

L374.110409714
S F7245
Q2002
2002

**Formateurs
et
formatrices
d'adultes :**

**identités
professionnelles,
pratiques et
conditions
de
travail**

Sous la direction de Brigitte Voyer
avec la collaboration d'Émile Ollivier



Acfas

LES CAHIERS SCIENTIFIQUES

98



Bibliothèque Nationale du Québec

**Formateurs
et
formatrices
d'adultes :**

**identités
professionnelles,
pratiques et
conditions
de
travail**

Actes du colloque présenté
dans le cadre du 68^e Congrès de l'Acfas,
à l'Université de Montréal

Sous la direction de Brigitte Voyer
avec la collaboration d'Émile Ollivier



Acfas

LES CAHIERS SCIENTIFIQUES

98

ÉDITION:

Association francophone pour le savoir – Acfas
425, rue De La Gauchetière Est
Montréal (Québec)
H2L 2M7
(514) 849-0045

DISTRIBUTION EN LIBRAIRIE :

Fides
165, rue Deslauriers
Saint-Laurent (Québec)
H4N 2S4
Téléphone : (514) 745-4290
Télécopieur : (514) 745-4299

GRAPHISME DE LA PAGE COUVERTURE :

Nathalie Proulx

Nous remercions, pour son soutien financier,
le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie,
partenaire principal de l'Acfas.

LC
5254.2
Q8 F67
2002

© 2002 Acfas
Dépôt légal 2^e trimestre 2002
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Voir données de catalogage avant publication (CIP) au couvert III

Présentation des auteurs

Paul Bouchard, professeur
Département d'éducation des adultes
Université Concordia

Guy Bourgeault, professeur
Département d'études en éducation
Université de Montréal

Jean-Marc Fontan, professeur-chercheur
Département de sociologie
Université de Québec à Montréal
Directeur, Observatoire montréalais du développement

Adèle Girard, directrice générale
Conseil québécois des ressources humaines en tourisme
Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'industrie touristique

Karen Messing, professeure
Département de sciences biologiques
Université du Québec à Montréal
Directrice, CINBIOSE

Ana Maria Seifert, chercheuse
CINBIOSE
Université du Québec à Montréal

Claudie Solar, professeure
Département de psychopédagogie et andragogie
Université de Montréal

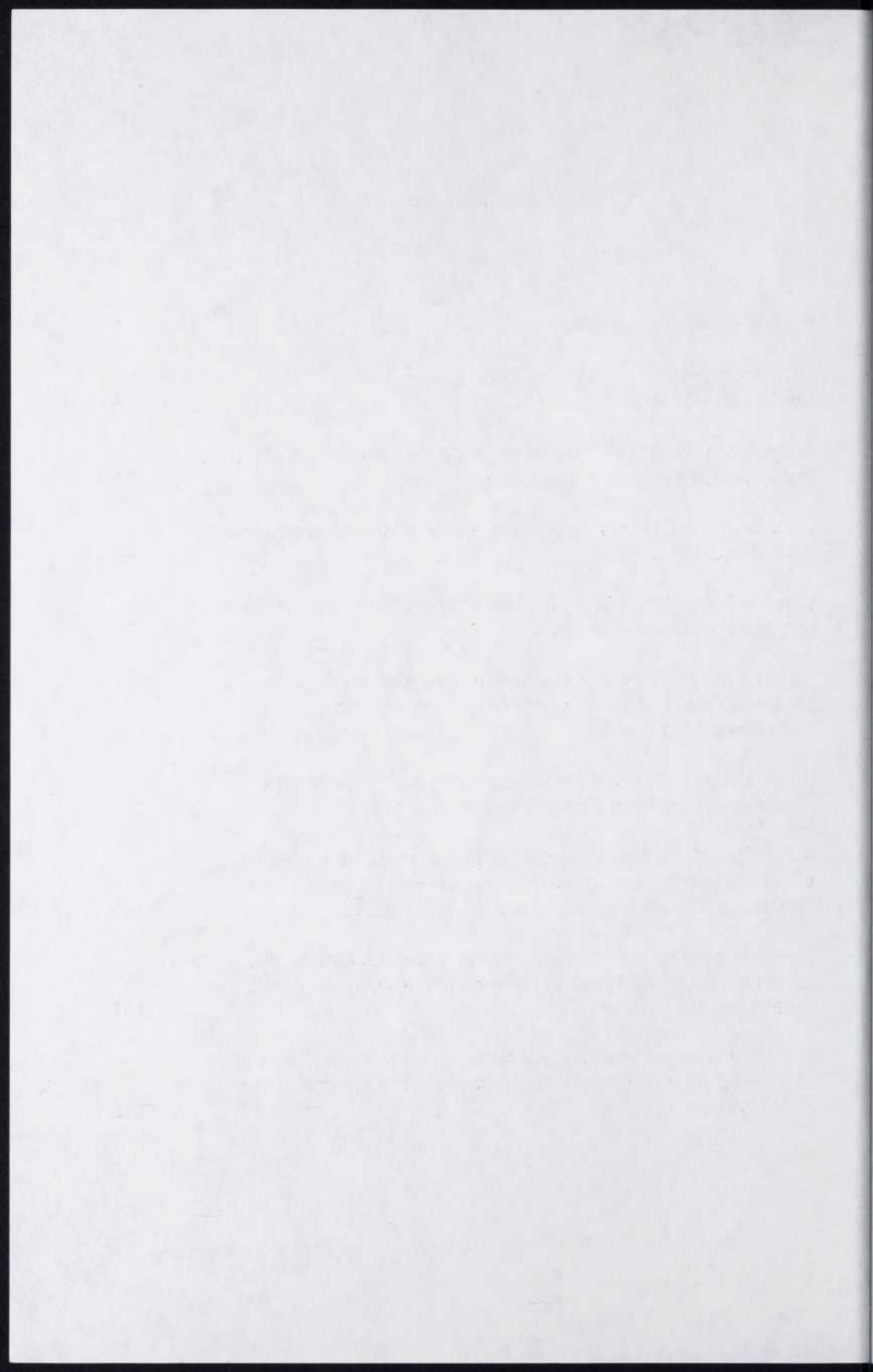
Vincent van Schendel, coordonnateur
Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale
(ARUC-ES)
Université du Québec à Montréal

Brigitte Voyer, agente de recherche
CRIFPE-Montréal
Université de Montréal

Serge Wagner, professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Table des matières

Brigitte Voyer. <i>Introduction</i>	7
Guy Bourgeault. <i>Formateur et formatrice d'adultes : une profession éclatée</i>	15
Serge Wagner. <i>La professionnalisation des formateurs d'adultes dans les commissions scolaires du Québec</i>	25
Paul Bouchard. <i>Points de vue sur la qualification des éducateurs d'adultes au Québec</i>	63
Claudie Solar. <i>Une place au soleil pour les formateurs d'adultes : une suite sans variation</i>	73
Karen Messing et Ana Maria Seifert. <i>La précarité et la diversité se rencontrent : analyse du travail des formatrices d'adultes à Montréal</i>	95
Brigitte Voyer. <i>Cheminelements professionnels de formateurs d'adultes en situation d'intermittence en emploi</i>	121
Adèle Girard. <i>La formation de moniteurs en milieu de travail et la reconnaissance professionnelle : le cas de l'industrie touristique au Québec</i>	145
Jean-Marc Fontan et Vincent van Schendel. <i>La formation en milieu communautaire, une pratique alternative en manque de reconnaissance sociale</i>	161
Brigitte Voyer. <i>Par quelle voie tracer la reconnaissance sociale et professionnelle des formateurs d'adultes? Une question encore sans réponse</i>	185



Introduction

Brigitte Voyer

LABRIPROF CRIFPE-Montréal

Au Québec, comme ailleurs en Occident, la formation des adultes connaît une expansion importante. Dans les lieux les plus divers, et selon toutes sortes de formules, les personnes apprennent, acquièrent de nouvelles connaissances, développent leurs compétences et approfondissent leur compréhension du monde. Au cœur de leur processus de formation, des acteurs importants interviennent : les formateurs. L'attention portée à l'égard des personnes qui forment les adultes demeure encore très timide même si le caractère crucial de la formation continue est aujourd'hui pleinement reconnu. Alors que dans d'autres milieux, l'intérêt pour le développement des « ressources humaines » ne fait que se raviver, l'engagement des politiciens, des universitaires et des représentants des milieux associatifs à l'égard des professionnels de la formation, témoigne d'un certain essoufflement, voire d'un désintéressement.

Le rôle décisif joué par les professionnels de la formation n'a pourtant été ignoré ni par les politiciens ni par les universitaires ni par les syndicats. Dans les années 70 et 80, les universitaires québécois ont produit des travaux de recherche sur le travail des formateurs. Les syndicats également ont effectué des études qui montrent un souci à l'égard de la précarité et de la situation d'iniquité qui caractérisent les formateurs (CSN-CCM, 1987; CEQ-FEECS, 1988; CEQ-FEECS, 1995;

FNEEQ-CSN, 1996). Dans les années 80, la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes s'intéressa à leur situation et fit plusieurs recommandations en vue de l'amélioration de leur statut, de leur formation et de leurs conditions de travail (CEFA, 1982, p. 443-451). Au milieu des années 90, lors des états généraux sur l'éducation, la situation des formateurs fut également abordée; le rapport final des commissaires fit mention de la précarité d'emploi des formateurs et indiqua que cette situation pouvait entraver la qualité des services (MEQ, 1996). Et aujourd'hui encore, alors que le gouvernement s'apprête à instaurer une politique de formation continue, la nécessité d'examiner la question de la formation des formateurs d'adultes est soulignée (Inchauspé, 2000, p. 116).

La situation des formateurs suscite depuis longtemps des inquiétudes, mais les autorités semblent peu alarmées. Certes, on s'en préoccupe, mais jamais au point de donner une impulsion suffisante pour commander un diagnostic clair, pour établir des propositions concrètes ou pour lancer des projets d'intervention tangibles.

Face à cette quasi-inertie, l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) a réagi. Il a constaté que le personnel de première ligne en formation des adultes ne recevait pas une attention suffisante. Lors d'une assemblée d'orientation de l'Institut, cette question fut soulevée. Puis l'organisme inscrivit clairement la défense de la reconnaissance du statut des formateurs sur la liste de ses objectifs (ICEA, 1997, p. 18). Or, l'élaboration de propositions concrètes suppose une mise à jour des connaissances dans ce domaine ainsi que des débats plus approfondis.

Le présent ouvrage reflète notre volonté d'ouvrir la voie à une étude systématique et réactualisée de la situation professionnelle des formateurs d'adultes. Cette publication fait suite à un colloque tenu au cours du Congrès de l'Acfas au printemps 2000, colloque qui portait sur l'avenir de cette profession. Nous voulons ici ouvrir une discussion autour du travail et du rôle des formateurs d'adultes et affiner notre compréhension de leur situation.

Les connaissances actuelles relatives au travail des formateurs québécois sont très limitées, surtout si l'on pense aux nombreux travaux qui portent sur les enseignants en général ou aux études produites dans d'autres pays. Nous avons certes une certaine idée du profil des formateurs : variété de leur origine professionnelle et scolaire, précarité d'emploi et hétérogénéité des clientèles, par exemple. Mais les recherches québécoises récentes sur leur situation professionnelle sont éparpillées et plusieurs n'ont pas été publiées. De nombreuses questions concernant la pratique de la formation d'adultes demeurent donc sans réponse. Dans ce contexte, nous pensons qu'une connaissance plus éclairée des pratiques et des conditions de travail devrait permettre la mise en place d'interventions plus pertinentes en faveur d'un développement professionnel optimal. Il en résulterait sûrement des effets bénéfiques sur le déploiement du champ de l'éducation et de la formation des adultes en général.

Dans cet ouvrage, l'attention portée aux formateurs d'adultes s'articule autour de trois préoccupations : l'identité professionnelle, la pratique quotidienne et les conditions de travail. Sur cette base, trois séries de questions ont été soumises aux auteurs. Ainsi, au sujet de l'identité d'abord, nous leur avons demandé : Peut-on encore aujourd'hui parler de la formation d'adultes comme d'un métier, d'une profession singulière? Étant donné les multiples fonctions des praticiens de la formation (consultation, conception, accompagnement, etc.), en quoi consiste la particularité du formateur? Sur quelles assises est construite leur identité professionnelle? Ensuite, constatant que le travail quotidien des formateurs était méconnu, nous avons invité des auteurs à le décrire : Comment les formateurs travaillent-ils? Quelles sont les compétences caractéristiques du travail auprès des adultes? Quels savoirs? Enfin, nous avons voulu mieux connaître les conditions de travail des formateurs : Quels facteurs ont contribué à structurer la précarité d'emploi des formateurs? Comment se vit concrètement la précarité d'emploi? Se vit-elle de la même façon dans tous les milieux de travail?

L'ouvrage s'ouvre sur un texte de **Guy Bourgeault**. L'auteur pose son regard sur la profession de formateur et la situe dans le contexte de la modernité, un contexte dominé par trois discours : celui des

économistes, celui des technologues et un dernier, dit « éthico-critique ». Chaque discours renvoie à des pratiques et à des lieux différents et chacun structure, d'une part, l'offre et la demande de formation, et, d'autre part, les rapports entre les formateurs et les personnes formées. En relevant les tensions et les contradictions, l'auteur souligne l'éclatement des lieux de formation, des regroupements professionnels et des perspectives adoptées par les formateurs et les formatrices.

Les trois textes qui suivent s'intéressent plus particulièrement aux formateurs du milieu scolaire. **Serge Wagner** observe l'évolution des mouvements de professionnalisation des formateurs d'adultes dans les commissions scolaires du Québec. Dans une perspective historique, il décrit les politiques et les mesures d'éducation et de formation, les décisions prises en matière de formation des intervenants; il rappelle également les nombreuses actions et discussions qui ont contribué à éroder la spécificité du travail des formateurs d'adultes. On comprend que les formateurs sont en état de dépendance vis-à-vis des enseignants, ce qui entrave leur reconnaissance professionnelle. Puis **Paul Bouchard** examine de manière particulière les questions liées à la formation et aux exigences de qualification. Son analyse traduit notamment les positions des différents acteurs – gouvernement, commissions scolaires, syndicats d'enseignants, universités – et montre l'importance des enjeux administratifs dans l'évolution de leur situation. **Claudie Solar** cherche également à expliquer le manque de reconnaissance des formateurs d'adultes. Dans cette perspective, elle retrace d'abord les principaux mouvements politiques, les avancées et les replis des regroupements associatifs, elle donne quelques éléments de définition de la fonction de formateur et fait une estimation quantitative du nombre de professionnels de la formation. Ce tour d'horizon l'incite à conclure au manque de reconnaissance des formateurs.

La seconde partie de l'ouvrage porte plus particulièrement sur la pratique des formateurs. **Karen Messing et Ana Maria Seifert** présentent une analyse du travail de formatrices en milieu scolaire dans la région de Montréal. À partir d'une approche ergonomique comportant une description fine de l'activité d'enseignement, elles nous renseignent sur

le contexte de la formation des adultes en formation générale, sur les caractéristiques de la clientèle, les stratégies et les ressources pédagogiques ainsi que sur les conditions de travail. Malgré une certaine satisfaction de ces formatrices à l'égard de leur profession, l'insécurité d'emploi et les conditions de travail se révèlent difficiles pour elles. **Brigitte Voyer** porte quant à elle son attention sur un segment de la profession peu étudié : les formateurs à contrat ou qui ont des cheminements professionnels intermittents. Cette étude exploratoire illustre deux cas de formateurs et montre que les parcours d'emploi précaires ne se conjuguent pas nécessairement avec des carrières chaotiques, sans pratique professionnelle cohérente. La situation professionnelle des formateurs en entreprise est traitée par **Adèle Girard**. Celle-ci expose la manière dont les travailleurs de l'industrie touristique sont formés pour devenir des « moniteurs en milieu de travail ». Son texte renseigne sur les outils et les mécanismes de formation ainsi que sur les conditions de réussite des programmes. La description de cette expérience non seulement permet de mieux connaître un type de formateurs particuliers, mais elle traduit également un mouvement émergent en formation professionnelle : l'entreprise devient un lieu de validation des savoirs professionnels. Enfin, le dernier texte traite de la pratique de la formation en milieu communautaire. À partir d'un cadre descriptif, **Jean-Marc Fontan** et **Vincent van Schendel** mettent en lumière les particularités de l'action de formation dans les groupes communautaires. Ils traitent de la nature de la formation : les objectifs, les caractéristiques de la population, les méthodes pédagogiques, les contenus de formation, etc. On constate que la singularité du travail des intervenants du milieu communautaire repose sur ses finalités puisque l'action pédagogique dépasse l'apprentissage individuel et vise plutôt le développement global de la société. Enfin, en conclusion, nous soulevons la question de la reconnaissance sociale et professionnelle des formateurs d'adultes. Ainsi, autour des questions de l'identité, de la pratique et des conditions de travail, l'ouvrage pose des regards très variés sur une profession connue depuis longtemps pour sa complexité.

Nous remercions les auteurs pour la qualité de leur contribution. Leurs observations ont déjà suscité beaucoup d'intérêt, comme nous l'avons

constaté lors du congrès de l'Acfas. Nous remercions également les participants du colloque pour leurs commentaires généreux et les questionnements qu'ils ont soulevés. Soulignons d'ailleurs l'excellent travail d'Adèle Chené et de Marie-Nicole L'Heureux, qui ont toutes deux animé les débats lors du colloque. Nous exprimons ensuite notre reconnaissance Sami Hachicha pour une partie de la révision linguistique, et à Maryse Rivard qui a lancé un groupe de discussion dans Internet¹ à la suite de sa participation au colloque. Enfin, nous remercions chaleureusement Bernard Normand, de l'ICEA, et Claude Lessard, du LABRIPROF CRIFPE-Montréal, pour leur engagement et leur soutien dans le projet.

Références

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES. *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Québec, 1992.

CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX – CONSEIL CENTRAL DE MONTRÉAL (1987). *Travail précaire : à combattre ou à civiliser. Actes du colloque sur le travail précaire*.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSION SCOLAIRE – CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1995). *Les droits des enseignantes et enseignants à statut précaire*, s.l.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSION SCOLAIRE – CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1988). *Vivre la précarité. La réalité méconnue des enseignantes et enseignants à statut précaire*, s.l.

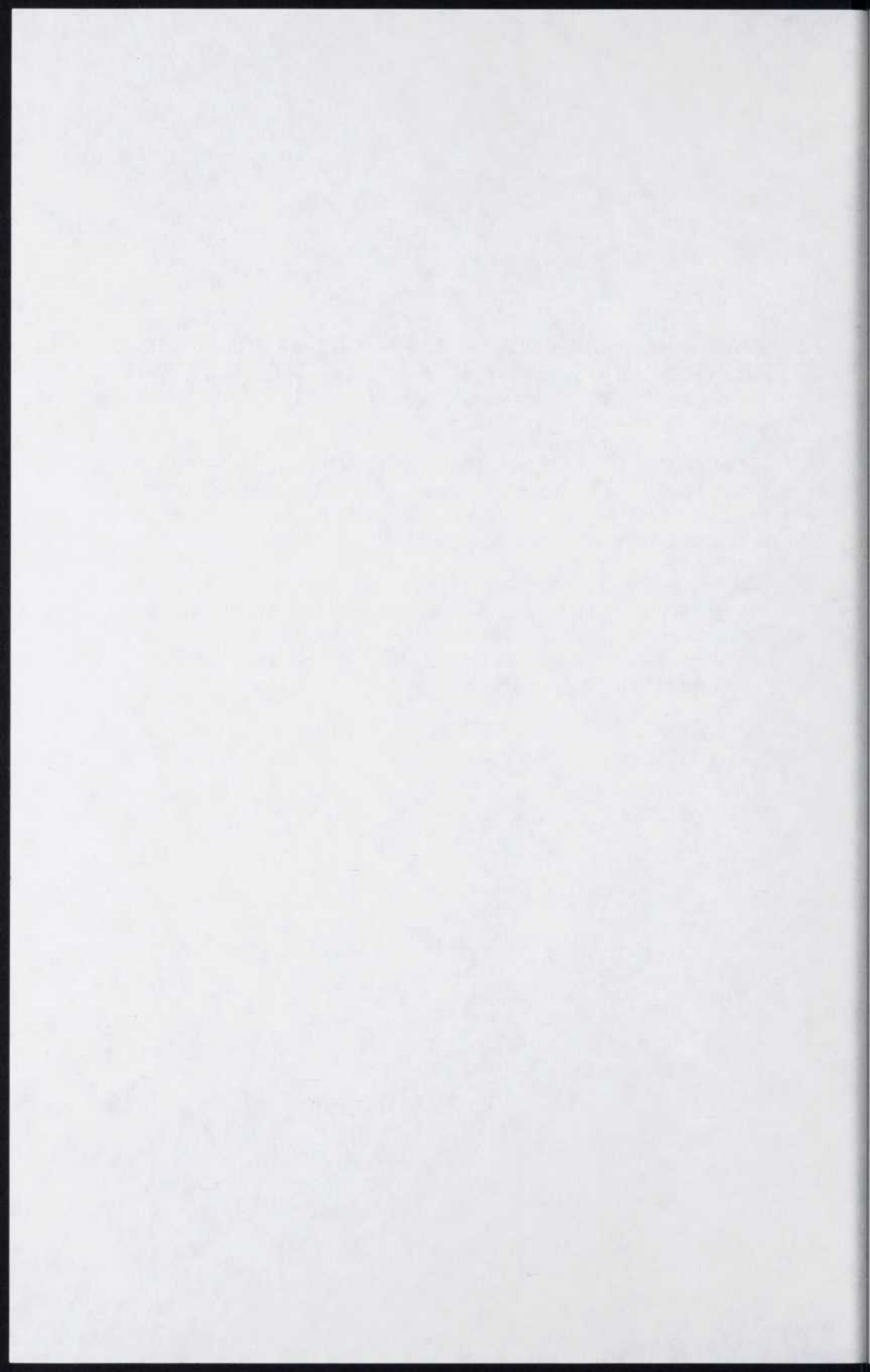
¹ Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) a organisé, à l'automne 2000, une série de discussions sur le sujet de la situation des formateurs d'adultes, auxquelles ont participé plusieurs formateurs en alphabétisation. Pour en savoir plus sur ce groupe : <http://espacealpha.cdeacf.ca/>

FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU QUÉBEC – CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX (1996). « Enquête sur l'enseignement précaire », table ronde, *FNEEQ Actualité*, vol. 10, n° 4, 1996, p. 17 à 24.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation*, Québec.

INCHAUSPÉ, P. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Proposition soumise à M. François Legault, Ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse et à Mme Diane Lemieux, Ministre d'État au Travail et à l'Emploi, 2000. URL : [http : //www.gouv.qc.ca/reforme/pol_adultes/indexhtml](http://www.gouv.qc.ca/reforme/pol_adultes/indexhtml), 13 février 2001.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (1997). *Les orientations de l'ICEA pour entrer dans le XXI^e siècle*, Montréal, ICEA.



Formateur et formatrice d'adultes : une profession éclatée

Guy Bourgeault
Université de Montréal

L'interrogation sur l'avenir de la profession de formateur et formatrice d'adultes — et donc sur le statut et les fonctions des éducateurs/éducatrices et des formateurs/formatrices d'adultes — est aujourd'hui formulée dans un contexte d'attente inquiète, de perplexité, de tiraillements. D'un côté, l'incessant développement des technologies et les dynamiques de mondialisation/globalisation engendrent des attentes nouvelles en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie; l'information et le savoir deviennent dans nos sociétés des incontournables, et cela engendre partout, bien qu'on résiste à en tirer les conséquences pratiques, la reconnaissance de l'importance désormais décisive, pour tous et à tous les âges de la vie, de l'éducation et de la formation. De l'autre côté, étonnant paradoxe, on assiste, parfois ahuris, à l'effondrement d'institutions qui furent, pendant un temps plus ou moins long, vouées à la formation des éducateurs/éducatrices, formateurs/formatrices d'adultes, et à la mort lente ou rapide de leurs programmes. Et tout cela, alors que se multiplient les boîtes de consultants, que se diversifient leurs offres de services en matière de développement des ressources humaines et de formation... au point que semble éclater une profession qui n'a pas encore réussi à se donner des assises. Il n'y a plus personne, pourrait-on dire, pour prendre en charge le développement de l'éducation des adultes et de la formation comme « champ » large et diversifié, et tout le monde pourtant s'en mêle!

On tarde à annoncer, par ailleurs, l'adoption d'une politique, qui pourrait donner corps et cohérence à ce qui fait, au jour le jour, la vie du « marché de la formation ». Mais peut-être ne faudrait-il pas attendre?

Peut-être ne devrions-nous pas attendre d'en haut, d'ailleurs, ce qui pourrait — et devrait? — venir d'abord de nous?

Pour ouvrir simplement quelques pistes de réflexion sur la problématique du présent recueil, je rappellerai d'abord la tendance vers la différenciation des champs (pour reprendre l'expression de Bourdieu) et des institutions, des pratiques et des interventions, caractéristique de la modernité. Dans le cadre général de ce que l'on appelle la modernité, les professions émergent et se construisent, puis se restructurent, précisant constamment leurs orientations en même temps que leurs frontières, au fil des ans, et ce : (a) en vertu des exigences d'un contexte et des attentes de la société ou d'une population telles que lues et interprétées par des acteurs sociaux, ceux-là mêmes qui constituent la profession, afin de répondre aux besoins; (b) selon les fonctions ainsi définies et à travers les rapports instaurés avec leurs « clients » (rapports d'aide et de soutien, de services, de contrôle, etc.); (c) à travers aussi le jeu des interactions, des alliances et des luttes de pouvoir entre les membres de la profession, tout comme entre ceux-ci et des partenaires extérieurs.

Lecture du contexte et définition des orientations, définition des fonctions et des rôles à travers les rapports professionnels instaurés, délimitation des territoires par le jeu complexe des interactions internes et avec l'extérieur : voilà donc ce qui servira de cadre pour la présentation de mes propos. L'avenir de la profession d'éducateur/éducatrice, formateur/formatrice d'adultes n'est pas décidé d'avance; tout n'est certes pas ouvert, et peut-être même rien n'est-il ouvert, mais rien n'est clos pour autant. Il ne sera vraisemblablement fait ni de plein soleil (cf. le colloque « Une place au soleil », il y a... quinze ans!) ni de nuit noire — « ni tout à fait noir, ni tout à fait blanc ». Cet avenir, il se définit en pratique et se redéfinira (a) en fonction du contexte et de la lecture qu'en feront les acteurs (notamment les éducateurs/éducatrices, formateurs/formatrices d'adultes), (b) à travers les rapports de formation instaurés au fil des pratiques, (c) dans le jeu des interactions entre les divers groupes d'intervenants et d'intervenantes dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes.

1. EN AMONT DE LA FORMATION ET DES PRATIQUES DE FORMATION : ÉDUCATION DES ADULTES OU FORMATION — LECTURES DU CONTEXTE ET ORIENTATIONS

L'avenir de l'éducation des adultes et de la formation, et donc de la profession d'éducateurs/éducatrices, formateurs/formatrices d'adultes, est d'abord fait, décidé, d'une part, par le contexte et par la lecture qu'on en fait et qu'on en fera pour en dégager les besoins et les attentes, puis d'autre part, pour arrêter les stratégies d'action en matière d'éducation et de formation d'adultes. Sans en reprendre ici le cheminement, j'évoquerai de façon sommaire les propos eux-mêmes bien sommaires d'une intervention faite il y a quelques mois dans le cadre d'une assemblée de l'Institut canadien d'éducation des adultes¹.

Trois discours sur le développement technologique et sur la mondialisation, parmi les plus entendus, renvoient à trois visions de l'éducation des adultes et de la formation — visions qu'il importe, me semble-t-il, de bien distinguer, mais en vue de les articuler entre elles.

- Le discours des économistes. Rendue possible par le développement technologique qui, en outre, s'en nourrit, la mondialisation de l'économie entraîne la compétition internationale, qui impose une restructuration globale des entreprises et un transfert, dans des pays peu industrialisés, d'emplois ne requérant pas de haute qualification. Dans les pays fortement industrialisés, on fait appel à l'éducation (pour les jeunes) et à la formation (continue / souvent « sur mesure ») pour qu'une main-d'œuvre qualifiée, adaptée aux besoins des industries, puisse assurer une productivité élevée et, par là, la poursuite de la croissance économique et de la prospérité qui en découle... selon la rhétorique habituelle.

L'éducation des adultes est alors vue, pour l'essentiel, comme une formation sur mesure, en vue d'une nécessaire **ADAPTATION**...

- Le discours des technologues, ou le discours INTERNET. À l'ère de l'information, l'avenir est aux sociétés et, en elles, aux personnes qui en maîtriseront les technologies; et cela même fait appel, de nouveau,

¹ Guy BOURGEAULT, « L'éducation des adultes à l'heure de la mondialisation » – conférence, Colloque de l'ICEA, 7 octobre 1999.

à l'éducation et à la formation. Le but : permettre d'entrer dans ce vaste réseau d'information, assurer la maîtrise des instruments...

L'éducation/formation des adultes est alors sollicitée en vue de l'**APPROPRIATION** par le plus grand nombre, sinon par tous, des instruments du développement et de la mondialisation.

- Le discours éthico-critique. Un autre discours dénonce les maux découlant de la mondialisation : sous-développement et mal-développement, chômage, exclusions, remises en question des acquis. On fait encore et toujours appel à l'éducation et à la formation pour développer l'autonomie et la responsabilité, voire pour relever à l'échelle de la planète les défis de la paix, de la protection de l'environnement, d'une mondialisation de la production et des échanges qui auraient souci de la justice et de l'équité – pour construire finalement une « éthique universelle » par et dans une dynamique et des pratiques d'« éducation dans une perspective planétaire ».

L'éducation des adultes, selon ce discours, vise la **CONSCIENTISATION** (dans une perspective et avec une visée d'**ÉMANCIPATION**) et ce que l'on appelle l'**EMPOWERMENT**... des individus et des groupes.

De façon abusivement simplifiée, simpliste, trois « lieux » et trois « sous-champs » de l'éducation ou de la formation des adultes sont en quelque sorte désignés par ces trois discours : (1) la formation en entreprise, « sur mesure », qu'on définit alors comme nécessairement utilitariste, d'inspiration behavioriste dans ses orientations comme dans ses modalités; (2) l'éducation des adultes dans les établissements d'enseignement, depuis les cours d'alphabétisation et de formation générale ou de base jusqu'aux programmes de formation professionnelle des collèges et des universités; (3) l'éducation populaire liée à l'action des groupes et des associations visant la prise en charge de « la cité » par les personnes et par les collectivités.

Ces trois « sous-champs », frontières protégées, demeurent clos les uns par rapport aux autres — du moins chez nous, au Québec, malgré les efforts déployés au cours des ans par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) pour favoriser la concertation des acteurs. Cette séparation, voire cet éclatement du riche champ de l'éducation et de la

formation des adultes, est en outre reflétée, et en quelque sorte nourrie, par les cloisonnements entre les ministères québécois du Travail et de l'Emploi, et de l'Éducation, bien sûr, mais aussi des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, de la Santé et des Affaires sociales, de la Solidarité sociale — qui, selon les cas, en définissent les orientations ou en assurent le financement de base.

Or les politiques récemment adoptées dans plusieurs pays industrialisés vont résolument dans la direction d'une étroite concertation, comme cela ressortait clairement d'une récente rencontre internationale sur l'éducation et la formation des adultes dans les pays industrialisés (organisée conjointement par l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, de Hambourg, avec la collaboration de la Commission canadienne pour l'UNESCO, et par le MEQ, avec la collaboration de l'ICEA — Québec, 28 novembre - 3 décembre 1999²). On refuse que la formation en entreprise soit enfermée et repliée sur elle-même, et « cantonnée » aux seules activités courtes et à visée immédiate d'un « *training* », en outre « sur mesure »; on introduit aussi dans l'entreprise l'éducation générale ou culturelle ou de base, avec l'éducation à la citoyenneté. On donne à des agences publiques ou à des instituts les mandats requis pour assurer une reconnaissance des compétences qui échappe aux traditionnels conflits entre l'entreprise et l'école, le travail et l'éducation. On y fait bonne place à la prise en considération par l'entreprise et par l'école de l'apport des groupes et des associations tant pour la définition des orientations des programmes et des activités d'éducation ou de formation que pour leur dispensation.

Un état des lieux de l'éducation et de la formation des adultes ne saurait exclure au départ certaines pratiques. La reconnaissance de la diversité, en effet, est un préalable à la concertation requise. Il ne s'agit pas ici de choisir entre diverses avenues, mais d'ouvrir la possibilité de cheminements. Au service des personnes — comme individus, comme travailleurs, comme citoyens, etc. — des offres de formation articulées entre elles (ou à tout le moins non exclusives les unes des autres) devraient permettre de mettre l'accent, selon les temps, les situations, les besoins, sur l'adaptation, sur l'appropriation, sur l'*empowerment*...

² *Politiques d'éducation et de formation des adultes*. Jean-Paul Hauteœur, éditeur, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec / Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 2000.

2. AU CŒUR DES PRATIQUES DE FORMATION : LES RAPPORTS DE FORMATION

Les propos qui précèdent renvoient à la question des rapports de formation sous deux angles différents : (1) celui des rapports entre la demande et l'offre; (2) celui des rapports de formation proprement dits, ou entre les personnes recourant à la formation et celles qui, selon les cas, l'organisent et la dispensent. J'aborderai en deux temps les deux problématiques ainsi évoquées, n'en faisant ici qu'une présentation sommaire, à peine esquissée.

2.1. La demande et l'offre : libérer l'expression de la demande³

Toutes les politiques d'éducation et de formation — des adultes comme des jeunes — dont j'ai pu prendre connaissance au cours des dernières années placent la personne de l'apprenant au centre du système. Dans les mots choisis pour dire les intentions claires, elles proposent de tout mettre au service des personnes et de leur développement. Plus spécialement et plus spécifiquement, observons ici le glissement, et ce, au service de l'acquisition et du développement des compétences aujourd'hui requises. Mais qui donc définira les compétences requises? Selon ce qu'on peut voir des modes de préparation des politiques au Québec comme ailleurs, ce ne seront certes pas ceux et celles qui paraissent manifestement dépourvus des connaissances et des qualifications requises, visés par les politiques comme « populations-cibles », mais plutôt les experts.

Mais en déniaut ainsi aux personnes visées la « compétence », et plus spécifiquement la capacité et le droit de définir et de dire leurs désirs, leurs aspirations, et de choisir leurs lieux et leurs modes d'insertion dans la société, on place la politique elle-même et on instaure d'entrée de jeu des rapports de formation en contradiction avec ses visées proclamées. Il n'y a pas lieu d'aller ici plus loin sur le thème de la compétence et de sa reconnaissance. Prenons toutefois acte de la contradiction, qui dit à sa façon l'ampleur du changement de perspective ou de paradigme

³ Je m'inspire ici d'une contribution préparée avec la collaboration de François Pageau : « Les politiques d'éducation des adultes - l'amont de la formation : l'expression de la demande et la reconnaissance des acquis », dans *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, p. 103-122.

requis pour l'élaboration et pour la mise en œuvre d'une politique et de pratiques d'éducation et de formation des adultes qui placent réellement « la personne au centre du système » : toutes les personnes n'ont pas droit et part réelle à l'expression de la demande. Autrement dit, toutes les demandes de formation ne sont pas légitimes; leur légitimité tient à l'autorité de qui les exprime, à l'autorité des acteurs que sont les responsables politiques et les dirigeants d'entreprise, bien sûr, mais aussi les divers agents de la formation — en entreprise, dans les établissements d'enseignement, dans les groupes et les associations.

Il faudra libérer l'expression de la demande de ces pressions qui renvoient à des rapports de pouvoir et à des luttes de défense et de délimitation de territoires entre établissements, organisations, regroupements professionnels de formateurs et formatrices.

2.2. Les rapports de formation proprement dits

Placer la personne au centre du système, cela requerrait en outre que les formateurs et les formatrices considèrent et « reconnaissent » (première étape d'une « reconnaissance des compétences ») les personnes en formation non comme des objets de l'intervention-formation, mais bien comme des sujets qui sont aussi agents sociaux et agents, avec d'autres, de leur propre formation en même temps que d'une formation commune; et que soit brisé par là le rapport inégalitaire établi entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, pour instaurer un rapport différencié et de complémentarité dans la construction et dans le développement de compétences.

Marcel Lesne, dont je m'inspire ici, distinguait il y a plus de vingt ans déjà⁴ trois modes de travail pédagogique : le premier, de type transmissif, considère la personne en formation comme OBJET de l'intervention de formation et vise une adaptation qui la rendra conforme aux normes établies (Marcel Lesne parle de l'orientation normative de ce premier mode); le deuxième, de type incitatif, fait appel à la créativité du SUJET apprenant ou en formation, et vise à développer son autonomie personnelle; le troisième, de type appropriatif et centré sur l'action

⁴ Marcel LESNE, *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*, Paris, PUF, 1977.

sociale, considère la personne en formation comme AGENT social et comme agent de formation : la sienne en même temps que la formation commune.

Nous renouons, en évoquant ces catégories proposées par Marcel Lesne, avec nos propos de départ sur l'éducation et la formation des adultes placée sous le sceau et vécue dans une perspective d'adaptation seulement, ou également — et plutôt — sous le signe de l'appropriation des codes et des instruments, et de l'*empowerment*.

3. UNE PROFESSION « ÉCLATÉE » — LE MÉTIER PLURIEL DE FORMATEUR/FORMATRICE D'ADULTES

Les tensions et les contradictions (au moins potentielles) trop sommairement évoquées plus haut sont pour une part reflétées par la dispersion des acteurs de l'éducation et de la formation des adultes ou par ce que j'appellerai « l'éclatement de la profession de formateur/formatrice d'adultes ». Plusieurs l'évoquent dans d'autres contributions du présent ouvrage. Si les « lieux » et les « sous-champs » de l'éducation/formation des adultes sont eux-mêmes éclatés et cloisonnés, si les rapports de formation (rapports demande — offre de formation et rapports entre personnes en formation et formateurs/formatrices) s'inscrivent à leur tour dans des perspectives éclatées et cloisonnées, faut-il s'étonner que cela soit reflété dans l'éclatement et dans le cloisonnement entre eux des regroupements professionnels et des associations d'éducateurs/éducatrices ou de formateurs/formatrices d'adultes ?

Le sous-champ de la formation en entreprise est pris d'assaut et envahi par des personnes formées en gestion, en psychologie industrielle, en relations industrielles, en technologie éducationnelle ou en technologie de la performance — par ceux et celles que l'on appelle de plus en plus communément des « responsables du développement des ressources humaines ». Des andragogues sont aussi présents dans ce sous-champ, mais de plus en plus intégrés, me semble-t-il, avec des enseignants qui se sont donné une formation complémentaire en andragogie ou en technologie éducationnelle, dans celui de l'éducation des adultes dans les établissements d'enseignement (y compris certains services de la formation d'établissements de service public comme les hôpitaux ou d'associations professionnelles). L'héritage de l'animation sociale et du

travail social (ou de l'action sociale, de l'intervention sociale), enrichi par divers apports plus récents, dont celui d'andragogues, est surtout mis à contribution dans le sous-champ dit de « l'éducation populaire »; on parlera alors, non plus d'éducateurs et d'éducatrices d'adultes ni de formateurs et de formatrices, mais d'intervenants et d'intervenantes.

Les luttes entre ces divers groupes d'acteurs, pour être discrètes le plus souvent, n'en sont pas moins rudes — d'ordre idéologique aussi bien que sur le plan politique et institutionnel. De façon abusivement simplificatrice, on renverra les acteurs du premier groupe au béhaviorisme utilitariste; ceux du deuxième groupe, à l'humanisme de tradition rogérienne; ceux du troisième, aux visées émancipatrices de la tradition Freire. Ou encore, au réalisme du conservatisme, au souci de la personne et de ses droits de la tradition libérale, aux idéaux de la social-démocratie.

SANS CONCLURE vraiment, je veux dire en terminant l'urgence d'une concertation active entre les divers acteurs du vaste champ éclaté de l'éducation et de la formation des adultes. L'urgence aussi d'une recherche rigoureusement menée sur les pratiques diversifiées de formation, sur leurs conditions, sur les exigences de leur qualité, sur leur pertinence par-delà (mais en intégrant) leur productivité. Vaste chantier. Les pistes de réflexion ouvertes ici invitent à la recherche dans des explorations plus audacieuses, des enquêtes et des analyses plus poussées.



LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS D'ADULTES DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC¹

Serge Wagner
Université du Québec à Montréal

PRÉSENTATION

La professionnalisation des formateurs d'adultes dans les commissions scolaires du Québec pose problème depuis plusieurs années. Elle concerne les politiques et structures de formation de base des adultes et apparaît comme l'épiphénomène d'une réalité plus vaste : le manque de spécificité du champ de l'éducation et de la formation des adultes (EFA). L'enjeu est de taille : la professionnalisation des formateurs d'adultes à titre de... formateurs d'adultes est essentielle à la constitution d'un champ authentique de l'EFA s'inscrivant dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.

Dans un premier temps, nous présentons les choix historiques du gouvernement du Québec en matière de formation de base des adultes, en explorant la faible spécificité de l'éducation des adultes en deux étapes. D'abord, une mise en contexte de l'histoire récente permet de cerner un cycle de développement, puis d'effritement de la spécificité des politiques et des mouvements d'appui à l'éducation des adultes, notamment en ce qui concerne les politiques générales et l'organisation,

¹ Une partie du texte reprend un article publié précédemment (Wagner et Turgeon, 1998).

les contenus des programmes et les approches pédagogiques, et enfin, le personnel. Dans un deuxième temps, une analyse de la réflexion menée en parallèle au Québec depuis une vingtaine d'années sur la formation des enseignants et des formateurs d'adultes illustre le long processus d'érosion de la reconnaissance de la spécificité de l'éducation des adultes en milieu scolaire.

Enfin, la conclusion est précédée d'un épilogue (1995 à nos jours) présentant les tergiversations gouvernementales récentes sur l'EFA, et sur le statut et la formation des formateurs d'adultes en milieu scolaire.

Le manque de balises dans la planification d'un projet rationnel de formation des formateurs d'adultes et les incohérences du processus de réforme des programmes de formation à l'enseignement s'ajoutent aux effets pervers de la tendance à la scolarisation. Ils trahissent également la faiblesse des politiques éducatives dans l'appui au développement d'une institution éducative souple et capable de s'adapter à des exigences sociales changeantes. La position québécoise va manifestement à contre-courant d'une conception de la professionnalisation subordonnée à un projet éducatif centré sur la situation personnelle et sociale des adultes.

Avant de présenter plus en détail le cas québécois, il convient de mieux le situer par rapport aux autres sociétés industrialisées où l'éducation de base des adultes connaît également une phase d'expansion et d'institutionnalisation. Ne reposant plus principalement sur les initiatives privées, le domaine se structure en étant progressivement soutenu ou encadré par les pouvoirs publics. Si la forme de son institutionnalisation varie d'une société à une autre, deux modèles se dégagent.

Dans le premier modèle, le système public d'éducation s'ouvre aux adultes. Deux voies sont alors possibles : a) un système public parallèle d'éducation de base des adultes créé par l'État (comme aux Pays-Bas); b) un système où les établissements qui desservent les jeunes sont conviés à offrir aux adultes des activités particulières. Ce modèle a été adopté en Amérique du Nord, en Grande-Bretagne et dans plusieurs pays d'Europe de l'Est. Les formules varient; en certains cas, la formation de base devient le monopole du système scolaire alors qu'ailleurs, elle coexiste avec un système parallèle (privé ou sans but lucratif), comme dans le cas récent du Portugal (Melo, 2000). De plus,

dans certains pays, les établissements publics ont le loisir d'offrir ou non des activités aux adultes alors que dans d'autres, ils y sont légalement contraints.

Dans le second modèle, la formation de base des adultes se fait principalement à l'extérieur ou en marge du système scolaire. Ce modèle est très répandu dans les pays industrialisés, notamment en France, qui l'a adopté « en réaction contre la rigidité du système public d'éducation » (Brookfield, 1989, p. 284). Le rôle de l'État se limite à appuyer ou à encadrer les initiatives de la société civile. La loi française sur la formation professionnelle continue de 1971 en est un exemple caractéristique.

Le modèle québécois d'organisation de la formation de base des adultes adopte manifestement la deuxième voie du premier modèle.

La situation au Québec illustre la « scolarisation » de l'éducation des adultes, phénomène par lequel un système d'éducation répond aux besoins des adultes en important de façon non critique les modes d'organisation, les contenus et les approches pédagogiques pensés en fonction de la formation initiale destinée aux jeunes. Bref, le modèle scolaire dominant impose ses paramètres à l'ensemble de l'éducation des adultes. Or, le secteur de l'**andragogie** est en position de déséquilibre par rapport à celui de la **pédagogie** : tandis que le second s'est constitué au fil du temps, l'émergence du premier date seulement de la deuxième moitié du XX^e siècle. Aussi l'andragogie, lorsqu'elle coexiste avec la pédagogie, se retrouve-t-elle inévitablement en situation d'infériorité.

Par ailleurs, notre étude du processus de « scolarisation » de l'éducation des adultes au Québec, ne constitue pas une évaluation d'ensemble (négative) du modèle et n'invalide pas en soi sa pertinence par rapport aux autres modèles évoqués plus haut. La voie « institutionnelle » comporte plusieurs avantages, notamment quant au caractère qualifiant et socialement reconnu des formations de même qu'aux impératifs d'accessibilité et d'équité attendus des institutions publiques. Un examen global du modèle québécois révélerait d'ailleurs sa relative efficacité dans l'accueil d'adultes peu scolarisés et dans certaines initiatives adaptées : information, recrutement, accueil, référence, reconnaissance des acquis, formation à distance, etc. Mais il ferait également état de sa

fragilité organisationnelle et, surtout, du manque de flexibilité de ses programmes, de son manque général de spécificité. Notre réflexion sur la « scolarisation » de la formation de base des adultes dans les établissements publics québécois cherche précisément à mettre en lumière qu'ils se sont, pour l'essentiel, refusé à expérimenter une programmation qui ne soit pas calquée sur celle de l'enseignement ordinaire, en se montrant plutôt imperméables aux formules « alternatives », plus souples, plus flexibles (moins coûteuses, paradoxalement) et pourtant largement appliquées par les établissements publics du Canada anglais et des États-Unis : préparation à un examen équivalent au diplôme d'études secondaires (*general education diploma*), simplification radicale du programme de formation générale², etc.

