

LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES COMME CHAMP D'ÉTUDE: COMMENTAIRE

Adèle Chené
Université de Montréal

Les positions d'Alan Thomas sont prudentes en nous conviant à regarder dans les directions de l'avenir autant que dans celles du passé et en déguisant derrière de nouveaux défis la nostalgie des origines.

Le tableau qui est tracé du développement des programmes d'études supérieures en éducation des adultes et des paradoxes de l'insertion de la formation professionnelle dans l'université pourrait valoir pour l'ensemble des programmes d'études supérieures en éducation. De plus, ni l'âge ou l'expérience, ni l'hétérogénéité des adultes qui poursuivent leurs études en éducation des adultes, que l'on pose souvent comme des caractères distinctifs, ne sont à vrai dire des caractères exclusifs, si l'on tient compte du fait que même les programmes de perfectionnement centrés sur les problématiques de l'éducation, du pré-scolaire au post-secondaire, s'adressent non seulement à des enseignants, mais à des personnes qui travaillent en dehors de l'école. Pour ce qui est de l'âge, d'après les données de 1983-1984 du rapport de l'étude sectorielle en éducation (Conseil des universités, 1986), dans l'ensemble du réseau québécois, 22.2% des personnes inscrites aux maîtrises en éducation et 39.8% des personnes inscrites aux doctorats ont plus de 39 ans. Par ailleurs, les normes d'admission aux études supérieures, du moins en ce qui concerne l'Université de Montréal, font que des personnes avec des passés académiques et professionnels différents n'ont parfois en commun que leur objet d'étude quand elles entreprennent leur programme de maîtrise ou de doctorat. A notre avis, le plaidoyer de l'éducation des adultes souffre souvent, et c'est le cas du texte de A. Thomas, de ne pas tenir compte des interfaces avec d'autres champs d'étude en éducation.

On ne se tromperait pas en disant que les adultes ont forcé l'université à reconnaître l'importance du perfectionnement professionnel. En effet, il ne peut plus être indifférent à l'institution que la majorité des étudiants et étudiantes aux études de 2^e cycle soient inscrits à des programmes professionnels. Par exemple, sur 776 inscrits au 2^e cycle à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal à l'automne 1986, 545 étaient inscrits au programme professionnel et 231, au programme de recherche; seulement pour le programme d'andragogie, la proportion était de 143 contre 31. Les programmes professionnels ne peuvent se consolider ou se renouveler sans que leur signification ne s'ajuste constamment à l'évolution des pratiques. Par ailleurs, que l'université ne soit la réplique de l'entreprise ou des lieux d'éducation non formelle n'est pas sans cohérence, si une fonction sociale mérite de lui être reconnue. Les adultes qui fréquentent l'université s'attendent à y trouver ce qu'ils ne trouvent pas ailleurs, qu'ils soient inscrits à des programmes professionnels ou à des programmes de recherche.

L'université est devenue un des lieux importants de l'éducation des adultes, sans que soit réduite pour cela l'importance considérable des autres lieux de l'éducation des adultes. On peut alors se demander d'où vient la mauvaise conscience de beaucoup d'universitaires qui oeuvrent dans le champ d'étude de l'éducation des adultes. Cette mauvaise conscience, latente depuis l'origine de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, fait facilement surface annuellement, dans des discours d'universitaires qui opposent chercheurs et praticiens, université et milieux d'éducation des adultes. Pourtant, la seule présence des formateurs d'adultes dans les programmes de 2^e cycle et, en nombre croissant, dans les programmes de 3^e cycle, pourrait servir de raison d'être à l'engagement des universitaires dans ces programmes.

