

CITÈ

VOL. 5 NO 1 SEPTEMBRE/OCTOBRE 1992

ÉDUCATIVE

LA REVUE DE L'AGEEFEP



**La régulation extemporanée
par ordinateur**

**L'extraordinaire expérience
de Téveq**



VOUS AVEZ DES DROITS!

Cher membre,

L'enseignement que vous recevez n'est pas conforme au plan de cours? Vous estimez avoir été victime d'une évaluation injuste? Vous êtes en butte aux tracasseries administratives de l'Université?

L'AGEEFEP dispose d'un service d'information et d'assistance aux étudiant-e-s de la Faculté de l'éducation permanente. Dans le cas de dossiers litigieux, le service reçoit les doléances du plaignant-e et l'assiste dans ses démarches auprès des autorités concernées.

Vous avez des droits, n'hésitez pas à les revendiquer! Composez le 842-3678.

L'AGEEFEP

«La cité éducative implique que puissent être mis à la disposition de chaque citoyen les moyens de s'instruire, de se former, de se cultiver à sa propre convenance.»

Edgar Faure, *Apprendre à être*

Cité éducative est la revue officielle de l'Association générale des étudiants et des étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. Elle est publiée quatre fois par année, en septembre, novembre, janvier et mars.

Directeur

Robert Martin

Rédacteur en chef

Claude Garon

**Direction artistique,
graphisme et mise en pages**

Marcel Felteau

Administrateur

Denis Sylvain

Collaborateurs et collaboratrices

René Bouchard, Louise Casavant, Suzie Houde,
Christine Larose, Jean-Claude Sabourin

Révision

Services d'édition Guy Connolly

Impression

Interweb (1981) inc.

Publicité

AGEEFEP

Dépôt légal

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

ISSN 0833-904X

Port payé à Montréal

Courrier de 2^e classe n° 8084

Les auteur-e-s des articles publiés dans *Cité éducative* conservent l'entière responsabilité de leurs opinions. Les textes et illustrations publiés dans *Cité éducative* peuvent être reproduits avec mention obligatoire de la source.

Comité de direction

Robert Martin, président

Denis Sylvain, secrétaire général

Ghislaine Chabot, vice-présidente aux affaires académiques

Yves Roy, vice-président aux affaires étudiantes

Laurent Spiriti, vice-président aux Services aux étudiants

Secrétariat

Louise Daigneault



Adresse postale :

C.P. 6128, Succ. A
Montréal (Québec)
H3C 3J7
Tél. : (514) 842-3678

Éditorial	6
Droits de scolarité : plus que l'inflation	
Le cafouillis des tests de français	8
L'autodidaxie ou l'art d'apprendre par soi-même	11
Téveq : la société éducative a «pointé le bout du nez»	14
Une expérience pilote : l'informatique au service de l'enseignement	22
Ils tabassent les gens contre rémunération	24
Élections interdites dans l'université privée	26
Les chaînons manquants ou la vie trépidante de Lyne Adrenaline	28
Que pensent les adultes de leur formation universitaire?	32
Un ambitieux projet de dictionnaire en criminologie	34
La FEUQ parraine un projet en reconnaissance des acquis	35
Colloque de l'IQCE : quel avenir pour les cégeps?	38



En page couverture, Belkis Martinez, une étudiante de la classe d'immersion de M^{me} Hélène Lemay, où se déroule depuis deux ans un projet expérimental mettant à profit la technologie de l'informatique à des fins d'évaluation instantanée de l'apprentissage.
(Photo René Bouchard)

LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS

SERVICE D'ORIENTATION ET DE CONSULTATION PSYCHOLOGIQUE

**2101, boul. Édouard-Montpetit
3e étage**

Le Service d'orientation et de consultation psychologique (SOCP) se compose de psychologues et de conseillers disposés à vous aider à faire le point dans votre vie personnelle, scolaire ou professionnelle. Il comprend aussi un centre de documentation réunissant les annuaires des universités canadiennes et étrangères, des documents et des bases de données sur les professions, les emplois et les études à l'étranger ainsi que de nombreux autres documents. Heures d'ouverture : Le secrétariat du SOCP est ouvert du lundi au jeudi de 8 h à 18 h et le vendredi de 9 h à 17 h. Vous pouvez obtenir un rendez-vous en soirée. Le centre de documentation est ouvert les lundis, jeudis et vendredis, de 9 h à 17 h et les mardis et mercredis de 9 h à 20 h.