1. MISE EN CONTEXTE DU PHÉNOMÈNE DE LA SCOLARISATION

L'amalgamation au réseau scolaire public du secteur de l'éducation des adultes apparaît comme l'une des caractéristiques historiques de son développement au Québec. Un examen sommaire de son évolution au cours des trois dernières décennies met en lumière deux cycles : le premier, « fluctuant », le second, « descendant ». C'est 1984 qui sera l'année charnière du virage, lequel ne s'opérera toutefois pas d'un seul coup.

Phase fluctuante (1964-1984)

La décennie 1960 est une période optimiste où l'on investit volontiers dans les infrastructures publiques; ce sera, au Canada, un moment fort de la constitution de l'État-Providence. En matière d'éducation des adultes, les gouvernements fédéral et provinciaux adhèrent à la théorie

² Le programme Formation de base de l'Ontario (FBO), par exemple, offert par les collèges communautaires, comporte quatre niveaux qui couvrent l'alphabetisation jusqu'à l'équivalent de la fin des études secondaires et permet l'accès direct à la formation professionnelle (Wagner, S. *et al.*, 1997). Aux États-Unis, plusieurs établissements publics offrent aux adultes l'accès au cursus de l'enseignement ordinaire, mais aussi la préparation au *general education diploma* (GED) (Quigley, 1991), ou encore, des programmes de « compétences » (*competency-based educational programs*, CBE) (Merriam et Cunningham, 1990).

du capital humain selon laquelle une expansion de la formation de la main-d'œuvre entraîne une amélioration globale de la situation économique et de l'emploi (Dandurand, 1983; Paquet, 1993; Rubenson, 1987). Au Québec, l'institutionnalisation de l'éducation des adultes débute au milieu des années 1960, dans le contexte de la Révolution tranquille et de la réforme du système d'éducation. La majorité francophone, tout particulièrement, prend conscience des retards qu'elle accuse et se dote d'institutions nouvelles, comme le ministère de l'Éducation, créé en 1964.

Jusqu'à-là peu importante, l'éducation des adultes repose principalement sur l'initiative privée. Ayant constaté les besoins de « récupération scolaire », l'Institut canadien d'éducation des adultes, qui rassemble les principaux intervenants du domaine, réclame une politique cohérente (ICEA, 1962). Les jalons du système public d'éducation des adultes sont alors posés dans deux rapports convergents, issus de comités créés par le gouvernement : le Comité d'étude sur l'éducation des adultes (Ryan *et al.*, 1964) et la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Parent *et al.*, 1965). Les deux rapports affirment la nécessité d'un système d'éducation des adultes s'inscrivant dans le paradigme nouveau de l'éducation permanente et « qui, non seulement offre à la population adulte toute la variété nécessaire de cours et d'occasions de perfectionnement et de culture, mais aussi incite cette population à en profiter et vise à généraliser la préoccupation et l'habitude de l'étude chez les adultes » (*Id.*, p. 321). Toutefois, l'institution scolaire éprouvera des difficultés à s'y ajuster, comme l'anticipe déjà le rapport Parent : « [...] l'enseignement aux adultes doit être conçu selon d'autres méthodes, d'autres sanctions, d'autres rythmes que ceux que l'école impose aux jeunes » (p. 318).

En 1965, le projet québécois d'éducation des adultes est donc à peine esquissé. Les réflexions générales et généreuses du comité Ryan et de la commission Parent, qui se sont principalement attachés aux questions organisationnelles, sont insuffisantes. Existe une proposition de structuration de l'éducation des adultes, sans qu'on dispose d'un document de réflexion et de référence sur la question, sans une philosophie cohérente. Le directeur d'un service d'éducation des adultes relève d'ailleurs la lacune : « Il nous faudra [...] attendre plusieurs années avant que quiconque ne puisse écrire à propos de l'éducation

permanente une "grande charte" qui soit l'équivalent du rapport Parent quant à l'éducation de la jeunesse. » (Lefebvre, 1966, p. 88)

Doutant qu'une cohérence puisse s'établir au seul fil des expérimentations, Léon Dion avait porté un jugement prémonitoire sur les dangers qui guettaient l'instauration d'un système dont on n'aurait pas d'abord défini les buts :

[L'éducation des adultes] doit représenter avant tout pour l'homme, le moyen de développer chez lui une individualité harmonieuse et autonome, intégrée et capable de se définir et de se retrouver dans l'univers qui l'entoure. [...] Et cet aspect fondamental, il serait désastreux qu'on le place entre parenthèses lorsqu'il s'agit de planifier les structures et les programmes éducationnels qui décideront de l'avenir de l'homme dans notre société (1962, p. 13).

En 1966, le gouvernement du Québec donne suite aux propositions Ryan et Parent en créant, au sein du ministère de l'Éducation, une direction générale de l'éducation permanente (DGEP³) et en mandatant les commissions scolaires pour la dispensation de cours aux adultes. L'expansion de l'EFA est importante, mais sa spécificité s'affirme de façon contradictoire.

Direction, financement et organisation. C'est après certaines hésitations que l'on confie l'éducation des adultes à une « direction générale » plutôt qu'à un « service », conférant au secteur, prestige et autonomie. Le rôle de cette direction reste cependant marginal, car elle ne reçoit pas les ressources qui lui permettraient de pallier le peu de réflexion ayant précédé sa création. Elle est plutôt rapidement happée par les activités quotidiennes dont l'expansion phénoménale est due à la

³ L'appellation « Direction générale de l'éducation permanente » marque bien la volonté d'engager l'éducation dans une perspective nouvelle. En 1973, la DGEP deviendra DGEA (Direction générale de l'éducation des adultes), désignation correspondant mieux à son mandat et éliminant la confusion (alors courante) entre éducation permanente et éducation des adultes.

nouvelle politique fédérale, dite de « formation de la main-d'œuvre du Canada » (1966⁴), laquelle donne lieu à des ententes entre le pouvoir central et les provinces.

Au Québec, le ministère de l'Éducation a l'obligation d'agir de concert avec les commissions scolaires, auxquelles il décide d'accorder le monopole en matière de formation de base et de formation professionnelle des adultes à l'ordre secondaire. Tel n'est pas le cas des autres provinces, où cette responsabilité incombe aux conseils scolaires et surtout, aux « collèges communautaires ». Le choix québécois se comprend par l'importance du « rattrapage » à réaliser et par la volonté de confier à des institutions existantes un rôle de levier socioculturel collectif, mais la proximité avec l'enseignement ordinaire rendra difficile la mise en place d'une structure qualitativement différente. En fait, la décentralisation au profit des commissions scolaires produit des effets inégaux, car tous les services d'éducation des adultes (SEA) créés ne font pas montre du même dynamisme.

Autre faiblesse de la structuration de l'éducation des adultes, le mode d'organisation du travail qui y prévaut. Si les fonctionnaires affectés à ce dossier au MEQ et dans les commissions scolaires sont des employés permanents, la quasi-totalité des formateurs sont des vacataires, à temps partiel. Pareille situation rend difficile le développement et accentue la dépendance à l'endroit des activités et modèles du secteur de l'enseignement ordinaire. De plus, le mode de financement, fondé sur les inscriptions et les heures-formation, et largement tributaire des subventions fédérales, nuit à la stabilité du secteur et handicape la planification à long terme. En dépit de ces contraintes, la DGEA et plusieurs SEA tentent progressivement de se structurer de façon à répondre aux besoins propres des adultes.

⁴ Pour des motifs d'abord de juridiction constitutionnelle, le gouvernement canadien utilise les expressions « formation de la main-d'œuvre » et « formation professionnelle », mais les activités subventionnées comprennent, en plus des cours de formation professionnelle, des cours de formation générale (préalables à la formation professionnelle). Conçue prioritairement en fonction de la population dite « active », la politique fédérale vise des objectifs à la fois économiques et sociaux.

Programmes, contenus et approches. En matière de programmes et d'approches, les efforts sont nombreux, mais produisent des effets discordants. Le contenu de la formation générale, qui reste très lié aux programmes du secteur ordinaire, est néanmoins adapté aux besoins de la population adulte. De plus, une partie des modifications générales de l'enseignement convient aux adultes : promotion par matière, conception modulaire des programmes, etc. Les cheminements sont simplifiés et les règles de sanction, allégées, dans un « régime pédagogique » particulier.

Par ailleurs, quelques initiatives majeures sont lancées, surtout au cours des premières années. Ainsi en va-t-il du projet Tévec (1969-1970) qui, tout en offrant une formation calquée sur le modèle scolaire, fait appel aux médias et à l'animation communautaire. On lui substitue plus tard le programme Multi-média, caractérisé par sa souplesse, tant dans les moyens utilisés que dans le contenu proposé. Mais ce dernier projet, contesté pour des motifs différents par les organismes populaires et les commissions scolaires, échoue en 1978. Le système public ne parvient pas à démontrer sa capacité à définir une formation de base différente de celle de la tradition scolaire.

Du côté pédagogique ou andragogique, l'expérimentation est importante. On crée, par exemple, un programme de recherche sur la méthodologie de l'enseignement aux adultes (Pénault et Senécal, 1982). Puis, on met au point la formule de l'enseignement dit individualisé (il s'agit, en fait, d'enseignement programmé) qui, une fois testée, sera généralisée à l'ensemble des commissions scolaires à la fin des années 1970, car elle paraît correspondre, plus que l'enseignement magistral, aux principes d'autonomie de l'apprentissage chez les adultes (TREAQ, 1992).

Personnel. Au départ, le personnel engagé en éducation des adultes, tant au MEQ que dans les commissions scolaires, est largement issu de l'enseignement ordinaire. Mais sa composition se diversifie progressivement, car le secteur attire bientôt des personnes non légalement qualifiées pour l'enseignement du fait qu'il est soustrait à l'application du règlement n° 4 exigeant une telle qualification. Ces personnes ont majoritairement acquis leur formation en sciences sociales, deuxième champ d'études (après l'éducation) d'où l'andragogie est issue. Malgré la proportion importante de vacataires, se constitue graduellement un noyau assez stable d'intervenants dévoués à la

« cause » de l'éducation des adultes. La marginalité du secteur permet en outre une plus grande polyvalence dans le mode d'organisation du travail et une latitude accrue. Ainsi, plusieurs formateurs et formatrices se voient confier des tâches d'animation, de recherche ou de développement.

La précarité qui les caractérise pose néanmoins le problème de leur « professionnalisation », notion entendue de deux façons différentes. Ainsi, la Centrale de l'enseignement du Québec la situe à l'intérieur du cadre scolaire (et syndical) : le personnel de l'éducation des adultes doit profiter de conditions de travail « comparables » à celles des autres enseignants, « en particulier au plan de l'engagement, de la sécurité d'emploi, de la charge de travail et du perfectionnement » (CEQ, 1981, p. 44). Le syndicat, dont l'intérêt pour les formateurs d'adultes est tout récent, veut définir leurs conditions de travail à partir des normes en vigueur chez leurs collègues du primaire et du secondaire, selon sa vision des choses.

Mais cette logique verticale du système scolaire primaire-secondaire cohabite avec un autre courant d'idées. Plutôt inscrit dans le champ (horizontal) de l'éducation ou de la formation des adultes, il en préconise la spécificité, prônant par ailleurs la concertation entre tous ses « professionnels » cadres, enseignants et autres, du milieu scolaire (de l'alphabétisation jusqu'à l'université) comme des milieux extrascolaires. Actifs pendant les décennies 1970 et 1980, les tenants de ce courant prennent appui sur le champ d'études de l'andragogie, qui connaît alors un développement important dans quelques universités du Québec (Landry, 1992; Blais *et al.*, 1994). On leur doit la création de deux regroupements, l'Association des formateurs d'adultes du Québec (AFAQ), en 1980-1981, et l'Association des andragogues du Québec (AAQ), en 1983.

L'AFAQ, quant à elle, affirmera la diversité du champ de l'éducation des adultes, s'opposera à un modèle unique de formation et tentera, en milieu scolaire, de créer une identité forte qui distingue le formateur d'adultes de l'enseignant du secteur ordinaire. Ce n'est qu'à la condition « d'une professionnalisation originale et autonome de nos rôles et [de notre] statut qu'on peut parler d'association à part entière avec l'enseignement régulier, y déclare-t-on, en ajoutant : Sinon, c'est l'intégration pure et simple dans un gros système scolaire déjà trop

encombré, qui croule sous le poids du formalisme, du juridisme et du bureaucratisme » (Pineau, Solar *et al.*, 1980, p. 10-11).

L'AFAQ cristallise tout un mouvement de recherche en quête d'un « nouveau modèle socioprofessionnel en éducation des adultes » (Boisvert et Fortier, 1982). À la lumière d'études américaines sur les rôles et compétences des formateurs d'adultes, on tente de définir le profil de l'emploi et, de façon incidente, la nature de l'éducation des adultes, en fonction du contexte québécois. Mais cette amorce de mobilisation-réflexion n'atteint pas son but. L'éducation des adultes en milieu scolaire est sérieusement ébranlée.

En fait, à la fin de la décennie 1970, après avoir connu une expansion considérable, l'éducation des adultes est affectée par plusieurs crises si bien que le ministère de l'Éducation, comme les commissions scolaires, paraissent avoir globalement échoué. Le gouvernement du Québec juge lui-même durement son intervention dans le domaine en constatant qu'elle s'est trop inspirée du modèle scolaire :

La politique, abondamment suggérée par le rapport Parent, d'utiliser de façon maximale pour les adultes les structures et les ressources des niveaux scolaires mises en place pour la réforme des années 1960 a eu souvent l'inconvénient de ramener cette éducation à des formules trop exclusivement scolaires, d'abord pensées en fonction des jeunes. Avant de prendre conscience que l'éducation dépassait largement l'école, on a proposé aux adultes une seconde chance de se scolariser ou d'accroître leurs qualifications techniques; et ce, à partir de modèles qui ne comportaient pas toujours un respect suffisant de la psychologie, de l'environnement, des disponibilités intellectuelles de l'adulte (Laurin, 1978, p. 456).

En 1980, est donc créée une commission d'étude chargée de préparer une politique québécoise de formation des adultes.

Phase descendante (1984-1995)

La décennie 1980 s'amorce dans un contexte difficile : crise économique majeure, « mondialisation » des échanges économiques, remise en cause du courant d'optimisme caractéristique des années 1960. Les

années 1980 sont, elles, dominées par le néolibéralisme : contestation de la fonction égalisatrice de l'État, démantèlement de l'État-Providence, réduction du « filet de sécurité sociale » institué pour la protection des plus démunis... Au discours prônant la solidarité, l'universalité, l'égalité des chances, l'équité et la démocratisation s'oppose un « nouveau » discours magnifiant l'individualité, la privatisation, la compétence, la concurrence et la qualité. Le phénomène de « dualisation » sociale entre riches et pauvres reprend de l'importance.

Sérieusement affectée par cette crise, la société québécoise est partagée entre les politiques social-démocrates de la Révolution tranquille et d'autres, d'inspiration néolibérale. Le différend se répercute sur l'éducation des adultes, où il prend la forme de deux énoncés de politique opposés : celui du *Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes* (CEFA⁵) et celui, alors en voie de révision, de la politique fédérale de la formation de la main-d'œuvre.

• **Approche humaniste.** Le *Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes* est publié en 1982 (CEFA, 1982; Jean et al., 2001). Substantiel, il adhère aux objectifs de démocratisation formulés par le milieu (ICEA, 1980, 1981). D'emblée, la Commission recommande une « actualisation du potentiel humain du Québec », dans un système déscolarisé, centré sur l'adulte et ses besoins, qui donne priorité à une formation de base, large et décloisonnée, comprenant une formation de type « académique⁶ » renouvelée et une formation « par projet ». Elle préconise également une « transformation des pratiques pédagogiques dans une perspective de déscolarisation » et entérine le concept d'une professionnalisation ouverte et polyvalente, esquissé, entre autres, par l'AFAQ. Par ailleurs, elle reconnaît l'émergence de défis économiques et technologiques nouveaux, mais propose de les relever selon une perspective humaniste. Elle réclame enfin une loi garantissant le droit pour tout adulte à une formation de base gratuite.

⁵ Le gouvernement opte alors pour une vision englobante de l'EFA; il retient l'expression *formation* plutôt qu'*éducation*, qui réunit la formation tant professionnelle que générale et socioculturelle.

⁶ La Commission se limite malheureusement à des généralités sur la formation « académique » (p. 328-329), alors que cette formation est pourtant au cœur du système scolaire.

• **Approche économiste.** La contre-position néolibérale émane du gouvernement fédéral, qui, au début des années 1980, repense sa stratégie de formation de la main-d'œuvre. La théorie du capital humain, favorisant un accroissement de la qualification générale de la main-d'œuvre en difficulté, est désormais jugée « économiquement » peu rentable. Selon le rapport Dodge (1981), plusieurs besoins auraient été mieux comblés par des initiatives liées directement à l'emploi. Dans l'espoir que la formation professionnelle « soit plus adaptée aux besoins du marché du travail » (Hunter, 1993, p. 387), le gouvernement fédéral réduit donc ses subventions à la formation en établissant au profit d'activités plus courtes et accessibles uniquement à des populations cibles d'adultes en difficulté. Ces activités prennent souvent la forme de mesures d'« employabilité », où les attitudes positives à l'endroit du travail ou certaines compétences de faible niveau sont censées être rapidement inculquées en contexte de formation ou acquises en processus (subventionné) de (ré)insertion en emploi (Dodge *et al.*, 1981). La formation des adultes est ainsi engagée dans un processus de « dualisation » qui contribue à augmenter les écarts entre nantis et défavorisés, les premiers ayant accès à des formations qualifiantes, les seconds se voyant relégués aux formations courtes non qualifiantes et aux mesures d'employabilité (Paquet, 1993; Trudel *et al.*, 1994).

Placé devant l'obligation de choisir entre les deux modèles, le gouvernement québécois tergiversera, avant d'adopter une position hybride, mais dominée par l'approche néolibérale. Le nouveau système d'éducation des adultes se complexifiera en se fixant des objectifs d'abord économiques; quant au réseau public d'éducation, il se spécialisera dans la scolarisation des adultes, comme le démontrent trois décisions et documents différents :

• Le gouvernement du Québec expose sa position globale dans un *Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* (MEQ, 1984), cosigné par les ministres de l'Éducation et de la Main-d'œuvre. Il tente d'y concilier les approches divergentes, mais donne en fait priorité à la perspective économiste. La direction de l'éducation des adultes est retirée de l'Éducation, le réseau scolaire n'assumant plus qu'une « mission de service par rapport aux instances de développement de la main-d'œuvre » (p. 47). Ses formations deviendront « qualifiantes », car il doit prioritairement « accueillir et soutenir les adultes qui désirent

achever leur formation de base au secondaire » (p. 75), laquelle « équivaut, à toutes fins utiles, au diplôme d'études secondaires » (p. 13). On réintroduit ainsi l'objectif terminal scolaire des années 1960.

- Si l'Énoncé de 1984 ouvrait la porte à une mission de plus en plus restrictive du réseau scolaire public, la nouvelle *Loi sur l'instruction publique* de 1988 consacre cette orientation. Même si l'on y reconnaît, pour la première fois, le droit de l'adulte à une éducation gratuite (et ce, en accord avec la recommandation de la CEFA), on y réaffirme paradoxalement que la vocation première du système d'éducation est la formation des jeunes. Les adultes bénéficient tout au plus d'un accès à ce type d'enseignement. D'ailleurs, la notion même d'adulte est en quelque sorte édulcorée puisqu'elle s'applique automatiquement à toute personne de 16 ans, peu importe qu'elle n'ait jamais quitté l'école! Cela permet, en formation professionnelle, d'amalgamer au secteur « jeune » le secteur « adulte ».

- D'aucuns croyaient que le régime pédagogique exigé accroîtrait la spécificité de la formation des adultes. Édité en 1994 seulement, il parachève en fait l'opération de réduction-scolarisation. Contrairement à la lettre et à l'esprit de la loi, il sépare la formation générale de la formation professionnelle — ce qui correspond à la segmentation entre-temps opérée entre les deux cheminements. Les deux régimes ainsi créés sont calqués sur ceux des jeunes, avec, pour conséquence, un recul majeur de la formation générale. Les règles de sanction des études secondaires du secteur adulte, haussées, deviennent identiques à celles du régime pédagogique de l'enseignement ordinaire.

Depuis 1984, les décisions administratives et législatives du gouvernement du Québec érodent considérablement la spécificité de l'éducation des adultes en milieu scolaire tout en la marginalisant. L'examen des paramètres étudiés plus haut pour la phase 1964-1984 complétera notre analyse et permettra d'apprécier l'importance de la régression.

Direction, financement et organisation. La politique québécoise en éducation des adultes relevant désormais des instances à vocation économique, le ministère de l'Éducation doit se réajuster : en 1989, il démantèle la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), dont une section subsiste néanmoins comme un service d'extension de

l'enseignement. La sous-section de la formation professionnelle est intégrée à la Direction générale de la formation professionnelle (puisque clientèles et programmes sont « harmonisés »), celle de la formation générale, à la Direction de la formation générale des adultes, subordonnée au secteur « Éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire » (*sic*).

L'éducation des adultes connaît pourtant une expansion quantitative considérable, car les inscriptions doublent entre 1980 et 1991, pour ensuite fluctuer, au gré d'« enveloppes budgétaires » octroyées annuellement. Sur un autre plan, le secteur ordinaire se déleste d'un grand nombre de jeunes (dont plusieurs en difficulté) légalement considérés comme des adultes. Ainsi, en 1991, 51 % des effectifs étudiants « adultes » avaient entre 16 et 25 ans, 37 % demeuraient chez leurs parents et 17,5 % n'avaient jamais quitté l'école (Laprise, 1992). En fait, après avoir été marquée par une croissance des effectifs en formation générale, la décennie 1990 connaîtra une diminution phénoménale des inscriptions — en particulier en formation générale, où les inscriptions baisseront de plus de la moitié.

Programmes, contenus et approches. L'arrivée de jeunes en difficulté et d'adultes forcés de retourner aux études entraîne l'apparition de problèmes « andragogiques » inédits amenant plusieurs formateurs à réclamer un perfectionnement en « gestion de classe », voire en maintien de la discipline. Mais l'accès à un tel perfectionnement est limité, y compris dans le développement de la formule de l'enseignement individualisé, qui avait pourtant été le secteur d'innovation pédagogique le plus important de la DGEA (TREAQ, 1991, 1992). En fait, les services de soutien diminuent, tant au Ministère que dans les commissions scolaires.

Les programmes, eux, perdent leur spécificité : en formation professionnelle, ils ne se distinguent plus de ceux des jeunes; en formation générale, ils les calquent de plus en plus. En marge de cette dernière, se consolident certains services de formation, telle l'intégration socioprofessionnelle, qui se spécialise dans les programmes d'« employabilité ». Seul le secteur de l'alphabétisation conserve une marge d'autonomie.

Personnel. Allant à l'encontre de la professionnalisation horizontale des formateurs d'adultes préconisée par l'AFAQ et la CEFA, l'exigence d'une qualification légale pour l'enseignement, inscrite dans la loi de 1988, apparaît comme une conséquence de la scolarisation du domaine. Mais il faudra quelques années pour saisir à quel point cette mesure en condamne la spécificité. La loi soulève deux problèmes : celui des formateurs en exercice non légalement qualifiés et celui de la formation de leurs homologues à venir.

Les autorités scolaires doivent d'abord régler le cas des premiers, soit environ 36 % du personnel en 1990 (Ruel, 1990, p. 20). La solution donnera lieu à une méprise grave sur les intentions des instances responsables (Ministère, commissions scolaires et syndicat). À la suite d'une négociation avec ses partenaires – universités et associations de formateurs d'adultes –, le Ministère statue en effet que les formateurs non qualifiés pour l'enseignement pourront le devenir s'ils s'inscrivent aux programmes universitaires d'andragogie (Landry, 1992; Vallières, 1992). Sa décision entraîne une recrudescence des effectifs dans ces programmes, plusieurs établissements devant, de surcroît, en créer à la hâte. Mais l'expansion spectaculaire des inscriptions en andragogie ne dure pas : en 1996, presque tous les programmes ont disparu.

Alors qu'aux yeux de plusieurs partenaires, les instances paraissent disposées à reconnaître (quoique dans le cadre scolaire) la spécificité de la tâche des formateurs d'adultes, elles en viennent en réalité à la nier presque complètement. Selon la logique dominante, il s'agit d'enseignants qui doivent à ce titre détenir une qualification légale. Leur formation initiale est donc en cause. Or, dans un premier temps, le Ministère laisse entendre qu'on créera des programmes de formation initiale à l'éducation des adultes (MEQ, 1992e et 1992f). Mais, de concert avec la CEQ et les commissions scolaires, il se ravise rapidement et propose plutôt que les programmes de formation à l'enseignement secondaire qualifient également pour l'enseignement aux adultes (MEQ, 1993a et 1996; CEQ, 1994). Comme on le verra dans l'épilogue, le MEQ proposera ensuite de confier une partie importante de la formation des formateurs d'adultes aux spécialistes de l'adaptation scolaire.

Ces dernières remarques illustrent l'aboutissement de la phase descendante et montrent comment la question du statut des formateurs

d'adultes est devenue à la fois préoccupante et révélatrice d'une désaffectation institutionnelle. Le système « scolaire » de l'éducation des adultes est en effet voué à perdre toute spécificité si les ressources professorales sont importées du secteur « régulier » et si leur tâche est gérée dans le prolongement de leur appartenance à ce secteur. Le deuxième moment de notre analyse portera précisément sur le mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant tel qu'il s'est développé au Québec.

2. PROFESSION ENSEIGNANTE ET SCOLARISATION : LE CAS DES FORMATEURS D'ADULTES

Formateurs d'adultes. Le rapport de la CEFA a une valeur emblématique certaine au regard de l'évolution de la discussion du statut des formateurs d'adultes au Québec. En situant le caractère professionnel de l'enseignement dans une dimension générale où prime la responsabilité d'une personne compétente dans un environnement institutionnel complexe (1981, p. 303), en contestant que la formation professionnelle soit exclusivement ordonnée à la matière enseignée (1981, p. 310) et, finalement, en liant l'accès à la qualification légale d'enseigner et à la permanence d'emploi à une reconnaissance de la spécificité de l'éducation des adultes (1982, p. 23), la CEFA donnait suite à l'avis du CSE sur « l'éducateur d'adultes » (1975). Elle offrait une toile de fond à la réflexion intensive menée dans les années 1980 du côté des formateurs d'adultes sur le contenu et les perspectives de leur formation ou de leur perfectionnement. Les initiatives de l'AFAQ (Pineau, Solar *et al.*, 1980) se situaient dans cette mouvance, de même qu'un certain nombre d'études (OSTD, 1987; Serre, 1988; Wagner et Grenier, 1989).

Les chercheurs engagés dans cette voie s'intéressaient peu à la formation des enseignants, réalité plutôt étrangère à l'éducation et à la formation des adultes. L'apparition de la notion de *training*, distincte de *education* (éducation/formation), illustre bien la frontière qui se dressait entre la « profession enseignante » et le « métier de formateur ».

Enseignants. La démarche du MEQ, à compter de 1984, illustre deux phénomènes apparemment complémentaires : d'une part, promotion d'une spécialisation accrue des programmes de formation d'enseignants

menée sous le couvert d'un projet de professionnalisation et, d'autre part, assimilation de la formation des formateurs à celle des enseignants. La première opération évacue les habiletés générales au profit de compétences spécifiques et rend possible la seconde en réduisant l'acte éducatif à l'acte d'enseignement.

En 1984, le Conseil supérieur de l'éducation prend parti en faveur du « caractère professionnel de la formation, c'est-à-dire sa capacité de préparer à la pratique de l'enseignement » (CSE, 1984, p. 25). Il nomme un ensemble de compétences jugées essentielles : connaissance du développement de la personne, des processus d'apprentissage, du système scolaire et d'un champ d'enseignement; capacité de soutenir les enfants en difficulté et d'adapter l'enseignement aux caractéristiques des élèves; formation en didactique, au travail en équipe et aux techniques de rencontres individuelles ou collectives; formation pratique, y compris des stages en milieu scolaire; maîtrise de la langue d'enseignement. Le CSE donne donc pour objet à une formation initiale l'acquisition de compétences pédagogiques spécifiques, et situe dans l'axe du perfectionnement les compétences plus générales.

Cette distinction ne sera toutefois pas reprise par le MEQ, qui proposera des « principes directeurs » pour la formation des maîtres couvrant ces deux domaines tout en privilégiant le premier. Un projet d'énoncé de politique sur la formation et la titularisation (MEQ, 1985) nous offre l'exemple du modèle qui sera appliqué dans la rédaction des documents d'orientation sur les compétences attendues dans tous les programmes de formation. Il reprend les formules maintenant bien connues dans les universités québécoises : les programmes doivent permettre l'acquisition de connaissances sur la personne, la relation éducative et la conduite de la classe, sur les champs d'enseignement et sur les enjeux sociaux de l'éducation. Les futurs enseignants doivent maîtriser la langue, être cultivés et sensibles aux valeurs; ils doivent être polyvalents, réfléchir sur leur pratique, être capables de s'améliorer et savoir tirer profit de la recherche.

Malheureusement, les compétences générales, invoquées de manière plus ou moins rituelle, sont évacuées au profit de compétences spécifiques. On définit de manière impérative l'enseignant comme « un spécialiste de l'intervention éducative » en insistant sur le fait que l'axe central de la formation doit être « l'acte pédagogique et la fonction de

pédagogue », deux notions fortement déterminées par les caractéristiques de la clientèle et de l'ordre d'enseignement.

Ce glissement a pour conséquence l'élévation des compétences spécifiques au statut de principe intégrateur. Le modèle acquiert ainsi progressivement, par l'avalisation de divers partenaires, un caractère arbitraire. Les documents d'orientation sur les compétences attendues des enseignants du primaire, du secondaire et de l'éducation des adultes rendus publics par le MEQ à compter de 1992 (MEQ, 1992a) proposeront un moule commun pour les programmes, mais en diffusant dans l'ensemble de ceux-ci des compétences multiples. Comme le note Lewis (1992), on ouvre ainsi la voie à l'évacuation de la professionnalisation comme principe intégrateur des programmes de formation, qui ne feront que préparer à « l'enseignement à un ordre donné ou pour une catégorie d'élèves » (p. 13).

Évacuation de la spécificité de l'éducation des adultes. La consultation sur la formation des enseignants et des enseignantes à l'éducation des adultes en formation générale, amorcée en 1992 et toujours en chantier⁷, illustre le statut mineur du champ de l'éducation des adultes. Confirmant le mouvement d'uniformisation des programmes de formation, cette consultation est menée sans aucune référence à la formation professionnelle offerte au secondaire (qui accueille pourtant une majorité d'adultes) et en reléguant la problématique de la formation de base à la périphérie de son propos.

D'emblée, on pose que l'enseignement aux adultes est une modulation de l'enseignement secondaire ordinaire :

L'enseignement d'une matière — qu'on s'adresse à des jeunes ou des adultes — ne peut être considéré comme un enseignement « spécialisé », détaché des grands objectifs de l'enseignement secondaire général. Il importe, en conséquence, que la formation des enseignantes et des enseignants dans les disciplines soit conçue dans cette perspective... Aussi la préparation à l'enseignement doit permettre de comprendre la contribution de chaque discipline à l'ensemble de la formation et les liens entre les

⁷ MEQ, 1992e, 1992f, 1993a, 1996, 2000.

matières dans un esprit de continuité tout au long du secondaire.
(MEQ, 1996, p. 23)

Le document reconnaît que les programmes de formation pourraient mener à l'enseignement aux adultes pour les candidats qui désirent travailler dans plusieurs lieux de formation. Toutefois, s'ils se destinent à l'enseignement en milieu scolaire, « ils pourront se préparer à travailler auprès des jeunes et des adultes » (p. 24). Or, les compétences attendues des formateurs (pp. 30 et ss.) sont centrées sur la connaissance de la matière, la planification de la leçon et la gestion de classe. Sans vouloir nier l'importance de la connaissance, on doit néanmoins relever que l'on place dans les compétences complémentaires (p. 36), à titre de tâches éducatives « autres que l'enseignement », les habiletés couramment associées à l'andragogie : établir de bonnes relations avec les adultes, leur offrir présence et soutien, les guider dans la détermination de leur projet de formation et les accompagner dans leur démarche; les inciter à se servir des ressources d'apprentissage disponibles dans leur milieu, à échanger des idées et à collaborer avec leurs collègues, etc. C'est également dans la définition de compétences complémentaires que l'on renvoie les compétences socio-éthiques et, au chapitre de la formation professionnelle continue (p. 38), l'énoncé des compétences générales : capacité d'analyse critique de la pratique éducative, maintien des compétences professionnelles et participation aux efforts d'innovation pédagogique.

Ce procédé met très à mal la prétention selon laquelle les programmes auraient des contenus de formation communs⁸. Il s'agit plutôt de la généralisation d'un modèle de formation pédagogique et disciplinaire à

⁸ L'avis sur les compétences attendues des enseignants au secondaire régulier fait état de 36 objectifs de formation (MEQ, 1992c). Ce chiffre passe à 57 à l'éducation des adultes pour la partie du programme touchant l'enseignement des matières de formation générale (MEQ, 1996). Il faut ajouter à cela les compétences requises pour l'enseignement dans un service : à titre d'exemple, un document consacré à l'alphabétisation (MEQ, 1992e) fait état de 70 compétences attendues. Le dernier document (1996) en retient 12 (qui s'ajoutent aux 57 autres). Par comparaison, le document sur l'enseignement de la formation professionnelle (1993b) fait état de 25 objectifs de formation; celui sur l'adaptation scolaire (MEQ, 1992d), de 78 à 87 selon les profils de spécialisation; celui sur le préscolaire-primaire (MEQ, 1992b), de 38.

l'ensemble des programmes. Paradoxalement, cette opération semble renforcer la spécialisation des contenus tout en évacuant la spécificité des approches commandées par des domaines particuliers de formation. En alphabétisation (MEQ, 1996, p. 38-39), on nous propose une liste de contenus de cours inspirée d'un guide de formation en alphabétisation publié par le MEQ (Wagner *et al.*, 1995, p. 29) qui s'insère dans le moule des compétences attendues pour enseigner au secondaire. On fait même état des « disciplines de l'alphabétisation au second cycle du secondaire (*sic*) » (MEQ, 1996, p. 24).

Nous avons assisté à une déliquescence de la reconnaissance des exigences de la formation des formateurs d'adultes et à l'évacuation de toute reconnaissance des rôles distincts des enseignants et des formateurs. Cette disparité aurait pu alimenter un débat de fond sur la philosophie des programmes de formation, et ce, entre les tenants d'une perspective centrée sur les connaissances disciplinaires et pédagogiques ainsi qu'un plus grand contrôle de l'insertion professionnelle (les « enseignants ») et les tenants d'une approche centrée sur les compétences socio-éthiques et culturelles ainsi qu'une plus grande autonomie (les « formateurs »).

Ce débat semble malheureusement avoir été escamoté. Ce faisant, c'est une question de portée plus générale qui se trouve négligée. Il en va de la capacité de l'institution scolaire d'échapper à des modes rigides et centralisés de planification de la formation qui limitent la possibilité d'une action rationnelle – au sens donné à cette expression par John Rawls (1987, p. 452 et ss.) pour décrire le caractère démocratique d'une institution : la poursuite ordonnée d'une fin à l'aide de moyens vraisemblables, c'est-à-dire les plus adéquats compte tenu des fins poursuivies.

L'approche monolithique retenue par les autorités québécoises dessert manifestement l'éducation des adultes. Le projet d'une formation commune ou homogène des enseignants et des formateurs s'appuie en partie sur un idéal d'établissement d'enseignement dans lequel il y aurait un très haut niveau d'accord entre les individus et d'intégration de leurs actions (Derouet, 1989). Or, les établissements d'enseignement sont, comme toutes les organisations, la scène d'oppositions entre des principes et des personnes. Ce problème appelle une réflexion sur les principes de justice inhérents à différentes pratiques et à différents

modèles d'action ou d'enseignement. Or il est fréquent, comme en témoigne l'engouement des didacticiens et des gens « du milieu » pour la gestion de classe (Boudon, 1994), que ces questions soient évacuées et que l'on fasse l'économie de discussions sur les fins en transformant des problèmes sociaux et culturels en problèmes techniques.

L'opération menée par le MEQ offre une illustration convaincante du refus d'aborder les problèmes liés à la nature sociale et plurielle de l'éducation et de régler ceux-ci par un effort de centralisation et d'uniformisation. L'Énoncé de 1984 semblait reconnaître de manière générale la spécificité de l'intervention éducative auprès d'adultes. Mais, tout en soulignant que l'éducation des adultes devait graviter autour de la prise en charge de son apprentissage par l'adulte dans une logique individuelle et interdisciplinaire, il affirmait que les compétences de l'enseignant avaient pour objet l'enseignement d'une matière et non, comme d'autres l'ont suggéré, des « habiletés décloisonnées » et des « agencements interdisciplinaires ».

Le « consensus » qui s'est développé autour de cette conception univoque de la profession relègue à l'arrière-plan les solutions de rechange. Dans un avis de 1993, notamment, le CSE affirme (p. 50-51) qu'une formation professionnelle appelle une « tâche diversifiée et flexible ». La diversité, signe de l'autonomie, peut s'exprimer dans la supervision, la conception et l'expérimentation de méthodes et de matériels pédagogiques, la participation à des projets de recherche-action, des activités de perfectionnement par les pairs, l'encadrement des élèves, les services à la collectivité. La flexibilité permet de contrer le morcellement et la répétition mécanique (tâches éducatives différenciées, tâche globale confiée à un groupe d'enseignants, etc.). Les habiletés envisagées par le CSE croisent celles du formateur d'adultes envisagé par le CEFA. Ces deux points de vue appellent une réforme qui aurait placé ces aptitudes générales au centre de la formation initiale, laissant au perfectionnement l'approfondissement de compétences spécifiques.

Cette dernière perspective n'est pas limitée aux ordres d'enseignement et aux clientèles. Elle définit l'acte de l'enseignant en rapport avec une mission globale et non en fonction d'un aménagement institutionnel particulier. Si l'on voulait, par exemple, dans un esprit de réforme, modifier l'organisation scolaire, l'enseignant dessiné par le CSE pourrait

contribuer à ce travail davantage que l'enseignant spécialiste envisagé par le MEQ, dont les compétences sont ordonnées à des aménagements précis de l'enseignement (programmes, grille-matière, clientèle, niveau, etc.). La présentation de compétences spécifiques comme si elles étaient des compétences génériques masque une évolution vers une liste morcelée et fermée de compétences et ne peut qu'entraîner une réduction de l'autonomie professionnelle (Carbonneau, 1993, p. 39) au profit du pouvoir des collectivités — en particulier celui des bureaucraties gouvernementales et syndicales. Elle indique de plus un parti-pris inconditionnel en faveur d'un enseignant « clinicien », dont la compétence se limite à l'apprentissage dans la classe, à l'encontre d'un enseignant « formateur », dont la compétence se rapporte à la construction de compétences différenciées (Trousson, 1992, p. 65).

Le modèle privilégié par le MEQ nous éloigne d'une formation centrée sur l'acquisition d'habiletés transférables au profit d'une formation calquée sur des profils d'emploi (Fisher, Rubenson, Schuetze, 1994, p. 19). Plutôt que d'offrir une formation relevant clairement de leur mission, centrée sur un projet de liberté et de service public, les universités sont appelées à respecter pour chaque secteur de formation à l'enseignement une matrice « formulant par objectifs les étapes à parcourir, les compétences particulières dérivées des tâches et des activités liées à la fonction de travail et à la vie professionnelle, ainsi que les compétences générales associées à des activités connexes... » (Chéné, 1995, p. 530). La formation ainsi offerte n'est pas commune (c'est-à-dire plus cohérente), mais simplifiée et réduite à ses aspects les plus spécifiques (*Id.*, p. 532).

Il nous semble que la défense la plus articulée de l'autonomie professionnelle se trouve dans les plaidoyers (Fullan, 1993; Goodlad, 1990; Strike, 1990) en faveur d'une tâche différenciée qui appelle l'enseignant (CSE, 1993) ou le formateur (CEFA, 1982) à s'engager dans la vie de l'école et la réalisation de la mission éducative — et non seulement dans la conduite d'une classe. Ces aspects du travail enseignant devraient déterminer la définition des objectifs et de l'organisation de programmes visant l'autonomie et la responsabilité. Comme le souligne Leroux (1996, p. 113), « la formation fondamentale dans les filières de formation professionnelle passe par une réappropriation spécifique de leur épistémologie et de leur critique sociomorale. Quel type de savoir est ici mis en œuvre? Quelle justice est

poursuivie dans quelles conditions? [...] Cette réappropriation [...] rend possible la connaissance de soi et donne accès au fondement, à la fois historique et systématique, de l'expérience ». On comprendra qu'il ne s'agit pas de ramener le débat à une plate opposition entre la formation pédagogique et la formation disciplinaire. Il s'agit en fait d'autre chose, du sens même d'une discipline de l'éducation intégrant des savoirs disciplinaires et des savoirs pédagogiques dans un projet de formation centré sur l'appropriation de l'éducation — ses finalités, son contexte, ses institutions, ses moyens.

3. ÉPILOGUE (1995 À NOS JOURS)

Depuis le milieu de la décennie 1990, le champ de l'EFA est engagé dans une phase majeure de mutations.

• Dans la logique du leadership confié aux ministères à vocation socioéconomique en 1984, ce sont plutôt ces acteurs qui y ont induit les changements majeurs. Ainsi, en 1995, la loi (90) favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre est adoptée, qui oblige une majorité d'entreprises à consacrer 1 % de leur masse salariale au perfectionnement de leurs salariés. De plus, la province s'engage activement dans la « Politique active du marché du travail » (PAMT), qui incite les adultes en marge de l'emploi ou en chômage à s'inscrire dans des parcours de retour au travail, entre autres, par des mesures de formation courte (programmes d'insertion ou d'employabilité pour les chômeurs, par exemple). Et, à la suite de l'« Entente [...] relative au marché du travail » avec le gouvernement fédéral, le champ d'intervention du secteur « emploi » du Québec est amplifié, car ce dernier devient le principal responsable des services d'emploi et de perfectionnement de la main-d'œuvre. Ces mesures sont structurellement accompagnées par la création de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (1992), remplacée, en 1997, par Emploi-Québec et la Commission des partenaires du marché du travail. Le secteur communautaire n'est pas en reste, entre autres par la constitution d'un « chantier de l'économie sociale » et une expansion de l'action communautaire. Plusieurs actions sont menées en partenariat – non sans tensions. On évoquera même la construction (quoique fragile) d'un « quadripartisme État-patronat-syndicats-secteur communautaire » (Bérubé, 2000, p. 253).

Comme c'est la tendance dans plusieurs pays (Bélanger et Frederighi, 2001), cette expansion de l'EFA hors du champ traditionnel de l'éducation des adultes s'étend également au champ de l'intervention socioculturelle et du développement local et régional. Elle contribue à l'apparition d'un champ éclaté de la « formation » où agissent divers intervenants qui « font » de l'EFA sans nécessairement se dire formateurs.

- Dans le domaine relevant directement du ministère de l'Éducation, les changements sont beaucoup plus circonscrits. Le Québec s'est pourtant engagé dans la plus importante réforme de son système d'éducation depuis le rapport Parent à la suite du Rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996). Le ministère de l'Éducation (MEQ, 1997) adopte les chantiers recommandés par la Commission. Toutefois, à l'instar de la commission Parent, celle des États généraux, qui s'est principalement concentrée sur la formation initiale, n'a pas étudié de façon approfondie le champ de l'EFA. De plus, le chantier de la formation professionnelle est dissocié de celui de la formation continue – ce qui confirme la scission opérée précédemment par le MEQ. En outre, le chantier sur le curriculum fera abstraction des programmes destinés aux adultes (Inchauspé *et al.*, 1997).

Au début de 2001, six des sept chantiers sont en voie d'implantation. Seul celui de la formation des adultes reste... en chantier. En fait, il est un peu paradoxal de voir le MEQ vouloir proposer une politique interministérielle d'éducation des adultes alors qu'il n'est plus le leader dans le domaine. Cela explique peut-être la difficulté à formuler une politique cohérente et socialement acceptable. Pas moins de trois propositions ou projets ont été rendus publics par le ministère (MEQ, 1998; Inchauspé, 1999 et 2000).

Par ailleurs, une proposition inquiétante est apparue en matière de formation de base : pour les adultes, celle-ci n'équivaudrait plus à la fin des études secondaires – comme cela a été convenu depuis le rapport Parent et renouvelé dans l'Énoncé de politique de 1984. Le programme de formation de base des adultes serait refondu et son contenu correspondrait au « profil de sortie » des jeunes de troisième secondaire (Inchauspé, 1999), tel qu'esquissé dans le rapport du chantier sur le

curriculum (Inchauspé *et al.*, 1997). Même si cette politique n'est pas adoptée officiellement, certains documents du MEQ en font un fait accompli. Ainsi, un texte récent affirme que « la politique ministérielle de formation continue considère la formation de base (neuf années de scolarité) comme une priorité immédiate » (MEQ, 2000, p. 157). Cette seule position (formulée dans les propositions Inchauspé de 1999 et 2000⁹) permet de mesurer le recul insolite du gouvernement québécois par rapport à une position arrêtée depuis la réforme des années 1960 et réitérée par la suite — y compris dans la Loi sur l'instruction publique de 1988. Il s'agit également d'un recul par rapport aux positions des principaux pays industrialisés, pour qui la formation de base équivaut de plus en plus à la fin des études secondaires, voire à un seuil de 16 ans de scolarité (OCDE, 1990), et comporte une première qualification professionnelle (Skilbeck, 2000).

