonomie académique et une part plus équitable des ressources financières.**

**BIBLIOGRAPHIE**

- BERTRAND, Denis et Gandayi Gabudisa BUSUGUTSALA (1995). *L'université québécoise du troisième type, Dynamique vers l'an 2010*, Les cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur, Université du Québec, mai 1995, 139 pages.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS (1979). *L'organisation et la gestion des universités*, Rapport du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, Livres deuxième et troisième.
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1985). *La formation courte dans l'enseignement universitaire*, Rapport final du Comité sur le développement actuel de l'enseignement universitaire et de la place occupée par les programmes courts et l'enseignement hors-campus, 89 pages.
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1992) *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois, Volet 1, Cheminements et spécialisation*, Gouvernement du Québec, 142 pages.
- GARON, Claude (1993). «Entrevue : Gabriel La Rocque», dans *Cité éducative*, Vol. 8, n° 2, pages 8-10.
- ISABELLE, Robert (1990). «Rapport sur l'état et les besoins du dossier de la reconnaissance des acquis au collégial», dans *Bulletin d'information*, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, Montréal, Vol. 6, N° 11, page 31.
- KEABLE, Jacques (1995). «L'enseignant, l'enseignement... Saurons nous un jour les évaluer?», dans *Interface*, Vol. 16, n° 5, septembre-octobre, p. 44-50.
- LEFEBBRE, Jean-Paul (1984). *La place des des adultes dans l'éducation*.
- Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels. L.R.Q., chapitre A-2.1.
- Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants. L.R.Q., chapitre A-3.01.
- Mémoire de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal aux États généraux sur l'éducation* (1995), 12 pages.
- NACIRI, Ahmed (1995). *Université de Montréal, les bonnes années financières*, Étude réalisée pour la Coalition des associations étudiantes et des syndicats de l'Université de Montréal, mars 1995, 80 pages.

ORGANISATION NATIONALE UNIVERSITAIRE (1993), *La situation économique des étudiants et étudiantes à temps partiel*, Montréal, 25 pages.

RABKIN, Yakov M. (1994). «L'Université de Montréal et sa nomenclature», dans *La Presse*, 12 avril 1994, page B-3.

RASSEK H. et G. VAIDEANU (1987). *Les contenus de l'éducation : perspectives d'ici à l'an 2000*, PUF/UNESCO, Paris.

TURCOTTE, Claire, en collaboration avec Suzanne Fontaine et Paul-Henri Lamontagne, Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Une formation accessible et adaptée. Qu'en pensent les adultes et le personnel?* Direction des communications du CSE, Québec, 259 pages.