Consultation psychologique et orientation : 343-6853
Information scolaire et professionnelle : 343-7890

SERVICE DE PASTORALE

**2375, chemin de la Côte Sainte-Catherine
Local 1095**

- Une réponse à la recherche de notre humanité et de Dieu.
- Une communauté chrétienne vivante et à taille humaine par l'appartenance et la solidarité.
- Des activités nombreuses et diversifiées pour un développement de la personne et la transformation du milieu.
- Des animateurs au service des besoins étudiants, du milieu et de la communauté chrétienne universitaire.
- Des lieux et activités favorisant l'accueil et la vie fraternelle.

Information : 343-6394

SERVICE DE SANTÉ

**2101, boul. Édouard-Montpetit
Rez-de-chaussée et sous-sol**

Nutrition : programme «Votre poids vous pèse?»

Session de groupe (15 participants au maximum) pour personnes ayant des problèmes de poids ou de comportements alimentaires. Une série de 10 rencontres conçue particulièrement pour les femmes.

Date limite d'inscription : 25 septembre

Tél. : 343-6456

Nursing

Du nouveau pour cet automne, le service de nursing offre maintenant des consultations individuelles aux étudiants et aux étudiantes du campus sur des sujets qui les préoccupent : MTS, contraception, mieux-être, massage shiatsu gratuit, vaccination et santé-voyages, test de grossesse (urine) sur demande, etc.

Tél. : 343-6505

SERVICE DES ACTIVITÉS CULTURELLES

**2332, boul. Édouard-Montpetit
2e étage**

Vous voulez vous détendre en regardant des films de qualité, en visitant des expositions, en écoutant des concerts, en assistant à des pièces de théâtre de répertoire ou d'avant-garde, en voyageant?

Vous recherchez des appuis pour organiser une activité socio-culturelle qui vous tient à cœur et qui vous semble essentielle au développement de votre association ou de votre département?

Vous rêvez de monter sur scène ou d'exposer vos œuvres pour mieux vous préparer à entrer sur le marché de l'art?

Le Service des activités culturelles vous offre une foison de possibilités pour répondre à vos attentes.

À ne pas manquer :

- du 9 au 12 octobre : Voyage à New-York
- 17 octobre : Excursion à Québec
- Exposition : «L'effet Lemieux»

Information : 343-6524

BUREAU UNIVERSITAIRE DE L'EMPLOI

**2101, boul. Édouard-Montpetit
Local 200**

Le bureau universitaire de l'emploi vous offre, entre autres, les services suivants :

Affichage quotidien des offres d'emploi disponibles, Centre de documentation sur le marché de l'emploi, Rencontre individuelle avec un conseiller pour orientation sur l'emploi, Cliniques sur la rédaction d'un curriculum vitæ, Ateliers sur les techniques de recherche d'emploi, Sessions d'information sur le marché de l'emploi.

Heures d'ouverture : du lundi au vendredi de 9 h à 17 h
Tél. : 343-6736

SERVICE DES SPORTS

2100, boul. Édouard-Montpetit

Des inscriptions avantageuses

Cette année encore, au CEPSUM, il est possible de s'inscrire à toutes les activités sportives dirigées de son choix lors d'une même visite. Voici les dates d'inscription :

Étudiants et abonnés seulement

- le 16 septembre de 10 h à 13 h 30 et de 16 h 30 à 19 h

Public non abonné, étudiants et abonnés

- les 17 et 18 septembre de 18 h à 19 h 30
- le 29 septembre de 17 h 30 à 19 h

Si des places demeurent disponibles, les retardataires pourront s'inscrire à compter du 30 septembre et ce, du lundi au vendredi entre 9 h et 19 h, au Service des sports (5^e étage du CEPSUM).