Et, pour ce qui est de la formation des formateurs d'adultes qui seraient affectés à ce programme de base, le MEQ a retiré sa proposition de les former dans le cadre de l'enseignement secondaire pour plutôt proposer qu'ils soient formés par les spécialistes des élèves handicapés ou en difficulté (*sic*) :

Pour le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, les universités sont appelées à offrir un programme qui [...] habilite [les futurs maîtres] à prendre en charge une classe d'élèves handicapés ou en difficulté, au dernier cycle du primaire et au premier cycle du secondaire [...]. De plus, elle doit aussi les rendre aptes à prendre en charge un groupe d'adultes en formation de base (MEQ, 2000, p. 157).

Selon cette interprétation, les adultes peu scolarisés ou peu alphabétisés seraient donc des mésadaptés et devraient être formés par les mêmes professionnels les ayant accompagnés dans leur échec scolaire initial.

⁹ Le MEQ semble n'avoir retenu que la première partie d'une proposition des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires, qui suggéraient une « formation de base commune » équivalant à 9 années de scolarité **suivie** d'une « formation diversifiée » (TREAQFP, 1999).

En fait, le ministère de l'Éducation continue, semble-t-il, à être gêné par l'éducation des adultes¹⁰. Il n'a pas compris que l'éducation de base des adultes ne peut être dominée par la logique fondée sur les « domaines d'apprentissage » que l'on retrouve dans sa dernière proposition sur la formation à l'enseignement. Il est d'ailleurs significatif que ce document n'évoque que la seule formation générale des adultes en gardant le silence sur la formation professionnelle, où ces derniers sont pourtant majoritaires. Ainsi, aucun mot n'est dit du baccalauréat d'enseignement à la formation professionnelle (où les adultes restent amalgamés aux jeunes). Le document n'en dit rien parce que la question a été traitée ailleurs (MEQ, 1999) et parce que la formation professionnelle relève d'une autre direction. En ce qui a trait au baccalauréat d'enseignement secondaire (dont les enseignants formeraient les adultes au sortir de la troisième secondaire), pas un mot sur les adultes, à moins que ce ne soit à eux que le document fasse référence en affirmant que « ce programme de formation prépare les futurs maîtres à répondre à des besoins en regard de l'adaptation de l'enseignement [...] » (*Id.*, p. 148). Si le Ministère avance que les adultes qui n'ont pas atteint la 3^e secondaire relèvent de l'adaptation scolaire, on ne se surprendrait pas qu'il en pense autant de ceux qui ont dépassé ce seuil.

Par ailleurs, dans le cas des baccalauréats en enseignement du français et de l'anglais langues secondes, le Ministère propose pour le primaire un profil unique « secteur jeunes » et au secondaire un double profil « secteur des jeunes et secteur des adultes » (*Id.*, p. 152). Voilà qui est intéressant, mais qui sera responsable de la formation des adultes allophones peu ou pas alphabétisés dans leur langue maternelle? On déduit du document qu'ils sont considérés mésadaptés et qu'ils seront probablement formés par les spécialistes de l'adaptation scolaire.

Bref, le ministère de l'Éducation s'obstine à refuser d'envisager de façon globale (ne serait-ce que pour fin diagnostique) la formation des formateurs d'adultes. Cette formation est envisagée de façon segmentée en reproduisant la structuration par matières du système scolaire et en

¹⁰ Dans l'introduction de son document sur la formation à l'enseignement, le Ministère affirme être « fidèle à sa mission première, qui est de veiller à assurer [...] une éducation de qualité à tous les **enfants** du Québec » (MEQ, 2000, p. 1). L'oubli des adultes n'est manifestement pas un lapsus.

refusant, a fortiori, d'envisager la réalité de la formation des formateurs d'adultes dans l'ensemble des sphères de la société. Plus encore, la situation générale des formateurs d'adultes (indépendamment de la question de leur formation) est un sujet tabou : l'avant-projet de politique de 1998 n'y consacrait que 16 lignes alors que le rapport Inchauspé (1999) n'en disait mot¹¹. Les répercussions d'une telle (absence de) position sont multiples : elles touchent bien sûr la formation des adultes, mais elles remettent de plus en cause l'expertise universitaire québécoise dans un champ qui est par ailleurs en expansion. Aussi, dans son rapport sur les programmes en éducation des universités québécoises, la Commission des universités sur les programmes n'a pu qu'enregistrer la régression de l'enseignement (et de la recherche) dans le domaine tout en relevant que « le retard du MEQ à adopter une politique de formation continue a un impact négatif sur l'évolution du dossier de l'éducation des adultes » (CUP, 1999, p. 76).

Ce qui apparaît comme une impuissance chronique de la plupart des différentes instances québécoises à dégager toute réflexion sur l'éducation des adultes en milieu institutionnel de sa gangue scolaire (à l'exception du Rapport de la CEFA de 1982) est décevant et alarmant. À l'heure où l'apprentissage adulte prend de l'expansion (non seulement au Québec, mais partout dans le monde – OCDE, 1996, par exemple), où les acteurs et les lieux de formation se multiplient et où les pouvoirs publics s'interrogent sur leurs politiques et sur leur investissement en éducation, il faut souhaiter que les autorités scolaires et les milieux soucieux d'accroître la formation de base des adultes laissés pour compte questionnent l'efficacité des avenues institutionnelles actuelles et s'entendent sur les ajustements radicaux qui s'imposent. Car, en dépit de progrès réels, le Québec accuse encore des retards substantiels en matière de formation de base et d'alphabétisme, alimentés, au demeurant, par un grave phénomène de décrochage scolaire au

¹¹ La version finale du rapport (Inchauspé, 2000) recommande des « programmes de formation pour les intervenants en matière d'alphabétisation et de formation de base » (p. 115), mais on a vu quel sort le Ministère réserve à cette proposition. Par ailleurs, le rapport suggère également d'établir des formations particulières « pour les formateurs en entreprise » et une « mesure appropriée » pour l'enseignement professionnel. Une réflexion plus approfondie aurait peut-être conduit à admettre la spécificité de la formation des adultes et la logique horizontale que la commission Jean reconnaissait en 1982.

secondaire. Par un ultime contresens, l'orientation « scolarisante » et monolithique actuelle, de même que l'absence de questionnement global sur la formation de base dans le réseau public d'éducation, risquent d'institutionnaliser la marginalité de nombreux adultes.

CONCLUSION

Nous avons tenté de montrer les contradictions découlant d'une scolarisation excessive de l'éducation des adultes. Il en va non seulement de la reconnaissance de la spécificité d'un champ particulier de l'éducation, mais de la cohérence des politiques de formation des adultes et de leurs formateurs. Cette question revient constamment dans les débats sur la contribution possible de l'éducation des adultes au changement social. Dans leur étude de la situation de l'éducation des adultes au Canada, Selman et Dampier (1991) soulignent comment les réticences qu'éprouvent les gouvernements à se doter de politiques éducatives qui ne soient pas fermées sur des institutions rigides sont source de problèmes à ce chapitre. Personne ne conteste que l'éducation soit rentable, mais ces auteurs adhèrent à la critique du surinvestissement dans l'éducation des jeunes : un des grands mythes de la société occidentale serait que seule l'éducation des jeunes puisse soutenir une dynamique de changement social (p. 159-160).

Comme le soulignent plusieurs études (CEFA, 1982; Copeland *et al.*, 1972; Selman et Dampier, 1991), la réduction de la réussite **éducative** des adultes à la réussite **scolaire** renforce une conception initiale et terminale de l'éducation et rend caducs les appuis officiels à un projet de formation continue ou d'éducation permanente. Cette tendance contribue à l'affaiblissement des politiques éducatives. Au Québec, pour prendre cet exemple, la majorité de la population active des 20 prochaines années, celle dont dépend la relance économique et sociale à court et à moyen termes, n'est déjà plus à l'école ou lui a tourné le dos. De ce point de vue, on ne peut que déplorer le repli du MEQ, durant la période 1984-1994, sur la planification de l'enseignement primaire et secondaire aux jeunes ainsi que son retrait progressif de tous les autres champs de l'éducation au profit de ministères à vocation économique et sociale. La régression de l'éducation des adultes est à ce point importante qu'elle sera reconnue de façon non équivoque par la présidente de la TREAQ

(Table des responsables de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires) :

Il faut malheureusement souligner la perte d'expertise en éducation des adultes au MEQ depuis plus de six ans, sans pour autant faire porter sur la DGEA le poids de cet affaiblissement. Depuis qu'il n'y a plus de préoccupations systématiques de recherche (fondamentale et appliquée) et de développement à l'éducation des adultes, les pratiques ne sont plus révisées, le perfectionnement des enseignants et enseignantes n'est plus orchestré. Les unes et les autres ne sont plus soutenues que par celles et ceux qui, dans le milieu, ont été revitalisés par l'équipe d'aide au développement ou par des équipes locales fortes; à mesure que ces ressources quittent le réseau, elles sont remplacées par d'autres qui n'ont de l'andragogie que la tradition orale! (Mailhot, 1991, p. 29-30)

RÉFÉRENCES

BÉLANGER, P. et P. FREDERIGHI (2001). *Libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*, Paris, L'Harmattan.

BÉRUBÉ, C. (2000). « L'organisation de l'éducation et de la formation des adultes au Québec », dans Hauteceur, J.-P., *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, Paris et Québec, Ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 235-260.

BLAIS, M. et al. (1994). *L'andragogie. Champ d'études et profession. Une histoire à suivre*, Montréal, Guérin.

BOISVERT, P. et A. FORTIER (1982). *Vers un nouveau modèle socioprofessionnel en éducation des adultes. Rapport du Colloque de fondation*, Montréal, Association des formateurs d'adultes du Québec.

BOUDON, R. (1994). *Préface* dans Bourdoncle, R., *L'université et les professions*, Paris, Éditions L'Harmattan et Institut national de recherche pédagogique.

BROOKFIELD, S. (1989). « Adult Education in Public Schools » dans C. J. Titmus (dir.), *Lifelong Education for Adults, An International Handbook*, Oxford, Pergamon Press, p. 283-286.

CARBONNEAU, M. (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19 n° 1, p. 33-57.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1981). *Mémoire de la CEQ à la Commission sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*, Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1994). *La formation à l'enseignement dans son ensemble. La formation des enseignantes et enseignants à l'éducation préscolaire et au primaire, en adaptation scolaire, à l'éducation des adultes et en formation professionnelle*, Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec.

CHENÉ, A. (1995). « Le modèle de l'acquisition des compétences et la formation des personnes âgées », *Revue internationale de l'éducation*, vol. 41, n° 6, p. 525-536.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (1981). *L'éducation des adultes au Québec. Hypothèses de solutions. Document de travail*, Québec, Gouvernement du Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Abrégé*. Québec, Gouvernement du Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes.

COMMISSION DES UNIVERSITÉS SUR LES PROGRAMMES (1999). *Les programmes en éducation dans les universités du Québec. Rapport n° 10*, Montréal, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1975). *L'éducateur d'adultes. Formation-fonctions-statut*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984). *Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Le défi d'une réussite de qualité. Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

COPELAND, H. et al. (1972). « L'école et l'éducation permanente aux États-Unis », dans *L'école et l'éducation permanente : quatre études*, Paris, Unesco, p. 103-179.

DANDURAND, P. (1983). « Crise, État et politiques de main-d'œuvre », *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 10, n° 50, p. 101-115.

DEROUET, J.-L. (1989). « L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires », dans *Justesse et justice dans le travail. Cahiers du centre d'études de l'emploi*, n° 33, p. 11-42, Paris, PUF.

DION, L. (1962). « Éducation des adultes : choix des buts », *Cité libre*, vol. XIII, n° 43, p. 6-13.

DODGE, D. et al. (1981). *L'évolution du marché du travail dans les années 1980. Un rapport du Groupe d'étude de l'évolution du marché du travail préparé pour le ministre de l'Emploi et de l'Immigration comme apport au processus de consultation avec les gouvernements provinciaux et les organismes représentant diverses composantes du secteur privé*, Ottawa, Emploi et Immigration Canada.

FISHER, D., RUBENSON, K. et H. SCHUETZE (1994). *The role of the university in preparing the labor force. A background analysis*, Vancouver, University of British Columbia, Centre for policy studies in education.

FULLAN, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*, Londres, Falmer Press.

GOODLAD, J. I. (1990). « The occupation of teaching in schools », dans J. I. Goodlad *et al.*, *The moral dimensions of teaching*, San Francisco, Josey-Bass.

HUNTER, J. (1993). *L'emploi : un défi. Politiques et programmes d'emploi fédéraux, 1900 à 1990*, Hull, Affaires publiques, Gouvernement du Canada.

INCHAUSPÉ, P. (1999). *Vers une politique de formation continue. Rapport final au ministre de l'Éducation, M. François Legault*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

INCHAUSPÉ, P. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Proposition soumise à : M. François Legault, ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, Mme Diane Lemieux, ministre d'État au Travail et à l'Emploi*, Québec, Gouvernement du Québec.

INCHAUSPÉ, P. *et al.* (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (1962). *Enquête sur la récupération scolaire pour l'année 1959-1960*. 2 volumes, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (1980). *Dix éléments-clés pour une démocratisation de l'éducation des adultes*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (1981). *Pour une démocratisation de l'éducation des adultes*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin et Institut canadien d'éducation des adultes.

JEAN, M. *et al.* (2001). *La formation des formateurs d'adultes. La proposition du Québec (Rapport Jean, 1982) et celle de l'UNESCO (CONFINTEA, 1997)*, Montréal, Éditions Logiques.

LANDRY, C. (1992). « Le champ d'études de l'andragogie. Éducation des adultes dans les programmes de certificat des universités

québécoises », *Canadian Journal of University Continuing Education*, vol. 18, n° 1, p. 39-52.

LAPRISE, J. M. (1992). *Rapport d'enquête. Les populations de l'Éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires*, Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec.

LAURIN, C. (1981). *La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

LEFEBVRE, J.-P. (1966). *Les adultes à l'école, un « plaidoyer » de Jean-Paul Lefebvre*, Montréal, Éditions du Jour.

LEROUX, G. (1996). « Les sciences humaines dans le curriculum : enjeux théoriques et pratiques », dans Rafie, M. et F. Blanchard (éd.), *Les sciences humaines : état des lieux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 89-113.

LEWIS, P. (1992). *La révision des programmes de formation à l'enseignement. Commentaires sur les orientations proposées par le ministère de l'Éducation du Québec en adaptation scolaire, en éducation préscolaire et enseignement primaire et en matière d'insertion professionnelle*, Québec, Conseil des universités.

MAILHOT, L. (1991). « Analyse critique de l'intégration des adultes aux programmes », dans J.-L. Lévesque et al., *Vers une concertation en éducation des adultes. Bilan et perspectives sur l'intégration des adultes aux programmes réguliers des différents ordres scolaires*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, p. 29-30.

MELO, A. (2000). « Construire un système nouveau d'apprentissage tout au long de la vie », dans Hautecoeur, J.-P., *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, Paris et Québec, Ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 159-172.

MERRIAM, S. B. et P. M. CUNNINGHAM (dir.) (1990). *Handbook of Adult And Continuing Education*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992a). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992b). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues. Document de consultation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992c). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992d). *La formation des enseignants et des enseignantes en adaptation scolaire. Document de consultation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992e). *La formation des enseignantes et des enseignants en alphabétisation. Document de consultation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992f). *La formation des enseignantes et des enseignants à l'éducation des adultes en formation générale. Document de consultation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993a). *La formation des enseignantes et des enseignants à l'éducation des adultes en formation générale. Document de consultation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993b). *La formation des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle au secondaire. Document de consultation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1984). *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1985). *Enseigner au Québec. Formation et titularisation. Énoncé de politique (projet)*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *La formation à l'enseignement à l'éducation des adultes en formation générale*.

Orientations et compétences attendues, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Vers une politique de formation continue. Document de consultation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *La formation du personnel enseignant de la formation professionnelle au secondaire. Propositions de modèles d'organisation de l'enseignement. Document de consultation*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation et du personnel scolaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Version provisoire pour consultation*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation et du personnel scolaire.

ONTARIO SOCIETY FOR TRAINING AND DEVELOPMENT (1987). *Competency Analysis for Trainers: a professional assessment and development guide*, Toronto, Ontario Society for Training and Development.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1990). *Le marché du travail : quelles politiques pour les années 1990?* Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1996). *Apprendre à tout âge*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.

PAQUET, P. (1993). « L'évolution des politiques canadiennes et québécoises de formation des adultes depuis 1960 », dans P. Dandurand *et al.*, *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 225-258.

PARENT, A.-M. et al. (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

PÉNAULT, A. et F. SENÉCAL (1982). *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : points de repère*, Québec, Gouvernement du Québec.

PINEAU, G., SOLAR, C. et al. (1980). *Une place au soleil pour les formateurs d'adultes. Rapport des journées d'étude sur les rôle et statut du formateur d'adultes en milieu scolaire au Québec*, Montréal, Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente.

QUIGLEY, B. A. (1991). « Exception and reward : the history and social policy development of the GED in the U.S. and Canada », *Adult Basic Education*, vol. 1, n° 1, p. 27-43.

RAWLS, J. (1987). *Théorie de la justice*, Paris, Éditions du Seuil.

RUBENSON, K. (1987). « Adult Education : The Economic Context », dans F. Cassidy et R. Faris, *Choosing our Future - Adult Education and Public Policy in Canada*, Toronto, OISE Press.

RUJEL, G. (1990). *Profil-type des rôles et compétences des formateurs et formatrices d'adultes dans le réseau de commissions scolaires du Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

RYAN, C. et al. (1964). *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes*, Québec, Comité d'étude sur l'éducation des adultes.

SELMAN, G. et P. DAMPIER (1991). *The Foundations of adult education in Canada*, Toronto, Thompson educational publishing, Inc.

SERRE, F. (1988). *Le profil actuel et futur de formation et de perfectionnement des formateurs d'adultes*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

SKILBECK, M. (2000). *Education for all. Trends and issues from an OECD perspective, Western Europe and North America*, Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development.

STRIKE, K. A. (1990). « The legal and moral responsibility of teachers », dans J. I. Goodlad *et al.*, *The moral dimensions of teaching*, San Francisco, Josey-Bass, p. 189-223.

TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (1991). *L'enseignement individualisé dans les commissions scolaires*, Sainte-Foy, Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec.

TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (1992). *L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*, Sainte-Foy, Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec.

TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DE LA FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (1999). *Mémoire soumis aux audiences publiques sur le projet de politique de la formation continue*, Sainte-Foy, Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle de la Fédération des commissions scolaires du Québec.

TROUSSON, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette et Centre national de documentation pédagogique.

TRUDEL, L. *et al.* (1994). *Apprendre à l'âge adulte. État de situation et nouveaux défis*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes.

VALLIÈRES, S. (1992). « La qualification légale. Une étape cruciale dans l'histoire de l'éducation des adultes au Québec », *Élan formateur*, vol. 4, n° 2, p. 7-13.

WAGNER, S. *et al.* (1995). *L'approche par compétences et la formation des intervenants en alphabétisation*, Montréal, Laboratoire de recherche en alphabétisation des adultes, UQAM.

WAGNER, S. et P. GRENIER (1989). *Formation des adultes et profil de compétences des formateurs d'adultes*, Montréal, UQAM.

WAGNER, S. et M. TURGEON (1998). *La scolarisation de l'éducation des adultes au sein du réseau scolaire du Québec et son impact sur la formation des formateurs*, Montréal, Laboratoire de recherche en éducation et alphabétisation des adultes, UQAM.

Points de vue sur la qualification des éducateurs d'adultes au Québec

Paul Bouchard, Ph. D.
Université Concordia

Depuis la parution, en 1982, du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (commission Jean), la formation des éducateurs d'adultes a fait l'objet d'un vif débat au Québec, notamment en ce qui concerne les modalités d'agrément pour les enseignants du réseau scolaire au secteur adulte. La Commission prônait la reconnaissance d'une spécificité à la pratique de l'andragogie, et partant, à ses praticiens, les andragogues. Malgré la réitération de ces engagements de principe par les gouvernements successifs, on ne sait trop encore quelle direction prendra la réglementation dans ce dossier. Afin de mieux cerner la problématique, voici les grandes lignes de la situation actuelle, suivies d'une brève description des enjeux tels qu'ils sont perçus par les différents acteurs ayant voulu faire valoir leur point de vue sur l'importance considérable – ou au contraire négligeable – d'une formation qualifiante qui serait spécifique aux besoins des éducateurs d'adultes.

Peu après la consultation provinciale *Les États généraux sur l'éducation*, le ministère de l'Éducation entamait un processus visant à régulariser le statut de milliers d'éducateurs d'adultes travaillant dans le réseau scolaire qui n'avaient reçu aucune formation en andragogie. Les principes directeurs de cette réforme furent soumis aux commissions scolaires, universités et autres intéressés dans le but de dégager un consensus pouvant mener à une législation sur la qualification des formateurs d'adultes.

Cet élan se situait dans le courant de démarches entreprises de longue date par les organismes voués à l'avancement de l'éducation des adultes, notamment l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), et par les praticiens eux-mêmes. La question de la professionnalisation, on s'en souviendra, est au centre d'une controverse dans le milieu de l'éducation des adultes. D'une part, la nécessité de protéger le public est considérée comme une bonne raison d'ériger quelques barrières à l'entrée à la profession. Pour que ces barrières soient efficaces, il faut envisager un ensemble de règles, dont un programme de cours universitaires standardisés, ainsi que la création d'un organisme mandaté à autoriser ou non l'exercice de la profession. Cette approche présente également l'avantage d'assurer aux professionnels de l'andragogie une reconnaissance officielle, et donc un statut amélioré, ce qui expliquerait qu'une majorité d'éducateurs d'adultes en milieu scolaire soient favorables à ce genre de projet.

Par ailleurs, de nombreux acteurs en milieu communautaire, voyant sans doute leurs origines idéologiques et professionnelles plus près du monde associatif et du développement collectif axé sur la flexibilité et l'engagement, détectent dans cette tendance à la professionnalisation une exigence bureaucratique qui vient s'ajouter aux innombrables obstacles déjà imaginés par des fonctionnaires empêcheurs de tourner en rond. Ainsi, la reconnaissance d'un processus de qualification est perçue dans certains milieux comme une menace plutôt qu'une promesse. Ce dont l'on a besoin, disent certains, c'est d'*alléger les exigences de qualification*, et non de les faire proliférer.

Une conséquence de cette vision polarisée des besoins actuels de la profession est à l'origine de la paralysie du MEQ face à la situation de ses quelque 6 000 éducateurs d'adultes. À l'heure actuelle, on ne sait trop si l'on se dirige vers une réglementation spécifique assortie de normes régissant la qualification des éducateurs d'adultes, ou si une autre tendance se dessine pour répondre aux besoins des apprenants adultes et de leurs enseignants. Il se pourrait, par exemple, que l'on voit apparaître un mode de titularisation calqué sur celui en vigueur dans le secteur régulier (celui des « jeunes »).

Jusqu'à maintenant, la pratique généralisée au moment de l'embauche de personnel à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires,

fut d'épuiser d'abord les ressources dans le secteur régulier – celui de l'enseignement aux jeunes – qui n'étaient pas affectées à des charges à temps plein. Cette pratique simplifie la répartition des charges pour les employés permanents tout en respectant les ententes salariales conclues avec les syndicats. Ce n'est qu'en second lieu que l'on fera appel à des personnes de provenance autre que l'éducation aux enfants, surtout à des enseignants ne détenant aucune formation en pédagogie ou en andragogie, dont l'embauche sans qualification est permise parce qu'ils sont employés à temps partiel ou à la leçon.

À un tout autre chapitre, l'une des conclusions des *États généraux* fut que l'enseignement de l'ordre secondaire souffrait de lacunes sur le plan de la formation des maîtres. En particulier, la Commission nota que les programmes universitaires existants n'offraient que l'équivalent d'une année de cours portant sur les aspects didactiques de l'enseignement, alors que la formation disciplinaire représentait l'équivalent d'un baccalauréat de trois ans. Dans le contexte d'un taux de décrochage scolaire jugé inacceptable et d'un âcre débat entourant la réforme du curriculum, le MEQ voulut répondre aux inquiétudes soulevées par la Commission en mettant l'accent sur une réforme des programmes universitaires suivis par les futurs enseignants. Voilà donc sur le tapis, encore une fois, la question de la formation des maîtres, question dont est épris le Québec depuis la disparition des écoles normales vers 1960.

Mais si l'on s'accorde pour dire que l'éducation secondaire souffre, il n'est pas automatique que cette souffrance puisse être soulagée par une meilleure formation des maîtres. D'ailleurs, comment justement la rendre « meilleure », cette formation? En la rendant plus longue? Plus axée sur la pratique? Ne serait-elle pas alors moins riche en contenus? Comme on le voit, ces choix ne peuvent se faire qu'aux dépens des possibilités laissées pour compte et ce, à la faveur de ce que l'on considère comme des priorités. Or il apparaît que la priorité du MEQ soit une formation fortement axée sur les aspects didactiques et relationnels de l'acte pédagogique, aux dépens d'une connaissance approfondie de la matière enseignée. Cette situation rend la formation des enseignants du secondaire presque en tous points semblable à celle de la formation pour l'enseignement au primaire, soit un curriculum davantage axé sur le « comment enseigner » que sur le « quoi enseigner ». Logique, si l'on

considère qu'après tout, ce n'est pas au primaire que l'on voit le plus haut taux de décrochage!

Mais qu'est-ce que tout cela a à voir avec l'éducation des adultes?

Eh bien, plusieurs choses. D'abord, on ne peut pas dissocier le phénomène du décrochage au secondaire de l'existence d'un système parallèle d'éducation que l'on appelle « aux adultes » car ce dernier, en réalité, accueille une majorité d'étudiants du secondaire régulier. Grâce à un système de vases communicants – nous avons pourtant été mis en garde par la commission Jean (CEFA, 1982) – les élèves peuvent dès l'âge de 16 ans s'inscrire à l'éducation des adultes. L'approche pédagogique dans le secteur adulte favorise un rythme d'apprentissage individualisé et permet une plus grande flexibilité dans les séquences. Or, l'existence de ce système parallèle contribue-t-elle à augmenter le nombre véritable de décrocheurs du système régulier, tout en diminuant leur visibilité statistique?

Deuxièmement, la réforme de la formation des maîtres au secondaire entamée en septembre 1994, fait entrevoir clairement la volonté du MEQ d'harmoniser les formations, dans leur forme et dans leurs contenus, des enseignants du primaire et du secondaire. Il n'y a aucune raison de penser que le législateur soit disposé à faire une exception pour l'éducation des adultes.

Troisièmement, en ciblant prioritairement pour les enseignants du secondaire une formation didactique plus longue (4 ans), le MEQ se trouvait à mettre en péril l'existence du profil de l'éducateur d'adultes le plus courant, et presque en tous points le plus souhaitable selon nous : détenteur d'un baccalauréat spécialisé dans la discipline d'enseignement, possédant une affinité naturelle pour l'enseignement aux adultes, cumulant une expérience terrain souvent remarquable, mais *ne détenant pas de qualification titularisante en enseignement*. La pratique intérimaire actuelle, qui a vu le jour au lendemain des recommandations de la commission Jean, consiste à admettre à la profession les andragogues en exercice à condition que ceux-ci complètent une formation de 30 unités universitaires (environ un an à temps plein). Or, cette pratique n'est guère compatible avec l'objectif

implicite d'harmoniser la formation des maîtres pour tous les ordres d'enseignement.

Enfin, l'harmonisation a pour effet d'occulter les besoins légitimes de formation chez les personnes enseignant dans le secteur adulte. Le tableau suivant montre qu'environ 10 % des enseignants au secteur adulte ne détiennent pas de qualification titularisante.

Tableau 1. Distribution par qualification des enseignants au secteur adulte (MEQ, 1994)

	E1-2*	E3	E4	E5	E6	E7	Total
Brevet	188	1388		371			1947
Permis	0	81	0	182	0	0	698
Autorisation	3	369	0	100	0	0	472
NLQ**	1	43	0	516	0	0	560
QNI***	99	556	0	1097	0	0	1752
Total	293	2566	0	2570	0	0	5429

*E1-2 : temps plein; E3 : contractuels temps partiel; E4 : temps plein à la leçon; E5 : temps partiel à la leçon; E6-E7 : remplaçants.

**NLQ : non légalement qualifié

***QNI : qualification non inscrite

Parmi ceux-ci, 92 % ne sont pas requis d'obtenir de brevet, puisqu'ils sont embauchés à la leçon. Pour cette raison, le MEQ affirme qu'il existe peu de clientèle pour une éventuelle formation spécifique en andragogie.

Ce que l'on ne dit pas, cependant, c'est que parmi ces quelque 4 733 enseignants, presque aucun n'a reçu de formation en andragogie, la pratique voulant que les personnes légalement qualifiées pour enseigner aux jeunes le soient également pour enseigner aux adultes. Avec de tels chiffres, on s'aperçoit que le nombre d'éducateurs d'adultes ayant besoin d'une formation se chiffre autour de 5 000, soit près de dix fois l'estimation du MEQ! En supposant, bien sûr, qu'il n'y ait pas eu de revirement subit dans la politique de reconnaissance de la spécificité du secteur adulte, politique dont le MEQ se réclame depuis 20 ans.

Pour répondre à ce besoin pourtant énorme, mais sans toutefois investir de ressources, le MEQ a imaginé le principe de la *polyvalence verticale*. En effet, un document de consultation intitulé *La formation des enseignantes et des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire* (MEQ, 1995) contemplait l'aménagement d'une formation « [...] préparant à enseigner au secondaire et à l'éducation des adultes ». Puisqu'on a déjà eu l'idée d'allonger la formation des maîtres du secteur régulier en exigeant d'eux une spécialisation dans deux domaines matières (*polyvalence horizontale*), on n'aurait qu'à étendre ce principe pour offrir aux futurs maîtres la possibilité d'enseigner à la fois aux jeunes et aux adultes. Dans un cas comme dans l'autre, ne risque-t-on pas de jeter le bébé avec l'eau du bain?

À ce problème vient s'ajouter celui mentionné plus haut du profil psychosocial imposé aux formateurs d'adultes. Actuellement, les caractéristiques que l'on retrouve le plus souvent chez les éducateurs d'adultes, qu'ils soient qualifiés ou non, sont : leur bagage expérientiel considérable; le fait qu'ils soient spécialistes d'un contenu matière; le fait qu'ils aient une affinité naturelle pour l'enseignement aux adultes. Or, la formule de polyvalence proposée par le MEQ ne peut avoir pour effet que de dissuader toute personne affichant ce profil de s'engager dans un processus de qualification. En effet, on imagine difficilement une enseignante possédant une formation universitaire spécialisée, et cumulant de nombreuses années d'expérience comme enseignante contractuelle à l'éducation des adultes, s'inscrire à un programme de formation initiale d'une durée de quatre ans à temps plein. Ce qui veut dire qu'au bout du compte, si l'on instaure cette exigence, la profession d'andragogue dans le système scolaire québécois sera *de facto* réservée aux sortants des cégeps ayant un faible intérêt pour l'andragogie, étant eux-mêmes novices quant aux rôles sociaux de l'adulte. Nous sommes loin de la spécificité réclamée par les éducateurs d'adultes – et promise par le MEQ – depuis plus de 20 ans!

La question se pose : pourquoi la notion – pourtant fort simple – d'une formation spécifique pour les éducateurs d'adultes n'a-t-elle pas réussi à faire son chemin dans le monde éducatif québécois? Pour répondre à cette question, il sera utile de considérer les points de vue des différents acteurs, soit le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les syndicats d'enseignants et les universités.

D'abord, la position du MEQ est transparente : il s'agit avant tout de conserver la cohérence du système de formation des maîtres pour éviter de se retrouver avec des enseignants dont la qualification ne refléterait pas les normes développées par le MEQ à partir des recommandations des États généraux. De plus, en adoptant cette position, le Ministère s'assure de l'assentiment des candidats à la profession en leur communiquant le message que tous seront traités de la même manière.

Par ailleurs, les commissions scolaires, qui sont les employeurs des enseignants à la fois aux secteurs adulte et régulier, se trouvent aux rangs des plus fervents adeptes de l'approche de la formation unique pour tous, telle que proposée par le MEQ. Aux prises avec le constant problème d'affecter des ressources humaines annuellement à travers de nombreux programmes pour lesquels la demande fluctue sans cesse, les commissions scolaires, on le comprend, veulent accroître la flexibilité logistique que permet le système de la polyvalence horizontale et verticale. Grâce à ce principe, la commission scolaire/employeur obtient le privilège de déployer son personnel de façon interchangeable à travers les disciplines, de même qu'aux secteurs adulte et régulier. Cela réduit considérablement les problèmes liés à l'affectation du personnel non permanent pour satisfaire les besoins de la clientèle.

Troisièmement, on peut imaginer que les syndicats d'enseignants se montreront plutôt favorables à l'idée de permettre à leurs membres d'exercer leurs habiletés dans de multiples environnements, ne serait-ce que pour réduire la précarité des emplois ou répondre au besoin d'embaucher du personnel occasionnel, donc non syndiqué. Ainsi, un enseignant dont la tâche se trouve réduite en fonction d'une fluctuation de clientèle pourra maintenir son statut de plein emploi soit en enseignant une autre discipline, soit en comblant sa tâche au secteur adulte. Puisque la majorité des enseignants au Québec se trouvent au secteur régulier, c'est donc naturellement les intérêts de ce groupe que leurs associations protégeront en premier.

Enfin, les universités trouveront leur compte dans cette réforme en augmentant le contrôle qu'elles exercent sur le monde de l'éducation. À l'heure actuelle, les éducateurs d'adultes à temps partiel n'ont pas besoin de formation particulière en enseignement. En exigeant d'eux qu'ils se soumettent à un baccalauréat de 130 unités, on s'assure une clientèle

précieuse en cette période de diminution des effectifs étudiants. Le problème, cependant, est que les programmes actuels de formation des maîtres ont été conçus en l'absence de toute considération pour l'éducation des adultes, de sorte qu'ils se trouvent aujourd'hui presque entièrement constitués de cours obligatoires liés aux disciplines d'enseignement et à la préparation à l'acte pédagogique. De plus, ces programmes ont été mis sur pied récemment après de tumultueuses discussions entre les universités et le MEQ. Comment, dans ce contexte, envisager l'addition de cours en andragogie, ou le remplacement de cours existants par une formation en éducation des adultes?

On voit ainsi que la réforme présente l'avantage de satisfaire un grand nombre de conditions administratives, notamment sur le plan de l'affectation des ressources humaines et des horaires de travail. Mais on ne peut s'empêcher de noter ceci : l'esprit derrière la refonte intégrale des programmes de formation des maîtres se voulait sympathique aux besoins des apprenants et de la société en général, et non pas subordonné aux intérêts corporatistes des acteurs d'une « guéguerre » plutôt stérile.

On oublie également qu'il existe de bonnes raisons de promouvoir la spécificité dans la formation des andragogues. Historiquement, l'éducation des adultes au Québec est issue de milieux qu'on pourrait qualifier de « non scolaires », tels que le monde associatif, le milieu de travail et les mouvements communautaires. Avec l'augmentation progressive de la présence des écoles dans cet univers non scolaire, on arriva à comprendre l'importance d'une approche différente et andragogique. Aujourd'hui, rares sont les personnes qui nieraient l'importance d'une éducation des adultes qui soit autre chose que la copie conforme de l'école destinée aux enfants, ne serait-ce que parce que le décrochage est, dans ce dernier secteur, un phénomène trop répandu. La reconnaissance de ce principe trouve ses origines dans les mouvements sociaux et politiques depuis les années 1940 et fut maintes fois renforcée dans le discours officiel (CEFA, 1982; MEQ, 1984; MEQ, 1996).

Mais on s'aperçoit que les efforts déployés pour procurer une légitimité professionnelle aux andragogues ne sont pas dirigés, comme on pourrait s'y attendre, vers la validation d'activités situées à l'extérieur ou en

marge du système d'éducation. C'est bien le contraire. Voilà ce que Wagner et Turgeon (1996) ont appelé la *scolarisation* de l'éducation des adultes au Québec, pourtant étrangement accompagnée d'un discours favorisant la *déscolarisation*. Ce dernier modèle se veut progressif et favorise l'apprentissage multidisciplinaire et contextualisé, réconciliant les exigences du monde du travail et celles de la vie associative. Est-ce bien ce modèle que sert le débat actuel sur la formation des éducateurs d'adultes?

RÉFÉRENCES

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Québec, Gouvernement du Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes.

LAPRISE, J. M. (1992). *Rapport d'enquête. Les populations de l'Éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires*, Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1984). *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *Distribution par qualification du personnel enseignant formé pour l'éducation des adultes*, document de travail, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995). *La formation des enseignantes et des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire*, document de travail, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *La formation à l'enseignement à l'éducation des adultes en formation générale. Orientations et compétences attendues*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

WAGNER, S. et M. TURGEON (1996). *La formation des formateurs d'adultes dans le contexte de la scolarisation de l'éducation des adultes au sein du réseau scolaire*, document non publié, Laboratoire de recherche en éducation et alphabétisation des adultes, Université du Québec à Montréal (UQAM).

Une place au soleil pour les formateurs d'adultes : une suite sans variation

Claudie Solar
Université de Montréal

UNE PLACE AU SOLEIL POUR LES FORMATEURS D'ADULTES

Une place au soleil pour les formateurs d'adultes. Tel est le titre de l'ouvrage que je publiais avec mon collègue Gaston Pineau en 1980. Ce rapport faisait suite aux *Journées d'étude sur les rôles et statuts de formateurs d'adultes en milieu scolaire au Québec*. Près de vingt ans plus tard, le titre semble bien demeurer d'actualité, car ces femmes et ces hommes professionnels de la formation, qui travaillent au quotidien pour ou auprès des adultes, étaient à l'époque, et sont encore aujourd'hui, les grands oubliés des politiques de formation continue. Grands oubliés... et pourtant pris dans une mouvance qui transforme le champ de la formation et sans doute les fonctions de ce métier que l'on disait alors, en 1980, en émergence et dont la professionnalisation se fait encore attendre, ne serait-ce qu'au regard de sa reconnaissance sociale.

Le présent texte traite de ce métier qui se définit au pluriel : les Français parlent *des métiers de la formation* (Gérard, 1998). Ce regard couvre plusieurs aspects. Il débute sur une vision historique de l'éducation des adultes afin de souligner le profil des formateurs et des formatrices. Il se prolonge sur deux tentatives : une de définition et une autre de dénombrement des acteurs de la formation. Il se termine sur une appréciation du statut actuel des formateurs et sur l'environnement qui conditionne l'exercice de la profession.

FORMATEURS ET FORMATRICES : CONSTRUCTION D'UN PROFIL HISTORIQUE

Nous nous inscrirons, dans ce chapitre, dans la logique de la Déclaration de Hambourg qui définit l'éducation des adultes comme :

« [...] l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place. » (Article 3 de la Déclaration de Hambourg, CONFINTEA V, 1997)

Vue sous cet angle, l'éducation des adultes semble avoir toujours existé, et sera formateur ou formatrice tout individu qui intervient dans le construit ou l'accompagnement de ces processus d'apprentissage. Ainsi, avant le XX^e siècle et la mise en place des systèmes éducatifs contemporains, le formateur était une personne qui avait un savoir à communiquer ou à transmettre aux autres. On peut penser au rôle de la sage-femme auprès des familles; à celui de l'« ancien » dans la gestion de la ferme; à celui du curé dans la communauté ou du « sage » dans la tribu. C'était l'ère de la transmission des savoirs, à une époque où ceux-ci étaient plus circonscrits qu'aujourd'hui. L'explosion des savoirs et le phénomène de l'obsolescence rapide des connaissances étaient encore à venir.

Puis, alors que le système scolaire se mettait en place, l'éducation des adultes s'est vu attribuer un rôle supplémentaire : celui de pallier les insuffisances de ce système qui, rappelons-le, n'a été, au Québec, vraiment accessible à tous et toutes pour les deux premiers ordres d'enseignement qu'après la réforme des années 1960. La pratique contemporaine de la formation des adultes s'est développée au fur et à mesure que les besoins et les orientations de l'éducation et de la formation se formalisaient. Formateurs et formatrices construisaient leurs

compétences à travers leur pratique, qui devenait elle-même plus récurrente, sortant ainsi le geste de l'anonymat de l'action, car la répétitivité du « faire » permet de nommer le savoir et de le qualifier. Ils s'inscrivaient, dirons-nous, dans un processus d'autoformation expérientielle.

Pour mieux percevoir cette évolution, posons un regard sur les changements qu'a amenés l'institutionnalisation de l'éducation des adultes des années 1950 à 2000. Ce parcours permettra de cerner les effets du contexte sur les personnels de la formation. À titre individuel, les formateurs et formatrices seront touchés dans la pratique du métier et dans la formation à la profession. À titre collectif, ils seront interpellés par des structures associatives qui visent à les représenter.

Les années 1950

Dans les années 1950, l'institutionnalisation de la formation n'est pas encore le fait de l'État, mais plutôt celui d'organisations syndicales et de corporations autonomes, dont le mouvement coopératif est un exemple (Pénault et Sénécal, 1982; CSE, 1992). En 1956, l'Institut canadien de l'éducation des adultes¹ voit le jour et rallie les milieux communautaires, institutionnels et syndicaux. L'institutionnalisation s'amorce aussi par l'offre de services éducatifs aux adultes dans les universités canadiennes. Dès lors, les dirigeants de cette formation des adultes fondent leur association. En 1954, la Canadian Association for Directors of Extension and Summer Schools, la CADESS, est créée (Baker, 1993). Cette association rompt l'isolement des dirigeants et favorise les échanges sur les façons de faire. Elle se scinde en 1965 quand les francophones décident de se réunir sur une base linguistique dans l'Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes dans les universités de langue française, l'ACDEAULF.

Le premier mouvement des formateurs d'adultes est donc celui de ses dirigeants. Les personnels enseignants sont recrutés en fonction des contenus à traiter et en fonction de leur capacité d'intervention auprès

¹ L'Institut fait suite à la Société canadienne d'enseignement post-secondaire, créée en 1946.

d'adultes. L'expérience et l'idéologie partagées sont garantes du succès des interventions.

L'institutionnalisation de la formation des adultes provoque à cette époque des changements dans la conception même de l'éducation des adultes. Auparavant, l'emphase était mise sur les besoins des citoyens (*citizen-based programs*) (Baker, 1993, p. 42). Dorénavant, elle porte sur l'éducation des adultes comme profession. La préoccupation passe des adultes aux formateurs et il y a début de professionnalisation.

Cette professionnalisation de l'éducation des adultes s'illustre par la mise en place, en 1957, du premier programme anglophone en éducation des adultes² à l'Université de Colombie-Britannique. La création du premier programme francophone à l'Université de Montréal³ viendra 12 ans plus tard, soit en 1969 alors que les facultés et départements des sciences de l'éducation se mettront en place dans les universités. La professionnalisation des acteurs de la formation passe par le développement de programmes d'études et, par conséquent, par la définition de savoirs et de connaissances spécifiques.

Les années 1960

Les années 1960, au Québec, sont celles de la Révolution tranquille. C'est l'époque de l'implantation du système d'éducation contemporain avec une attention qui porte autant sur l'enseignement général que sur l'enseignement professionnel et technique. Publié en 1964, le rapport Parent intégrera les recommandations du rapport Ryan sur l'éducation des adultes. La proposition de réforme du système éducatif inclut donc une offre de service public d'éducation des adultes, « une disposition peu

² Par *programme en éducation des adultes*, il faut comprendre un programme de formation de formateurs d'adultes ou d'études de l'éducation des adultes, donc un programme destiné aux personnes qui travaillent en formation des adultes ou qui veulent faire de la recherche en éducation des adultes.

³ Il s'agissait à ce moment-là d'une concentration au sein de la maîtrise en éducation. Les premiers programmes complets en éducation des adultes, soit la maîtrise professionnelle, la maîtrise ès arts et le doctorat en andragogie à l'Université de Montréal, suivent un an plus tard, en 1970.

commune dans les systèmes d'éducation mondiaux », écrit Inchauspé (1999).

Tandis que le Québec prend une orientation nette en matière d'éducation, tel que le lui octroie la constitution canadienne, le gouvernement fédéral adopte, en 1967, le projet de loi C-178⁴ et le National Training Act, s'arrogeant par la gestion de la main-d'œuvre une emprise sur la formation des adultes. Dès lors, pour les formateurs, se mettaient en place des clivages institutionnels, notamment entre milieux éducatifs et milieux de travail, accentuant encore davantage ceux qui existaient déjà avec les milieux communautaires et culturels.

Les années 1970

L'institutionnalisation se poursuit dans les années 1970 par une expansion et une consolidation des programmes destinés aux adultes, notamment dans les universités — ce sont des années de rattrapage scolaire — mais aussi par la création de programmes de formation de formatrices et de formateurs d'adultes dans les universités québécoises, dont celles du réseau de l'Université du Québec. Des créations de programmes se poursuivront dans les années 1980⁵ et même 1990⁶. Les

⁴ Cette loi restera en vigueur jusqu'en 1982. « Entre-temps, pour neutraliser l'ingérence du gouvernement canadien dans le champ de la formation professionnelle des adultes et être à même de reprendre le leadership qui lui revenait de plein droit, le Québec [crée] le ministère du Travail et de la Main-d'œuvre. À partir de ce moment, les chevauchements et les querelles de juridiction marqueront de façon permanente l'histoire des relations fédérales-provinciales en matière de formation de la main-d'œuvre et l'action du gouvernement québécois même. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 5-6)

⁵ Les premiers programmes sont créés en 1970 à l'Université de Montréal. Ce sont les programmes de maîtrise professionnelle, de maîtrise ès arts et de doctorat en andragogie. En 1977, l'Université de Montréal met sur pied le programme de certificat en andragogie; l'Université de Sherbrooke, le diplôme de 2^e cycle de formation en éducation des adultes en 1979; l'Université du Québec à Hull, le diplôme de 2^e cycle en andragogie, la même année; et l'Université du Québec à Montréal, le certificat de 1^{er} cycle pour formateurs d'adultes en milieu scolaire, toujours la même année (Landry, 1992).