Les structures organisationnelles ou administratives ont une fonction sociale et une rationalité qui varient selon les contextes et les conjonctures. Il y a donc un caractère de contingence à ces structures et, pour les champs d'étude ou les disciplines de l'université, elles se justifient dans la mesure où elles en assurent la consolidation. L'expansion qu'a connue l'université dans les années soixante et la décentralisation qui l'a accompagnée ont permis au nouveau champ d'étude de l'éducation des adultes, ou de l'andragogie, de se développer. Aujourd'hui, il faut présumer que les unités administratives appelées à vivre dans des ensembles plus larges apporteront avec leur maturité leur quote-part à la coopération et à l'interdépendance. Il est vrai que le mouvement vers l'intégration reflète la réalité sociale; il rencontre aussi des objectifs de rationalisation qui s'imposent actuellement à l'université, non seulement dans son organisation mais dans ses rapports avec les autres universités et avec le milieu. En principe, le modèle d'intégration qui a été proposé à l'University of British Columbia n'est pas sans vertus; il n'exclut aucunement l'autonomie des programmes et on pourrait même compter que, protégés contre la duplication et délestés de l'administration, ceux-ci puissent se renforcer académiquement. Dans le contexte de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, ce modèle correspondrait à une facultarisation des programmes d'études supérieures en andragogie. Cette option n'est toutefois pas retenue dans le projet actuel de départementalisation de la Faculté. Dans une telle option, si elle venait à être considérée, un atout non négligeable serait que des personnes appartenant aux champs disciplinaires des départements contribuent, en oeuvrant dans les programmes d'andragogie, à redynamiser le champ d'étude.

L'éducation des adultes n'échappe pas au ressac que provoque, sur le système éducatif, l'évolution qui caractérise actuellement les milieux de travail. Il est souvent affirmé que l'école ne prépare pas au travail ou même que l'université ne prépare pas adéquatement aux professions. Dans les secteurs touchés par les mutations technologiques, il arrive que l'entreprise doive compter sur ses propres ressources pour construire au fur et à mesure les contenus de formation comme les méthodes. L'éducation des adultes est devenue l'affaire de l'entreprise et, à non moindre titre, des médias, des organismes sociaux ou culturels.

L'éducation des adultes ne peut donc plus continuer à se marginaliser dans son discours.

A notre avis, un grand défi de l'éducation des adultes comme champ d'étude est de définir ses rapports avec tous les milieux de formation formelle, informelle, socio-culturelle ou professionnelle, ainsi qu'avec les champs d'étude voisins et les disciplines académiques pertinentes. En contraste avec les modèles d'intégration qui inquiètent les universitaires de la formation des adultes, un exemple étranger très éloquent est celui de la licence en politique de formation et psychopédagogie de la faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes de l'Université de Louvain qui se présente comme suit: trois années d'études pour permettre aux étudiants de mieux faire face aux changements engendrés par le changement éducatif, politique, économique, social, culturel et technique en devenant progressivement acteurs de leur formation.

Ce qui peut faire périr l'éducation des adultes, nous semble-t-il, est qu'elle se ferme sur elle-même, pour se nourrir de polémique et idéologiser les débats: formation des adultes ou formation permanente, pédagogie ou andragogie, formation professionnelle ou formation personnelle. Pourquoi, par exemple, comme il lui arrive, privilégier l'éducation hors de l'école quand beaucoup d'adultes font le chemin inverse, choisir l'alphabétisation et ne pas s'intéresser au perfectionnement des maîtres, s'intéresser au milieu du travail et rester à l'écart des mouvements sociaux? Comment opposer contenu à processus, tout en pariant sur la qualité professionnelle de son action, insister sur la relation d'aide à l'apprentissage et garder dans l'ombre la compétence didactique? En réalité, et à défaut d'une conceptualisation plus rigoureuse du champ d'étude de l'éducation des adultes, rien n'autorise quelque expert à ignorer ce qui se fait en formation pour et avec les adultes.

Le plus grand défi de l'éducation des adultes comme champ d'étude est de consolider théoriquement son objet. Une intégration institutionnelle qui la situerait à une interface disciplinaire, tout en protégeant l'identité professionnelle des éducateurs d'adultes ou des andragogues, aurait l'avantage de favoriser cette consolidation. A. Thomas affirme que l'éducation des adultes est parvenue à maturité. Or, précisément à cause de cette maturité, elle devrait pouvoir départager ce qui la caractérise et ce qu'elle a en commun avec d'autres disciplines ou champs d'étude et, dans le lieu qu'elle occupe, l'université en l'occurrence, départager ce qui la distingue et ce qu'elle a en commun avec les autres lieux de formation des adultes. Ce qui a été réalisé en éducation des adultes depuis cinquante ans, à la fois dans les programmes d'études supérieures de nos universités et dans des contextes divers partout dans le monde, ne peut pas ne pas forcer l'éducation à se repenser dans son ensemble. Si l'institution passait outre à l'intégration, sa cohérence avec l'évolution du champ de l'éducation des adultes serait sans doute à réviser.