⁶ L'Université de Montréal lance un nouveau programme de maîtrise professionnelle en ingénierie de la formation en 1996.

formateurs n'ont guère de possibilités de perfectionnement autres que ces programmes spécifiques qui prennent de l'expansion et où se retrouvent des formateurs et des formatrices de tous les milieux (scolaire, syndical, communautaire, culturel, du travail, de la santé et du travail social) et de tous les aspects du métier (directeur, animateur, formateur, enseignant, concepteur, conseiller).

Dans les années 1970 toujours, les associations des directions de l'éducation des adultes dans l'enseignement supérieur s'ouvrent à l'ensemble des personnels de la formation. On peut voir là une démocratisation du secteur et la mise en place d'un premier lieu de regroupement des formateurs. C'est en effet dans ces années-là, plus précisément en 1974, que la CADESS (Canadian Association of Directors of Extension and Summer Schools), créée en 1954, devient la CAUCE (Canadian Association of University Continuing Education). Son pendant francophone, l'ACDEAULF (Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes dans les universités de langue française), change également de nom sans modifier son sigle pour devenir l'Association canadienne de l'éducation des adultes dans les universités de langue française. Ainsi, la première vague associative des personnels de direction s'ouvre aux formateurs bien qu'elle demeure portée par les dirigeants de l'éducation des adultes. C'est d'ailleurs toujours dans cette décennie que les dirigeants de l'éducation des adultes du réseau scolaire québécois se regroupent et fondent ce qui est encore connu, aujourd'hui, comme la TREAQ, la Table des responsables de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires du Québec.

Les années 1980

Dans les années 1980, l'institutionnalisation se poursuit. C'est l'époque où les groupes de femmes, notamment, s'associent pour se donner les moyens de répondre à leurs besoins de formation et d'expertise, besoins que les lieux de savoirs institués se révèlent inaptes à offrir. C'est ainsi que naît Relais-femmes en 1980.

L'année 1980, c'est aussi l'année de la création de la Commission d'étude sur la formation des adultes, qui a pour mandat d'étudier la situation de la formation professionnelle et socioculturelle des adultes

ainsi que de proposer des solutions au « vaste fouillis » qu'est devenu ce champ de pratique. L'intervention du gouvernement canadien, depuis 1967, a créé des turbulences dans la formation de la main-d'œuvre : on estime à ce moment-là que 80 % des activités en éducation des adultes sont financés par des programmes fédéraux (CSE, 1995). La Commission d'étude sur la formation des adultes a pour mandat de faire « [...] porter ses recherches en particulier sur les questions relatives :

- à la formation professionnelle des niveaux secondaire, collégial et universitaire;
- au recyclage et au perfectionnement professionnel des travailleurs dans les différents réseaux institutionnels, les industries, les ordres professionnels, les syndicats, etc., et ce, dans une perspective d'éducation permanente;
- au partage des responsabilités interministérielle et interinstitutionnelle en matière de support financier et de services d'enseignement professionnel offerts à la main-d'œuvre;
- à l'éducation culturelle (non professionnelle) des adultes, dans les institutions d'enseignement et en dehors des institutions d'enseignement;
- à l'éducation des adultes et à la promotion du bien-être collectif. » (CEFA, 1982, p. IX-X)

Le mandat, on le voit, ne prévoit pas l'analyse de la situation des formateurs et des formatrices d'adultes. La Commission envisage pourtant de mener une recherche sur ce corps professionnel; celle-ci n'aura toutefois pas lieu, faute de financement.

Le rapport de la commission Jean paraît en 1982, sous le titre *Apprendre, un acte volontaire et responsable*, au moment même d'une crise économique majeure. La politique québécoise en matière de formation des adultes, *Un projet d'éducation permanente*, paraît deux ans plus tard, en 1984 (Gouvernement du Québec, 1984). Elle n'a guère de commune mesure avec le rapport Jean : le choix du gouvernement dans cette période de récession est de mettre l'accent sur des formations qualifiantes. Le resserrement se fait immédiatement sentir, notamment

par l'arrêt des subventions gouvernementales aux commissions scolaires pour les activités relatives à l'éducation populaire en 1985 (CSE, 1995).

La formation des adultes perd de sa spécificité au regard de celle des jeunes. De fait, la Loi de l'instruction publique de 1989 intègre l'éducation des adultes au réseau scolaire et l'article 448 de cette loi, assurant aux adultes un régime pédagogique approprié, ne sera mis en vigueur qu'en 1996 (CSE, 1996). Pour les formateurs en milieu scolaire, généralement de statut précaire, cette politique aura un effet marquant dans la mesure où, en insérant la logique de la formation des adultes dans celle de la formation des jeunes, ce sont les règles de ce dernier secteur, quant aux normes et conditions de travail, qui vont s'appliquer. Le principe de l'ancienneté qui prévaut dans les conventions collectives a un effet d'éradication des formateurs et formatrices de longue date, les « formateurs de terrain » comme on les appelle couramment, qui travaillent le plus souvent à contrat.

Si la première vague de regroupement des formateurs d'adultes a été celle des dirigeants, la deuxième vague est plutôt celle des intervenantes et intervenants. En 1980, se tenaient les Journées d'étude sur les rôles et statuts du formateur d'adultes (Pineau et Solar, 1980). Cette rencontre donna lieu, l'année suivante, à la création de l'AFAQ, l'Association des formateurs d'adultes du Québec (Gagnon, Gaudreault et Larouche, 1981). Cette association joua un rôle de représentation (1) lors des travaux de la Commission d'étude sur la formation des adultes, (2) lors des « coupures » en éducation des adultes des années 1982 et subséquentes, et (3) lors de la mise en place des normes de qualification pour les personnels de l'éducation des adultes dans le réseau secondaire québécois.

En 1983, la section Andragogie de l'Université de Montréal célèbre ses treize ans d'existence. L'événement Andragogie 13 donne lieu à la création de l'AAQ, l'Association des andragogues du Québec. Alors que ces deux associations sont de type professionnel et regroupent des gens de terrain, une troisième association des personnels de l'éducation des adultes voit le jour, mais cette fois-ci pour répondre à des besoins de diffusion et d'échange sur la recherche. En effet, les professeurs et les chercheurs en éducation des adultes forment, en 1981, l'ACEEA/CASAE, l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes /

Canadian association for the study of adult education. L'institutionnalisation de l'éducation des adultes, par la voie de la création du champ d'études de l'éducation des adultes dans les universités, a permis le développement de la recherche sur ce champ de pratique et favorisé l'émergence d'un corps professoral.

Enfin, les années 1980 connaissent une troisième vague d'associations : celle des associations d'étudiantes et d'étudiants adultes, dont l'AGEEFEP (Association générale des étudiantes et étudiants adultes de la Faculté de l'éducation permanente), fondée en 1985, est une illustration forte puisqu'elle obtient en 1996 le droit de représenter tous les étudiants adultes à l'Université de Montréal. De fait, les adultes sont nombreux dans les universités québécoises et les diverses associations se sont regroupées en 1990 dans la Fédération des associations étudiantes universitaires du Québec en éducation permanente, la FAEUQEP⁷.

L'émergence progressive des regroupements des différents acteurs de la formation des adultes suit donc une trajectoire de démocratisation : elle va des dirigeants aux usagers en passant par les formateurs.

Les années 1990

Les années 1990 voient la mise en application de clauses relatives à la spécificité de la formation des adultes dans le réseau scolaire alors que les restrictions budgétaires occasionnent peu à peu une attrition en ce qui concerne son institutionnalisation dans le système éducatif. En effet, sur la scène canadienne, des départements universitaires de formation de formateurs d'adultes ainsi que d'études de l'éducation des adultes

⁷ La Fédération des associations étudiantes universitaires du Québec en éducation permanente (FAEUQEP) regroupe, en 1996, l'Association des étudiants hors campus de l'Université du Québec à Trois-Rivières (AEHCUQTR), l'Association générale des étudiants et étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente (AGEEFEP), la McGill Association of continuing education students (MACES), l'Association des étudiants au certificat (AEC), l'Association des étudiants de la Télé-Université du Québec (AETELUQ) et l'Association générale des étudiants de l'Université du Québec à Hull (AGEUQAH).

disparaissent lors des réorganisations engendrées par des restrictions budgétaires sévères (Baker, 1993; Thomas, 1993).

À la suite des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation, mise en place par le gouvernement du Québec en 1995 afin de faire le point sur la situation de l'éducation au Québec quelque 30 ans après l'implantation de son système éducatif (1996a, 1996b), la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) crée, en 1996, une Commission d'étude sur la pertinence et la complémentarité des programmes d'études universitaires, avec le mandat d'étudier l'organisation et le développement du réseau universitaire. Étrangement, le rapport de la Commission des universités sur les programmes (CUP, 1999) consacre une section d'une page à l'andragogie, sans aucune mention du travail d'enseignement et de recherche effectué dans le secteur de l'andragogie de l'Université de Montréal. Trente ans d'enseignement et de recherche des professeurs de cette unité, dont le nombre a souvent fait l'envie des autres universités et dont les plus de 2 000 diplômés font foi de la pertinence des programmes (Blais *et al.*, 1994), se trouvent rayés de la carte. Comble de la situation, le champ de la formation des adultes est le seul secteur de l'éducation que le rapport de la CUP propose de développer dans les années à venir⁸. Pourtant, les programmes de plusieurs universités sont fermés; certains autres voient le processus d'admission suspendu. Il y a ici une certaine incohérence entre le discours et la pratique. Elle laisse songeur sur l'avenir des formateurs et des formatrices.

Le resserrement institutionnel, en matière d'éducation des adultes, se fait aussi au niveau du gouvernement. Au ministère de l'Éducation, à partir de 1989, la Direction générale de l'éducation des adultes a pour préoccupation centrale la formation des adultes en milieu scolaire, une formation des adultes principalement axée sur l'obtention du diplôme d'études secondaires ou professionnelles. En 1990, la Direction générale de l'éducation des adultes disparaît et la Direction générale de la formation professionnelle voit son mandat élargi pour inclure les jeunes

⁸ Cette recommandation est également incluse dans le rapport final sur la formation continue présenté à M. François Legault, ministre de l'Éducation et Mme Diane Lemieux, ministre d'État au Travail et à l'Emploi (Inchauspé, 2000).

et les adultes. C'est dorénavant sous la gouverne de la Direction générale des programmes que se déploie la Direction générale des adultes, qui intègre les anciens Service d'alphabétisation et Service de formation générale des adultes (Serre, 1994). L'éducation des adultes dans le réseau scolaire perd de nouveau de sa spécificité en étant de plus en plus intégrée à l'éducation des jeunes. C'est ainsi que se poursuit ce que l'on appelle l'« harmonisation » des programmes entre les jeunes et les adultes. Les changements de nom sont révélateurs : d'une Direction générale de l'éducation des adultes, on est passé, en l'an 2000, à une Direction de la formation générale des adultes. Le changement de position de mot « général » montre bien que l'angle privilégié est désormais celui des programmes et non plus celui des clientèles. L'ère des compétences frappe à la porte des formations; elle modifie la façon de concevoir les programmes et de définir les critères de sélection des formateurs.

Toutefois, la formation des adultes ne se réalise pas seulement dans le réseau éducatif et les années 1990 sont aussi une période de diversification, car les lieux de formation sont multiples. La *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre*, adoptée en 1995 et mise en vigueur en 1996, instaure, au Québec, l'obligation pour les entreprises de consacrer 1 % de leur masse salariale à la formation de la main-d'œuvre. Elle entraîne une entrée explosive de consultants en formation. En effet, bien des personnes, dans le contexte difficile du marché du travail, y voient une ouverture pour utiliser judicieusement leurs compétences et expertises, voire en acquérir de nouvelles.

En ce qui concerne les formateurs et les formatrices, la professionnalisation marque un certain recul : toute personne détentrice d'un certain savoir peut « s'autoproclamer » formateur ou presque. Cette remarque est toutefois à nuancer en raison des efforts de la SQDM (Société québécoise de développement de la main-d'œuvre) — l'actuel Emploi-Québec — qui accrédite les formateurs uniquement après qu'ils ont effectué un nombre minimal d'heures de formation ou suivi trois cours de

trois unités en andragogie ou dans un cursus de formation de formateurs⁹.

Pour ce qui est de la situation des associations de formateurs, dans les années 1990, elle devient difficile. Regroupant beaucoup de formateurs et de formatrices à statut précaire, elles ont de la difficulté à trouver des personnes qui peuvent participer activement. Déjà en 1981, l'AFAQ était constituée de 25 % d'hommes occupant dans une proportion de 79 % des postes réguliers et de 75 % de femmes occupant à 23 % ce même type de postes (Solar, 1982, p. 20). Soixante-trois pour cent (63 %) de l'ensemble des membres étaient de statut précaire et avaient des postes occasionnels. La précarité est encore aujourd'hui le lot de la majorité des formateurs et formatrices (*voir à ce sujet le texte de Karen Messing*). Le champ de pratique est également marqué par une division sexuelle du travail. La situation en France semble identique (Gérard, 1998).

L'AFAQ et l'AAQ connaissent donc des problèmes d'organisation. En l'an 2000, une relance est proposée dans le cadre du RAAPFA, le Regroupement des associations des andragogues et des personnels de la formation des adultes. Cette nouvelle association vise à fusionner les énergies des formateurs sous une appellation qui combine des orientations idéologiques différentes, notamment dans l'intitulé de la profession. Seul l'avenir pourra dire si cette association réussira à fédérer l'ensemble des formateurs.

Plus pragmatiques, de nombreux formateurs en milieu d'entreprise ont préféré s'inscrire dans le cadre l'APRHQ, l'Association des professionnels en ressources humaines du Québec. Ces derniers se sont eux-mêmes joints à l'Ordre des conseillers industriels du Québec puisque la seule façon de faire partie actuellement de l'Ordre des professions est de se joindre à un ordre déjà existant. On perçoit ici des distinctions de pratique professionnelle, et sans doute d'identité professionnelle, selon les milieux de travail (Bouysières, 2001).

⁹ Plus précisément, pour être accréditée, une personne doit avoir un minimum de 135 heures (3 cours de 45 heures) de formation en andragogie ou méthodes d'enseignement, une expérience d'au moins 250 heures à titre de formateur ou un minimum de 90 heures de formation en méthodes de transmission des connaissances, et une expérience d'au moins 100 heures à titre de formateur.

En résumé, l'institutionnalisation de l'éducation des adultes s'est faite, depuis le début des années 1950, d'abord par la voie des organismes syndicaux, coopératifs et communautaires puis, au sein des établissements d'enseignement et du système scolaire, par l'intervention progressive de l'État. Au début centrée sur les besoins des adultes, l'éducation des adultes s'est professionnalisée tout en assurant un rôle de promotion sociale. Sa spécificité tend à se disperser au sein des institutions éducatives alors que l'harmonisation entre les jeunes et les adultes en efface les frontières et que la relation emploi/formation met le réseau de l'éducation au service de celui de l'emploi (Inchauspé, 1999). Par ailleurs, malgré les rappels constants à l'effet que l'éducation des adultes ne peut se limiter à la formation à l'emploi (CSE, 1992; Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b; Inchauspé, 1999, 2000), l'institutionnalisation aboutit, en fin de course, à une redéfinition de la responsabilité de l'État en matière de formation des adultes et à une responsabilisation accrue du secteur de l'entreprise. La formation des adultes connaît alors un glissement d'une formation générale vers une formation professionnelle, et la valorisation de la formation en entreprise fait en sorte que cette dernière devient à la fois entité responsable et moteur de la formation de son personnel (Barbier et Ferrand, 1994; Besnard et Liétard, 1976).

En ce qui concerne les formateurs et les formatrices, le mouvement semble en partie circulaire. Au départ, toute personne peut devenir formatrice. Toutefois, depuis les années 1980, les formateurs en milieu scolaire doivent soit avoir un certificat en andragogie, soit répondre aux critères réguliers d'enseignants du secondaire. En milieu de travail, il suffit d'avoir suffisamment d'expérience ou d'avoir suivi quelques sessions de formation pour être accrédité par Emploi-Québec. C'est en quelque sorte « la loi du marché » qui assure la sélection des formateurs. Il en est de même pour les autres secteurs de l'éducation des adultes, qui déterminent leurs propres critères de sélection (éducation populaire, communautaire, culturelle, etc.). Cela ne veut pas dire, par ailleurs, que les formations spécifiques, en andragogie notamment, n'ont pas d'effets sur l'embauche : une étude de la SQDM, la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, montre que les employeurs recherchent des personnes diplômées dans ce champ pour occuper des

fonctions de formateur au sein de leur entreprise (Gendron, 1997). C'est tout particulièrement le cas pour les responsables de formation.

Il y a donc consolidation de la fonction quand on est responsable de formation tandis que le travail se joue davantage sur la ligne de la précarité quand on est formateur de terrain.

TENTATIVE DE DÉFINITION

L'approche historique, telle que décrite ci-dessus, a mis en évidence des différences de statut et de rôle des formateurs, notamment entre les dirigeants et les formateurs de terrain. Mais, au juste, qui sont ces formateurs d'adultes? Et combien sont-ils? Répondre à ces questions n'est pas facile. À défaut d'une nomenclature et de définitions formelles décrivant les multiples aspects de la fonction formation, la question de l'identité professionnelle et de la construction d'un corps professionnel reste problématique. Ceci étant dit, les formateurs ont cherché par eux-mêmes à définir les gestes de la profession. Pour les formateurs d'adultes en milieu scolaire, on distinguait déjà, en 1980, les formateurs selon :

- les établissements liés aux différents ordres d'enseignement : commissions scolaires, cégeps et universités;
- le secteur de formation : socioculturel, général ou professionnel;
- la fonction : conseil, enseignement, gestion;
- ou le type de lien de travail : temps plein, sous contrat, temps partiel, bénévolat (Pineau et Solar, 1980, p. 31-39).

En France, les travaux de Malglaive et de De Witte découpent le travail de formation selon trois fonctions : politique, pédagogique et de conseil (Gérard, 1998). Caspar et Vonderscher (1986, p. 35-37) proposent une catégorisation des fonctions selon qu'elles sont à dominante administrative, à dominante pédagogique, de liaison, d'analyse et de diagnostic, d'animation et d'orientation, ou à dominante internationale. Cette dernière analyse porte sur les responsables de formation. Ainsi,

des deux côtés de l'Atlantique, la profession « formateur d'adultes » conserve, avec le temps, des contours flous.

« En France, la première convention collective reconnaissant cette profession date de 1988, avec un premier avenant en 1994. Dans ce champ socio-économique mouvant entre éducation, insertion socioprofessionnelle et formation, où tout un chacun peut pratiquer sans parfois en avoir conscience, durant le travail, les temps familiaux, de loisir, où l'idée du qui-sait-bien-forme-bien règne en maître au mépris des spécificités de l'acte formatif lui-même, certains professionnels s'annoncent et s'inscrivent tout de même officiellement en tant que formateurs. Ils acquièrent souvent sur le tas les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice de leurs fonctions. S'ils s'occupent seuls des groupes d'adultes en formation, ils font le plus souvent partie d'équipes de formateurs dans lesquelles sont discutés les objectifs des formations, leurs contenus et leurs conditions matérielles. Ils œuvrent dans les domaines de la formation professionnelle en entreprise ou en organisme de formation initiale ou continue, de la lutte contre la désinsertion sociale, de l'éducation permanente. Se déclarer formateur en tant que professionnel, c'est, malgré ce contexte professionnel aux contours relativement diffus, avoir conscience d'appartenir à un collectif de pairs réunis par une similitude de fonctions et une correspondance d'objets professionnels communs et communicables. » (Bouyssières, 2001, 21-22)

Les 30 ans de pratique de formation de formateurs dans les programmes en andragogie ont bien sûr permis de construire une image du formateur : celle d'une personne qui détient un bagage de formation dans des champs fort variés et dont le parcours professionnel l'a amenée à la formation continue. Ces personnes travaillent en entreprise, en alphabétisation, en milieu scolaire, en formation professionnelle ou générale, en santé, dans les services sociaux, dans les musées et autres lieux de la formation des adultes. Elles occupent des postes d'enseignant, de formateur, de directeur, de consultant, d'infirmiers, de responsable de formation, de conseiller, sont travailleurs autonomes, etc. (Blais *et al.*, 1994).

Comme on le voit, les différentes fonctions en formation des adultes ont des frontières imprécises. Les formateurs d'adultes sont des « métis de l'intervalle » (Pelletier, 1998).

TENTATIVE DE DÉNOMBREMENT

Le métier de formateur d'adultes est un métier aux contours flous, avec des acteurs et des actrices au profil nuancé. Il ne peut en résulter qu'une difficulté de dénombrement. L'exercice qui suit ne sera donc qu'une tentative qui aura comme avantage de donner un ordre de grandeur.

Le document de consultation du ministère de l'Éducation (MEQ, 1998) portant sur une politique de formation continue présente des données quantitatives qui permettent d'estimer le nombre de formateurs. Ainsi, en 1996-1997, il y avait 350 000 adultes inscrits aux différentes activités relevant du système de l'éducation, donc du secondaire à l'université. Toujours d'après la même source, ces activités représentaient un investissement financier de 700 millions de dollars. À ce montant s'ajoutaient ceux des ministères de l'Emploi et de la Solidarité (640 millions), des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (46 millions), de l'Agriculture (16 millions), de l'Environnement et de la Faune (2 millions). Enfin, l'investissement des entreprises, liées par la Loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre, était estimé à 700 millions de dollars. Ainsi, au Québec, un total de 2,2 milliards de dollars a été investi en formation continue (MEQ, 1998, p.8). En prenant pour barème le secteur de l'éducation, l'ensemble des sommes engagées auraient permis d'offrir des activités de formation auprès de 1 100 000 adultes en 1996-1997¹⁰. En allouant une moyenne de 20 personnes par activité de formation, cela ferait potentiellement 55 000 activités cette année-là; si chaque formateur dispense entre cinq et dix activités par an, cela fait entre 5 000 et 5 500 formateurs et formatrices au travail. Ce calcul ne prend en considération que les formateurs et formatrices en interaction directe avec un public adulte. Il n'inclut pas les responsables de formation ou les personnels des services des ressources humaines. Si l'on accepte la norme d'un cadre pour dix formateurs, il faut augmenter

¹⁰ $(2,2 \text{ milliards} / 700 \text{ millions}) \times 350\,000 = 1\,100\,000$

le décompte de 500 à 550 personnes. D'où un total d'environ 6 000 formateurs pour les secteurs couverts par les ministères mentionnés.

À ces personnes, il faut ajouter les intervenants des milieux communautaire, syndical, muséal, culturel, récréatif et associatif. Le nombre des formateurs et des formatrices semble donc se situer plutôt dans l'ordre des 10 000 et plus. Le calcul est approximatif, mais le nombre est important. Le phénomène de la formation des adultes a une ampleur qui est masquée par la diversité des lieux et des contenus et qui est le plus souvent mésestimée.

LES GRANDS OUBLIÉS...

Bien que les formatrices et formateurs aient la force du nombre et alors qu'un large consensus social se construit autour de l'idée d'une formation continue pour les adultes quel que soit leur métier ou leur profession, il est plutôt étonnant de constater que, même dans le champ des formations planifiées, il n'est généralement pas fait mention de ce corps professionnel. Le document de consultation du MEQ intitulé *Vers une politique de formation continue* y consacre deux lignes et propose, comme élément d'une politique gouvernementale, de « [...] demander à la Commission des partenaires de l'emploi d'assurer un contrôle étroit des règles d'accréditation des formatrices et formateurs » (MEQ, 1998, p.33). Le Conseil supérieur de l'éducation fait un peu la même chose, tout en y accordant un peu plus d'importance, dans son document intitulé *La formation continue du personnel des entreprises* (CSE, 1998). Il faut, écrit-on, se préoccuper de la formation et du perfectionnement des formateurs et formatrices d'adultes.

Une publication gouvernementale plus récente ne fait guère mieux. Elle traite uniquement des lieux de la formation des adultes dans le système scolaire, et seul est souligné « le besoin d'une formation en psychopédagogie [qui] a été et [qui] demeure prioritaire pour les enseignantes et les enseignants [de la formation professionnelle] » dont les adultes constituent les trois-quarts des effectifs (MEQ, 1999, p. 7). Le texte souligne également ceci :

« Les enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes n'ont pu profiter d'autant d'occasions de mettre à jour leurs compétences

disciplinaires et pédagogiques. L'obligation d'être titulaire d'une autorisation d'enseigner, à compter de juin 1993, a néanmoins incité un grand nombre d'entre eux à suivre une formation universitaire en andragogie. » (MEQ, 1999, p. 8)

Quant à lui, le premier rapport Inchauspé (1999) sur l'élaboration d'une politique de formation continue n'en fait aucune mention. Une recherche informatisée de mots dans le document ne révèle que deux occurrences du terme *formateur*. Il apparaît dans le cadre d'une énumération des acteurs de la formation et non à titre de personnel de la formation, responsable éventuellement de l'implantation de la nouvelle politique. Le deuxième rapport Inchauspé (2000) corrige en partie cette omission mais les recommandations restent timides. Pourtant, la formation continue s'inscrit désormais dans une logique de développement de compétences, requérant des formateurs des attributs que la recherche a permis de circonscrire et que la formation permet d'acquérir. Mais surtout, aucune politique éducative ne peut se réaliser sans la participation et la compétence des acteurs de première ligne que sont les formateurs.

Ainsi, les documents officiels relatifs à la formation des adultes publiés ces dernières années omettent, sauf rares exceptions, de traiter des personnels de la formation, sans lesquels pourtant la formation continue, comprise comme la formation des adultes, n'aurait pas lieu.

À l'heure de la société du savoir, des organisations apprenantes, du renouveau constant des connaissances et de l'apprentissage tout au long de la vie, les formatrices et formateurs d'adultes sont laissés pour compte dans le cadre de la formation continue. Dans une certaine mesure, le champ demeure libre pour l'autoproclamation, par tout individu, de ses compétences en matière de formation des adultes, tant pour la planifier, pour la dispenser que pour l'évaluer. De là à penser que former les adultes ne nécessite aucune spécificité de formation, il n'y a qu'un pas.

Les formateurs et les formatrices d'adultes sont donc les grands oubliés des stratégies et des politiques de formation des adultes ou de formation continue même s'ils constituent un corps professionnel en émergence de par la montée et l'institutionnalisation de l'éducation des adultes depuis le début du siècle.

À l'orée du XXI^e siècle, alors que le rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Delors, 1996) clame haut et fort l'importance de l'éducation tout au long de la vie, que le MEQ a choisi depuis 1984 une orientation privilégiant les formations qualifiantes, que la Loi sur la formation de la main-d'œuvre est en vigueur depuis 1997 et que l'entente fédérale-provinciale relative au marché du travail est intervenue la même année, ne serait-il pas temps de rendre les formateurs plus visibles et de mieux les connaître? Ne serait-il pas temps de les soutenir dans leurs défis quotidiens alors qu'ils ont à :

- bâtir des programmes et concevoir des activités,
- évaluer des compétences et reconnaître des acquis,
- estimer les besoins de demain,
- et orienter les adultes?

Si la dominante des politiques publiques d'éducation des adultes d'aujourd'hui consiste à concevoir la formation des adultes comme un outil stratégique de gestion des mutations (Barbier et Ferrand, 1994, p. 231), cela peut-il se réaliser sans des acteurs aguerris?

Pour les formateurs et les formatrices d'adultes, la question liée à leur rôle et leur statut est celle de la création d'une classe de spécialistes en éducation des adultes pour soutenir l'implantation d'une politique d'éducation tout au long de la vie. L'enjeu, devenu incontournable aujourd'hui, est bien une place au soleil pour les formateurs d'adultes. L'histoire demeure inachevée...

RÉFÉRENCES

BAKER, H. B. (1993). « A history of CAUCE : Its formation, development and role », *Canadian Journal of University Continuing Education*, vol. 19, n° 2, p. 37-65.

BARBIER, J.M. et J.L. FERRAND (1994). « La formation des adultes et la formation de formateurs en France », dans M. Bernard (dir.), *Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises*, Montréal, Paris, *Revue des sciences de l'éducation*, INRP, p. 213-236.

BESNARD, P. et B. LIÉTARD (1976). *La formation continue*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je? ».

BLAIS, M., CHAMBERLAND, E., HRIMECH, M. et A. THIBAUT (1994). *L'andragogie. Champ d'études et profession*, Montréal, Guérin universitaire.

BOUYSSIÈRES, P. (2001). « Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes », dans C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes*, Bruxelles, DeBoeck.

CASPAR, P. et M.J. VONDERSCHER (1986). *Profession : responsable de formation*, Paris, Éditions d'organisation.

CINQUIÈME CONFÉRENCE INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES (1997). *La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, Hambourg, Unesco, <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declafra.htm>.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982). *Apprendre. Un acte volontaire et responsable*. Québec, Gouvernement du Québec.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996a). *Exposé de la situation*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996b). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

COMMISSION DES UNIVERSITÉS SUR LES PROGRAMMES (1999). *Les programmes en éducation dans les universités du Québec*, Montréal, CUP.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Pour une réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion*, Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *La formation continue du personnel des entreprises*, Québec, Gouvernement du Québec.

DELORS, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Odile Jacob, Unesco.

GAGNON, R., GAUDREAU, L. et J. LAROUCHE (dir.) (1981). *Actes du congrès de fondation de l'Association des formateurs d'adultes du Québec*, Montréal, AFAQ.

GENDRON, N. (1997). *Analyse générale de la profession d'andragogue*, Québec, Direction de l'intervention sectorielle, Société québécoise de développement de la main-d'œuvre.

GÉRARD, F. (1998). *Les métiers de la formation*, Paris, Centre INFFO.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental en éducation des adultes*, Québec, Éditeur officiel.

INCHAUSPÉ, P. (1999). *Vers une politique de formation continue. Rapport final présenté à M. François Legault, ministre de l'Éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation.

INCHAUSPÉ, P. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Rapport final présenté à M. François Legault, ministre de l'Éducation et Mme Diane Lemieux, ministre d'État au Travail et à l'Emploi*, Québec, Ministère de l'Éducation.
<http://www.meq.gouv.qc.ca>

LANDRY, C. (1992). « Le champ d'études de l'andragogie/éducation des adultes dans les programmes de certificat des universités québécoises », *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire/Canadian Journal of University Continuing Education*, vol. 18, n° 1, p. 39-52.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Vers une politique de la formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Choisir plutôt que subir le changement : Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Les publications du Québec, Direction générale de la formation et de la titularisation des personnels scolaires.

PELLETIER, G. (1998). « Les métis de l'intervalle : flou, savoirs et construction identitaire chez des formateurs de terrain », dans R. Bourdoncle et L. Demailly (dir.), *Les professions de l'éducation et formation*, Bruxelles, Éd. Universitaires du Septentrion, p. 225-235.

PÉNAULT, A.H. et F. SENÉCAL (1982). *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : points de repère*, Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes, Annexe 1, Gouvernement du Québec.

PINEAU, G. et C. SOLAR (1980). *Une place au soleil pour les formateurs d'adultes*, Montréal, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal.

SERRE, F. (1994). « Pratiques de formation et de recherche universitaires québécoises dans le domaine de la formation des formatrices et des formateurs d'adultes », dans M. Bernard (dir.), *Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises*, Montréal, Paris, *Revue des sciences de l'éducation*, INRP, p. 237-251.

SOLAR, C. (1982). Allocution d'ouverture dans Boisvert, P. et A. Fortier (dir.), *Vers un nouveau modèle socio-professionnel en éducation des adultes*, Montréal, Association des formateurs d'adultes du Québec et Programme pour formateurs d'adultes de l'Université du Québec à Montréal, p. 15-21.

THOMAS, A. (1993). « The new world of adult learning », *Learning Magazine*, vol. 6, n° 2, p. 5-8.

La précarité et la diversité se rencontrent : analyse du travail des formatrices d'adultes à Montréal

Karen Messing et Ana Maria Seifert
CINBIOSE, Université du Québec à Montréal

1. INTRODUCTION

Dans le secteur de l'éducation des adultes, en formation générale, le personnel enseignant est surtout composé de femmes qui ont des emplois précaires. C'est pour cela qu'elles ont intéressé les personnes qui s'occupent du programme de recherche *L'invisible qui fait mal : Vers une approche de recherche et d'intervention en santé qui tient compte de la division sexuelle et sociale du travail*. Ce programme, qui porte sur la santé des travailleuses, est le fruit d'un partenariat entre des universitaires, d'une part, et les membres des sections de condition féminine ainsi que de santé et de sécurité du travail de trois centrales syndicales : la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), la Confédération des syndicats nationaux (CSN) et la Fédération des travailleurs et des travailleuses du Québec (FTQ). Les partenaires syndicaux ont suggéré récemment que des recherches soient faites sur les conditions « atypiques » du travail des femmes.

Divers effets sont associés au fait de travailler dans le cadre d'un contrat à durée déterminée ou de percevoir un risque pour sa sécurité d'emploi. Des travailleuses et travailleurs cols blancs qui avaient été prévenus d'une probabilité élevée de mises à pied dans leur service, et dont les

heures de travail avaient diminué, ont montré plus de détresse psychologique que d'autres travailleuses et travailleurs de la même compagnie (Schnall et coll., 1992). Aussi, les femmes cols blancs qui risquent de perdre leur emploi ont une probabilité élevée de connaître différents problèmes de santé cardiovasculaire (Ferrie et coll., 1998). De plus, la précarité affaiblit les liens au sein du collectif de travail, voire les empêche (Thébaud-Mony, 1995).

Il est difficile d'étudier les conséquences du travail précaire sur la santé à cause des mouvements de personnel. Il est encore plus difficile d'étudier l'effet d'une précarité de longue durée, car de tels contrats sont rares. À partir d'une revue de littérature, Krausz et coll. (1995) ont montré que le travail temporaire pour un même employeur dure en moyenne moins d'un an. Ils ont montré également que le taux de satisfaction diffère beaucoup entre les employées de bureau temporaires qui ont choisi leur mode de travail, et celles qui ne l'ont pas choisi.

Dans une étude antérieure, nous avons constaté l'étendue et la diversité des défis que la société soumet aux enseignantes et enseignants du primaire : nombre croissant d'enfants qui ne parlent pas français, enfants pauvres pour lesquels le personnel enseignant... trouve des bottes d'hiver, enfants souffrant d'abus ou de problèmes psychologiques, etc. Le personnel enseignant doit aussi « traduire » les sujets de l'heure (violence, intolérance) pour que les enfants les saisissent bien. Enfin, comme les problèmes ne sont pas toujours résolus au niveau du parcours régulier, les échecs sont transférés à l'éducation des adultes. (Messing et coll., 1996,1997)

Nous examinerons ici l'activité de travail dans ce secteur, caractérisé par des budgets incertains et une clientèle dont les capacités et les besoins varient. En réponse à une demande de la CSQ – un des trois partenaires syndicaux – nous avons étudié plus particulièrement le travail précaire des enseignantes à l'éducation des adultes, formation générale, qui ont en moyenne une quinzaine d'années de contrats à durée déterminée pouvant être résiliés avec cinq jours de préavis. La demande visait particulièrement les cours d'alphabétisation en raison des difficultés spécifiques du personnel de ce secteur, qui est presque entièrement composé de femmes.

2. MÉTHODES

L'ergonomie est une discipline scientifique qui consiste à analyser l'activité de travail. Elle prend ses racines surtout dans la physiologie, la psychologie, le génie et l'anthropologie. « L'ergonomie [...] a comme objet de construire des connaissances et de les organiser pour les appliquer à la conception des moyens de travail avec des critères de santé, de développement des capacités des travailleurs et de production. » (Laville, 1986, p. 13). L'ergonome décrit les stratégies déployées par les travailleurs dans leur recherche de compromis entre leur santé et les objectifs de production. Ces stratégies peuvent être des mouvements et postures, des communications ou des actions, en autant que ceux-ci soient « observables ». Dans une étude ergonomique, l'outil privilégié est l'observation de l'activité de travail, complétée par les entrevues avec les travailleurs. L'objectif d'une intervention ergonomique est de suggérer de nouvelles façons d'aménager le travail, afin qu'il corresponde mieux aux stratégies des travailleurs.

Notre cadre théorique provient de l'ergonomie (Laville, 1986; Guérin et coll., 1991; Lamonde et Montreuil, 1995; Garrigou et coll., 1995), telle qu'adaptée à l'étude du travail des femmes (Messing, 1999). Cependant, notre recherche se distingue des études ergonomiques habituelles puisque son objet est le lien d'emploi et non pas le travail en tant que tel. Nous avons utilisé diverses méthodes pour cerner les effets du lien précaire d'emploi sur l'activité de travail. Nous exposerons ces méthodes après avoir présenté le milieu où s'est déroulée notre recherche.

L'étude a été effectuée dans deux pavillons d'un centre d'éducation des adultes situés en milieu urbain. Au moment de l'étude, dans le pavillon A, on dispensait des cours du pré-secondaire et des cours d'alphabétisation et de français pour les immigrants, entre autres. Le pavillon A accueillait 300 élèves et on comptait 2 enseignants et 19 enseignantes. Dans le pavillon B, on donnait l'enseignement de l'ordre secondaire à quelque 800 élèves : français, anglais, mathématiques, histoire, informatique et sciences. Vingt-cinq personnes dispensaient ces cours (jour et soir), dont 10 femmes.

L'étude a été menée en six étapes. Les trois premières ont servi à établir le contexte du travail. L'étape initiale a consisté en trois entrevues collectives de trois heures chacune, en 1996-97, la première avec huit enseignantes de deux pavillons, et les deux autres avec les mêmes enseignantes, mais divisées par pavillon et ce, à leur demande. Ces enseignantes présentaient un éventail de statuts, de matières enseignées et de responsabilités familiales. Ces entrevues nous ont permis de cibler certaines classes pour les observations. Au cours de la deuxième étape, nous avons effectué une collecte d'information concernant les élèves (caractéristiques démographiques et trajectoires personnelles). Les renseignements étaient fournis soit par l'établissement, soit par les élèves (court questionnaire¹). La troisième étape (1997) fut formée d'entrevues individuelles avec des personnes clés : deux directrices de centres (dont un centre à l'extérieur de la commission scolaire sous étude), deux adjoints, un conseiller en orientation et une responsable syndicale : chaque entrevue a duré environ une heure. Les quatrième et cinquième étapes ont servi à l'analyse des contraintes et des exigences liées au travail et au maintien du lien d'emploi. L'étape six a servi à valider l'ensemble de l'analyse.

Au cours de la quatrième étape, nous avons observé, dans 23 classes totalisant 14 enseignantes, 23 périodes de 168 min chacune en moyenne, pour un total de 64 h 34 min. Les observations ont été réalisées au printemps, à l'été et à l'automne de 1997. Treize des périodes d'observation ont porté sur les cours organisés au pavillon A et 10 sur les cours au pavillon B. Nous avons observé les approches de l'enseignement, la présence ou l'absence des élèves et leurs entrées et sorties de la classe, ainsi que le déroulement général des activités dans les classes. Nous avons également posé des questions aux enseignantes après les observations, pour éclaircir certains points.

¹ Le taux de réponse à ce questionnaire a été très faible et nous ne pouvons supposer qu'il s'agisse d'un échantillon représentatif. Cependant, les réponses nous servent à estimer le degré minimal de diversité de la population à l'étude.

Tableau 1. Caractéristiques de 14 enseignantes interviewées individuellement *

	Pavillon A	Pavillon B
Statut civil	Divorcée (2), séparée (1), en couple (6)	Célibataire (2), en couple (3)
Enfants	2,2,1,0,2,2,4,0,0	0,0,2,0,0
Ancienneté	15, 18, 17,17,25 (permanente),15,17,7,17	21,7,20, 17,5
Langue maternelle	Français (7), autre (2)	Français (5)
Matière enseignée actuellement	Français de transition (3), français langue seconde, présecondaire (3), alphabétisation(2)	Français (2),histoire, mathématiques, sciences

* : Notre échantillon de personnes interviewées a sensiblement la même distribution de statuts que le personnel de l'éducation des adultes de la commission scolaire sous étude (tableau 2). Il comporte 14 % d'enseignantes permanentes (2 personnes), 58 % sur la liste de rappel (8) et 28 % qui n'ont pas « atteint » la liste de rappel (4).

Au cours de la cinquième étape, nous avons demandé à l'ensemble des enseignantes des deux pavillons de nous accorder une entrevue individuelle. Grâce à la technique « boule de neige », nous avons pu également rejoindre des enseignantes faisant de la suppléance aux mêmes pavillons. Nous avons mené des entrevues d'environ 90 minutes chacune avec huit enseignantes dont le travail avait été observé et avec six autres. Les entrevues (mai 1998) comprenaient un examen systématique de l'histoire professionnelle ainsi que l'exploration des thèmes suivants : le choix du type d'enseignement; les stratégies de gestion des absences et des retards; les stratégies de gestion des problèmes personnels soulevés par les élèves; les stratégies de maintien

du lien d'emploi; les effets de la précarité sur la santé et sur la vie familiale. Les entrevues ont été enregistrées et transcrites, et, par la suite, leur contenu a fait l'objet d'une analyse qualitative. Cette analyse a été confirmée et enrichie dans un second temps par une deuxième chercheuse à l'aide du logiciel *NUD*IST*, ce qui nous a permis d'établir les sous-thèmes et les manières de traiter les données obtenues.

Enfin, à la sixième étape, nous avons présenté une version préliminaire du rapport aux enseignantes qui avaient participé à l'étude. La CSQ a organisé quatre rencontres avec une centaine d'enseignantes de ses différents réseaux : deux rencontres avec les syndiquées de l'éducation des adultes, une avec celles de la santé et sécurité du travail, et une autre rencontre avec celles de la condition féminine. Tous les groupes ont apporté des précisions ou des corrections au rapport. De plus, 19 personnes du réseau de l'éducation des adultes ont rempli un questionnaire portant sur le rapport.

Avant de présenter les résultats, il nous faut parler des limites de la recherche. 1) L'étude était limitée à l'éducation des adultes en formation générale, en 1996-1998, en milieu urbain, et là où une majorité de la clientèle est immigrante. 2) Les modalités d'allocation de contrats différant d'une commission scolaire à une autre, la modalité de la commission où nous avons mené l'étude n'est pas typique de l'ensemble, bien qu'elle ne soit pas unique. 3) Dans de petits milieux, où la demande est stable et prévisible, les enseignants n'ont pas besoin de déployer toutes les stratégies décrites plus haut pour s'assurer d'un contrat, puisque l'allocation des postes est relativement constante et connue longtemps à l'avance. 4) Notre étude porte sur des femmes enseignantes et nous ne savons pas si les stratégies et l'expérience des hommes diffèrent. 5) Nous n'avons pas pu vérifier les propos rapportés dans les différentes entrevues et l'analyse des entrevues porte donc sur la perception des événements. 6) Les stratégies de survie économique que nous avons retrouvées chez les enseignantes dans le secteur des adultes servent aussi aux enseignantes à statut précaire du secteur des jeunes, au personnel de soutien scolaire et à celui du milieu de la santé.

3. Résultats

Nous résumons dans cette section l'information sur le contexte qui affecte l'activité de travail. L'information provient de données publiques (3.1), d'entrevues (3.2), de résultats d'observations de l'activité de travail quant aux stratégies andragogiques (3.3) et de résultats d'entrevues et d'observations de l'activité de travail quant aux effets de la précarité sur l'activité (3.4).

3.1. Contexte de l'éducation des adultes, formation générale : quelques données

Le secteur de l'éducation des adultes connaît des changements continuels, surtout pour ce qui concerne la formation générale. En milieu urbain, ces changements s'expliquent en partie par le fait que les immigrants comptent parmi les principaux usagers, d'où l'obligation de tenir compte de variations fréquentes dans les politiques gouvernementales en matière d'intégration des immigrants. Chaque année, des dizaines de milliers d'immigrants arrivent au Québec : quelque 28 000 en 1997 (Statistique Canada, 1998). Environ les deux tiers sont âgés entre 15 et 44 ans. Parmi les immigrants venus au Québec depuis 1985, 97 % (459 490 personnes) vivent à Montréal (Piché et Bélanger, 1996). Beaucoup d'immigrants des cinq dernières années viennent de l'Asie (43 %) et ne parlent pas français. Seuls les ressortissants de trois pays (France, Haïti et Algérie) sur les dix d'où provient la majorité des immigrants, parlent français à leur arrivée.

Malgré les besoins de formation des immigrants et des « décrocheurs », les budgets et les politiques du gouvernement ont connu une certaine incohérence. Les bases de financement et les programmes de formation ont changé à plusieurs reprises. Par exemple, selon Dufour (1999), le financement de certains étudiants a été transféré du ministère de l'Éducation au ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, dans ce que certaines commissions scolaires appellent un « maraudage ». À l'automne 1999, le programme d'assurance emploi a

soudainement cessé de « référer » les étudiants en formation générale, ce qui a provoqué d'ailleurs des manifestations.

Certains élèves étant maintenant subventionnés par les programmes de l'aide sociale et de l'assurance emploi, les politiques de financement satisfont des critères, non seulement de besoins de formation, mais aussi de rentabilisation de ces programmes. Depuis 1988-1989 les inscriptions en alphabétisation dans les commissions scolaires ont connu d'énormes variations, suivant les changements de politiques d'aide. Entre 1992-1993 et 1993-1994, le nombre d'inscriptions brutes et, de manière similaire, le nombre d'étudiants équivalents - temps plein a baissé de plus de 40 % (Dufort, 1998, p. 65). De plus, les montants étaient alloués tantôt au secteur des commissions scolaires, tantôt au secteur communautaire.

3.1.1. Précarité du personnel enseignant à l'éducation des adultes

Le secteur de l'éducation des adultes se démarque du secteur des jeunes par la proportion élevée de personnel à statut précaire (tableau 2). En 1998, 123 personnes au total enseignaient à l'éducation des adultes, mais, de ce nombre, seulement 10 % avait un statut régulier, tandis que 63 % était sur la liste de rappel et que 27 % n'avait pas encore atteint la liste de rappel.

Tableau 2. Personnel enseignant de la commission scolaire sous étude

Secteur	Statut régulier	Liste de rappel	Suppl. Occas.	Autres contrats	Total
Secteur des jeunes	438 (75 %)	24 (4 %)	—	120 (21 %)	582 (100 %)
Formation professionnelle	3 (2 %)	66 (49 %)	—	65 (49 %)	134 (100 %)
Éducation des Adultes	12 (10 %)	78 (63 %)	—	33 (27 %)	123 (100 %)
Total	453 (39 %)	168 (14 %)	330 (28 %)	218 (19 %)	1169 (100 %)

Source : Commission scolaire X

La situation du personnel enseignant de la commission scolaire est comparable à celle qui prévaut dans tout le Québec (Dufort, 1998), où s'observe également une très grande précarisation du secteur de l'éducation des adultes (tableau 3). Contrairement à la situation dans le secteur des jeunes, le personnel à statut précaire ne voit pas de perspectives de permanence.

Tableau 3. Comparaison du pourcentage de travailleurs à statut précaire (% du personnel d'appoint) selon le secteur, Québec, 1996-97

Sexe	Secteur des adultes, formation générale	Secteur des jeunes
Hommes	89 % (49 %)	26 % (11 %)
Femmes	95 % (47 %)	36 % (15 %)

Source : DUFORT, J.-P. (1998). *Statistiques de l'éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives, tableaux 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4.

Par ailleurs, au sein de l'éducation des adultes, certaines matières sont davantage enseignées par des femmes et par du personnel à statut précaire. L'alphabétisation est donnée à 99 % par du personnel ayant ce statut, dont 91 % de femmes. Le personnel du cours « français langue seconde » est précaire à 94 %, dont 77 % de femmes.

3.1.2. Clientèle diversifiée

La clientèle des deux pavillons est très majoritairement immigrante, et celle du pavillon A est plus marginale en termes d'employabilité au Québec (tableau 4).

**Tableau 4. Clientèle des deux pavillons en pourcentage,
1997-1998**

Profil	Pavillon A ²	Pavillon B
Né en Amérique du Nord	3 %	33 % ³
Langue maternelle française	3 %	40 % ²
Moins de cinq ans au Québec	51 %	37 % ⁴
Première inscription avant 1996	33 %	38 % ³
Occupe un emploi	0 %	20 % ³
Femmes	69 %	56 % ²

La diversité de la provenance des élèves est frappante. La direction du pavillon A évalue que ses 465 étudiants parlent 32 langues maternelles autres que le français. En alphabétisation, les enseignantes ont des étudiants provenant de cinq continents et parlant 12 langues maternelles. Enfin, les 97 répondants au questionnaire du pavillon B parlent 26 langues maternelles autres que le français.

3.2. Information sur le contexte (entrevues)

Les enseignantes interviewées collectivement ont dit aimer beaucoup leur métier. Toutefois, elles ont signalé un grand nombre de problèmes relativement à la sécurité d'emploi et aux conditions d'exercice de ce métier. La précarité du lien d'emploi aurait pour conséquences la rivalité entre enseignants et des relations compliquées avec la direction. Parmi

² Basé sur un questionnaire rempli par 97 élèves de classes d'alphabétisation, de français de transition et de français langue seconde. Nous ne savons pas dans quelle mesure cet échantillon est représentatif de l'effectif scolaire du pavillon A.

³ Basé sur des données fournies par la direction du pavillon.

⁴ Basé sur un questionnaire rempli par 60 élèves de classes d'anglais, de français, d'histoire et de mathématiques. Nous ne savons pas dans quelle mesure cet échantillon est représentatif de l'effectif scolaire du pavillon B.

les difficultés pédagogiques, elles soulignent : un manque de matériel adapté en alphabétisation; la pression engendrée par les limites de temps fixées aux étudiants pour finir le programme; les difficultés de gestion de classes d'adultes dont certains ont un comportement immature; la diversité des niveaux et la nécessité d'adapter les techniques d'enseignement; la vulnérabilité face à la critique associée au statut précaire; les tentatives de certains collègues de garder les étudiants dans des classes inappropriées pour s'assurer d'une clientèle.

Les problèmes formulés par les directrices ont trait à la gestion des budgets et particulièrement des coupures. Une directrice dit en entrevue : « On nous donne quelques heures pour faire une ponction de 100 000 \$ dans notre budget. » En résumé : l'éducation des adultes serait en quelque sorte un « parent pauvre » du système, sans stabilité de financement, avec trois sources de fonds aux règles différentes : le ministère de l'Éducation (MEQ) décide des notions enseignées et du temps requis, alors que le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et celui des Relations avec les citoyens et de l'Immigration décident des objectifs d'insertion et du nombre d'heures subventionnées. Le MEQ peut décider qu'une formation requiert 2 000 heures, et un autre ministère décider de n'en subventionner que 600. Le montant, la provenance des fonds et les règles d'administration de ceux-ci changent très souvent. « Le budget bouge à chaque heure », dit une directrice. Certains programmes, comme celui de l'alphabétisation, sont souvent menacés. La commission scolaire est obligée de négocier avec plusieurs partenaires et subit ainsi l'effet des changements de politiques de chacune de ces instances, et ce, sans avoir été consultée. Par exemple, en 1999-2000, les agents d'aide sociale ne renvoyaient plus les jeunes aux services d'alphabétisation parce qu'une nouvelle politique prévoyait uniquement des formations permettant l'entrée en emploi à court terme.

Nous avons l'impression que cette insécurité et cette imprévisibilité des conditions ont des effets sur l'ambiance de travail. Nous avons éprouvé plus de difficultés que d'habitude à faire cette recherche sur les effets de la précarité dans le secteur de la formation générale de l'éducation des

adultes; nous croyons qu'elles reflètent en partie la situation qu'on trouve dans plusieurs centres d'éducation des adultes. C'est d'ailleurs ce qu'ont confirmé les rencontres de validation. Les problèmes étaient de deux ordres : des informations contradictoires et une méfiance généralisée.

Nous avons eu beaucoup de difficulté à comprendre la nature et le fonctionnement des programmes, et les règles du centre. Nous nous sommes rendu compte en cours de route que ce problème ne nous appartenait pas complètement. La nomenclature des cours et des procédures changeait assez souvent. Aussi, nos informatrices, qu'elles soient issues du syndicat ou du patronat, ou enseignantes elles-mêmes, donnaient des interprétations contradictoires au sujet des règles de passage des étudiants, des moyens de soutien financier des étudiants, des règles touchant l'assiduité, des clauses de convention collective et des règles d'obtention des contrats ou d'ententes de travail. Plusieurs débats entre les différentes parties se terminaient par un accord sur le fait que la règle, la procédure ou la clause avaient déjà été prévues de telle façon, mais qu'elles avaient été modifiées. Parfois, l'une des participantes nous a reproché d'avoir mal cité une information, pour ensuite nous dire que notre affirmation n'était valable que pour la période visée et non pour la période présente. À d'autres moments, on nous a expliqué qu'une enseignante adoptait souvent une pratique courante croyant que c'était une règle, ou interprétait une restriction comme absolue alors que celle-ci n'était qu'indicative.

Une impression se dégage donc : le milieu est en changement constant, les participantes ont de la difficulté à suivre, les enseignantes perçoivent différemment les façons de fonctionner. La méfiance et la compétition semblent assez généralisées. La première entrevue avec les enseignantes à l'éducation des adultes a paru différente de celles effectuées dans d'autres milieux, y compris des milieux de l'enseignement. Alors qu'habituellement les enseignantes, et, plus généralement les travailleuses, semblent se plaire à décrire leur travail, l'atmosphère dans la première entrevue collective était lourde et nous avons eu de la difficulté à susciter des réponses à nos questions. Nous avons eu la même impression après les entrevues individuelles avec des membres de la direction.

Une partie du problème a été élucidée lorsqu'un groupe d'enseignantes a demandé à être séparé des autres pour les entrevues collectives. La porte-parole du groupe nous a expliqué que les enseignantes ne se sentaient pas libres de parler devant une personne qui était perçue comme une informatrice de la direction. Nous avons donc divisé le groupe en deux et nous avons en effet remarqué que l'atmosphère était devenue un peu plus calme et les entrevues un peu plus riches, sans toutefois se comparer à nos expériences dans d'autres milieux. Les enseignantes ont commencé deux entrevues collectives par une dénonciation de ce qu'elles percevaient comme des essais de la part de la direction pour « espionner » les entrevues.

Nous avons aussi été témoins de ce qui semble être des batailles de clans, qui dépassent largement ce que nous avons observé dans d'autres écoles et pour d'autres métiers : des tentatives de séquestrer du matériel « andragogique », des efforts en vue de déranger l'enseignement des collègues, peu de collaboration avec des nouvelles enseignantes.

Nous pensons que la peur d'une concurrence déloyale pourrait expliquer en partie ces pratiques. Une très grande majorité des enseignants et enseignantes croit percevoir un arbitraire patronal dans l'affectation des contrats. Un exemple? Lors de nos entrevues individuelles, nous avons relevé l'histoire professionnelle de mesdames A et B. Elles ont commencé à enseigner la même année, au même centre. Mais alors que, pendant les années subséquentes, Mme A a reçu des contrats réguliers et un nombre croissant d'heures, les heures de Mme B ont décliné. Nous avons présenté des graphiques montrant les deux profils de carrière lors des trois rencontres de validation et nous avons demandé l'interprétation des différences entre les profils. Les trois groupes ont répondu immédiatement que Mme A devait être une personne proche de la direction.

À cause de cette méfiance généralisée, l'information que nous avons reçue n'est probablement pas complète. En particulier, nous avons eu

beaucoup de difficulté à obtenir des entrevues avec le personnel le plus précaire (celui rendu vers la fin des listes de rappel).

3.3. Observation de l'activité d'enseignement

Dans ce centre, les étudiants sont acceptés selon une procédure d'« entrée continue », ce qui conduit à une diversité de niveaux dans une même classe. L'enseignement collectif ou magistral est possible quand il y a suffisamment d'uniformité dans une classe; dans ce cas, les enseignantes peuvent s'adresser à toute la classe; elles peuvent aussi donner des exercices de temps à autre et se promener dans la classe pour voir le progrès de chacun. Mais, quand de nouveaux élèves arrivent une fois par mois avec des niveaux très disparates, ou quand la même classe apprend deux matières ayant plusieurs sous-unités chacune, les enseignantes ont forcément recours à l'apprentissage individuel, par lequel les élèves apprennent à l'aide de cassettes ou d'exercices individuels.

Quand les enseignantes s'adressent à un groupe, elles doivent effectuer plusieurs opérations : 1) donner des explications; 2) suivre le progrès de chaque élève et lui soumettre les défis appropriés; cette tâche devient plus compliquée dans la mesure où la clientèle est diverse en termes de formation préalable, de capacité et de niveau atteint; 3) répondre aux questions; 4) maintenir l'ordre dans la salle de classe; cela comprend non seulement l'exigence du respect pour le processus d'enseignement, mais aussi la prévention de désaccords entre les élèves; 5) surveiller les présences et les retards; 6) pallier les problèmes sociaux des élèves, prévenir les conflits entre élèves.

Dans les pages qui suivent, nous expliquons l'activité de travail plus en détail, selon le type de formation. Précisons auparavant que plusieurs enjeux se posent dans chacune des classes observées : le choix des techniques d'enseignement pour contrer la diversité; le manque de ressources; le suivi de la présence des étudiants; le maintien de la discipline dans des classes d'adultes. Au pavillon A, on ajoute les problèmes sociaux. Pour le suivi des présences et le respect de la discipline, les enjeux se posent différemment selon le type de formation et le pavillon. Dans les classes où l'apprentissage est individualisé, les

étudiants entrent et sortent librement. Là où l'enseignement peut être dirigé vers toute la classe, il y a moins d'entrées et de sorties, mais cela dérange plus l'activité. L'enseignante dans ces classes remarque ouvertement l'absence ou le retard des étudiants. Pour illustrer les problèmes de gestion de classe, nous donnons ici quelques exemples tirés des observations.

3.3.1. Classes d'alphabétisation du pavillon A

Rappelons la grande diversité de ces clientèles, de nationalités et langues multiples et dont l'âge varie entre 19 et 79 ans. Parmi les profils de 12 étudiants qui s'étaient présentés dans une classe typique, on comptait 9 nationalités, au moins 4 continents et 6 langues maternelles! La formation préalable est aussi très différente. Certains étudiants peuvent écrire dans leur langue maternelle (ou avec leur alphabet) mais pas en français, alors que d'autres n'ont jamais appris à lire ni à écrire. Une fois par mois, de nouveaux étudiants peuvent s'ajouter, ce qui accentue la diversité des niveaux de formation préalable.

Les étudiants arrivent souvent en retard. Dans une classe typique, parmi 14 étudiants, 8 sont arrivés plus de cinq minutes en retard et trois plus d'une demi-heure en retard. À la fin de la première heure, l'enseignante fit remarquer qu'il n'y avait que 9 étudiants sur 14 dans la classe.

Les enseignantes font part aussi des graves difficultés de leurs étudiants : problèmes financiers, sociaux, relatifs à des problèmes d'horaires de travail, de garde d'enfants, d'instabilité psychologique, d'apprentissage, ou à la méconnaissance des étudiants de la société québécoise⁵. En classe, ces problèmes se traduisent principalement de deux façons : soit par une incapacité de se présenter aux moments prévus, soit par une difficulté à comprendre et à appliquer l'enseignement. Aussi, l'étudiant exprime souvent de la frustration ou de l'agressivité face à la lenteur de ses progrès.

⁵ Ces problèmes sont attribuables, entre autres, à leur situation de réfugiés politiques ou de « décrocheurs » de longue durée.

Les enseignantes emploient différentes stratégies pour gérer les difficultés des étudiants et, surtout, pour les encourager. Plusieurs de leurs remarques visent à donner confiance aux étudiants, à minimiser les obstacles ou à diminuer la barrière d'autorité. Pendant une période d'observation de 34 minutes, nous avons entendu des formes d'encouragement : « On va aller chacun à son rythme », « Nous allons voir d'où vous partez et où vous allez » En exprimant sa volonté qu'un élève se sente à l'aise, l'enseignante s'exprime, par exemple, de la sorte : « Ce n'est pas mon armoire, [vous pouvez considérer que] c'est la vôtre ». En exigeant un exposé oral, elle s'adresse ainsi aux étudiants : « Je veux qu'on donne de *petites* informations... ». Pour une personne gênée, elle recourt à la formule : « Tu es capable, tu dois essayer ». Selon un des étudiants, qui expliquait le fonctionnement de la classe à un nouveau : « La professeure a tellement de patience qu'il n'y a pas de mots dans le dictionnaire pour la décrire! »

D'autres stratégies sont déployées pour résoudre les problèmes de discipline. Face à un étudiant agressif qui la critiquait et qui arrivait toujours en retard, celle-ci se disait démunie. Cependant, elle a réglé le problème quelques jours plus tard, en encourageant l'étudiant à s'exprimer plus poliment. Elle dit avoir alors réussi à comprendre et à minimiser sa frustration.

3.3.2. Classes de francisation du pavillon A

La clientèle de francisation ressemble à quelques égards à celle d'alphabétisation. Elle est un peu plus instruite, mais elle a quand même besoin de beaucoup de formation au sujet de la vie québécoise, en plus de connaissances en français. Puisque le cours de francisation est donné surtout sous une forme magistrale, les retards et interruptions sont gênants. Dans une classe de 17 étudiants, seulement 4 étaient présents au début du cours. Dans une autre, 4 étaient présents au début du cours, et 12 arrivèrent un par un pendant la première demi-heure.

3.3.3. Cours du niveau secondaire au pavillon B

Nos observations ont eu lieu pendant les cours d'histoire, de mathématiques, d'anglais, de français, de sciences, et en salle d'étude. L'apprentissage individualisé est beaucoup plus courant au pavillon B. Par exemple, une classe était composée d'étudiants de deux disciplines, chacune comptant différentes unités. Cette classe pratique donc exclusivement l'apprentissage individuel. Les élèves portent des casques d'écoute et viennent voir l'enseignante s'ils ont des questions. Il y a de longs intervalles où l'enseignante lit ou travaille, sans que les étudiants viennent la voir. Parmi les 22 étudiants inscrits à cette classe, seulement 14 se sont présentés : au début du cours, ils n'étaient que 2, 7 autres se sont présentés durant la première demi-heure, et 5 autres encore plus tard. Sur les 14 étudiants, 9 ont quitté la salle de classe à un moment ou un autre, excluant la pause.

Une autre enseignante, responsable d'un cours de soir, avait des élèves de plusieurs niveaux et enseignait aussi en apprentissage individuel. Elle devait donc attendre, assise, que les étudiants viennent la voir. Peu d'entre eux sont venus, et elle se disait découragée et démotivée.

Dans un autre cours du pavillon B, où le niveau des étudiants est plus uniforme, on réussit plus souvent à donner un enseignement collectif. Parfois, même en enseignement individuel, une enseignante réussit à faire profiter plusieurs étudiants de ses explications. Dans un cours de français, quand un étudiant vient à son pupitre, l'enseignante donne ses explications à haute voix pour que d'autres étudiants l'entendent. Mais le problème de la présence variable des étudiants demeure : des 14 élèves, 4 sont présents au début du cours et 8 autres arrivent un par un durant la première demi-heure.

Nous pouvons conclure de ce qui précède, que le type d'enseignement et l'intérêt que l'étudiant peut ressentir pour la présence en classe dépendent beaucoup de l'homogénéité de la classe. Compte tenu de la diversité et de la fragilité de la clientèle, quatre types de stratégies d'enseignement sont le plus souvent utilisées. Ce sont :

- Le choix des approches d'enseignement - L'ensemble des intervenantes est d'accord pour dire que, face à une clientèle diversifiée en termes d'intérêt, de niveau, de capacité, d'origine et d'attente, l'étudiant a besoin d'un programme sur mesure. Mais dans les faits, l'enseignement individualisé se traduit par une interaction limitée avec l'étudiant; la plupart du temps, celui-ci se trouve seul avec un casque d'écoute ou un cahier d'exercices. Ce temps limité d'interaction enlève la valeur ajoutée de la présence de l'enseignante. Pourtant, l'étudiant a plutôt besoin d'une enseignante qui l'encourage, découvre et pallie ses difficultés spécifiques, et qui agit parfois comme personne-ressource pour l'aider à résoudre ses problèmes personnels. Si elle interagit avec l'étudiant, elle peut aussi agir comme médiatrice entre les exigences du système scolaire et la situation spécifique de l'élève.

Les enseignantes adoptent, quand c'est possible, des stratégies pour donner un enseignement collectif qui profite en même temps à plusieurs élèves : parler à un élève en élevant la voix pour que d'autres entendent; interrompre l'enseignement individuel pour donner des explications générales; etc.

- Le contrôle des présences et des retards – Dans les classes du pavillon A, l'enseignante est réticente à imposer la discipline à des adultes ayant de graves problèmes personnels. La présence des étudiants est donc variable, ils s'absentent, arrivent tardivement, entrent et sortent des classes. Les enseignantes disent ne pas vouloir ni pouvoir contrôler strictement les absences, les retards et le va-et-vient comme elles le feraient avec des enfants. Cela pose plusieurs problèmes de gestion de classe et de transmission de connaissances. Les enseignantes ont recours à toutes sortes de procédés pour signaler l'importance de la ponctualité : remarques, discussions avec les étudiants, compromis sur l'exigence de présence.
- Les autres problèmes de discipline - Les enseignantes parlent de leur difficulté à « corriger » certains comportements problématiques des étudiants tout en respectant leur statut d'adulte. Plusieurs étudiants se battent, occasionnellement avec des armes blanches, ou agressent verbalement ou (rarement) physiquement les enseignantes.

Celles-ci ont développé certaines stratégies de prévention des agressions : développer des pratiques de respect entre les cultures, calmer les tensions, etc.

- Les ressources « andragogiques » - Les enseignantes du pavillon A utilisent non seulement un matériel développé pour leurs cours, mais aussi des informations et des dépliants qu'elles collectent auprès d'instances gouvernementales et communautaires, ou encore, du matériel qu'elles élaborent elles-mêmes.

3.4. Effets de la précarité sur l'activité de travail

Les observations et les entrevues ont révélé une diversité de stratégies déployées pour enseigner dans un contexte d'emploi précaire. Ces stratégies concernent la préparation des cours, la recherche de soutien, le maintien de la discipline et la survie économique.

L'une des suppléantes a bien décrit les stratégies utilisées par plusieurs pour enseigner à cinq niveaux différents. Elle se débrouille de façon approximative et moins bien que ce qu'elle aurait espéré, comme le montre son discours : « Maintenant, les nouveaux programmes aux adultes ... il y a sept livres, à peu près, par niveau. Cela veut dire 35 livres et c'est impossible de les avoir lus. D'abord, on ne nous les a pas fournis en tant que suppléants. »

L'enseignante suppléante a besoin de conseils, mais il n'y a pas assez de personnel de soutien pour l'aider auprès des étudiants. « Il y a une conseillère en orientation là-bas, mais l'année passée, elle venait une fois par semaine puis là, elle ne vient plus du tout. Tout a été coupé. » Effectivement, le nombre de professionnels à l'éducation des adultes a baissé de 19 % entre 1992-3 et 1996-7 (Dufort, 1998, tableau 4.2.1). Ce ne sont pas seulement les enseignantes suppléantes qui ressentent les effets de la précarité sur leur capacité de bien enseigner. Plusieurs enseignantes plus anciennes déplorent l'impossibilité de bien se préparer quand elles ne peuvent pas prévoir leur affectation d'une année à une autre.

Par ailleurs, l'ensemble des groupes d'enseignants a convenu, pendant la validation, que la précarité nuit aussi à la discipline en classe. Même si tous les enseignants disent pouvoir maintenir une attitude professionnelle, ils trouvent que les étudiants ont moins de respect pour un enseignant suppléant ou précaire. En situation précaire, les enseignants se sentent moins en mesure d'exiger le respect qui assurerait un bon déroulement de l'activité. Dans certaines situations, ils hésitent à provoquer la colère des étudiants. Sur les 19 enseignantes et enseignants provenant de différentes régions et qui ont répondu au questionnaire de validation, 15 soutenaient que la précarité affectait leur relation avec les élèves, comme le montre le propos suivant, recueilli en entrevue :

C'est la culture que j'ai, d'avoir vécu ce statut : c'est de toujours faire attention. Même quand un étudiant me critique, je suis jamais bien, je suis insécure [...] je me dis, bon, oui ça se peut que cette journée-là j'ai été impatiente, mais enfin c'était *une* journée. Mais ça remet plus en question le « Oui, mais d'un coup qu'il y en ait 20 qui m'ont trouvée vraiment impatiente, là? » Voyez-vous?

Cette stratégie de conciliation adoptée par plusieurs peut les empêcher d'exercer une autorité et de bien guider les étudiants.

Les enseignants adoptent plusieurs stratégies pour obtenir un contrat et pour accéder à la permanence. Certaines de ces stratégies nuisent à la mission d'enseignement parce qu'elles affectent les relations entre les collègues. Par exemple, pour stabiliser leur emploi, certaines enseignantes ont exploité toutes les possibilités prévues dans la convention collective. Le témoignage suivant est évocateur : « J'ai bumpé A. [...] Cela a été horrible à vivre, parce qu'elle m'en a voulu. J'arrivais puis je lui prenais sa première place. Non seulement cela, c'est qu'après moi, B m'a suivie [...] Donc, A s'est retrouvée quatrième au lieu d'être première. » (enseignante permanente)

Cet événement, survenu une dizaine d'années auparavant, marque encore aujourd'hui la relation entre ces enseignantes. L'atmosphère de suspicion entre collègues provient aussi d'une croyance générale à l'effet que les directions engagent les personnes qui leur ont fait plaisir : « Je

ne vous donnerai pas de nom mais j'ai une collègue [...] qui abondera dans le sens de la direction, qui fera tout pour plaire, qui fera du travail supplémentaire, du bénévolat – par exemple, aider les étudiants à faire ceci, faire cela, etc. » (enseignante à statut précaire)

Face à l'insécurité, les enseignantes se sentent en danger si elles manifestent un désaccord avec la direction, comme le montre le propos suivant d'une enseignante à statut précaire : « Majoritairement, les profs, on a des contrats de septembre à juin. On renouvelle le contrat en septembre d'après. On est assigné sur la liste, mais c'est comme une espèce de – pas de menace – mais de dire : "Si vous chiez trop, on ne peut pas vous rentrer des étudiants ..." »

La solidarité est difficile à maintenir entre enseignantes à statut précaire, puisqu'elles se sentent en compétition. Alors que dans le secteur des jeunes, des collègues peuvent collaborer pour enseigner ensemble (Messing et coll., 1997), la collaboration est plutôt rare à l'éducation des adultes. Une enseignante à statut précaire nous a dit : « Jamais il n'y a de collaboration. C'est toujours de dire qu'il y en a une qui prend plus de place que l'autre [...], une qui ne parle pas à l'autre pour cela. Moi, je suis tannée, là, vraiment le climat est exécrable. »

À part la compétition, les enseignantes déploient plusieurs stratégies pour garder le lien d'emploi. Elles travaillent de très longues heures selon des horaires difficiles, souvent sans avoir le temps nécessaire pour assurer une bonne préparation des cours. En général, le choix de persister est lié à la valeur intrinsèque de la profession, et non pas à fonction la rémunération. Mais le besoin de survie financière conditionne quand même le nombre d'heures travaillées et l'acceptation de certains horaires : « J'ai fait trois, quatre mois de soir pour changer de liste. Il fallait faire des heures, c'est la technique. »

Face à l'insécurité et aux besoins de survie, les enseignantes se tiennent disponibles pendant un horaire « étendu ». L'obligation d'être disponible à toute heure et de passer des heures à suivre des cours, suscitent des conflits étant donné les besoins familiaux : « On s'est échangé le bébé sur la route, tu sais. Parce que là, lui (le mari) est arrivé trop tard puis,

moi, il fallait que je m'en aille. Fait qu'on s'est vu, on a arrêté, on a changé le bébé de siège, puis on est reparti. Cela n'a vraiment pas été facile. » (enseignante à statut précaire)

Cinq enseignantes déclarent qu'elles ne peuvent pas se permettre d'avoir un enfant à cause des heures de travail nécessaires et de l'instabilité du lien d'emploi. Les deux propos suivants illustrent ce conflit :

Comment tu veux avoir des enfants quand tu travailles de 7 h le matin à 11 h le soir puis que tu ne sais pas, d'un emploi à l'autre, tu ne sais pas si ton contrat est renouvelé? Est-ce que tu fais cela? Tu ne fais pas cela. Tu te dis : je vais attendre d'avoir quelque chose de solide. Tu attends. (enseignante à statut précaire)

Comme ce n'était jamais sûr, on n'était jamais assurées d'une session à l'autre; d'une session à l'autre ... Même fonder une famille, c'était impensable. (enseignante permanente)

Les enseignantes disent hésiter avant de prendre des décisions ayant des incidences économiques à long terme, comme le montrent les deux propos suivants :

Bon, avec l'insécurité, avec [...] mais aussi, dans la vingtaine, il y a des choses que tu prends facilement. Mais quand tu arrives dans la quarantaine, tu as besoin d'une certaine stabilité. (enseignante permanente)

Je me suis acheté une maison il y a 12 ans. Là, j'ai trouvé cela *rush* mais je veux dire, si je ne plonge jamais, je ne ferai jamais rien. Parce que si j'attends un contrat [...] c'est comme attendre "Godot", je peux attendre longtemps. (enseignante permanente)

Notons que les personnes interviewées sont parmi celles qui ont réussi à garder leur emploi et qu'elles ont en moyenne une vingtaine d'années dans la profession. Pour demeurer à l'emploi de leur commission scolaire, elles sont peut-être plus tenaces et plus amoureuses de leur métier que la moyenne? Peut-être ont-elles eu moins d'obstacles que leurs collègues? Il est probable qu'un échantillon ayant moins

d'ancienneté nous aurait permis d'élargir nos perceptions, notamment en ce qui concerne la recherche de la sécurité d'emploi.

Le syndicat est perçu comme ayant un rôle de pourvoyeur d'information. En principe, l'existence d'une convention collective et d'une liste de rappel protège les enseignantes contre l'arbitraire et réduit la compétition. Cependant, tout incident ou événement qui puisse être interprété comme du favoritisme donnera lieu à un ressentiment : « Tout d'un coup on coupe le poste, pis on le recrée avec un autre nom pis c'est plus toi qui es là! Ha ah ah! ». (enseignante à statut précaire)

Des aires qui se prêtent à ce type « d'interprétation »? La reconnaissance de la qualification, les nominations à des postes de direction, le budget pour les sorties, etc.

4. CONCLUSION ET PISTES DE SOLUTION

Les changements dans les niveaux et les sources de financement en éducation des adultes entraînent une précarité d'emploi qui mine la capacité des enseignantes à faire leur travail et à collaborer avec leurs collègues, malgré le fait qu'elles aiment leur profession. Il s'agit de coûts cachés d'une approche gouvernementale qui se présente, paradoxalement, comme de logique économique. En cherchant, par l'engagement avec des contrats de durée déterminée, à garder sa marge de manœuvre financière, le gouvernement engendre une situation telle que les enseignantes éprouvent de la difficulté à enseigner et les apprenants, à apprendre.

Les observations en classe nous ont permis de dénombrer plusieurs stratégies mises en place par les enseignantes pour pallier la diversité et l'instabilité de la clientèle, ce qui illustre ou révèle les conséquences de la précarité d'emploi sur l'enseignement et la discipline enseignée. Les entrevues nous ont montré les techniques déployées par les enseignantes pour assurer leur survie économique. L'insécurité d'emploi a, selon elles, une influence déterminante sur leur capacité de mener

une vie familiale et sociale satisfaisante. Les coûts sociaux de cette situation sont difficiles à calculer.

Le détail des pistes de solution suggérées se trouve dans notre rapport complet (Messing et Seifert, 2000). Globalement, nous suggérons au gouvernement d'adopter une politique qui permette une certaine stabilité de financement du secteur. Nous proposons aux commissions scolaires d'expliquer aux enseignants, dans la mesure du possible, les critères des décisions concernant les embauches et les mouvements de personnel, ainsi que ceux relatifs aux budgets. Nous suggérons aux syndicats de dépasser leur rôle de soutien technique pour créer des lieux et des mécanismes de partage pour les enseignants à statut précaire, afin que des rapports de solidarité remplacent la méfiance et la compétition.

REMERCIEMENTS

Nous remercions Céline Chatigny, Madeleine Mporeyimana, Yves Saint-Jacques et Caroline Théau pour leur aide pendant la collecte et l'analyse des données. Nous avons profité des commentaires et de l'aide du comité paritaire de santé et de sécurité du travail de la commission scolaire où l'étude a été menée. Nous remercions particulièrement les enseignantes qui ont collaboré à l'étude, et les enseignants et enseignantes qui ont commenté le rapport lors des séances de validation. Nous avons bénéficié d'une subvention du Conseil québécois de la recherche sociale attribuée à l'équipe *L'Invisible qui fait mal*, équipe qui est composée des sections de condition des femmes et de santé et de sécurité du travail des centrales syndicales québécoises. Ce projet a été mené avec la collaboration de la Centrale des syndicats du Québec.

RÉFÉRENCES

DUFORT, J.-P. et coll. (1998). *Statistiques de l'éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives.

DUFOUR, V. (1999). « Bataille pour la francisation des immigrants », *Le Devoir*, 24 décembre 1999, p. A5.

FERRIE, J. E., MARTIN, J. S., MARMOT, M. G., STANSFELD, S. A. et G. D. SMITH (1998). « An uncertain future : The health effects of threats to employment security in white-collar men and women », *Am. J. Public Health*, vol. 88, n° 7, p. 1030-1036.

GARRIGOU, A., DANIELLOU, F., CARBALLEDA, G. et S. RUAUD (1995). « Activity analysis in participatory design and analysis of participatory design activity », *International Journal of Industrial Ergonomics*, vol. 15, n° 5, p. 311-327.

GUÉRIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG, J. et A. KERGUÉLEN (1991). *Comprendre le travail pour le transformer*, Montrouge, France, Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT).

KRAUSZ, M., BRANDWEIN, T. et S. FOX (1995). « Work attitudes and emotional responses of permanent, voluntary and involuntary temporary-help employees : An exploratory study », *Applied Psychology : An International Review*, vol. 44, n° 3, p. 217-232.

LAMONDE, F. et S. MONTREUIL (1995). « Work, ergonomics and industrial relations », *Industrial Relations*, vol. 50, n° 4, p. 719-740.

LAVILLE, A. (1986). *L'ergonomie*, 3^e édition, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».

MESSING, K. (1999). « La pertinence de tenir compte du sexe des "opérateurs" dans les études ergonomiques : Bilan de recherches », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, vol. 1, n° 1, www.unites.uqam/pistes/ (revue électronique).

MESSING, K., SEIFERT, A. M. et E. ESCALONA (1996). *La minute de 120 secondes : Analyse du travail des enseignantes de niveau primaire*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec. (Rapport et vidéo)

MESSING, K. et A. M. SEIFERT (2000). « *On est là toutes seules* » : *Contraintes et stratégies des femmes à contrat précaire dans l'enseignement aux adultes*, Montréal, CINBIOSE.

MESSING, K., SEIFERT, A. M. et E. ESCALONA (1997). « The 120-second minute : Using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers », *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 2, n° 1, p. 45-62.

PICHÉ, V. et L. BÉLANGER (1996). « Le quartier Côte-des-Neiges : fiction statistique ou milieu d'insertion pour les groupes d'immigrants », *Côte-des-Neiges : Un quartier pluriethnique à Montréal*, Montréal, CLSC Côte-des-Neiges.

SCHNALL, P. L., LANDSBERGIS, P. A., PIEPER, C. F. et coll. (1992). « The impact of anticipation of job loss on psychological distress and worksite blood pressure », *American Journal of Industrial Medicine*, n° 21, p. 417-432.

STATISTIQUE CANADA (1998). Cité au www.immiq.gouv.qc.ca en décembre 1998.

THÉBAUD-MONY, A. (1995). « Précarisation, organisation du travail et santé », *Archives des maladies professionnelles*, vol. 56, n° 3, p. 189-193.

Cheminevements professionnels de formateurs d'adultes en situation d'intermittence en emploi

Brigitte Voyer
LABRIPROF-CRIFPE Montréal

Généralement, on considère la situation professionnelle des formateurs d'adultes¹ comme précaire. Associée à l'instabilité, à l'indétermination, à la fragilité statutaire, la précarité d'emploi évoque également les mauvaises conditions de travail. Bien qu'on ne dispose pas d'un portrait général des formateurs québécois, la fragilité de leur situation professionnelle est néanmoins connue (CSN-CCM, 1987; CEQ-FEECS, 1988; CEQ-FEECS, 1995; FNEEQ-CSN, 1996; SQDM, 1997). De nombreux formateurs pratiquent leur profession sur la base de contrats temporaires, de postes à temps partiel, ou encore, à titre de travailleur autonome. La précarité d'emploi du personnel de la formation ne date pas d'hier. Elle était courante avant même que le phénomène de la précarisation de l'emploi ne se généralise à l'ensemble de la main-d'œuvre. Lors des audiences de la Commission d'études sur la formation des adultes, la question du statut des formateurs et de leurs conditions de travail retenait déjà l'attention (CEFA, 1982, p. 443-446).

Puisque la précarité d'emploi influe sur le développement du cheminement professionnel individuel (Fréchet et Bujold, 1992), nous

¹ Par formateurs d'adultes, nous entendons les personnes qui conçoivent, organisent ou animent des activités de formation destinées aux adultes dans un contexte scolaire ou extra-scolaire (Bourdoncle, R. *et al.*, 1988, p. 107). Compte tenu de la variété des fonctions et des contextes professionnels, les animateurs, les moniteurs et les enseignants travaillant auprès d'adultes peuvent être considérés également comme des formateurs.

sommes portée à penser que les formateurs connaissent une forte mobilité. En postulant que le parcours professionnel des formateurs québécois non syndiqués se développe sur la base d'emplois temporaires ou de contrats de courte durée, on s'imagine aisément que leur rapport à leur lieu de travail et leur appartenance professionnelle sont singuliers : sans lieu de travail fixe, sans lien durable avec une organisation, ils ne disposent pas de repère spatial stable et tangible pour se définir. N'appartenant pas nécessairement à une association ou à une corporation professionnelle, ils ne bénéficient pas d'une reconnaissance légitimée socialement. Leur situation professionnelle serait ainsi caractérisée par le changement, le transitoire, l'éphémère et par l'absence de reconnaissance identitaire. Dans un tel contexte, comment une personne perçoit-elle son espace professionnel? Sur quelle base structure-t-elle son appartenance collective? L'instabilité professionnelle contrevient-elle à la reconnaissance d'un univers d'appartenance? Sinon, comment cet espace se délimite-t-il? Par quels repères les formateurs en tracent-ils les contours? Quelles en sont les frontières? L'univers professionnel des formateurs est-il vaste ou limité? Notre questionnement sur les relations entre l'instabilité d'emploi et la délimitation de l'espace professionnel est animé par une conception particulière de la précarité d'emploi. Alors qu'elle est généralement définie à partir de conditions d'emploi désavantageuses, la précarité d'emploi est plutôt considérée ici comme un rapport singulier au temps et à l'espace professionnel. En effet, l'occupation d'emplois atypiques suscite chez les formateurs d'adultes non syndiqués des cheminements d'emploi intermittents, c'est-à-dire des parcours marqués par un mouvement discontinu sur le marché du travail : emplois temporaires, périodes sans travail et transitions répétitives.

Le présent texte décrit deux parcours d'emploi intermittents et vise à saisir comment les formateurs délimitent leur espace professionnel. Dans une perspective exploratoire, trois questions sont examinées : 1) Au fur et à mesure de leur cheminement, quel espace professionnel recouvre les formateurs? 2) La multiplicité des emplois suscite-t-elle une pratique professionnelle plurielle ou disparate? 3) Comment les changements d'emplois s'opèrent-ils et qu'est-ce qui suscite les transitions?

Dans la première partie du texte, nous présentons quelques repères théoriques et caractéristiques du contexte de l'éducation des adultes.

Après la deuxième partie, consacrée à la démarche méthodologique, nous décrivons de manière empirique, dans la troisième partie, les parcours d'emploi intermittents de deux formateurs. À partir de cette illustration, nous examinons, en quatrième partie, les trajectoires d'emploi intermittentes sous l'angle de l'occupation de l'espace, des caractéristiques de la pratique professionnelle et de l'enchaînement des événements professionnels, tels que les emplois, le chômage et la formation continue. Nous verrons ainsi que les formateurs ont une pratique professionnelle très variée et que celle-ci n'est pas nécessairement synonyme d'éparpillement.

1. LE CHAMP DE LA FORMATION COMME ESPACE PROFESSIONNEL

Le déroulement d'une carrière s'effectue dans un contexte professionnel qui préexiste à l'expérience individuelle. Un parcours professionnel se structure à partir d'emplois soumis à des règles et des normes propres à l'univers du travail qui existaient avant qu'une personne n'y fasse son entrée. Toute tentative de compréhension d'un trajet individuel impose de saisir l'amont de l'expérience. Observons brièvement quelques caractéristiques relatives au contexte québécois de la formation des adultes.

1.1. L'espace de la formation : un marché vaste, dynamique et peu régulé

Pour une bonne part, le domaine de la formation des adultes est un marché du travail précaire composé d'emplois atypiques. Puisque les travailleurs précaires occupent plusieurs emplois au cours de leur vie professionnelle, nous ne pouvons nous contenter d'examiner leur réalité du seul point de vue organisationnel. Nous utilisons plutôt la notion de « champ » pour examiner leur situation. Car, comme l'a exposé Bourdieu (1980), chaque champ obéit à une logique, chaque domaine professionnel a sa structure propre qui est le reflet des rapports de force. Chaque champ professionnel est donc tributaire du jeu de nombreux acteurs ainsi que de maintes luttes, alliances et stratégies. Bien entendu, le secteur de la formation des adultes comprend des sous-champs, des domaines spécifiques. Par exemple, on se reporte couramment au

champ scolaire ou à celui des collègues, au secteur de la formation en entreprise, ou encore, à celui de l'employabilité.

Ainsi, le champ de la formation est animé par une conjoncture et des règles de marché, des possibilités et des contraintes qui façonnent le cheminement individuel des formateurs. Mais comment ceux-ci tracent-ils leur trajectoire? Bourdieu (1986) utilise l'analogie du tracé de métro pour illustrer le caractère préétabli des places qui composent un système et pour montrer les limites de la volonté individuelle. Dans une telle perspective, l'histoire professionnelle se déroule à partir des positions offertes par le système d'emploi, la direction du parcours individuel s'effectuant sur la base de la disponibilité des postes. Au même titre que les déplacements du voyageur du métro sont limités par l'emplacement des stations, le cheminement du formateur se développe à partir des postes et des emplois offerts. Ainsi, l'espace professionnel de la formation est un réseau structuré fonctionnant comme la matrice du développement des carrières. En tant que système professionnel, l'espace de la formation est-il structuré de manière rigide? Est-il subordonné à un système très réglementé? Est-il plutôt un marché souple et ouvert? Nous relevons quatre caractéristiques du champ de la formation des adultes qui influent sur le déroulement des carrières.

Premièrement, le champ de la formation des adultes se présente comme un espace professionnel ouvert. Au contraire d'autres milieux professionnels, comme ceux des psychologues, des avocats ou des médecins, par exemple, il n'existe pas, dans le monde de la formation, de système de monopole ni de séparation parfaitement étanche entre les différents champs professionnels. À l'exception de secteurs bien précis qui sont basés sur des systèmes régulés d'accès à la profession et de gestion du personnel – dans le milieu scolaire, par exemple – le champ de la formation n'est pas fortement régulé et est plutôt un marché professionnel ouvert.

Le fait que les formateurs connaissent peu de restrictions en regard du droit de pratique compte comme une deuxième caractéristique. En effet, aucune qualification particulière n'est requise pour occuper un poste donné, aucune valeur n'est non plus préalablement fixée pour la rétribution des actes et aucune loi générale n'encadre ni ne limite les conditions de pratique. Or, l'un des rôles essentiels de la qualification dans le processus de professionnalisation consiste à restreindre l'accès

aux postes de travail et à favoriser la clôture d'un champ professionnel (Paradeise, 1988, p. 13). Ceci n'est pas la situation qui prévaut dans le monde de la formation. À notre connaissance, seuls les formateurs travaillant dans les établissements publics, tels les chargés de cours et les formateurs d'adultes du milieu scolaire, sont sous contrat et syndiqués. Ainsi, si l'on fait exception de ces cas, l'attribution des postes se fait généralement selon les règles du marché, à travers des interactions peu formalisées.

Troisièmement, les formateurs d'adultes ne sont couverts par aucune loi à caractère professionnel comme celle dont bénéficient, par exemple, les artistes québécois, une catégorie de travailleurs ayant des conditions de travail et de pratique, à certains égards, comparables à celles des formateurs. En effet, depuis quelques années, des artistes québécois sont soumis à la Loi sur le statut professionnel et les conditions d'engagement des artistes de la scène, du disque et du cinéma. Celle-ci fixe les conditions de travail selon une entente collective qui détermine les règles d'attribution des contrats tout en offrant des droits et des privilèges (SQDM, 1997, p. 33). Les conditions d'emploi des formateurs sont plutôt encadrées par des règles et des lois générales utiles aux personnes non syndiquées comme la Loi sur les normes du travail et le Code civil.

Bien que le caractère flou des règles du domaine de la formation donne l'apparence d'un marché libre, il n'est toutefois pas exempt de contraintes. En effet, le domaine de la formation des adultes est relié à des problématiques de toute nature. Il est au cœur de la conjoncture politique et fortement soumis aux aléas des orientations gouvernementales et aux mesures administratives. Ces dernières participent directement à la structuration du champ : elles contribuent à l'émergence, à la transformation, à l'amenuisement ou l'augmentation de l'offre de formation. La dépendance du champ de la formation face à la conjoncture politique lui donne un aspect changeant. Ceci n'est pas sans influencer sur la manière dont les formateurs mènent leur carrière. En guise d'illustration, mentionnons quelques manifestations politiques et administratives récentes qui ont modifié la pratique professionnelle et ont contribué à redessiner la topographie de l'espace de la formation. Depuis l'accord Canada-Québec de 1984, les mesures de formation en employabilité ont connu un nouvel essor qui, selon les époques, a élargi ou rétréci la demande de formation dans les organismes

communautaires, les établissements d'enseignement (Chené et Voyer, 2001). De même, au début des années 90, la modification des règles d'inscription de la clientèle dans ces établissements a transformé le profil de la clientèle à l'éducation des adultes en formation générale (MEQ, 1999). Plus récemment, le règlement sur l'agrément des organismes formateurs, des formateurs et des organismes de formation a imposé certaines conditions aux formateurs désireux d'offrir leurs services aux entreprises bénéficiant de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Emploi-Québec, 1998).

Ces quelques illustrations démontrent l'influence de la conjoncture sur la demande de formation, et le caractère dynamique d'un univers professionnel où foisonnent des politiques et des mesures gouvernementales. Le champ de la formation est un territoire professionnel vaste où s'enchevêtrent plusieurs sous-secteurs aux limites floues. Malgré le fait que des segments du domaine soient soumis à des contraintes, il demeure globalement un espace professionnel souple. Même si les formateurs sont soumis à des contraintes objectives, ils ne sont pas uniquement objets d'un système. Ils sont également les agents de leur histoire, car derrière le développement d'un parcours d'emploi se profile la volonté individuelle d'édifier une identité professionnelle. Celle-ci n'est pas que le produit des structures d'emploi et des politiques publiques, mais elle est le résultat d'un processus interactif fortement marqué par la subjectivité individuelle. Rappelons brièvement que le processus de socialisation professionnelle suppose une « identité prédicative de soi », une « identité visée » et la « revendication d'une appartenance » (Dubar, 1991, p. 116).

1.2. La mobilité professionnelle est aussi une quête identitaire

Le développement d'un parcours professionnel est un processus complexe qui implique différentes composantes : affective, cognitive, interpersonnelle et sociale. C'est un processus dynamique où interfèrent non seulement les déterminants structuraux, mais également la subjectivité individuelle. Tout en étant enracinée dans le passé personnel et ancrée dans une position présente réelle, une carrière se développe par anticipation d'un projet individuel. Le cheminement professionnel n'est donc pas le simple passage d'un emploi à un autre, c'est une expérience biographique intense de construction de soi (Dubar, 1991).

L'édification d'une histoire suppose également une dimension prescriptive, au sens où se manifestent l'aspiration à des idéaux et la projection de soi dans un univers de probables. La composition de sa biographie procède par une mise en perspective de soi, dans l'anticipation d'un soi idéal et l'expression d'un « vouloir-être » (Ricœur, 1990). Les événements professionnels d'un parcours s'articulent les uns aux autres selon un horizon éthique. Les formateurs construisent donc leur histoire professionnelle grâce à leur liberté – très relative, nous l'admettons – de choisir les postes, de refuser des offres, de négocier des ententes et de lancer des projets selon leurs propres idéaux. C'est en considérant les contraintes du marché du travail et en tenant compte du désir d'accomplissement qu'ils tracent leur parcours professionnel. Et, compte tenu du caractère souple de l'univers de la formation des adultes, on peut penser que les formateurs profitent d'une autonomie et d'une liberté que d'autres catégories de personnes connaissent moins.

2. MÉTHODOLOGIE

Notre méthodologie consiste en deux études de cas, une approche qui a certes des limites, mais qui se prête bien à l'exploration d'un phénomène peu connu comme l'intermittence en emploi. D'abord, il s'agit de recueillir un grand nombre de données. Ensuite, elle privilégie la singularité, ce qui signifie qu'elle respecte la logique propre à chacun des cas étudiés. Du reste, nous l'employons dans une perspective illustrative, en considérant que les situations décrites sont des figures exemplaires de l'intermittence, sans prétendre cependant à leur représentativité.

Nous nous penchons sur les situations de deux formateurs québécois de la région de Montréal². Âgés respectivement de 41 et 49 ans, Paulo et

² Précisons que la présente étude porte sur des données secondaires tirées d'une recherche doctorale plus large actuellement en phase finale. Cette thèse porte sur la construction identitaire de professionnels en situation d'intermittence en emploi et s'intéresse à plusieurs groupes occupationnels : formateurs, artistes, journalistes, professionnels de la santé et des services sociaux et spécialistes des nouvelles technologies. Elle privilégie une analyse de type biographique inspirée de l'analyse structurale du récit.

Antoine (noms fictifs) sont diplômés universitaires³. Le premier travaille dans le milieu communautaire tandis que le second pratique dans le domaine de la formation en entreprise. Nous avons examiné leur curriculum vitae et analysé le contenu de leur récit professionnel produits à l'intérieur d'entrevues semi-directives. Nous avons d'abord relevé les principaux événements professionnels qui ont composé leur parcours depuis la sortie de leur formation initiale, et ce, en observant quatre dimensions : la formation universitaire initiale, les caractéristiques des emplois (nature, statut, durée, motifs de cessations, fonction, etc.), les périodes de chômage et les activités de formation (type, durée, motifs de participation). Après avoir ordonné chacun des événements de façon à reproduire le cheminement d'emploi et de formation, nous avons analysé, dans une perspective compréhensive, les motifs des changements d'emploi en les mettant en lien avec les projets professionnels.

Cette étude rétrospective porte sur l'ensemble de l'histoire professionnelle, ce qui exige, de la part des informateurs, un effort de mémorisation considérable. Compte tenu du nombre d'emplois qui composent leur histoire professionnelle, il est possible que les récits n'en soient pas une réplique parfaite. Les récits comprenaient, par moment, quelques imprécisions et contradictions, mais notre description est globalement fidèle à l'expérience racontée.

3. LA SITUATION D'INTERMITTENCE EN EMPLOI DE DEUX FORMATEURS

Nous décrivons maintenant les cheminements d'emploi et de formation continue des deux formateurs.

3.2. Paulo, formateur en milieu communautaire

Âgé de 41 ans, Paulo se présente comme un « travailleur social ayant choisi de s'engager en éducation des adultes ». Bachelier en travail social, il entame sa vie professionnelle en 1981 après l'obtention d'un

³ Nous avons choisi deux cas de formateurs travaillant dans des milieux différents dans le but de contraster leur situation. Le choix est aussi lié à leur valeur illustrative, leurs expériences étant de bons exemples de celles d'autres formateurs.

emploi temporaire, qu'il perd involontairement quelques mois plus tard. Comme l'indique le tableau 1, son cheminement compte seize années et comprend, à part à peu près égale, des emplois à durée indéterminée et des emplois temporaires⁴. Les douze emplois qui parsèment son parcours portent tous le statut de salarié⁵ et sont de courte durée : le plus court est de deux mois et le plus long, de 24 mois. Malgré la variété des emplois, la pratique professionnelle de ce formateur n'est pas complètement disparate. Le tableau 2 décrit, pour chacun des emplois, les fonctions exercées, les domaines d'application de la pratique, les types d'organisation et les secteurs afférents.

⁴ L'emploi temporaire est défini comme un « emploi dont la date de cessation est prédéterminée ou qui se terminera dès qu'on projet déterminé aura pris fin » (Statistique Canada, 1997, p. 14)

⁵ Globalement, une personne porte le statut de salarié lorsqu'elle s'engage à produire un travail selon les méthodes et les moyens déterminés par un employeur contre rémunération. Ce genre de relation contractuelle s'inscrit dans une relation de subordination travailleur-employeur.

Tableau 1. Emplois et chômage dans le cheminement professionnel de Paulo (1981 à 1997)

Emplois	Années	Types d'emploi	Durée* (en mois)	Statut d'emploi	Chômage	Durée* (en mois)
1	1981	EDI	12	S		
2	1982	EDI	15 ...	S		
	1983					
3	1984	ET	12	S		
	1985	?	?	S	C	3
	1986	?				
4	1987	ET	5	S		
5	1988	ET	6	S		
6	1989	EDI	2	S	C	4
7	1990	EDI	4	S		
8	1991	EDI	6			
	1992	?	?		C	3
9	1993	EDI	24...	S	C	3
	1994					
10	1995	ET	6	S	C	4
11	1996	ET	12	S		
12	1997	ET	8 ...	S	C	4

Légende :

EDI : Emploi à durée indéterminée

ET : Emploi temporaire

S : Salarié

C : Chômage

? : Information manquante

* Les durées indiquées ne couvrent pas nécessairement les 12 mois d'une année ni la durée totale de l'ensemble du cheminement; en effet, Paulo ne se souvient pas avec précision de la durée de chaque événement.

Ainsi, la pratique de Paulo est articulée autour de quatre fonctions : formation, animation, recherche et intervention. Dans l'un des postes, il en cumule deux : la formation proprement dite et la gestion de la formation. Globalement, les fonctions sont plutôt connexes. Lorsque la pratique est examinée sous l'angle du domaine d'application, elle semble généralement concentrée autour du travail d'alphabétisation (emplois n^{os} 4 à 7 et 10).

Tableau 2. Espaces de pratique de Paulo

Emplois (numéro)	Fonctions	Domaines d'application	Types d'employeurs	Secteurs
1	Animation	Jeunesse	Éducation populaire	Communautaire
2	Travail de bureau	Ressources humaines	Développement international	Public
3	Animation	Jeunesse	Développement international	Public
4	Formation	Alphabétisation	Éducation populaire	Communautaire
5	Formation	Alphabétisation	Éducation populaire	Communautaire
6	Recherche	Alphabétisation	Éducation populaire	Communautaire
7	Recherche	Alphabétisation	Maison d'édition	Public
8	Recherche	Documentation	Centre de documentation	Communautaire
9	Formation	Logement	Éducation populaire	Communautaire
10	Formation – gestion de formation	Alphabétisation et développement professionnel	Entreprise d'insertion	Mixte : public communautaire
11	Recherche	Formation	Regroupement éducatif	Communautaire
12	Intervention-animation	Prévention de la violence	Hôpital	Mixte : public communautaire

C'est donc uniquement au début et vers la fin de son trajet que les emplois se diversifient. Au cours de ces périodes, la pratique se développe dans différents champs : l'intervention jeunesse, les ressources humaines, le logement et la prévention de la violence. Or, malgré la variété, un fil conducteur entre les champs de pratique s'articule autour de la catégorie générale du « travail social » comme y fait d'ailleurs écho la façon de décliner sa profession. Par ailleurs, les types d'organisation qui ont embauché Paulo sont majoritairement des organismes communautaires. Sur ce plan également, son expérience est variée puisqu'il a travaillé pour un organisme de développement international, une maison d'édition, un hôpital, une entreprise d'insertion, etc. Enfin, son trajet d'emploi a couvert trois secteurs d'activités : le communautaire, le domaine public et un domaine que nous qualifions de « mixte » puisqu'il s'agit d'un partenariat entre un organisme communautaire et une organisation publique.

Pour comprendre comment s'effectue le mouvement d'intermittence, il est bon de déterminer ce qui produit le passage d'un emploi à un autre. Considérons d'abord que le projet initial de Paulo repose sur des convictions politiques fortes et sur sa volonté de travailler à contrer les injustices sociales. Mais, au fil du temps, ses convictions s'effritent au point où, en milieu de carrière, son horizon consiste principalement à éviter les insatisfactions professionnelles. Plus tard, il cherche à s'appropriier sa carrière sur des bases plus personnelles, c'est-à-dire avec une pratique plus conforme à ses affinités et ses goûts. Son horizon professionnel fluctue selon les moments, il travaille à des emplois de toutes sortes qui prennent fin selon différents motifs.

Généralement, les emplois se terminent selon un mode naturel, c'est-à-dire par l'aboutissement prévu d'un contrat temporaire. Il n'y a donc pas de motif proprement dit, si ce n'est leur expiration normale. La trajectoire compte également quelques cessations volontaires d'emploi. En effet, il a lui-même mis fin à des emplois stables, c'est-à-dire des emplois dont la fin n'était pas prévue. Paulo justifie ces départs par sa désapprobation ou sa non-satisfaction face aux tâches ou aux conditions d'emplois. Par ailleurs, ce formateur ne compte qu'un seul « bris de contrat », une forme de rupture provoquée par le travailleur avant les termes prédéterminés. Encore une fois, cette décision s'explique par le refus de Paulo de se soumettre à certaines conditions de pratique (changement d'horaire, élargissement des tâches, etc.). Enfin, à deux reprises, ce

formateur quitte un emploi sans l'avoir voulu, ce qui contrevient à l'entente d'origine avec l'employeur. Dans les deux cas, c'est le manque de subventions qui justifiait le départ.

Le trajet professionnel de Paulo est enfin parsemé de moments de chômage. Comme le tableau 1 l'indique, il a connu cinq périodes de chômage. L'une d'elles compte huit mois tandis que les autres ont une durée de moins de six mois.

Mentionnons que cette personne fait une grande place à la formation continue (*tableau 3*). Son trajet compte six participations, la plupart étant des activités associées à un programme universitaire assorti d'unités. Les motifs de participation à la formation sont variés. La participation est volontaire, sauf pour les études suivies entre 1992 et 1996, effectuées à la suite des nouvelles exigences de qualification imposées dans le milieu scolaire (*voir les textes de S. Wagner et de P. Bouchard*). Certaines formations servent à une meilleure insertion en emploi, à l'orientation professionnelle, tandis que d'autres activités visent plus directement le perfectionnement professionnel. Pour Paulo, la formation continue sert autant à la gestion de sa carrière qu'à l'acquisition de savoirs professionnels utiles à la pratique quotidienne.

Tableau 3. Formation continue de Paulo : années, types de formation et perspectives de participation

Années	Types de formation	Perspectives de participation
1982-83	Programme à unités – certificat de 1 ^{er} cycle	Insertion professionnelle
1989	Formation courte	Perfectionnement professionnel
1992-1995	Programme à unités – certificat de 1 ^{er} cycle	Perfectionnement professionnel forcé
1996	Stage	Perfectionnement professionnel forcé
1997	Formation courte	Orientation professionnelle
1997	Programme à unités – 2 ^e cycle	Réorientation professionnelle

3.2. Antoine, conseiller en formation

Âgé de 49 ans, Antoine a un cheminement professionnel qui compte 18 années. Dans la vingtaine, il travaille d'abord dans la restauration et c'est seulement en 1979 qu'il fait son entrée dans l'univers professionnel. Très stimulé par le travail de formation, son projet de départ consiste à se construire une qualification dans le domaine et à réussir ce métier. Mais il éprouve des difficultés de toutes sortes, et son horizon professionnel devient flou. Désorientée durant le reste de son trajet, cette personne s'interroge sur elle-même et tente de saisir ses motivations réelles. Le tableau 4 illustre un parcours majoritairement composé d'emplois temporaires dont la durée excède rarement douze mois. Certains d'entre eux sont des contrats « renouvelés », Antoine ayant été réembauché dans la même entreprise soit pour assurer la suite d'un mandat non terminé, soit pour en exécuter un nouveau. Bien qu'il ait surtout travaillé à titre de salarié, il a également fait du travail à la pige sous le statut de travailleur autonome⁶. Ce type d'emploi survient seulement dans la dernière moitié du parcours. Il y a donc un changement de régime de travail en cours de trajet.

⁶ On désigne ici par travailleur autonome la personne qui travaille à son propre compte, qui exerce de manière indépendante sa propre profession.

Tableau 4. Emplois et chômage dans le cheminement professionnel d'Antoine (1979 à 1998)

Emplois	Années	Types d'emploi	Durée* (en mois)	Statut d'emploi	Chômage	Durée* (en mois)
1	1979	ET	4	S	non	
	1980	?			?	
	1981	?			?	
2	1982	ET	12 ...	S	non	
3	1983	ET	12	S	non	
4	1984	ET	4	S	oui	8
5	1985	ET	36 ...	S	oui	5
	1986				non	
	1987				non	
6	1988	ET	18 ...	S	oui	6
7	1989	ET		S	non	
8	1990	TP	6		oui	6
9	1991	ET	24 ...	TA	oui	
	1992				non	
10	1993	ET	3	S	non	
11	1994	TP	72 ...	TA		
	1995		...			
	1996		...			
	1997		...			
	1998		...			

Légende :

ET : emploi temporaire

TP : travail à la pige

S : salarié

TA : Travailleur autonome

C : Chômage

? : information manquante

* Les durées indiquées ne couvrent pas nécessairement les 12 mois d'une année. De même, elles ne comptabilisent pas la durée totale de l'ensemble du cheminement; en effet, Antoine ne se souvient pas précisément de la durée de chaque événement.

La pratique d'Antoine est constamment centrée sur le travail de formation. En effet, comme l'indique le tableau 5, ce professionnel a surtout travaillé à titre de formateur et de consultant en formation.

Tableau 5. Lieux de pratique d'Antoine

Emplois	Fonctions	Domaines d'application	Types d'employeurs	Secteurs
1	Formateur	*	Université	Public
2	*	Jeunesse	Service gouvernemental	Public
3	Formateur	Logement	Service gouvernemental	Public
4	Conseiller en personnel	Ressources humaines	Municipalité	Public
5	Formateur et gestionnaire	Gestion	Entreprise privée de formation	Privé
6	Formateur	Gestion	Entreprise privée de formation	Privé
7	Formateur	Gestion	Entreprise privée de formation	Privé
8	Consultant en formation	Gestion	-	Public et privé
9	Gestionnaire de formation	Gestion et information	Collège	Public et privé
10	Représentant	Produits de formation	Entreprise privée de formation	Privé
11	Consultant en formation	Gestion	-	Privé et public

* Information manquante

À partir du tiers de sa carrière, ses compétences sont mises à profit principalement dans le domaine de la gestion, moment où il paraît en faire une spécialité. La variété de sa pratique se manifeste par la diversité des types d'employeurs. Il a travaillé dans les domaines public et privé, au sein de services gouvernementaux, d'entreprises privées de formation et d'établissements d'enseignement collégial et universitaire.

Par ailleurs, la plupart des contrats d'Antoine ont pris fin de manière naturelle, c'est-à-dire selon l'expiration prévue. Cependant, à trois occasions, la fin des emplois a d'autres sources.

À deux reprises, Antoine a dû quitter ses emplois involontairement à la suite de difficultés relationnelles. Une autre interruption est survenue sous la forme d'un « bris de contrat », alors qu'il décida lui-même de mettre un terme à la relation contractuelle avant l'expiration. Il n'appréciait pas certaines tâches professionnelles, notamment celle qui consistait à promouvoir les services de l'organisation. Il éprouvait également de la difficulté avec le stress du travail.

Comme Paulo, Antoine a connu des périodes de chômage : trois, la plus longue ayant duré huit mois (*tableau 4*). Précisons que depuis qu'il est travailleur autonome, il connaît fréquemment des épisodes sans travail; leur durée et leur fréquence varient.

La trajectoire d'Antoine compte également plusieurs activités de formation continue (*tableau 6*). Parmi elles, on compte des formations à unités, des « séries d'activités programmées » (d'au moins deux mois) et de la formation courte (moins de deux jours).

Tableau 6. Formation continue d'Antoine : années, types et perspectives de participation

Années	Types de formation	Perspectives de participation
1980-82	Programme à unités – certificat de 2 ^e cycle	Insertion professionnelle
1982	Programme en série d'activités	Développement personnel et professionnel
1985	Programme en série d'activités	Perfectionnement professionnel
1991	Programme à unités – certificat de 1 ^{er} cycle	Perfectionnement professionnel
1991	Programme en série d'activités	Aide à l'orientation professionnelle
1991	Programme court	Développement personnel
1993	Programme en série d'activités	Aide à la recherche d'emploi
1995	Programme à unités – certificat de 2 ^e cycle	Perfectionnement professionnel

Son rapport à la formation semble faire écho à une quête identitaire. En effet, Antoine commence plusieurs formations dans une perspective de perfectionnement sans cependant terminer le programme. Il se sert également de la formation pour son développement personnel et en vue de s'orienter.

Les parcours professionnels de Paulo et d'Antoine présentent quelques similitudes. Bien que leurs situations ne soient pas représentatives de celles de l'ensemble des formateurs d'adultes en intermittence, la description de leurs parcours conduit à quelques constats.

3. L'INTERMITTENCE DES FORMATEURS : DES EMPLOIS MULTIPLES DANS UN ESPACE DÉCLOISONNÉ, MAIS SANS ÉPARPILLEMENT DE LA PRATIQUE

Nous ferons ici trois principales remarques. La première porte sur la délimitation de l'espace, la deuxième traite des caractéristiques de la pratique des formateurs et la troisième concerne les assises de l'intermittence.

. *La délimitation de l'espace*

D'abord, ces deux personnes évoluent dans le champ de la formation proprement dit, chacune des positions professionnelles occupées au cours de leur cheminement y étant reliée. Nous savons que le domaine de la formation relève autant de politiques éducatives explicites (en alphabétisation, par exemple) que de politiques indirectes (en santé publique, par exemple) (Bélanger, 1999). Les trajectoires observées montrent combien la pratique professionnelle se déroule dans des champs diversifiés et porte sur des problématiques de toutes sortes. Malgré tout, ces formateurs évoluent dans un territoire qui paraît bien mal délimité.

De plus, les changements successifs d'emploi tracent une forme généralement rectiligne, c'est-à-dire un cheminement exempt de rupture radicale, sans modification brusque ni débordement important. La cohérence d'ensemble entre les emplois donne l'impression, malgré la variété, d'un espace homogène.

Comme les formateurs travaillent dans toutes sortes d'établissements et dans divers secteurs, leur territoire de pratique est très vaste. Effectivement, non seulement ils travaillent dans plusieurs organisations, mais ils transitent aussi par différents sous-secteurs. L'espace occupé comprend donc bel et bien des cloisons – entre chaque organisation et entre chaque secteur notamment – mais celles-ci ne sont ni étanches ni infranchissables. Donc, même si ces formateurs fréquentent des lieux de travail différents, et même si leur pratique est variée, le champ professionnel offre une certaine homogénéité qui concourt, fort probablement, à la perception individuelle d'un espace unifié.

. La pratique des formateurs

Même si à première vue, le nombre d'emplois donne l'impression d'une carrière éclatée, il existe une certaine concentration sur le plan de la pratique quotidienne. Évidemment, à l'échelle du cheminement, les fonctions exercées par les formateurs ne sont pas les mêmes. En revanche, plusieurs mandats se répètent et plusieurs fonctions sont connexes ou complémentaires. Caractérisée par la diversité, leur situation ne s'apparente toutefois ni à la dispersion ni à l'éparpillement complet, et ce, à cause de la proximité entre les fonctions ou les domaines d'intervention. Nous pourrions qualifier « d'éclatée » l'une ou l'autre de ces carrières si elle était composée, par exemple, d'emplois issus du domaine de la formation en alphabétisation, du secteur de la construction, de l'édition et de l'aéronautique. Or, au fil du temps, ces formateurs ont plutôt construit une spécialisation. Celle-ci transparait par la répétition de fonctions similaires ou connexes, ou par celle des champs d'application. L'élaboration progressive d'une spécialisation contribue à édifier l'identité professionnelle. Les savoirs spécialisés acquis en cours de carrière servent d'appui identitaire et constituent des assises importantes à la définition de soi (Dubar, 1991).

. Les assises de l'intermittence

Soulignons enfin quelques-unes des caractéristiques des événements qui composent les parcours intermittents : les emplois, le chômage et la formation continue. Nous avons vu que les emplois des formateurs sont de courte durée : ces professionnels connaissent de fréquents changements, comme nous le présumons. L'intermittence s'élabore par

occupation d'emplois de différente nature, certains se terminant volontairement et d'autres, involontairement. L'intermittence n'a pas qu'une seule origine, elle est plutôt conditionnée par différentes sources. Du reste, comme le parcours des formateurs est composé majoritairement d'emplois temporaires, ces derniers en sont la source principale. Puisque ce genre de contrat prend fin par l'expiration normale d'une entente venue à terme, il s'agit d'un « événement anticipé ». Il suppose un type de transition peu comparable à un changement subi dans le cas d'un licenciement, par exemple (Schlossberg, Waters et Goodman, 1995). Tout en admettant que les changements suscitent une adaptation, la transition inhérente à un événement anticipé demande possiblement moins d'efforts. L'expérience de la transition professionnelle est complexe et commanderait, certes, une discussion approfondie. Mais, pour l'heure, précisons simplement que le fait qu'une personne sache à l'avance que sa présence dans une organisation est temporaire, influe probablement sur sa façon d'éprouver son rapport au lieu de travail.

Par ailleurs, certains motifs de cessation d'emploi révèlent les attentes et les exigences des formateurs face à leurs milieux de travail. Bien que l'étude que nous en avons faite demeure superficielle, l'importance accordée aux conditions de pratique est mise en lumière. Les formateurs ont déploré les modes de gestion, les rapports avec la clientèle et la direction, la culture organisationnelle et l'ampleur des mandats professionnels. Leurs exigences dépassent la question des conditions de travail proprement dites. L'aspiration à de meilleures conditions de pratique et leur volonté de s'engager dans des projets professionnels conformes à leurs valeurs personnelles, suscitent également le changement d'emploi.

Par ailleurs, nous voyons dans les deux trajectoires que les périodes de chômage sont récurrentes. En revanche, la durée de chaque épisode est relativement courte. Conformément à ce qui a été observé chez d'autres travailleurs qualifiés en situation d'intermittence en emploi (Malenfant *et al.*, 1999), l'expérience du chômage de ces deux formateurs semble différente de celle des travailleurs précaires peu scolarisés. N'ayant pas connu de longues périodes sans travail, ils n'occupent donc pas de manière durable « l'espace du chômage ».

Enfin, il faut remarquer l'importance accordée par ces personnes à la formation continue. Les activités éducatives apparaissent, en effet, dès le début de la carrière et se poursuivent tout le long du cheminement. Bien que les motivations de chaque formateur varient selon les moments du parcours et touchent différents besoins, la formation répond majoritairement à une volonté de se perfectionner. Parmi les membres de la population active, les professionnels du secteur de l'éducation ont une participation à la formation continue très élevée (Doray, 2000). Nous ne saisissons pas avec acuité le rôle fondamental de la formation continue dans la construction de l'identité professionnelle de Paulo et d'Antoine, mais leur participation assidue porte à penser que leur quête de savoir professionnel y participe. La formation continue leur permettrait de mieux se définir, de mieux s'orienter et d'acquérir une meilleure reconnaissance professionnelle.

CONCLUSION

Le monde de la formation connaît actuellement un essor important et les formateurs d'adultes y jouent un rôle de premier plan. Pourtant, nous connaissons peu leur pratique de travail et encore moins leur manière d'évoluer professionnellement. Nous avons illustré le caractère intermittent de leur cheminement et dégagé quelques particularités. Les formateurs non syndiqués travaillent sur un territoire professionnel très étendu et ils ont une pratique à la fois multiple et cohérente. Sans qu'ils soient dotés d'une formation initiale directement reliée à ce métier, au fil de leur parcours, les formateurs se spécialisent, développent leur compétence sans se limiter pour autant à un seul domaine ou un seul champ d'application. Ils ont des expériences dans plusieurs organisations et, au fil de leur histoire, ils renouvellent leur projet professionnel, ils affirment leurs aspirations et fuient les organismes inaptes à répondre à leurs exigences professionnelles. La formation continue contribue au développement de leur spécialisation et sert de soutien à leurs projets personnel et professionnel.

Une compréhension accrue du travail des formateurs se révèle souhaitable et pertinente au moins pour trois raisons. D'abord, un regard plus critique sur les pratiques de formation et sur les règles formelles et informelles sous-jacentes peut contribuer à augmenter la qualité de la formation. Ensuite, une meilleure connaissance du rapport des

formateurs avec leur travail offrirait aux gestionnaires de formation, et aux établissements de formation, l'occasion de soutenir et d'assister leur développement professionnel de manière plus efficace. Puis, dans une perspective stratégique, la capacité de décrire sa propre pratique constitue une base utile pour revendiquer l'amélioration de ses conditions de travail et de pratique. Les formateurs auraient donc intérêt à mettre en lumière les particularités de leur pratique et leur manière singulière de se développer professionnellement.

Enfin, cette esquisse de cheminements professionnels intermittents montre la pertinence d'une approche longitudinale pour connaître le développement professionnel des formateurs. Elle souligne également l'importance de connaître les conditions d'exercice au quotidien lorsqu'on s'intéresse aux conditions de travail des professionnels. Et enfin, elle soulève maintes questions nécessaires à une meilleure compréhension de la situation professionnelle des formateurs, comme celles de la polyvalence, des relations avec la clientèle et la direction, ou des traits caractéristiques du travail temporaire.

RÉFÉRENCES

BÉLANGER, P. (2000). « Le nouveau contexte des politiques d'éducation et de formation des adultes », dans J.-P. Hautecœur (dir.), *Politiques d'éducation et de formation des adultes. Séminaire international de Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation, p. 19-34.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

BOURDONCLE, R., ADAMCZEWSKI, G., LESSARD, C. ROPÉ, F. et M. TOURNIER (1988). « Vers un inventaire des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 15, p. 101-115.

CHENÉ, A. et B. VOYER (2001). « La formation à l'employabilité », *Revue canadienne d'éducation des adultes*, vol. 14, n° 2, p. 29-48.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique*

globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Gouvernement du Québec, CEFA.

CONSEIL DES SYNDICATS NATIONAUX – CONSEIL CENTRAL DE MONTRÉAL (1987). *Travail précaire : à combattre ou à civiliser*, Actes du colloque sur le travail précaire, Montréal, CSN/CCM.

DAGENAIS, L.-F. (1995). *Des travailleurs autonomes et précaires : éléments d'un diagnostic et pistes pour des solutions à la protection sociale de ces travailleurs*, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

DORAY, P. (2000). *La participation des adultes à l'éducation au Canada, Présentation dans le cadre des séminaires du CIRADE*, Montréal, mars 2000 (Mimeo).

DUBAR, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

EMPLOI-QUÉBEC (1998). *Guide. Règlement sur l'agrément des organismes formateurs, des formateurs et des services de formation*, Gouvernement du Québec.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSION SCOLAIRE – CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1988). *Vivre la précarité. La réalité méconnue des enseignantes et enseignants à statut précaire*, s.l.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSION SCOLAIRE – CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1995). *Les droits des enseignantes et enseignants à statut précaire*, s.l.

FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU QUÉBEC – CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX (1996). « Enquête sur l'enseignement précaire », table ronde, FNEEQ *Actualité*, vol. 10, n° 4, p. 17-24.

FRÉCHET, G. et J. BUJOLD (1992). *Les transitions sur le marché du travail*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1995). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre.*

KRAHN, H. (1995). « Accroissement des régimes de travail atypiques », *L'emploi et le revenu en perspective*, Ottawa, Statistique Canada, vol. 7, n° 4, p. 39-47.

MALENFANT, R., LARUE, A., MERCIER, L. et M. VÉZINA (1999). *Travailler, un peu, beaucoup, passionnément ... pas du tout. Intermittence en emploi, rapport au travail et santé mentale*, Québec, Équipe RIPOST, CLSC Haute-Ville.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Direction générale des services à la gestion.

PARADEISE, C. (1988). « Les professions comme marché du travail fermé », *Sociologie et sociétés*, vol. XX, n° 22, p. 9-21.

RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Éd. du Seuil.

SCHLOSSBERG, N.-K., WATERS, E.-B. et J. GOODMAN (1995). *Counselling adults in transition. Linking practice with theory*, Springer Publisher, 2^e édition.

SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE (1997.) *Analyse générale de la profession d'andragogue*, Québec, Direction de l'intervention sectorielle.

SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE (1997). *Diagnostic sur le travail autonome*, Version synthèse.

STATISTIQUE CANADA (1997). *Guide de l'Enquête sur la population active*, URL : <http://www.bib.umontreal.ca>.

La formation de moniteur en milieu de travail et la reconnaissance professionnelle : le cas de l'industrie touristique au Québec

Adèle Girard

Conseil québécois des ressources humaines en tourisme - CQRHT
Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'industrie touristique

C'est avec enthousiasme que le Conseil québécois des ressources humaines en tourisme (CQRHT) a accepté de partager, avec des professionnels de la formation s'interrogeant sur leur avenir, l'expérience vécue auprès de professionnels des métiers liés à l'industrie touristique¹. Ces professionnels sont des spécialistes de leur discipline, mais ne sont pas des spécialistes de la formation.

Comme ce secteur d'activité comporte plusieurs métiers pour lesquels il n'existe pas de formation initiale et que de plus, plusieurs travailleurs et entreprises favorisent l'apprentissage par l'expérience, des techniciens, des chefs d'équipes et des patrons doivent se transformer en formateurs en entreprise. L'objet de cette présentation est de décrire l'expérience de ces travailleurs, de déterminer les conditions gagnantes de l'encadrement requis pour leur permettre de bien saisir leur rôle de formateur et d'appuyer l'implantation d'un programme de reconnaissance professionnelle pour les travailleurs en emploi.

¹ Ce texte est une synthèse d'une présentation orale; le lecteur intéressé à en savoir plus est invité à consulter la documentation écrite qui appuie cette allocution. Une grande partie de ce texte réfère à des écrits déjà produits par le CQRHT à d'autres fins.

Il apparaît de première importance de mettre en garde le lecteur au sujet du niveau d'implantation d'un modèle d'apprentissage au sein de l'industrie. Le CQRHT est une jeune organisation et l'ensemble de ses démarches peuvent être qualifiées d'expérimentales, du moins pour ce qui est du Québec. Par contre, le stade d'implantation de ce modèle est beaucoup plus avancé dans les autres provinces canadiennes.

INTRODUCTION

Avant d'aborder la question de la formation en entreprise au sein de l'industrie touristique, il est important de permettre au lecteur de :

- connaître le comité sectoriel de l'industrie touristique ainsi que son rôle;
- saisir rapidement la complexité des problématiques reliées à la main-d'œuvre dans cette industrie;
- se renseigner sur le diagnostic récent posé sur la main-d'œuvre;
- s'informer sur les outils et les programmes mis à la disposition des entreprises pour appuyer le travail des formateurs à l'interne : normes de compétence, reconnaissance professionnelle, programme de formation des moniteurs en entreprise.

Ces aspects seront traités dans les quatre premières parties. Une fois que tous ces éléments auront été exposés, nous pourrons tenter de déterminer, dans la cinquième partie, les conditions gagnantes d'encadrement requises pour soutenir l'implantation d'un programme de reconnaissance professionnelle en entreprise.

1. CARACTÉRISTIQUES DE LA MAIN-D'ŒUVRE DE L'INDUSTRIE TOURISTIQUE

Une étude réalisée en 1998 pour le Conseil canadien des ressources humaines en tourisme (CCRHT) dresse un portrait des travailleurs en

tourisme². L'étude porte sur les six principaux secteurs d'activité touristique (hébergement, restauration, transport, aventure et loisirs de plein air, voyage, attractions) et l'échantillon présente les caractéristiques socioéconomiques suivantes :

- Genre : Proportionnellement, les femmes sont plus présentes dans l'industrie touristique que dans l'ensemble du marché du travail. Elles représentent 51 % de la main-d'œuvre touristique totale. Des différences considérables marquent les proportions de femmes et d'hommes dans certains secteurs. Les femmes sont proportionnellement plus présentes que les hommes dans les secteurs du voyage (74 % de main-d'œuvre féminine), de l'hébergement (60 %) et de la restauration (58 %), alors que les hommes dominent dans le secteur du transport (75 %) et celui de l'aventure et des loisirs de plein air (58 %).
- Âge : La main-d'œuvre reliée à l'industrie du tourisme continue d'être extrêmement jeune; le tiers des travailleurs sont âgés de moins de 25 ans. Le secteur de la restauration emploie à lui seul les trois quarts de ces jeunes. C'est un fait connu que dans son ensemble, la main-d'œuvre canadienne est vieillissante; la main-d'œuvre de l'industrie reliée au tourisme a vieilli aussi depuis 1991, mais à un degré moindre et elle demeure exceptionnellement jeune.
- Régime de travail : Pour la personne qui travaille en tourisme, les chances d'avoir du travail à temps plein à longueur d'année sont plutôt minces : seulement 42 % des travailleurs de cette industrie occupent un emploi à temps plein durant toute l'année, comparativement à 57 % pour l'ensemble des industries canadiennes. Au Canada, le tourisme a toujours été une activité fortement saisonnière : seuls les secteurs du voyage et du transport offrent de meilleures perspectives d'emploi grâce à un régime de travail à temps plein. Une croissance des emplois à temps partiel se fait sentir depuis 1991; non seulement l'industrie touristique connaît-elle une

² CONSEIL CANADIEN DES RESSOURCES HUMAINES EN TOURISME (1998), *L'emploi relié au tourisme : mise à jour 1998*, 164 pages.

croissance plus rapide que les autres industries, mais elle génère également un nombre croissant d'emplois à temps partiel.

- Langue maternelle : L'industrie touristique emploie une forte proportion de travailleurs dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais (19 %), comparativement à la moyenne nationale (16 %). Le voyage, la restauration et l'hébergement sont des secteurs qui emploient une forte proportion de travailleurs de ce type (respectivement 25 %, 22 % et 20 %).
- Scolarité des travailleurs : Les gens qui travaillent en tourisme ont tendance à avoir un niveau de scolarité inférieur à la moyenne canadienne (51 % des travailleurs ont une 5^e secondaire contre 63 % chez la main-d'œuvre canadienne³). On remarque cependant que depuis 1991, le niveau de scolarité des personnes travaillant dans l'industrie touristique s'est sensiblement accru dans chacun des secteurs d'activité, ce qui aura sans aucun doute des implications considérables sur la formation et le perfectionnement de la main-d'œuvre.
- Étudiants : Finalement, c'est un fait bien connu que l'industrie du tourisme donne de l'emploi à de jeunes personnes qui étudient ou ont étudié récemment. On dénombre 20 % des travailleurs en tourisme qui avaient fréquenté l'école à temps plein au cours des neuf derniers mois, comparativement à seulement 8 % pour l'ensemble des industries canadiennes.

2. LE COMITÉ SECTORIEL DE MAIN-D'ŒUVRE DE L'INDUSTRIE TOURISTIQUE ET LE CONSEIL QUÉBÉCOIS DES RESSOURCES HUMAINES EN TOURISME

Le Conseil québécois des ressources humaines en tourisme (CQRHT) constitue le comité sectoriel de la main-d'œuvre de l'industrie touristique. De concert avec Emploi-Québec et en étroite collaboration avec ses

³ CONSEIL CANADIEN DES RESSOURCES HUMAINES EN TOURISME (1998), *L'emploi relié au tourisme : mise à jour 1998*, p. 46.

différents partenaires, le QQRHT contribue à l'élaboration de stratégies de développement des ressources humaines visant à rehausser le niveau de professionnalisme de l'industrie touristique et, par voie de conséquence, à améliorer la croissance économique de ce secteur au Québec. Il collabore également avec le Conseil canadien des ressources humaines en tourisme (CCRHT) et ses partenaires des autres provinces du Canada pour élaborer des normes de compétence applicables aux travailleurs de l'industrie du tourisme.

En octobre 1995, la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (aujourd'hui Emploi-Québec) adoptait à l'unanimité une politique d'initiatives sectorielles⁴. Cette politique faisait écho à la section 18 de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, qui stipule que des comités sectoriels formés de représentants de la main-d'œuvre doivent être créés pour promouvoir la formation des ressources humaines. Parmi les 26 comités sectoriels de main-d'œuvre créés, mentionnons, entre autres, ceux de l'aérospatiale, du commerce de détail, de l'industrie textile, de l'habillement et du plastique. La principale responsabilité des comités sectoriels est de mettre sur pied un programme de formation permanente à partir des compétences qui sont ou seront nécessaires à l'exercice des métiers ou des fonctions du secteur en question, notamment celles qui permettront de rehausser le niveau des programmes de formation.

2.1. Les mandats du Conseil

Le QQRHT est mandaté par ses membres pour :

- développer une vision d'ensemble;
- orienter et planifier le développement des ressources humaines en tourisme au Québec;
- promouvoir la reconnaissance des professions et celle du tourisme comme domaine de carrière;

⁴ SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE (1996). *Se prendre en main, politique d'intervention sectorielle.*

- favoriser l'émergence d'une culture de formation;
- veiller à ce que la formation réponde mieux aux besoins actuels et prévus du marché du travail (participation au processus de développement et de révision des programmes de formation professionnelle et technique en tourisme du ministère de l'Éducation du Québec);
- établir des partenariats permanents entre l'industrie, les associations de travailleurs et les gouvernements;
- maximiser la contribution financière allouée au développement des ressources humaines en tourisme par l'industrie et par les divers paliers de gouvernement;
- promouvoir les intérêts de l'industrie touristique dans le domaine des ressources humaines, et ce, à tous les niveaux (local, provincial, national et international).

3. LE DIAGNOSTIC DE LA MAIN-D'ŒUVRE DE L'INDUSTRIE TOURISTIQUE : SEPT CONSTATS

En 1999, une mise à jour des données d'un diagnostic d'ensemble des ressources humaines en tourisme⁵ permet d'établir quelques constats dont les données sont complémentaires à celles que nous avons exposées précédemment. Notons ici les plus éloquentes.

La croissance de l'emploi au Québec est moins forte qu'ailleurs au Canada. Le nombre d'emplois créés dans les secteurs reliés au tourisme au Québec se chiffre à 30 900 entre 1987 et 1997. Le tourisme crée un emploi sur dix au Québec, soit 9 % des nouveaux emplois en dix années.

⁵ GROUPE DBSF (Dulude Bissonnette Samson Fortier Inc.) (1996). *Diagnostic d'ensemble des ressources humaines en tourisme au Québec, orientations et plan d'action*, rapport final, mise à jour 1999 des données du diagnostic des ressources humaines en tourisme réalisée par le Groupe DBSF, 86 pages.

Ce chiffre est moins important qu'en Ontario (71 000) et qu'en Colombie-Britannique (58 800).

La création d'emplois en tourisme se fait de manière prédominante dans le secteur de la restauration, au Québec plus que dans les autres provinces canadiennes. De plus, ce secteur est tributaire de la force de l'activité économique en général. On estime que 65 % des nouveaux emplois reliés au tourisme au Québec se trouvent dans la restauration – un pourcentage légèrement plus élevé qu'en Colombie-Britannique (60 %) et qu'en Ontario (63 %).

L'emploi décline progressivement en transport touristique. Ce secteur a perdu 12 100 emplois entre 1987 et 1997, dont près de 96 % au Québec (11 600). Alors que l'Ontario maintient la majorité des emplois de ce secteur névralgique, la Colombie-Britannique est la grande gagnante avec 5 600 nouveaux emplois.

Les prévisions de croissance de l'emploi sont intimement liées à la performance globale de l'industrie touristique. Le Québec occupe la deuxième place après l'Ontario. Il est prévu que 73 700 emplois seront créés d'ici 2005 au Québec (24 % des nouveaux emplois reliés au tourisme prévus pour le Canada seront créés au Québec). L'Ontario domine toujours avec des prévisions de croissance d'emploi de 116 700 postes d'ici 2005, accaparant ainsi 38 % de la création totale des emplois prévue en tourisme au Canada.

Puisque plus de 50 % de l'emploi se concentre dans la restauration, le profil de la main-d'œuvre touristique de ce secteur exerce une forte influence sur l'ensemble des ressources humaines en tourisme. En restauration, 60 % de la main-d'œuvre travaille à temps partiel. On y remarque la présence de jeunes travailleurs âgés entre 15 et 24 ans, et un grand nombre des emplois sont occupés par de jeunes femmes. L'industrie touristique attire les jeunes candidats à l'emploi et le défi demeure de les retenir en offrant des perspectives de carrière intéressantes.

Le profil de la main-d'œuvre dans les secteurs du transport et du voyage diffère. Les secteurs du transport et du voyage offrent plus d'emplois à temps plein et ces emplois se prolongent au-delà de la saison

touristique. Les trois quarts des emplois liés au transport sont occupés par des hommes; la proportion est inversée dans le secteur du voyage. La main-d'œuvre travaillant dans le secteur du voyage est davantage bilingue que dans le reste des secteurs et a fait des études collégiales ou universitaires. La présence d'anglophones, de travailleurs bilingues et de personnes nées hors Canada est aussi plus visible dans ce secteur.

Les conditions d'emploi sont souvent précaires, conditionnées par les effets de la saisonnalité. L'industrie touristique offre davantage d'emplois à temps partiel que les autres industries du Québec. Ce problème structurel est fortement relié aux effets de la saisonnalité, mais également au fort taux de roulement du personnel, lequel fait face à des conditions d'emploi peu avantageuses. Une personne sur sept travaille moins de 20 semaines par année; la rémunération apparaît peu incitative dans l'industrie touristique, bien que les pourboires, principalement dans le secteur de la restauration, constituent un revenu supplémentaire.

4. LES PRODUITS ET PROGRAMMES DESTINÉS AUX FORMATEURS INTERNES À L'INDUSTRIE

Le CQRHT, comme tous les comités sectoriels québécois, produit sur une base continue des outils⁶ qui lui permettent de soutenir le développement des ressources humaines de son secteur d'activités, entre autres en matière de formation des formateurs en entreprise. Il apparaît important de mettre l'accent sur trois outils en particulier : les normes de compétence, la reconnaissance professionnelle et le programme Moniteurs en entreprise.

4.1. Les normes de compétence nationales

Les normes de compétence nationales définissent les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'une personne doit posséder pour être considérée compétente dans le cadre d'une fonction donnée. La participation de professionnels de l'industrie et de formateurs à

⁶ La liste complète des outils est disponible sur le site Web, www.cqrht.qc.ca.

l'élaboration et à la validation des normes assure leur pertinence en milieu de travail. Les employés font appel aux normes pour déterminer les habiletés et les connaissances nécessaires au succès de leur carrière. Les normes peuvent également servir à appuyer les employeurs dans les processus de sélection, de formation et d'évaluation de leur personnel. Elles orientent l'élaboration de programmes scolaires et de formation, et constituent la base de tout programme de reconnaissance professionnelle.

Comment sont structurées les normes? En règle générale, elles présentent les éléments suivants :

D'abord, le *champ de compétence* indique un domaine de compétence dans le cadre de la fonction (ex. : professionnalisme, compétences interpersonnelles, gestion administrative, etc.). Deuxièmement, la *compétence générale* détermine une compétence globale à l'intérieur d'un champ de compétence (ex. : faire preuve de professionnalisme, s'occuper des clients qui ont des besoins particuliers, appliquer les techniques de gestion, etc.). Troisièmement, la *compétence particulière* détermine une compétence précise à l'intérieur d'une compétence générale (ex. : servir le dessert et les digestifs, décrire les principales coupes de viande, communiquer efficacement, etc.). Ces compétences particulières se divisent en *normes de connaissances* et en *normes de rendement*. Les normes de connaissances définissent des éléments d'information avec lesquels le travailleur doit être familier. Les normes de rendement indiquent qu'en plus de connaître ces éléments d'information, le travailleur doit les mettre en pratique pour être reconnu compétent dans le cadre de cette fonction.

Finalement, les *habiletés* déterminent les connaissances et les comportements requis pour maîtriser une compétence particulière (ex. : pour présenter le vin : essuyer la bouteille au besoin; s'assurer que la capsule est intacte et que l'étiquette de prix a été enlevée; soutenir la bouteille avec la main en la présentant au goûteur, etc.).

4.2. Le programme national de reconnaissance professionnelle

La reconnaissance professionnelle est l'attestation formelle par l'industrie des habiletés, des connaissances et des attitudes pertinentes que possède une personne. S'appuyant sur les normes de compétence nationales, le processus de reconnaissance professionnelle vérifie les connaissances au moyen d'un examen écrit ou oral. À la suite d'une révision des objectifs de rendement effectuée en milieu de travail, les habiletés du candidat sont contrôlées sur place par un évaluateur de l'industrie. Après avoir franchi ces étapes avec succès, les employés reconnus sont invités à porter fièrement l'épinglette de reconnaissance professionnelle qui leur est remise. Elle constitue un symbole de réussite de l'une des formes les plus prestigieuses de reconnaissance par l'industrie touristique du Canada. Ensemble, les normes de compétence nationales et la reconnaissance professionnelle permettent aux entreprises de reconnaître les candidats expérimentés qui maîtrisent les normes de l'industrie. Ces travailleurs ainsi outillés permettent aux entreprises de jeter les bases d'une expérience touristique de grande qualité.

4.3. Le programme de formation Moniteurs en entreprise

Les ateliers de formation intitulés Moniteurs en entreprise ont été développés au Québec par le CQRHT, avec le soutien financier du Fonds national de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec. Ils visent à permettre la formation rapide et adéquate de chefs d'équipe, superviseurs ou chefs de service à l'entraînement à la tâche, sur une base individuelle. Plus de 400 moniteurs, provenant d'entreprises de toutes tailles, de la petite à la très grande, ont profité du programme jusqu'à ce jour. Nous exposons ici la nature de ce programme et nous donnons quelques indications sur la population visée et les contenus de formation.

Le programme vise à former des personnes dont le rôle consiste à entraîner à la tâche les employés de l'entreprise, que ces derniers soient nouveaux ou déjà en place. En tant que comité sectoriel de main-d'œuvre de l'industrie touristique, le CQRHT est maître d'œuvre dans ce

projet. Le financement du développement de ce programme est assuré par le Fonds national de formation de la main-d'œuvre.

L'atelier de groupe aidera l'employé à devenir un bon moniteur, en lui procurant des outils pratiques ainsi que leur mode d'emploi. Précisons que le personnel visé par ce programme est composé de chefs d'équipe, de superviseurs ou de toute personne responsable de la formation continue et de l'accueil des nouveaux employés dans l'entreprise. Le niveau d'expérience à titre de moniteur varie de débutant à intermédiaire.

Les champs d'activité du personnel visé sont variés puisqu'ils vont de la supervision/formation de préposés, à la supervision/formation de guides et à la direction et à la gestion. Cette diversité implique la mise en place d'ateliers à contenu différent. Il est essentiel de bien saisir le lien entre ces trois outils : les normes de compétence nationales, la reconnaissance professionnelle et le programme de Moniteurs en entreprise.

Au début de l'implantation du processus d'attestation, les normes de compétence et la reconnaissance professionnelle ont été développées dans l'espoir que les entreprises et les travailleurs puissent se servir de ces outils de façon autonome. L'expérience indiquant que les clientèles visées par ces outils avaient des besoins plus grands, des outils complémentaires, tels que le manuel d'autoformation et le guide du formateur, ont été créés afin de leur donner ce niveau d'autonomie. Mais ce n'était pas suffisant. De nouveau, l'expérience nous a démontré qu'il fallait faire plus; les personnes chargées de l'entraînement à la tâche avaient besoin d'être soutenues dans leur rôle de formateur et les travailleurs, de leur côté, avaient besoin d'un encadrement étroit de la part du formateur à l'interne.

Rappelons que les formateurs à l'interne sont souvent les meilleurs techniciens de l'entreprise. Bien qu'ils aient été choisis pour leur savoir, ils ont besoin d'apprendre les mécanismes de l'apprentissage et de connaître les différents types de communications. De leur côté, les travailleurs apprennent dans l'action; la documentation écrite qui leur est offerte dans les ateliers est un soutien, mais elle ne peut répondre aux besoins de tous les types d'apprenant.

Ces constats sont à l'origine du développement du programme Moniteurs en entreprise. Le cours a été développé et expérimenté auprès de 400 moniteurs. Après avoir diffusé ce programme auprès d'un nombre suffisant de participants, il était normal que, comme comité sectoriel ainsi que comme concepteur, gestionnaire et diffuseur du programme, nous nous demandions si la formation de moniteur permettait à ces personnes de bien appuyer les employés, et plus spécifiquement dans le cadre du processus de reconnaissance professionnelle. Cette question est à l'origine du projet de recherche que nous menons avec Emploi-Québec.

5. LES CONDITIONS GAGNANTES DE L'ENCADREMENT AU SEIN D'UN PROGRAMME DE RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE

Emploi-Québec évalue actuellement la pertinence de développer un régime de reconnaissance des compétences pour les travailleurs expérimentés de plusieurs secteurs industriels. On veut répondre à la difficulté que pose le système de reconnaissance des acquis actuellement en place. Emploi-Québec mène donc, en collaboration avec cinq comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO), des recherches afin de vérifier certains aspects de la mise en place d'un tel régime. Il s'agit des CSMO de l'aménagement forestier, de la production agricole, des communications graphiques, de la chimie, de la pétrochimie et du raffinage, ainsi que celui du tourisme (CQRHT). Et c'est dans cette perspective que le CQRHT a présenté le projet dont nous traitons maintenant.

Le CQRHT a implanté depuis quelques années un Programme de reconnaissance professionnelle (PRP⁷). Le système de reconnaissance professionnelle élaboré par le Conseil canadien des ressources humaines en tourisme (CCRHT) consiste à évaluer les connaissances (examen écrit), les habiletés (savoir-faire, plus une évaluation par le

⁷ Programme de reconnaissance conçu par le Conseil canadien des ressources humaines en tourisme (CCRHT). CCRHT (1996), *Manuel de formation pour la fonction de préposé à l'entretien ménager*.

superviseur) et l'attitude (savoir-être, plus une évaluation par un client mystère) des candidats en fonction des normes de compétence établies. Le candidat qui fait la preuve de sa compétence, de son engagement et de son professionnalisme en réussissant les examens de qualification se voit décerner une attestation de reconnaissance professionnelle de l'industrie. Ce programme ressemble au projet de nouveau régime d'apprentissage, car, entre autres, les deux s'appuient sur les normes de compétence de l'industrie. De plus, le CQRHT possède plusieurs outils relatifs au travail d'encadrement dans le cadre du PRP et il offre, depuis deux ans, un atelier de deux jours (Moniteurs en entreprise) à l'intention des personnes responsables de l'entraînement à la tâche des employés. Nous sommes donc en mesure de fournir une expertise pour vérifier et confirmer les conditions gagnantes de l'encadrement dans le cadre du PRP.

Dans un contexte de changements continuels des besoins du marché et compte tenu de l'importance grandissante de la qualité du service, il est devenu essentiel pour les entreprises de s'adjoindre des employés qualifiés, en mesure de répondre efficacement aux besoins des clients. C'est dans ce contexte que la formation continue et la reconnaissance professionnelle des employés répondent à ces besoins.

La reconnaissance professionnelle répond aux besoins des travailleurs expérimentés de l'industrie. Nous avons cependant constaté que les employés ont besoin d'un soutien additionnel au programme d'autoformation pour terminer le PRP. C'est pourquoi nous avons développé un atelier à l'intention des personnes qui soutiennent la formation et l'entraînement à la tâche chez les employés. Les moniteurs formés développent des habiletés en communication, en résolution de problèmes et en leadership. Ils sont aptes, à l'aide des normes de compétence, à évaluer le travail de leurs employés et à les former afin qu'ils puissent répondre aux normes de l'entreprise et de l'industrie. Cette démarche crée un climat de collaboration et une communication nécessaires à l'atteinte des objectifs de développement des individus et de ceux de l'entreprise.

Par l'expérience proposée, nous voulons déterminer les conditions gagnantes de l'implantation du Programme de reconnaissance professionnelle – voire du régime d'apprentissage - en entreprise, en

menant un sondage auprès des 300 moniteurs déjà formés et en effectuant un suivi auprès d'une quinzaine de moniteurs à former au cours de 1999-2000. Cette étude nous permettra aussi de faire la distinction, s'il y a lieu, entre le rôle du moniteur avec un nouvel employé (en se référant au Programme Jeunesse notamment) et celui joué auprès d'un employé expérimenté.

Les résultats de ce projet ne seront pas seulement utiles au CQRHT afin d'ajuster son offre de service, mais pourront également servir aux autres comités sectoriels qui désireraient implanter un programme semblable notamment dans le cadre du nouveau régime d'apprentissage.

Plus concrètement, les résultats recherchés se lisent comme suit :

- présentation des paramètres d'un encadrement efficace dans le cadre d'un programme de reconnaissance professionnelle ou de régime d'apprentissage;
- détermination du profil de compétences du « gestionnaire » dans le cadre d'un programme de reconnaissance professionnelle ou de régime d'apprentissage;
- ajustement des outils utilisés par le CQRHT dans une perspective de transférabilité sectorielle.

Les principales étapes de cette étude comprennent, notamment :

- la mise sur pied d'un groupe de discussion;
- une enquête auprès de 300 participants;
- un suivi sur le terrain auprès de 50 moniteurs.

Cette étude est en cours depuis décembre 1999⁸. À cet effet, un groupe de discussion avait été rassemblé. Cette première rencontre, à laquelle participaient 17 moniteurs, nous aura permis de dégager les questions

⁸ Cette étude est disponible sur demande.

de l'enquête qui sera menée en juin auprès de 300 moniteurs formés. Nous pouvons, à la suite de la mise sur pied de ce groupe de discussion, tirer les premières conclusions et pistes de solutions qui devront être validées par la poursuite de la recherche.

CONCLUSION

D'abord, le premier défi pour les moniteurs en est un de gestion de temps. Dans les petites entreprises, les responsables de la formation font leur travail de cadre en plus de leur travail régulier; cette fonction est donc toujours secondaire. Dans notre industrie, le taux de roulement est très important. Aussi, tout est toujours à recommencer. De plus, les nouveaux candidats n'ont pas toujours les préalables nécessaires pour occuper la fonction; le travail est donc encore plus complexe et nécessiterait que l'on y alloue plus de temps, mais le caractère saisonnier fait que l'employeur hésite à investir pour former un employé qui risque de partir à la fin de la saison. Puis, le soutien de la haute direction est un élément essentiel; si la tâche est reconnue comme importante par l'employeur, le moniteur sentira une valorisation à l'exercer et aura tendance à s'y investir. Enfin, dans une petite entreprise, un seul employé est affecté à cette tâche : il est isolé, il peut difficilement partager avec un collègue de travail. C'est à lui que revient la responsabilité de savoir ce qu'il faut faire.

L'implantation d'une culture de formation passe par l'implantation d'une culture de gestion. L'industrie tire une grande valorisation de sa capacité à réagir rapidement et adéquatement aux imprévus. L'effet pervers de cette réalité, c'est qu'elle est peu encline à planifier, ce qui l'empêche de tirer le maximum de ses ressources. Ces premiers éléments de conclusion nous permettent également d'établir quelques pistes de solutions.

D'abord, il est important de susciter l'adhésion de la direction, de reconnaître l'importance des habiletés de communication et de les rehausser, et de briser l'isolement des moniteurs par la mise en place d'un réseau de soutien. Également, nous croyons nécessaire de mettre à la disposition des moniteurs des outils simples et transférables, et de se doter de processus d'embauche adaptés à la réalité et de plans de

formation qui privilégient, dans un premier temps, le personnel régulier afin de l'associer à l'intégration des saisonniers. Enfin, il est nécessaire d'accepter que rien n'est jamais terminé, que la formation est un processus continu, et ce, tant pour les formateurs que pour les employés qu'ils forment. Il s'agit ici d'une première réflexion que nous poursuivons⁹.

RÉFÉRENCES

BARETTE, D. (2000). *Les conditions gagnantes de l'encadrement, Moniteurs en entreprise, secteurs de l'hébergement et de la restauration*, Longueuil, CQRHT.

CONSEIL CANADIEN DES RESSOURCES HUMAINES EN TOURISME (1998). *L'emploi relié au tourisme : mise à jour 1998*, Ottawa, CCRHT.

CONSEIL CANADIEN DES RESSOURCES HUMAINES EN TOURISME (1996). *Manuel de formation pour la fonction de préposé à l'entretien ménager*, Ottawa, CCRHT.

CONSEIL QUÉBÉCOIS EN RESSOURCES HUMAINES EN TOURISME. Site Internet www.cqhrt.qc.ca.

LESSARD, A. (2000). *Le développement des ressources humaines dans le tourisme, l'expérience du Canada et du Québec*, collection « Cahiers Espaces », *Ressources humaines et tourisme*, cahier n° 65, p. 31-46

SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE DE DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE (1996). *Se prendre en main, politique d'intervention sectorielle*.

⁹ Les personnes intéressées par cette recherche pourront obtenir le rapport final sur demande.

La formation en milieu communautaire, une pratique alternative en manque de reconnaissance sociale

Jean-Marc Fontan et Vincent van Schendel¹
Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

L'objectif que nous nous sommes fixé dans cet article est de répondre à un besoin d'information sur l'action éducative qui est menée auprès de différentes populations par des organisations communautaires². L'incidence et la finalité de l'action sociale à vocation communautaire³ sont peu étudiées sous l'angle des apprentissages que cette action permet chez des individus, dans l'organisation elle-même et dans la société en général. Nous nous penchons ici sur la nature de l'action éducative réalisée par le secteur communautaire intervenant dans le domaine de l'emploi et ce, en esquisant quelques caractéristiques de la profession ou du métier de formateur.

¹ Jean-Marc Fontan est professeur chercheur au Département de sociologie de l'UQAM, directeur de l'Observatoire montréalais du développement (OMD) et membre du réseau Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale (ARUC-ES); Vincent van Schendel est coordonnateur à l'ARUC-ES.

² Nous tenons à remercier Patrice Rodriguez pour ses conseils judicieux.

³ Par organisme communautaire, il est entendu un ensemble d'organisations à but non lucratif dont les activités comprennent des actions de type lobby et de défense des droits, et des actions de type services mis à la disposition de certains groupes sociaux en fonction de besoins non comblés par les services publics de l'État ou les services privés du marché.

Pourquoi rendre compte de l'action éducative observée au sein du secteur social, particulièrement dans les organisations communautaires? Pour deux raisons essentiellement. La première est liée au fait que le communautaire est *de facto* une composante du système éducatif global. La deuxième tient au fait que l'action éducative du communautaire est timidement reconnue par l'État.

Nous vivons dans des sociétés de plus en plus complexes. Elles demandent aux citoyens un niveau de connaissances de plus en plus élevé et une socialité exemplaire. Ils doivent adopter de bons comportements – par exemple, être non violents malgré un rythme de vie de plus en plus stressant, bien s'alimenter, ne pas fumer, pratiquer régulièrement des activités physiques, s'engager socialement, etc.

Dans la majorité des sociétés développées, une institution centrale est chargée de la transmission d'une telle socialité et de la préparation du citoyen à la fonction de travailleur : il s'agit du système scolaire⁴. Ce dernier est-il en mesure de réaliser l'ensemble du mandat qui lui est dévolu? Certes, il accomplit la majeure partie du mandat. L'autre partie des actions à portée éducative et formative est réalisée par un ensemble d'institutions ou d'organisations appartenant généralement à d'autres instances publiques et aux sphères privée et sociale de régulation sociale. Ces autres lieux contribuent, tous à leur façon, à l'actualisation des conditions nécessaires au développement de l'économie du savoir et d'une responsabilité civique élargie : médias traditionnels, médias électroniques, Internet, milieux préscolaires et parascolaires, formations réalisées en entreprise, en milieu syndical et en milieu socio-communautaire. Le milieu communautaire constitue ainsi une composante du système éducatif global de la société québécoise.

Même si le milieu communautaire ne s'est pas constitué à cette fin, la nature de son intervention est l'éducation, dans un sens large ou spécifique. Selon les situations, celle-ci se trouve plus ou moins au cœur de son action. De plus, lorsqu'il lui a fallu innover en matière d'action éducative, le milieu communautaire l'a fait en complémentarité ou en

⁴ Au Japon et en Allemagne, l'entreprise privée, par des mécanismes différents dans chacun des pays, est fortement engagée dans le processus de formation professionnelle du travailleur au marché du travail.

solution de rechange aux actions éducatives mises en place par les institutions du marché ou de la sphère publique. Dès lors, les intervenants du communautaire ont intégré à leur tâche de travail des éléments de la profession ou du métier de formateur. Ils le font à partir d'une redéfinition du rapport éducatif et du cadre d'apprentissage. Ils disposent de conditions de travail et de ressources inférieures à celles dont disposent les formateurs au sein de l'appareil public ou d'entreprises privées.

La question centrale posée au colloque du LABRIPROF-ICEA quant au métier de formateur proprement dit est pertinente pour le secteur communautaire, bien que les professionnels de ce secteur se définissent avant tout comme des intervenants de l'action sociale et non comme des formateurs exerçant un métier voué à l'action éducative. Toutefois, force est de constater, comme nous l'avons fait à partir de différentes études monographiques réalisées auprès d'organisations communautaires, coopératives et syndicales depuis plus d'une vingtaine d'années, qu'une partie importante du temps de travail de ces professionnels porte sur des activités de socialisation, de resocialisation, de formation de base, de formation technique et parfois de formation professionnelle⁵.

La deuxième raison relative à la pertinence d'observer l'action éducative dans les organisations communautaires tient au fait que cette action est timidement reconnue par l'État. La tentative récente de l'État québécois d'implanter une politique de reconnaissance de l'action communautaire autonome est certes un pas dans la bonne direction⁶. Cependant, le cadre de cette reconnaissance se réalise dans un contexte où l'État « externalise » des activités qui lui incombent, ou qui pourraient lui incomber, à partir d'ententes de services négociées auprès d'organisations communautaires ou privées. Ces organisations sont principalement financées par des deniers publics et la pression est forte pour qu'elles deviennent des ressources externes ou sous-traitantes au service d'un État à la recherche de modalités pour renouveler ses interventions. La tendance de l'État consiste à instaurer un rapport de

⁵ À titre indicatif des études réalisées : Fontan (1999, 1996); Fontan et Bouchard (1997).

⁶ SACA (2000).

sous-traitance avec les organisations qu'il finance, quand ce n'est pas, carrément, de les intégrer (CLSC). L'orientation vers la sous-traitance contre celle d'un support à une action autonome est l'un des enjeux majeurs de l'avenir du secteur communautaire. Celle qui sera privilégiée pourrait avoir un effet clé sur la nature et la portée de son action éducative. Ce renouvellement de l'action étatique emprunte la voie d'une mobilisation large des ressources présentes dans la société. D'ailleurs, la reconnaissance du secteur communautaire est un enjeu qui nous préoccupe au premier plan. Nous y reviendrons.

En première partie de ce texte, nous situerons la formation en milieu communautaire. Nous exposons, en deuxième partie, les particularités relatives de son action éducative. Dans la troisième partie, seront décrites les incidences de ses interventions éducatives particulières sur les personnes, sur la collectivité et sur la société.

1. LA FORMATION EN MILIEU COMMUNAUTAIRE

La formation en milieu communautaire est une composante de l'éducation populaire, elle-même une dimension centrale de l'éducation des adultes. L'éducation des adultes ou l'éducation continue désignent l'ensemble des mécanismes d'apprentissage existants en dehors de la filière dite « centrale » du système institué de l'éducation⁷. Elles diffèrent aussi du processus de socialisation qui se produit dès la naissance de l'enfant, où un apprentissage de base est transmis pour faciliter l'imprégnation inconsciente puis volontaire d'un ensemble de connaissances, de valeurs, de rôles, de normes et de fonctions.

⁷ La filière dite centrale est celle qui associe un âge moyen à un niveau donné de scolarité. Le fait d'être un adulte aux études en milieu universitaire ne fait pas d'office de la formation universitaire un lieu d'éducation des adultes ou d'éducation permanente. Par contre, le fait de retourner aux études en milieu scolaire pour terminer ou compléter des études du primaire, du secondaire, du collégial ou de l'universitaire, pour une population adulte, relève de la filière périphérique du système institué de l'éducation. Il est alors question de programmes d'éducation permanente, lesquels constituent une composante dite formelle de l'éducation des adultes.

À partir des années 1970, le mouvement communautaire est caractérisé par des attributs organisationnels qui le distinguent fortement des organisations publiques, privées ou syndicales. Cette distinction porte sur un ensemble d'éléments qui constituent en soi une culture identitaire. Cette culture se démarque par les éléments suivants.

D'abord, elle se caractérise par un rapport à l'intervention centrée sur la personne en fonction d'une approche à la fois individualisée et collective privilégiant une analyse globale et intégrée, où les préoccupations humanistes sont très présentes. Le fait de centrer l'intervention sur des besoins sociaux engendre également une hétérogénéité de types d'intervention.

De plus, dans les organisations communautaires de services, nous retrouvons un corps professionnel engagé, majoritairement doté d'une formation universitaire et pourvu d'une forte expérience de travail. Ces personnes font état d'un engagement eu égard à une volonté de changement social, c'est-à-dire de participer à une transformation de la société pour améliorer la qualité de vie des personnes concernées.

On observe aussi une tension au sein du secteur communautaire entre la volonté de certains intervenants de maintenir le cap de leur organisation sur le chemin d'une expérimentation continue et la volonté d'autres intervenants d'institutionnaliser les pratiques. Cette tension nous permet de classer les organisations communautaires dans un continuum partagé entre, d'une part, un pôle très changeant ou en continuelle transformation et, d'autre part, un pôle en marge des grandes institutions de la société : les institutions de la fonction publique, les syndicats et les entreprises ayant atteint une stabilité dans leur croissance.

La pédagogie promue par le secteur communautaire repose sur un rapport à l'apprentissage misant généralement sur la prise en charge (*l'empowerment*) et l'émancipation des individus et des collectivités. Le mouvement communautaire est fortement imprégné de la vision mise de l'avant par les penseurs des Lumières, selon laquelle l'émancipation de l'obscurantisme passe par la connaissance et l'augmentation de la capacité d'agir, donc par une élévation des compétences et du contrôle par l'individu ou une collectivité du pouvoir d'action qui lui revient de droit.

Le rapport à l'apprentissage en milieu communautaire est fortement orienté vers l'action et s'appuie sur l'expérience des personnes.

Le mouvement communautaire a également une capacité élevée d'adaptation. Il ne cesse d'évoluer et se transforme continuellement pour intégrer de nouvelles modalités de gestion ou d'organisation, de nouvelles technologies et surtout pour trouver de nouvelles solutions aux problèmes toujours plus complexes portés par les populations desservies. L'adaptation des intervenants et des organisations est telle qu'elle est devenue un des facteurs de succès et de pérennisation des initiatives.

Enfin, le mouvement communautaire québécois est enchâssé dans une relation ambiguë avec l'État. Il participe avec ce dernier, et avec d'autres mouvements sociaux, à la régulation des problèmes ou questions sociales. Cette cogestion a historiquement été lancée dans la distanciation, mais la distance s'est considérablement réduite depuis les années soixante, au point où le réseau communautaire en est arrivé à être très dépendant du financement étatique et des exigences qui y sont associées. Ce phénomène est observable particulièrement dans les organisations intervenant dans le secteur dit de « l'employabilité », qui ont comblé un vide au fur et à mesure que l'État se retirait du secteur de l'emploi à partir des années 70. Le mouvement communautaire n'a jamais été financièrement autonome, bien que certaines organisations aient réussi à exister en dehors de tout financement en provenance de l'Église ou de l'État.

Notons, en conclusion de cette section sur la culture communautaire et avant de nous pencher sur les particularités de son action éducative, que ce mouvement est aujourd'hui aux prises avec une réalité qui a marqué de façon très importante les entreprises privées et publiques au cours des trente dernières années. À partir des années 70, le secteur privé a procédé à une réingénierie de sa forme organisationnelle. Ce processus a transformé littéralement les grandes et les petites entreprises, les liant plus étroitement les unes aux autres, modifiant les modalités de production et les mécanismes de gestion des ressources humaines.

Le secteur public a procédé aussi à une réorganisation de sa logique et de ses structures d'intervention à partir des années 80. De nos jours,

l'exercice est partiellement complété. Cette réorganisation, qui a un effet direct sur le secteur communautaire, devrait connaître, au fil des prochaines années, des pressions importantes pour que ce secteur effectue lui aussi une réingénierie de ses modes d'organisation.

2. LES PARTICULARITÉS DE L'ACTION ÉDUCATIVE EN MILIEU COMMUNAUTAIRE

L'action éducative menée auprès de la population desservie par des organisations communautaires est indissociable de leur mission sociale. Elle favorise généralement une action socio-politique visant des objectifs de démocratisation, de prise en charge, d'amélioration de la qualité de vie, de défense des intérêts des membres, de lutte contre toute forme de discrimination, etc. À l'exception d'un nombre relativement restreint d'organisations vouées exclusivement à l'alphabétisation ou à l'éducation populaire, l'intervention communautaire repose sur un ensemble d'activités dont la finalité première n'est pas de donner de la formation.

Toutefois, ces organisations produisent une action éducative au même titre qu'elles réalisent une action sociale. Cette action éducative est perceptible et évaluable. L'exercice d'évaluation que nous avons effectué auprès de quelques organisations nous a permis d'observer que les personnes font un apprentissage multiforme⁸. Qu'est-ce à dire?

Concrètement, cette enquête, effectuée par entrevues et par observation participante, a révélé l'existence d'un effet éducatif fort au sein des organisations étudiées. À titre indicatif, nous avons observé qu'un individu peut élever son niveau de connaissances, en matière, par exemple, de droit au travail, au sein d'organisations québécoises de développement de l'employabilité. Un individu consommateur de services communautaires peut aussi acquérir de nouvelles compétences : la préparation de repas équilibrés et variés à faible coût à partir d'une mise en commun de ressources, dans le cas d'apprentissages réalisés en

⁸ La recherche a été réalisée entre 1996 et 2001 au sein du groupe de recherche Filok regroupant Kathryn Church, Jean-Marc Fontan, Roxana Ng et Eric Shragge. Nous avons analysé des pratiques communautaires montréalaises et torontoises sous l'angle des apprentissages réalisés par les participants, les intervenants et les communautés concernées. Le projet a été financé par le fonds de recherche du CRSH.

cuisines collectives. Un travail majeur peut aussi être réalisé sur les attitudes d'un individu : à l'égard, par exemple, de la ponctualité, de la gestion en douceur des rapports de pouvoir dans le cas d'interventions dans des entreprises d'insertion. Grâce à ces formations, une conscientisation est également rendue possible : démocratie, équité, justice sociale, au sein d'organisations de défense des droits des assistés sociaux, de défense des locataires, etc.

Un fait important à noter : les apprentissages dont peut bénéficier une personne qui fréquente un organisme communautaire sont à la fois voulus et espérés, sans être toujours programmés (Pain, 1990). De plus, les apprentissages sont importants et réels, mais leur rétention – activée ou non activée – est fonction d'un ensemble de facteurs difficilement isolables et pas toujours mesurables⁹.

Par ailleurs, est-ce que le fait de fréquenter un organisme communautaire et d'entrer en interaction avec d'autres individus (producteurs et consommateurs de services) permet automatiquement un apprentissage? L'observation de telles interactions en situation d'interventions communautaires nous indique que non. Outre les obstacles de nature physique, biologique ou sociale, l'apprentissage, pour être efficace, dépend essentiellement de trois facteurs déterminants qui peuvent être ou non présents en même temps.

Premièrement, l'apprentissage découle souvent d'un travail de construction préparatoire, c'est-à-dire de la mise en forme d'une intention éducative. C'est par ce processus que des objectifs d'apprentissage sont fixés, qu'un contenu est déterminé et qu'une pédagogie est utilisée. Ce processus structure les apprentissages que l'apprenant doit assimiler en vue de les appliquer et ce, autant pour la socialisation primaire, l'éducation continue, la formation technique ou universitaire, que pour les

⁹ Une rétention d'un apprentissage peut être réelle, donc observable; nous disons alors que la rétention est activée. Une rétention d'un apprentissage peut être non réelle bien que l'apprentissage soit bien intégré par l'individu; nous parlons alors d'une rétention non activée. Des évaluations montrent, par exemple, que chez certains individus, les effets de l'apprentissage peuvent se manifester deux ou trois années après l'intervention éducative. Il existe un temps mort de rétention latente où les effets de l'apprentissage ne peuvent être ni observés ni mesurés.

activités visant la resocialisation ou la rééducation. L'action éducative est alors programmée ou induite par un milieu, à partir de mécanismes plus ou moins normés et standardisés : délimitation d'un lieu d'apprentissage, l'école; définition de rôles et de fonctions, le professeur; légitimation des apprentissages, le diplôme; etc.

Deuxièmement, au-delà de l'apprentissage qui découle d'un mimétisme et d'une imprégnation relativement inconsciente de la part de la personne, l'apprentissage peut être voulu et désiré, et donc, provoqué ou induit par cette personne. Elle devient alors l'acteur premier d'une mise en fonction de l'action éducative. L'auto-apprenant est en mesure de multiplier l'effet envisagé par une action éducative structurée par un milieu. Il utilise l'interaction dans un contexte éducatif, une activité parascolaire par exemple, à titre de tremplin, c'est-à-dire, comme un processus réflexif susceptible de déclencher une action éducative qui, tout en étant non prévue, est cependant perçue et utilisée par l'apprenant. À l'effet miroir : « J'apprends parce que le milieu veut que j'apprenne », correspond un effet de mobilisation : « J'utilise les ressources environnantes pour parvenir à une finalité éducative ¹⁰ ».

Troisièmement, un apprentissage peut se réaliser en dehors du curriculum d'objectifs visés par un milieu ou en dehors de la volonté consciente d'apprendre. L'apprentissage accidentel est la rencontre entre un contexte producteur d'un message à potentiel éducatif et un environnement humain (une ou des personnes) en mesure de décoder le message et de l'assimiler. Aux effets miroir et mobilisation correspond l'effet « Euréka, j'ai appris! ».

Le système éducatif institué – public et privé – a été pensé en fonction du premier facteur, celui qui prend forme à partir d'une intention éducative. Le deuxième facteur, l'auto-apprentissage, est souvent perçu comme allant de soi. Il est considéré comme normal que tout individu veuille

¹⁰ On demande à des adolescents contrevenants, placés en centre de rééducation, de participer à des sessions d'échanges collectifs à des fins thérapeutiques. Ces moments ne sont pas pensés comme des actions éducatives pouvant permettre des transferts d'information en matière de criminalité. Par contre, ils permettent à des jeunes de prendre connaissance de nouvelles techniques, de nouvelles modalités et de nouveaux réseaux en matière criminelle.

apprendre et cherche naturellement à le faire. Quant au troisième facteur, l'apprentissage accidentel, il relève, aux yeux des représentants du système éducatif institué, du hasard. À l'instar du deuxième facteur, il n'est pas pris en considération par l'État et l'est faiblement par l'entreprise.

En fait, le système éducatif institué travaille auprès d'une population à qui il est demandé une étroite correspondance entre les niveaux d'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes et de compétences visés par ce système et la capacité réelle d'apprendre de l'individu. Il impose une synchronie entre les mécanismes d'apprentissage implantés par les institutions ou les entreprises et ce qui apparaît comme des stades préétablis de développement de tout individu. Ainsi, en fonction de l'âge d'une personne et des rôles liés à cet âge (petite enfance, jeune, jeune adulte et adulte), ou encore, en fonction de catégories socioprofessionnelles (travailleur non spécialisé, peu spécialisé ou spécialisé), il est attendu que cette personne ait atteint un niveau de scolarité ou soit apte pour recevoir une formation sur mesure. Selon cette logique, le niveau des études primaires correspond à une population de l'âge X à l'âge Y; le niveau des études secondaires correspond, quant à lui, à une autre tranche d'âge précise; les formations d'appoint sont réservées à des catégories spécifiques d'employés au sein de l'entreprise.

Dans le cadre du système public, le contrôle exercé sur l'action éducative est tel que le système permet en principe une performance éducative ou formative très élevée. Telle n'est pas la réalité, comme en rendent compte les taux élevés de décrochage scolaire et les possibilités restreintes de mobilité sociale des personnes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires, par exemple. De plus, un nombre assez important de jeunes adultes et d'adultes complètent des études secondaires bien après la séquence logique prévue par le ministère de l'Éducation (il n'est pas rare de voir de jeunes adultes compléter leur diplôme d'études secondaires à l'âge de 20, 22 ou 25 ans). Enfin, les formations développées par le secteur privé ne font pas toujours place, pour une multitude de raisons, à une élévation de la productivité du travailleur ayant suivi la formation.

Ainsi, le faible niveau de développement du système institué d'éducation au 19^e siècle, son développement subséquent, basé sur des objectifs d'éducation et de formation bien précis, puis les ratés de ce système qui sont survenues au cours des 30 dernières années, font en sorte que la demande pour d'autres lieux d'éducation et de formation n'a pas cessé de croître depuis le début du 19^e siècle. Les formations en milieu communautaire sont des réponses sociales qui ont été construites autour de besoins non comblés et de la promotion d'intérêts identitaires ou corporatifs. Ces réponses ont structuré une offre de services directement associée à une demande sociale pour des actions éducatives extérieures au système scolaire.

Les formations réalisées en milieu communautaire se différencient de celles qui sont organisées par le système d'éducation publique. Elles se distinguent généralement par la nature de la population rejointe, par le média et la pédagogie éducative ou communicationnelle, et souvent par le contenu de l'information transmise. Ces milieux ont développé une approche permettant de prendre en considération et de combiner de façon souple les trois facteurs mentionnés précédemment et susceptibles de provoquer de l'apprentissage.

Maintenant, décrivons quelques-unes des caractéristiques relatives à la population concernée ainsi que les objectifs poursuivis par le milieu communautaire.

La population rejointe par le milieu communautaire partage une caractéristique fondamentale : elle s'engage dans le processus d'apprentissage à condition que ce dernier lui soit utile et qu'il réponde à ses besoins. Ces personnes ne se disent pas intéressées d'apprendre uniquement pour apprendre. Pourquoi? Parce qu'il s'agit d'une population composée principalement d'adultes, mais aussi de jeunes adultes sortis du système scolaire et d'une cohorte relativement importante d'adolescents décrocheurs du système scolaire.

Ces personnes non seulement ont des besoins précis en matière d'éducation formative, mais elles sont conscientes de leurs besoins. L'apprentissage désiré doit être réalisé rapidement et donner des résultats à court terme. Les résultats à long terme sont dévalorisés au profit de retombées immédiates sur la qualité de vie des apprenants et

surtout sur leurs conditions de travail ou sur le développement de leur employabilité. Bref, ce désir se traduit moins par une volonté de comprendre comment la connaissance ou la technique a été produite, mais plus par une volonté de comprendre la finalité et l'utilité d'une connaissance (« à quoi sert un curriculum vitae? »). Une fois que la personne est convaincue de la pertinence de cet apprentissage, elle sera disposée à maîtriser la technique de production d'un curriculum vitae et demandera : « En quoi ça consiste? », « Qu'est-ce que c'est au juste et comment on le produit? ». Elle sera non seulement disposée à apprendre les techniques de base de production d'un curriculum vitae, mais elle voudra apprendre à en produire un qui lui permette de se distinguer, de se démarquer (« Comment on fait pour en avoir un bon? »).

En définitive, la valeur d'une connaissance et d'une technique est appréciée par cette population en fonction de son utilité sociale (« Un bon curriculum vitae va-t-il augmenter mes chances d'entrer sur le marché du travail? Va-t-il me permettre d'avoir un meilleur emploi? »). Une connaissance ou une technique est appréciée et valorisée en autant qu'elle améliore le « sort » d'une personne. Sans amélioration anticipée, sans utilité sociale, la connaissance ou la technique sera dévalorisée et jugée peu pertinente à acquérir.

Cette façon de considérer la pertinence des formations dispensées par le milieu communautaire diffère fondamentalement de celle généralement présente dans le système public d'éducation. Au sein de ce dernier, le discours officiel présente l'action éducative comme une activité noble. Elle se veut abstraite, à portée structurante et à vocation civilisationnelle : éduquer pour éduquer dans le but d'élever le potentiel humain afin de permettre à l'humanité de réaliser de plus en plus d'opérations complexes et abstraites et d'éliminer les grands maux auxquels nous faisons face : pauvreté, épidémies, pollution, violences individuelle et collective!

Dans le milieu scolaire, il s'ensuit un processus d'intervention éducative privilégiant un regard théorique ou conceptuel sur une réalité idéalisée, pour ne pas dire « embourgeoisée ». Cette façon de faire diffère fondamentalement de l'action éducative fonctionnelle pratiquée en milieu communautaire, où il s'agit de former pour habiliter une personne à la réalisation d'opérations concrètes en fonction d'une réalité sociale

démystifiée. Les logiques mises en œuvre et les objectifs sont donc aux antipodes. Les particularités éducatives se dégagent également de la pédagogie privilégiée et des contenus abordés. Regardons-y d'un peu plus près.

La pédagogie utilisée dans le milieu communautaire repose sur un principe central : elle s'inspire de l'expérience de la personne, de son environnement culturel, de situations concrètes, d'exemples, le tout présenté dans un vocabulaire accessible et familier aux personnes en situation d'apprentissage. Cela ne signifie pas que l'approche pédagogique utilisée par ces milieux ne permet pas des apprentissages abstraits, mais qu'elle s'appuie sur des situations concrètes pour y arriver.

Prenons l'exemple suivant : « $2+3 = 5$; 5 multiplié par 5 égale 25 ». Cette opération abstraite peut être mémorisée à partir d'une démonstration théorique sur la mécanique propre à l'addition et à la multiplication. Le même résultat d'apprentissage peut être atteint par une démonstration concrète : « Claude, vendredi tu as ramassé 2 bouteilles en verre et samedi 3 autres bouteilles. Dimanche tu les as portées au dépanneur du coin. La personne à la caisse t'a-t-elle remis le bon montant pour les bouteilles rapportées? » Réponse : « Oui, elle m'a remis 25 cents! ». Dans les deux cas, le résultat est le même. Mais il est construit à partir d'une approche différente.

En quoi ces deux méthodes se distinguent-elles? Dans le premier cas, le processus utilisé est uniquement abstrait et déductif. La personne doit comprendre dans un premier temps ce qu'est une addition et une multiplication, puis appliquer le code en fonction des valeurs qui sont fournies par l'éducateur. Dans le deuxième cas, le processus utilisé puise dans l'expérience de l'apprenant. Il prend appui sur la bagage expérientiel d'une personne, donc de situations utilisées ensuite en fonction des objectifs d'apprentissage. Une fois que l'apprenant sait qu'il est capable de produire la bonne réponse, il est disposé à comprendre la dynamique plus abstraite de l'addition et de la multiplication (« Ah! c'est ça, additionner et multiplier? Y a rien là! »).

Dans le milieu communautaire, le contenu de l'information transmise porte sur des connaissances générales reconnues comme tangibles par la société : la Terre tourne sur elle-même; $2 + 2 = 4$. Cette information vise aussi l'acquisition de comportements et de connaissances relationnelles toutes aussi générales et reconnues par la société, mais dont les normes sont intangibles et relatives en fonction du moment et de la situation : un individu peut arriver en retard à un travail; se pose alors la question, où commence et où finit une bonne raison? Lors d'une rencontre entre deux personnes, il y a généralement un échange de poignée de mains : pour quelle durée de temps? La réponse paraît évidente. Changeons de registre culturel et la complexité de cette dernière apparaît. Au Japon, un Québécois est amené à saluer un interlocuteur en se courbant : combien de fois doit-il se courber? Revenons au Québec, lors d'une rencontre entre gens d'affaires, dans un hôtel et en fin de semaine : faut-il porter le complet ou le vêtement sport?

Vivre en société moderne demande d'assimiler une foule d'informations dès la naissance et tout au long de la vie. Pour une raison ou pour une autre, des personnes ont faiblement investi dans la construction, puis la mise à jour, de leur répertoire de connaissances, d'habiletés et de comportements. En ce début de millénaire, une démarche de recherche d'emploi n'est pas effectuée de la même façon que dans les années 70 ou 80. De nos jours, il est difficile d'effectuer une recherche d'emploi sans disposer d'outils du type : avoir un curriculum vitae, effectuer un démarchage ciblé, utiliser Internet, maîtriser la technique d'une entrevue, etc. De plus, il sera exigé du chercheur d'emploi un ensemble de compétences : être bilingue, savoir travailler au sein d'équipes autonomes, etc.

Depuis une vingtaine d'années, les personnes qui se retrouvent en dehors du marché du travail à la suite d'une perte d'emploi, par exemple, font face à une dure réalité. D'une part, il leur est très difficile de faire reconnaître le niveau de compétences développées pendant qu'elles étaient en situation de travail. La réalité fait que lors d'une perte d'emploi, un travailleur ne disposera pas nécessairement d'un relevé faisant état

de la mise à jour de ses compétences et de ses habiletés¹¹. D'autre part, pour s'insérer à nouveau dans le marché du travail, nombre des travailleurs licenciés doivent actualiser un ensemble de connaissances et de compétences tangibles et intangibles. Il va de soi que les personnes les plus autonomes, celles qui comptent sur un capital psychologique (estime de soi), un capital social (un réseau d'entraide), un capital culturel (un bon diplôme) et un capital économique (une réserve financière) réussissent généralement bien à surmonter la crise provoquée par la perte d'un emploi. Les autres personnes doivent compter sur une aide extérieure, principalement sur les mécanismes mis en place par l'État, par le mouvement syndical et par le réseau des organisations communautaires.

Ainsi, le contenu éducatif transmis par des groupes communautaires repose sur des éléments variés d'apprentissage, devant répondre à des besoins pressants en matière d'intégration ou d'insertion. Ces dispositifs d'apprentissage sont implantés à partir d'une pédagogie misant plus sur le concret que sur l'abstrait. Le message éducatif rend possible un apprentissage à la fois formel et informel, à partir d'une pédagogie formalisée et « informalisée ».

Par apprentissage formel et informel, nous n'entendons pas les distinctions usuelles selon lesquelles le formel correspond à l'action éducative menant au diplôme. Au contraire, le formel implique pour nous une pédagogie ou un contenu tangibles, c'est-à-dire :

- un rapport éducatif mettant en scène un éducateur et un apprenant, donc mettant en interaction des personnes ayant des rôles et des statuts bien définis;
- une situation éducative établie à partir d'un contenu standardisé.

¹¹ Vu les surplus générés par la caisse d'assurance-emploi, il est tout à fait concevable qu'un pourcentage de ses revenus soit consacré à la production de tels relevés de compétences lors d'une perte d'emploi, d'un licenciement collectif ou d'une fermeture d'entreprise. Ces relevés faciliteraient le retour en emploi des travailleurs licenciés ou les mises à niveau de compétences et d'habiletés considérées insuffisantes pour la réinsertion en emploi.

L'apprentissage informel renvoie selon nous à une pédagogie ou à un contenu intangibles, c'est-à-dire :

- un rapport pédagogique spontané, où il n'y a pas d'éducateur détenteur d'un rôle chargé d'autorité, où l'apprenant n'est pas cantonné au rôle passif de réceptacle de la connaissance. Le rapport pédagogique est conçu pour que l'ensemble des personnes participant au dispositif apprennent l'une de l'autre;
- une situation éducative structurée autour d'un contenu à géométrie variable en fonction du moment et des situations.

Le formalisme caractérise la façon de faire les choses et le contenu du message. Selon notre conception, le système scolaire intègre une part importante d'informel, généralement désignée à tort par le cadre scolaire sous le terme « apprentissage non formel ». Par ce terme, il est entendu toute situation d'apprentissage non programmée, mais présente au sein d'une école ou d'un collège : les discussions sur le campus entre élèves ou étudiants en dehors des salles de cours, par exemple.

Le fait de cantonner l'apprentissage formel à l'obtention d'un diplôme dévalorise les apprentissages à contenu et à pédagogie formels réalisés en dehors du système scolaire. Quelle différence peut-il exister entre apprendre à couper des carottes à l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec ou le faire dans l'entreprise d'insertion Resto-Plateau? Aucune en réalité. Pourtant, la première situation confère le droit d'associer à l'apprentissage un diplôme reconnu par le ministère de l'Éducation, alors que la deuxième reconnaît tout au plus une expérience de travail.

3. UNE INCIDENCE PLURIELLE DE L'APPRENTISSAGE EN MILIEU COMMUNAUTAIRE

Nos recherches sur les apprentissages en milieu communautaire nous ont permis de relever quatre types d'incidence de l'action éducative : sur la population rejointe, sur les intervenants et les bénévoles, sur la communauté et sur la société.

3.1. Sur la population rejointe

Ce premier niveau d'incidence semble relever de l'évidence. En effet, l'intervention d'un organisme communautaire peut difficilement ne pas avoir une incidence positive sur les connaissances, les habiletés, les aptitudes ou les compétences de la population rejointe. Cependant, soulignons la difficulté à mesurer les effets de l'intervention éducative.

Les indicateurs de mesure de l'efficacité de l'intervention en milieu communautaire sont calqués sur une analyse classique du succès. Après une intervention auprès d'une personne, on s'attend à ce que celle-ci se comporte différemment de la façon dont elle agissait avant son entrée dans l'organisme. Concrètement, elle doit avoir « réglé son ou ses problèmes », ce qui se concrétiserait par une amélioration palpable de sa situation : passer de chômeur à travailleur, par exemple. L'intervention permettrait d'ajouter « une valeur » à l'individu. Il est attendu de la population consommatrice des services qu'elle trouve un emploi rapidement ou qu'elle retourne aux études; qu'elle sache lire ou faire la cuisine; qu'elle soit plus sociable et que le cercle de l'isolement l'affectant soit brisé.

Il existe cependant des habilitations et des incidences qui ne se traduisent pas par des résultats tangibles et perceptibles à court terme, mais qui participent à la construction d'un environnement propice à l'obtention éventuelle de résultats à caractère intégratifs et démarginalisants : le développement de l'autonomie, de la responsabilité, la valorisation et la reconquête d'une estime de soi, la gestion en douceur des rapports d'autorité, etc.

Si un organisme communautaire cherche à mesurer l'atteinte d'objectifs moins tangibles tels que l'élévation de la capacité de prise en charge de la personne, de son autonomie, de sa confiance en soi, de sa valorisation ou de son estime de soi et de sa socialité, les outils de mesure sont moins évidents; ils reposent sur des observations générales du type : telle personne prend plus de décisions qu'avant, elle respecte plus facilement les normes et les règles, elle parle plus à ses pairs, elle est plus joviale que lors de son arrivée dans l'organisme, etc. Le « plus » est observable, mais est-ce satisfaisant pour répondre aux exigences de

la société, est-ce suffisant pour empêcher tout ressac de l'apprentissage? Ces questions soulèvent différents problèmes.

D'une part, la société exprime des exigences à l'égard du capital culturel des individus. Tous les individus doivent-ils s'y conformer? Si tel est le cas, la pression sociale est fortement orientée sur les individus. La société québécoise, comme toutes les sociétés développées, est fortement influencée par le courant individualiste qui caractérise la matrice civilisationnelle de la modernité. Au sein de la société québécoise, l'idée selon laquelle les individus sont responsables de leur destin occupe une place importante. Il est donc attendu de ces derniers qu'ils prennent les moyens nécessaires pour se conformer aux exigences sociales. Si tel n'est pas le cas, c'est-à-dire si les individus n'ont pas à suivre les exigences de la société, alors, il incombe au système social de permettre un registre différencié d'insertion des individus, tout en respectant un seuil minimal d'intégration. Cette éventualité force le système social à prendre en considération les besoins et les situations différenciés des populations qui le composent. La pression est alors exercée sur la société plutôt que sur l'individu.

D'autre part, un deuxième type de problème est lié à la question du niveau ou de la qualité de l'apprentissage à atteindre pour qu'il y ait rétention à long terme du nouveau comportement. Il est difficile de savoir si la capacité d'un individu à prendre des décisions éclairées, nouvellement acquise, se maintiendra une fois que ce dernier aura quitté l'organisme : un mois, trois mois, six mois, un an après? Présentement, cette certitude échappe à l'évaluation de ce qui est mesuré. Mais, n'en est-il pas aussi ainsi dans le système scolaire?

La formation en milieu communautaire permet des apprentissages dits préparatoires et des apprentissages dits de transition. Ces derniers sont indispensables. Les premiers ne permettent assurément pas des résultats à court terme, mais doivent être réalisés pour rendre possibles les apprentissages de transition. Ces formes d'apprentissage sont les moins reconnues par l'État et les plus souvent menacées par les nouvelles exigences en termes de financement par résultats.

Les apprentissages de transition permettent, quant à eux, d'obtenir des résultats probants en termes de placement à l'emploi et de retour aux

études. Ils sont valorisés par l'État et plus susceptibles de recevoir du financement public.

3.2. Sur les intervenants et les bénévoles

À l'image de ce que nous avons pu observer dans des organisations qui interviennent sur la question de l'emploi – de type développement de l'employabilité ou insertion à l'emploi – l'analyse des apprentissages en milieu communautaire révèle un lieu de travail devant continuellement s'adapter aux besoins de la population desservie. Les intervenants peuvent difficilement éviter une adaptation continue de leur action. Ils doivent innover dans l'exercice de leur profession.

Le milieu de travail de ces professionnels fait en sorte qu'ils apprennent continuellement pour s'adapter aux nouveaux besoins, mais aussi pour adopter et les adapter à leur réalité, les nouvelles modalités développées dans des organisations similaires.

Cette situation d'apprentissage constant prévaut aussi pour les bénévoles, particulièrement pour les personnes liées à la gestion politique de l'organisation : les membres du conseil d'administration. Ces derniers sont appelés à réagir adéquatement auprès des partenaires de l'organisme pour offrir aux employés les ressources nécessaires à son bon fonctionnement. Dans un contexte de fin de millénaire, où l'État québécois modifie considérablement ses politiques et sa façon de travailler avec des groupes communautaires – et où le contexte de la dualisation crée une pression énorme auprès des intervenants afin qu'ils produisent des résultats probants à court terme auprès de personnes nécessitant des interventions à long terme – il est exigé des intervenants, non seulement un travail réflexif important au sein de leurs organisations, mais aussi de nouveaux types de réponse, comme en témoignent les expériences novatrices mises de l'avant par le projet « Mère avec du pouvoir » (MAP) ou le projet Angus (Klein, Fontan Tremblay, Bordeleau, 2000)¹².

¹² Le projet MAP s'adresse à de jeunes femmes monoparentales : on met à la disponibilité d'une trentaine de femmes un complexe résidentiel dans le quartier Centre-Est de Montréal. Il s'agit d'un ensemble de services conçus en réponse aux

3.3. Sur la communauté

L'effet de l'action éducative sur la communauté est évalué en termes d'analyse continue de l'adéquation entre les ressources à sa disposition, les occasions qui se présentent et les problèmes anciens et nouveaux auxquels elle doit répondre. Par communauté, nous entendons une collectivité dotée d'une identité formée sur une base territoriale (le quartier Hochelaga-Maisonneuve), sur une base sectorielle (les jeunes) ou sur les deux (un territoire amérindien).

Le regard critique d'une communauté sur elle-même permet à des leaders d'inventer ou de proposer le transfert d'innovations sociales (la création des corporations de développement économique communautaire dans trois vieux quartiers industriels, puis la diffusion du modèle sur le territoire de la Ville de Montréal). Chaque communauté a la possibilité de réfléchir sur elle-même et sur les meilleures modalités ou mécanismes organisationnels ou institutionnels à adopter pour défendre l'intérêt de ses membres. Cette situation est éducative et porteuse d'apprentissages.

3.4. Sur la société

Enfin, le dernier niveau d'incidence est celui qui affecte l'ensemble de la société. Deux exemples nous viennent à l'esprit pour illustrer l'apport des groupes communautaires au développement de la société québécoise. Le premier est lié à l'institutionnalisation par l'État de mécanismes d'intervention définis par le milieu communautaire en réponse à des besoins criants ressentis par une partie importante de la population québécoise. La création des CLSC, au début des années 70, découle de l'existence des cliniques populaires issues du mouvement de revendications communautaires des années 60. La création des centres pour la petite enfance, dans les années 90, découle de l'implantation du réseau des garderies populaires dans les années 70.

différents besoins des femmes et de leurs jeunes enfants (0 à 5 ans). Le projet est le fruit d'un partenariat entre une douzaine d'acteurs directement concernés par l'intervention à réaliser auprès de la population visée.

Le deuxième exemple tient à l'intégration de préoccupations ayant une incidence transversale sur l'appareil public québécois. En matière de développement socio-économique, le mouvement des femmes a réussi, dans les années 90, à faire mettre à l'ordre du jour de l'État la question de l'économie sociale. Les organisations d'insertion et les groupes communautaires en emploi ont réussi, pour leur part, à faire intégrer, dans la Politique active du marché du travail (PAMT), le thème de l'insertion socio-économique.

Ces exemples témoignent des interactions fortes et structurantes qui existent entre le milieu communautaire et l'État québécois. Ce dernier est ouvert au changement proposé par différents acteurs, dont l'acteur communautaire. Le partenariat qui s'est créé entre l'État et les entreprises d'insertion traduit un autre exemple d'ouverture du modèle québécois à l'égard d'innovations jugées positives pour l'évolution de la société québécoise. Une ouverture qui se réalise toutefois dans une volonté de contrôle du secteur communautaire de la part des institutions, particulièrement de l'État.

CONCLUSION : POUR UNE RECONNAISSANCE À PART ENTIÈRE DE LA FORMATION EN MILIEU COMMUNAUTAIRE

L'enjeu central de la formation en milieu communautaire repose sur la capacité de ce milieu à influencer les comportements d'autres acteurs, telles les institutions de l'appareil public ou les entreprises du marché. Cette influence est souhaitable et porte sur plusieurs dimensions.

La première tient au travail réalisé depuis plus de deux siècles par ce milieu en ce qui a trait à la promotion et à la défense de l'idée de citoyenneté. Par ses interventions, le milieu communautaire est fondamentalement un espace revendicatif. Il voit au respect du contrat de citoyenneté et à la défense des valeurs démocratiques. La formation en milieu communautaire permet la transmission de l'idéal démocratique et diffuse un ensemble d'informations relatives aux droits et aux responsabilités des individus.

La deuxième dimension relève d'une démonstration. L'action en milieu social du type communautaire démontre la possibilité de produire du

changement tant sur le plan individuel que collectif. Par l'intermédiaire de l'action éducatrice réalisée dans ce milieu, des individus et des territoires sont susceptibles d'assurer une meilleure prise en charge de leur développement, de socialiser leur économie. Les orientations culturelles de la société peuvent alors être modulées dans leur composition en fonction des avancées permises par toute action communautaire jumelée à des actions collectives du type mouvement social.

La troisième et dernière dimension tient de l'innovation sociale. Le milieu communautaire est un laboratoire d'incubation et de développement de formes organisationnelles. Avec peu de moyens, avec un imaginaire débordant, en tenant compte des demandes sociales formulées par différentes populations, le milieu communautaire, par ses agents d'intervention, réussit à innover là où les grandes institutions s'enlisent dans la non-intervention.

Le défi social posé par l'action communautaire est celui de la reconnaissance à part entière de la légitimité et du bien-fondé d'un secteur qui dépend, comme l'État, d'un financement socialisé pour assurer son existence. En reconnaissant cette réalité, une société peut alors compter sur les compétences éducatives du communautaire pour promouvoir une socialité respectueuse et solidaire. Cet enjeu ne représente pas une fin en soi. En d'autres mots, l'action éducative en milieu communautaire ne peut se permettre d'adopter la voie d'une institutionnalisation ronronnante ou d'une commercialisation à outrance de ses activités. Si tel devenait le cas, elle remettrait en question l'essence même de son existence.

Pour l'État, le défi est d'en arriver à une reconnaissance pratique de l'action éducative réalisée par le milieu communautaire. Par reconnaissance pratique, nous entendons la mise en place d'un cadre de travail qui tienne compte des besoins du milieu pour assumer pleinement ses actions éducatives. Concrètement, l'État aurait avantage à se doter de politiques d'éducation et de formation qui reconnaîtraient les champs de compétences développés dans le système éducatif global. De telles politiques permettraient de considérer l'intervenant en milieu communautaire comme un formateur. Cela contribuerait à définir de façon beaucoup plus large le métier de formateur et donc d'adapter les cadres classiques de formation des formateurs à la préparation de

professionnels d'autres types. Une société qui place le savoir au cœur de son développement a tout avantage à reconnaître et à favoriser l'existence et la croissance de lieux permettant une diversité de formes et de types d'apprentissage, et porteurs d'une action éducative.

RÉFÉRENCES

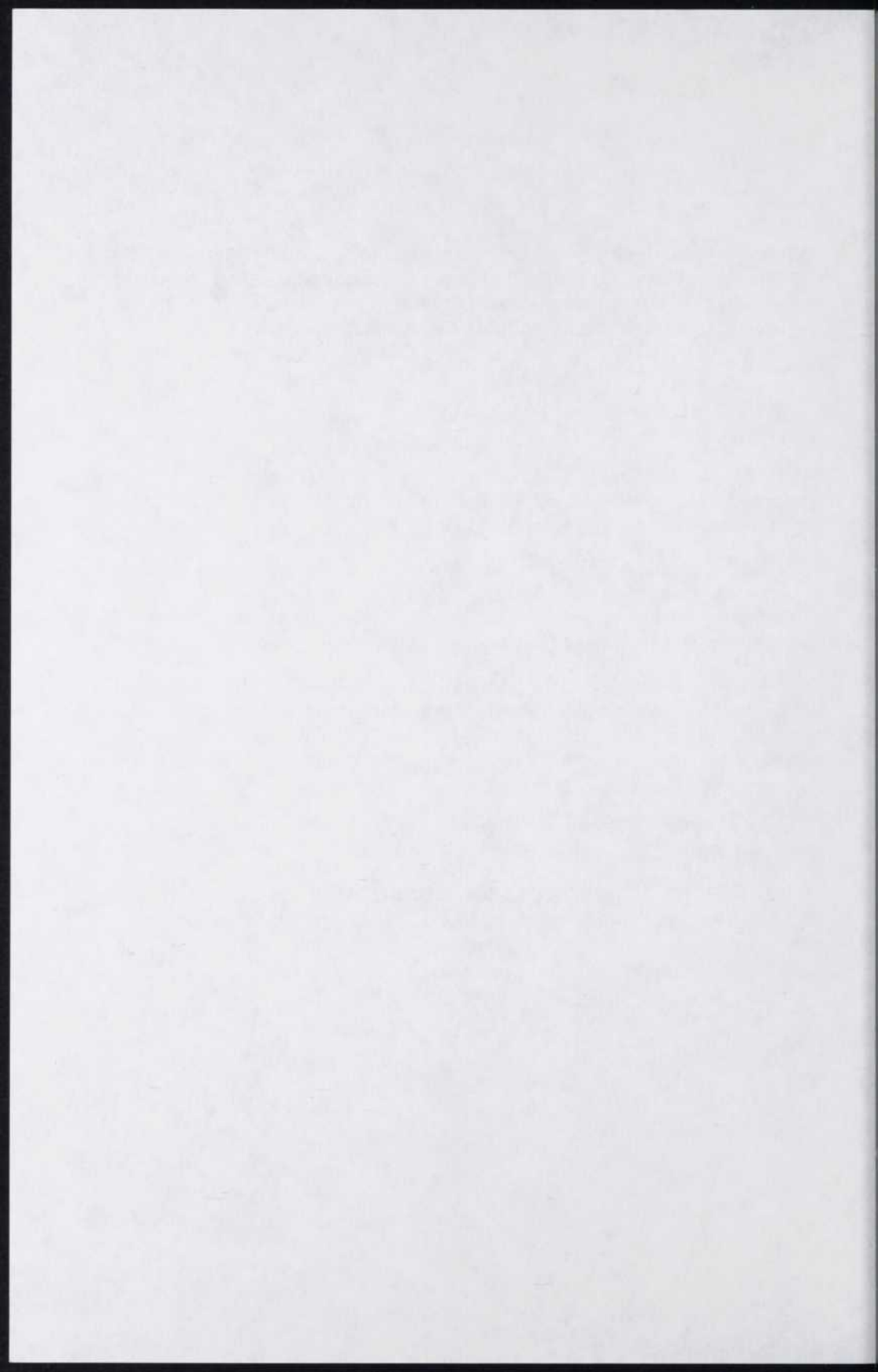
FONTAN, J.-M. (1999). *Diagnostic dynamique de l'offre de services d'intégration et d'insertion en emploi sur l'Île de Montréal* (t. 1 et t. 2), Montréal, Service aux collectivités, Université du Québec à Montréal.

FONTAN, J.-M. et M. BOUCHARD (1997). *Les coopératives jeunesse de services : évaluation de l'incidence de l'expérience CJS sur la scolarisation des coopérateurs et coopératrices*, Montréal, Chaire de coopération Guy Bernier et Services aux collectivités (UQAM).

KLEIN, J.-L., FONTAN, J.-M., TREMBLAY, D.G. et D. BORDELEAU (2000), « La saga du Technopôle Angus : reconversion productive et reconversion sociale », dans Sénécal, G. et D. Saint-Laurent (dir.), *Les espaces dégradés, contraintes et conquêtes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 219-236.

PAIN, A. (1990). *Éducation informelle, les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan.

SECRÉTARIAT À L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME DU QUÉBEC (2000). *Proposition de politique : Le milieu communautaire : un acteur essentiel au développement du Québec*, document de consultation, Québec, Gouvernement du Québec.



**Par quelle voie tracer la reconnaissance sociale et professionnelle
des formateurs d'adultes? Une question encore sans réponse**

Brigitte Voyer
LABRIPROF-CRIFPE-MONTRÉAL

La situation professionnelle des formateurs a été traitée par les auteurs du présent ouvrage et par les participants au colloque en référence à différents lieux de formation : l'établissement d'enseignement public, l'entreprise privée et le milieu communautaire. Plusieurs sous-champs coexistent dans le domaine de la formation des adultes, ce qui contribue à structurer des références identitaires et des univers de signification variés. C'est de façon délibérée que nous nous intéressons à des formateurs d'origine diverse, sachant que l'observation des contrastes permettrait d'évoluer dans la compréhension de leur situation et d'examiner les différences d'un regard critique.

En publiant cet ouvrage, l'ICEA et le LABRIPROF (CRIFPE-Montréal) cherchaient à ouvrir une brèche en vue de mettre à jour les connaissances sur la situation professionnelle des formateurs. C'était une invitation à réfléchir à leur réalité sous trois angles : d'abord, celui de l'identité professionnelle, un point qui touche l'unité de la profession de formateur; ensuite, celui de la particularité de la pratique, une question qui porte sur la manière de travailler; et enfin, celui des conditions d'emploi, ce qui ouvre le débat sur la précarité d'emploi. Qu'est-ce que nous avons retenu des contributions des auteurs et des débats lors du colloque? Quatre aspects ont principalement attiré notre attention. D'abord, le caractère multiple du travail des formateurs, puis de l'apprenant adulte comme élément constitutif d'une pratique singulière;

ensuite, la polarisation du champ de la formation entre l'univers scolaire et le monde non scolaire; enfin, la reconnaissance professionnelle.

LES PROFESSIONS DE LA FORMATION PLUTÔT QUE LA PROFESSION DE FORMATEUR

Avant même d'aborder ce projet, un questionnement préalable s'imposait : est-il juste de parler de « la » profession de formateur? Ne serait-il pas plus adéquat de traiter de leur situation en concevant qu'il y a « des » professions de la formation? En effet, il semble légitime de se demander : qu'est-ce que les formateurs en entreprise et les intervenants communautaires ont en commun? Peut-on prétendre que l'animateur de loisir travaille dans le même champ professionnel que le professeur de français qui forme les immigrants? Peut-on dire que la formation en informatique est une pratique proche de celle de l'alphabétisation?

Bien entendu, une profession n'est pas qu'une activité exercée par un groupe doté de privilèges juridiques, constitué de personnes fortement scolarisées et qui exercent des fonctions sociales essentielles et fortement valorisées (Parsons, 1968). Une profession est surtout un construit social utile à la valorisation et à la légitimation des activités de ses membres. C'est une réalité fortement contextualisée, historiquement variable, qui évolue au rythme de la mobilisation collective, et selon les aléas de maintes alliances, luttes et interactions sociales (Friedson, 1994). Aussi, pour comprendre comment des activités de travail en viennent à être unifiées et représentées autour d'une profession, il est pertinent d'adopter une perspective historique et interactionniste. Ce sont les points de vue choisis par S. Wagner, P. Bouchard, C. Solar pour « penser » l'identité des formateurs. Leurs regards ont mis en lumière l'évolution difficile des formateurs et ont montré l'ampleur des contradictions dans ce champ professionnel.

L'étude des professions fait également appel à d'autres cadres d'analyse fort éclairants. L'approche ergonomique utilisée par K. Messing et A.-M. Seifert est de celle-là. Du reste, plusieurs notions sont pertinentes pour préciser la structuration d'une profession : statut, contenu de la pratique, formation qualifiante, responsabilité professionnelle, savoirs spécifiques,

interaction entre groupes professionnels, reconnaissance professionnelle, etc.

L'examen des pratiques révèle de façon particulièrement large la variété du travail de formation, variété qui, souvent, fait douter de l'unité de la profession. K. Messing et M.-A. Seifert décrivent certaines caractéristiques de la pratique quotidienne de formatrices dans les établissements d'enseignement publics. Il s'agit d'une activité difficile, exigeante, non seulement à cause des conditions de travail proprement dites, mais également à cause des caractéristiques de leurs publics. On perçoit des approches pédagogiques singulières qui font appel à l'autonomie des « apprenants ». Ce type de formation se distingue très nettement de celui dont traitent J.-M. Fontan et V. van Schendel. La visée du travail dans le milieu communautaire n'est pas la même. En dehors du milieu institutionnel, les destinataires de la formation auraient des aspirations et des besoins différents, ce qui amènerait les formateurs à se centrer sur des contenus particuliers. Le travail du formateur diffère donc considérablement selon les contextes, les situations et les clientèles.

Certains textes mettent également en relief quelques-unes des particularités relatives à la fonction de la formation et au cadre du travail quotidien des formateurs. En effet, pour certains d'entre eux, la formation est un métier à temps plein qui consiste à transmettre des savoirs formalisés (K. Messing et M.-A. Seifert). Pour d'autres professionnels, la formation demeure une fonction parmi plusieurs. Pour eux, former est une tâche qui s'est greffée à une fonction principale, laquelle s'est élargie à la suite de la reconnaissance de leur compétence. Comme l'a exposé A. Girard, ce genre de formateur se présente d'abord comme un spécialiste de contenu, une personne de métier ayant acquis un savoir sur le tas et qui est apte à le transmettre. Alors que pour d'autres intervenants – ceux des organismes communautaires en particulier – la formation semble une composante d'une intervention plus globale (J.-M. Fontan et V. van Schendel). La formation nous paraît alors être davantage un « effet », une répercussion indirecte plutôt qu'une action délibérée, voulue, planifiée. À l'échelle d'un parcours professionnel individuel, certains formateurs se caractérisent par leur polyvalence dans

la mesure où ils occupent plusieurs emplois. Ces « touche-à-tout » auraient une identité multiple.

Donc, il y a bel et bien *des métiers de la formation* et non pas *une* profession. La « pluriactivité » du formateur est déjà bien connue et n'est pas exclusive au contexte québécois (Bourdoncle et Demailly, 1998). Bien entendu, une étude plus large et systématique du travail de formation devrait inclure d'autres catégories de formateurs; on y verrait alors avec plus d'acuité combien le champ de la formation fourmille de pratiques de toutes sortes. On n'a qu'à penser aux concepteurs en formation, aux spécialistes de la formation à distance, aux professionnels qui s'intéressent à « l'auto-formation assistée ». Comme B. Normand, directeur général de l'ICEA, le laissait entendre lors du colloque, tout porte à croire que l'éclatement des pratiques va en s'accroissant depuis les années 70, les interstices entre les lieux de formation s'élargissant de plus en plus. Donc, nous prenons acte que les pratiques de formation sont multiples et que l'identité professionnelle des formateurs est plurielle. Alors, où se trouve le noyau commun? Qu'ont-ils vraiment en commun? Voilà une question qui mériterait d'être approfondie.

L'APPRENANT ADULTE : PRINCIPAL POINT D'ANCRAGE DE LA PRATIQUE DU FORMATEUR

Derrière la pluralité des actes de formation, un noyau commun semble, en effet, se dessiner. Les activités pratiquées par les formateurs aux multiples horizons auraient un point d'ancrage convergent : l'apprenant, l'adulte qui apprend. Que les formateurs s'adressent à des travailleurs, à des chômeurs, à des étudiants universitaires ou à des individus en phase d'alphabétisation, ils recourent tous au moins à une référence commune et ils font appel aux mêmes notions phares : l'adulte, l'apprentissage, la personne en développement, la personne formée. Lors du colloque, certains participants estimaient qu'il s'agissait de l'élément clé qui singularise le formateur, de l'aspect fondamental définissant la nature propre de son action.

Or, peut-on prétendre que les formateurs ont une conception commune et univoque de l'adulte, de la personne? En montrant différentes

manières de former les adultes, G. Bourgeault a bien relevé que chacune d'elles renvoie à des conceptions bien distinctes. Du reste, comme une participante du colloque l'affirmait, indépendamment des contenus de formation et des modes d'appropriation des savoirs, la formation des adultes consiste principalement à « assister » une personne en apprentissage, à « accompagner » un individu qu'on suppose en « processus de développement ». L'éducation s'inscrivant dans l'univers de l'enfant, qui est une personne en devenir, qui habite un monde lui étant encore tout nouveau, elle a comme mission d'élever, d'instruire et de socialiser (Reboul, 1989). La formation, pour sa part, s'adresse à des adultes, des individus qui, tout en étant toujours en développement, sont en grande partie « déjà socialisés ». L'adulte est déjà « dans le monde », il le connaît, il y participe déjà.

Bien que nombre d'activités de formation aient des ancrages humanistes, la plupart d'entre elles se centrent, selon nous, sur leur mission sociale, s'adressant largement aux personnes dans leur fonction sociale. Qu'elle s'inscrive dans un cadre didactique, de développement personnel ou d'adaptation socioculturelle, la formation place l'adulte, la plupart du temps, dans son rapport à la société (Fabre, 1994). Derrière le travail des formateurs, il y a généralement le postulat d'une participation de l'adulte à l'œuvre collective, à sa société. Que le formateur appréhende l'adulte sous l'angle de son développement personnel, social ou professionnel, la plupart du temps, il s'intéresse à une personne en relation avec sa collectivité.

Au colloque, on n'a pas discuté de la question de l'identité du formateur à partir des différentes conceptions de l'adulte et de la société, mais il est bon de rappeler qu'une meilleure compréhension de l'horizon du travail du formateur et de la finalité de sa pratique permettrait de mieux dégager sa nature propre et le rôle social de cette profession.

LA SITUATION DES FORMATEURS VUE SOUS DEUX PÔLES : LES FORMATEURS DU MILIEU SCOLAIRE ET LES FORMATEURS DES AUTRES MILIEUX

Même si le destinataire de l'acte de formation, soit l'apprenant adulte, est une dimension unificatrice des formateurs de tous types, il n'en demeure

pas moins que concevoir le champ de la formation comme un ensemble unifié semble à peu près impossible. La manière dont elle a été traitée lors du colloque l'illustre bien, les discussions s'étant spontanément articulées autour de deux pôles : les formateurs en milieu scolaire et ceux des autres milieux (l'entreprise, le domaine communautaire, les autres groupes qui embauchent des formateurs autonomes). Plusieurs aspects divisent ces mondes : les cadres législatifs, les structures organisationnelles, le recours à des programmes et à des régimes pédagogiques, la protection sociale et les conditions d'embauche des formateurs, l'exigence de formation qualifiante, les rythmes de travail, etc. Des études seraient nécessaires pour dégager avec précision les similitudes et les distinctions des différents univers de la formation et pour vérifier la présence de différents modèles. La comparaison ne devrait pas servir à déterminer un modèle idéal ni à établir la suprématie de l'un sur l'autre. Il ne s'agit pas de savoir dans quel type d'organisation se trouvent les « vrais formateurs », mais plutôt de s'assurer d'une meilleure lisibilité de la pratique de la formation et d'une connaissance accrue des conditions la régissant.

Aussi, ici, nous ne dégagerons pas les convergences et les divergences relatives à ces différents milieux, mais relèverons plutôt comment cette polarisation des univers de la formation a mis en relief les problèmes des formateurs du milieu institutionnel. À notre avis, c'est là un élément de conclusion essentiel de cet ouvrage. Les formateurs qui y travaillent semblent en très mauvaise posture. Comme l'a exposé S. Wagner, l'éducation des adultes, dans le système scolaire, est en train de perdre sa spécificité. La pratique des formateurs est soumise aux règles des enseignants du secteur régulier et leurs tâches professionnelles sont gérées dans le « prolongement de leur appartenance à ce secteur ». La situation de la formation des adultes est « en situation d'infériorité ». Les formateurs sont sous l'emprise de la gestion rigide et centralisée qui prévaut dans ce secteur où l'on n'est pas parvenu à reconnaître les rôles distincts des formateurs et des enseignants. Les difficultés des formateurs à se particulariser et à légitimer leur pratique s'expliquent également par les changements qu'ils ont affrontés en regard des normes de qualification. De façon paradoxale, les exigences en matière de formation des formateurs n'ont cessé de se modifier au cours des

dernières années. S. Wagner et P. Bouchard ont montré par quel mouvement ces personnes avaient été pendant longtemps des professionnels sans formation particulière, pour devenir ensuite des formateurs soumis à l'obligation de se doter d'une formation universitaire en andragogie. Et tout cela, pour assister, quelques années plus tard, à l'embauche d'enseignants dépourvus de toute qualification spécifique en éducation des adultes. Dans un tel contexte, il était difficile, voire impossible, pour elles de légitimer leur pratique et d'obtenir une reconnaissance sociale.

Les luttes du milieu scolaire ont été très importantes. Les formateurs d'adultes ont subi les contrecoups d'enjeux qui se jouaient souvent en dehors d'eux (S. Wagner; P. Bouchard; C. Solar). Or, étrangement, c'est dans le milieu professionnel, où la représentation collective a été la plus accessible, que les menaces identitaires sont aujourd'hui les plus saillantes. Dans le milieu scolaire, il ne fait pas de doute que les formateurs ont perdu beaucoup. Pourtant, la pertinence d'une représentation collective pour les formateurs ne fait pas de doute non plus. Comme B. Normand le disait lors du colloque, si le syndicalisme demeure une voie privilégiée pour assurer la reconnaissance professionnelle de façon générale, elle peut encore l'être pour les professionnels de la formation des adultes. Celle-ci ne saurait donc être exclue des stratégies pour l'obtention d'une telle reconnaissance.

Au demeurant, le panorama de la situation professionnelle des formateurs du milieu scolaire qui a été dressé est loin d'être réjouissant. Mais la réalité est-elle vraiment plus favorable dans les autres milieux? Les conditions de travail des formateurs pigistes, de ceux qui pratiquent en entreprise et dans le milieu communautaire sont-elles réellement meilleures? Ces formateurs profitent-ils véritablement d'une reconnaissance plus substantielle?

Sans être pleinement optimiste, le portrait qui a été fait des formateurs en situation d'intermittence laisse voir une autonomie professionnelle parfois salutaire. Et malgré les iniquités inhérentes à la fragilité statutaire, il semble bien que leur situation ne soit pas aussi « misérable » qu'on se l'imagine souvent. Du reste, pendant le colloque, on a eu très peu d'échos des difficultés des formateurs en entreprise et de ceux qui

travaillent en milieu communautaire. Bien entendu, ceci ne signifie pas que ces derniers se réjouissent nécessairement de leur condition. Mais, nous pensons qu'ils ont une manière différente de vivre le travail quotidien et de concevoir leur parcours professionnel. À certains égards, les réalités décrites par A. Girard dans le milieu de l'entreprise, et par J.-M. Fontan et van Schendel dans les organismes communautaires, nous le suggèrent. Notre affirmation, quelque peu rapide, relève davantage de l'impression que d'une observation documentée; elle commanderait évidemment d'être appuyée sur une compréhension nettement plus fine du travail de ces formateurs. Du reste, dans ces milieux, l'expérimentation et l'innovation semblent actuellement à l'ordre du jour, ce qui peut avoir un effet stimulant pour les formateurs et les intervenants communautaires. Sans prétendre que la situation des formateurs en milieu scolaire soit « misérable » et que celle des autres secteurs respire la satisfaction, il reste que, sur certains plans, la réalité qui se vit en dehors des établissements donne l'impression d'être plus positive, voire vivifiante.

LES VOIES DE LA RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE

La nécessité d'une plus grande reconnaissance sociale et professionnelle des formateurs est certes le thème rassembleur des textes de l'ouvrage. De l'avis de plusieurs, elle serait la condition fondamentale à l'amélioration des conditions d'exercice des formateurs et à la constitution d'une réelle collectivité professionnelle. Au Québec, la reconnaissance du travail des formateurs a essentiellement transité par trois voies : le regroupement syndical; la formation universitaire; le regroupement associatif. Or, malgré les efforts déployés, aucune d'elles n'a encore donné les fruits escomptés.

Si le regroupement par le mouvement syndical a offert aux formateurs d'adultes du milieu scolaire un encadrement réglementaire relativement bénéfique et leur a assuré des conditions salariales respectables en « régularisant » leur situation, il n'a pas su leur faire gagner des points sur le plan de la reconnaissance professionnelle, bien au contraire. Est-il encore possible aujourd'hui d'espérer que le mouvement syndical pose

un regard plus critique sur ses propres pratiques et de souhaiter un renouvellement de son positionnement?

L'université a également participé aux tentatives de reconnaissance. Bien qu'il existe d'autres lieux et d'autres processus de reconnaissance professionnelle, l'université demeure une instance de production, de diffusion et de légitimation des savoirs professionnels de premier plan. Comme le soulignait une participante au colloque, même si l'on peut apprendre le métier sur le tas et qu'il n'est pas nécessaire d'être diplômé pour être un bon formateur, la pratique quotidienne suppose une compétence qu'il est souhaitable de faire reconnaître. En effet, les principes qui dirigent le travail des formateurs reposent sur un ensemble de savoirs spécifiques formalisés par l'université. En fait, à travers leur mission de recherche, les universités ont eu à étudier la pratique des formateurs. Au cours des dernières années, la production et la diffusion de connaissances nouvelles sur les métiers de la formation au Québec, n'ont pas connu un grand déploiement, surtout si on les compare à la recherche qui s'est faite sur la profession enseignante.

Les tentatives de reconnaissance se sont également manifestées à travers des regroupements associatifs de formateurs. Au cours des dernières années, des initiatives ont été prises, tour à tour, par les gestionnaires de la formation, les formateurs eux-mêmes et les apprenants adultes. Leurs actions ont participé à définir la particularité du métier de formateur et à établir quelques paramètres d'un modèle identitaire. Mais les associations, de formateurs ou d'andragogues, ont eu maintes difficultés. Certes, la légendaire précarité d'emploi des formateurs explique en partie l'instabilité de ces organisations, mais il semble également que les membres aient été incapables de s'unir autour d'une conception unifiée du rôle et du profil professionnels des formateurs. Comme l'ont exposé S. Wagner et C. Solar, la concertation entre les milieux de formation – qui a été encore une fois formulée pendant le colloque – semble difficile à réaliser. Pourtant, depuis plus de 50 ans déjà, c'est l'ICEA qui joue le rôle de rassembleur et qui constitue le groupe d'intérêt le plus solide en éducation des adultes. Sans avoir dirigé concrètement son action sur la situation des formateurs d'adultes, l'organisme a réussi pendant toutes ces années à mobiliser la plupart des acteurs autour de problématiques essentielles.

D'autres voies utiles à la reconnaissance professionnelle pointent également à l'horizon. Certains mouvements émergents peuvent potentiellement y contribuer sur le plan politique, l'annonce imminente d'une politique d'éducation et de formation donne à plusieurs l'impression de lendemains meilleurs. Dans cette foulée, un document récent réclamait la promotion de la formation auprès de certaines catégories de formateurs – formateurs de base, formateurs en alphabétisation et formateurs en entreprise – de même que l'établissement de règlements plus stricts en ce qui concerne l'agrément des formateurs en entreprise (Inchauspé, 2000). On peut penser également que les nouvelles actions en formation professionnelle menées par Emploi-Québec ne seront pas sans influencer sur le profil des formateurs en entreprise ainsi que sur les modes traditionnels de qualification des travailleurs. A. Girard l'évoque d'ailleurs très bien lorsqu'elle décrit l'expérience menée auprès des « moniteurs » de l'industrie touristique. En revanche, d'autres courants soulèvent des craintes. Nous pensons en particulier à l'obligation de résultats qui touche le monde de l'éducation, dont les contrats de performance récemment imposés aux universités offrent une figure exemplaire. Le milieu communautaire n'est certes pas à l'abri de ce courant. Le gouvernement québécois cherche à mesurer l'efficacité des actions menées dans les organismes d'éducation populaire; il vise également à s'assurer d'un encadrement accru des pratiques dans ce milieu.

Alors, par quelles voies doit passer la reconnaissance du travail des formateurs? Quel modèle doit-on privilégier pour les formateurs? Doit-on privilégier les mêmes avenues pour tous les types de formateurs? Les moyens doivent-ils différer selon les univers? Une professionnalisation très technique? Une évaluation plus serrée des organismes étatiques? Une régulation de type corporatiste ou syndicale? L'appropriation plus affirmée d'une base de connaissances théoriques est-elle une avenue pertinente? Que dire également de l'instauration de réseaux de communications plus efficaces? des règles d'accréditation de la formation? de l'instauration d'alliances stratégiques avec d'autres professionnels des ressources humaines? Voilà autant de questions qui concernent directement la reconnaissance sociale des formateurs d'adultes. Bien articulées à une connaissance approfondie de la réalité

des formateurs, ces questions méritent d'être examinées et débattues de près, et ce, dans les milieux de pratique, dans les associations et dans les établissements de recherche.

RÉFÉRENCES

BOURDONCLE, R. et L. DEMAILLY (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.

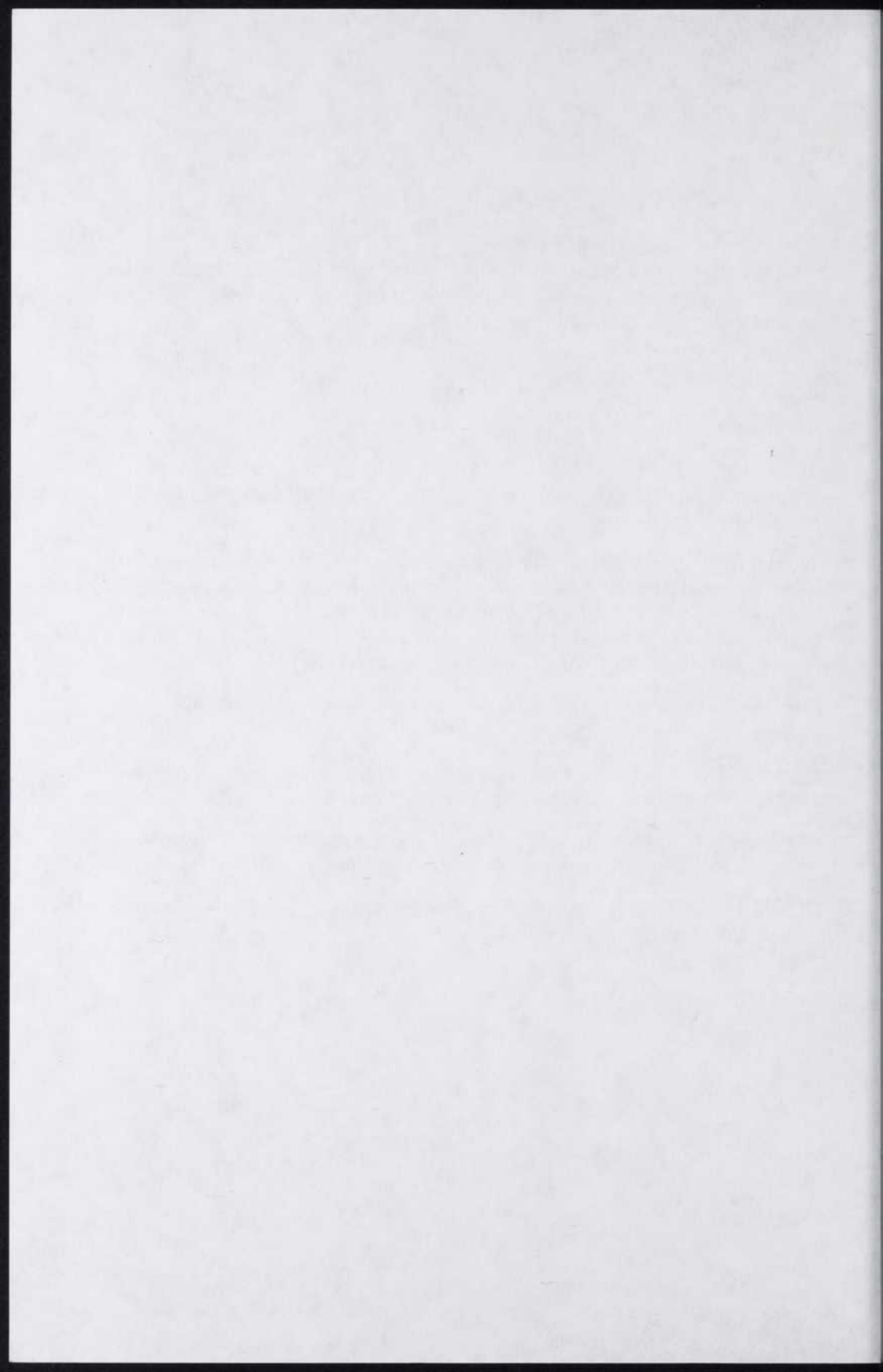
INCHAUSPÉ, P. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Proposition soumise à M. François Legault, ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse et Mme Diane Lemieux, ministre d'État au Travail et à l'Emploi. URL : [http : //www.gouv.qc.ca/reforme/pol_adultes/indexhtml](http://www.gouv.qc.ca/reforme/pol_adultes/indexhtml) (2001-02-15)

FABRE, M. (1994). *Penser la formation*, Paris, Presses universitaires de France.

FRIEDSON, E. (1994). *Professionalism reborn. Theory, prophecy and policy*, Chicago, The University of Chicago Press.

PARSONS, T. (1968). « Professions », dans *International encyclopedia of the social sciences*, New York, Collier MacMillan, p. 536-547.

REBOUL, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.



Index des sigles

AAQ	Association des andragogues du Québec
ACDEAULF	Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes dans les universités de langue française
ACEEA	Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
AFAQ	Association des formateurs d'adultes du Québec
AGEEFEP	Association générale des étudiantes et étudiants adultes de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal
APRHQ	Association des professionnels en ressources humaines du Québec
ARUC-ES	Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale
CADESS	Canadian Association for Directors of Extension and Summer Schools
CASAE	Canadian Association for Study of Adult Education
CAUCE	Canadian Association of University Continuing Education
CCRHT	Conseil canadien des ressources humaines en tourisme
CEFA	Commission d'étude sur la formation des adultes
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CEQ-FEECS	Fédération des enseignantes et enseignants de commission scolaire – Centrale de l'enseignement du Québec
CINBIOSE	Centre d'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement
CIRADE	Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation
CLSC	Centres locaux de services communautaires
CONFINTEA V	Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes
QCRHT	Conseil québécois en ressources humaines en tourisme
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSMO	Comités sectoriels de main-d'œuvre
CSN	Confédération des syndicats nationaux
CSN-CCM	Confédération des syndicats nationaux – Conseil central de Montréal
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CUP	Commission des universités sur les programmes
FNEEQ-CSN	Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec – Confédération des syndicats nationaux
FTQ	Fédération des travailleurs et des travailleuses du Québec
ICEA	Institut canadien d'éducation des adultes
LABRIPROF	Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMD	Observatoire montréalais du développement
OSTD	Ontario Society for Training and Development
RAAPFA	Regroupement des associations des andragogues et des personnels de la formation des adultes

SACA	Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec
SQDM	Société québécoise de développement de la main-d'œuvre
TREAQ	Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec
TREAQFP	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle de la Fédération des commissions scolaires du Québec
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture





MEMBRE DE SCABRINI MEDIA

Québec, Canada
2002

Données de catalogage avant publication (Canada)

Congrès de l'ACFAS (68^e : 2000 : Montréal, Québec)

Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail

(Cahiers scientifiques de l'Acfas ; 98)

Textes présentés lors d'un colloque tenu à Montréal en mai 2000 dans le cadre du 68^e Congrès de l'ACFAS.

ISBN 2-89245-122-1

1. Formateurs (Éducation des adultes) - Québec (Province) - Congrès. 2. Formateurs (Éducation des adultes) - Travail - Québec (Province) - Congrès. 3. Éducation des adultes - Pratique - Québec (Province) - Congrès. 4. Formateurs (Éducation des adultes) - Québec (Province) - Conditions sociales - Congrès. 5. Conditions de travail - Québec (Province) - Congrès. I. Voyer, Brigitte, 1961- . II. Ollivier, Émile, 1940 - . III. Labriprof Crifpe- Montréal. IV. Institut canadien d'éducation des adultes. V. Titre. VI. Collection : Cahiers de l'ACFAS ; 98

LC5254.2.Q8F65 2002

374'.1104'09714

C2002-940590-4

Au Québec, comme ailleurs, le domaine de la formation des adultes connaît un essor important. Partout, des adultes apprennent, développent leurs connaissances et tentent de comprendre le monde dans lequel ils vivent. Des formateurs et des formatrices les accompagnent dans leurs apprentissages. Former des adultes : une profession plurielle et aux multiples facettes qui s'exerce dans les milieux les plus divers. Déjà, nous connaissons les origines professionnelles multiples, l'expertise variée et les conditions d'emploi précaires de ces personnes. Mais une connaissance plus éclairée de la profession s'imposait.

Que savons-nous au juste de la manière dont les formateurs et formatrices perçoivent et pratiquent leur profession? Que connaissons-nous de la dynamique qui anime leurs milieux? Comment se définissent ces personnes? Comment travaillent-elles? De quelles compétences font-elles preuve? Voilà autant de questions traitées dans cet ouvrage, articulées autour de trois préoccupations : l'identité professionnelle, la pratique quotidienne et les conditions de travail.

Des spécialistes de divers domaines portent un regard sur les formatrices et les formateurs du milieu scolaire, du monde de l'entreprise et du milieu communautaire. Sous différents éclairages, ils réactualisent la situation des professionnels de la formation des adultes au Québec. L'ouvrage apporte des réponses, mais soulève aussi d'autres questions sur cette profession en mal de reconnaissance.



Institut canadien d'éducation des adultes
Le droit d'apprendre

ISBN 2-89245-122-1



9 782892 451221

BNQ



000 491 270