Étudiants à temps partiel à l'Université de Montréal

Les étudiants réguliers à temps partiel inscrits à un programme en vue de l'obtention d'un diplôme de l'U. de M., à raison de 12 crédits ou moins par trimestre, ont accès au CEPSUM en payant la différence entre la cotisation incluse à même les frais de scolarité des étudiants à temps plein (88 \$) et la valeur attribuée par crédit de cours suivi (5,50 \$).

Pour plus de détails concernant nos activités ou services, consultez le Programme CEPSUM 1992-1993 disponible pour le campus ou composez le 343-6150.

ACCÈS-CAMPUS, le magazine des SAE, le lundi à 19 h 30, à CISM, 89,3 FM.

Mot de la rédaction

Sommes-nous condamnés aux recettes de l'échec?

Claude Garon

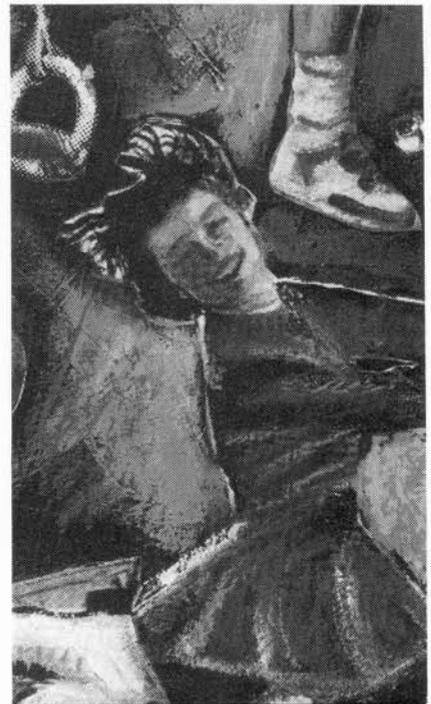
Taux de décrochage phénoménalement élevés à tous les ordres d'enseignement; tendance à réduire le projet éducatif à la formation de la main-d'œuvre; tentation de résorber la crise financière de l'État en rognant sur l'accessibilité aux services éducatifs; absence d'un consensus minimal de valeurs autre que le culte de l'«ici et maintenant» et l'appétit de consommation, ce qui fait que tout idée ou comportement se vaut et qu'il est indifférent de penser n'importe quoi. À partir de ces quelques aspects parmi tant d'autres, doit-on donc se considérer comme pessimiste si l'on postule qu'il y a non pas du sable, mais à tout le moins de la «garnotte» dans l'engrenage de la société québécoise en général et de l'éducation en particulier, un cafouillis de l'éducation sur fond de marécage social? Sommes-nous condamnés aux recettes de l'échec?

Disant cela, *Cité éducative* n'invente rien, elle renifle l'air du temps. Dans un sens, même le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science doit bien avoir constaté une certaine faillite du système pour célébrer le 25^e anniversaire du réseau collégial en le soumettant cet automne à un débat public, où «tout» pourrait être mis sur la table. Le printemps dernier, dans un avis intitulé «Raccrocher» l'école aux besoins des jeunes, le Conseil permanent de la jeunesse rappelait pour sa part avec beaucoup de simplicité, de bon sens et de pertinence que le décrochage scolaire, c'est d'abord l'échec de l'école. Globalement, selon le Conseil, le plan du ministère de l'Éducation (MEQ),

qui vise à augmenter à 80 % le taux de diplômés au secondaire V d'ici 1996, porte à faux parce qu'il ignore LA donnée fondamentale : dans l'école où ils passent sept heures par jour, 10 mois par année, les jeunes cherchent d'abord un milieu de vie; or, ce qu'ils trouvent, c'est un monde caractérisé par «la piètre qualité des rapports humains et la rigidité de l'encadrement», un monde entièrement construit par les autres, en l'occurrence les adultes, un monde où ils n'ont rien à dire et où ils s'ennuient. Faute d'ignorer cette réalité, le MEQ s'engage donc dans un nouveau cul-de-sac.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) fera-t-il preuve de plus de clairvoyance dans son examen général des cégeps ou ne s'agit-il que d'une manœuvre de diversion destinée à réaliser en douce un objectif qui flotte aussi dans l'air du temps : l'imposition de droits de scolarité au collégial?

Que ce cafouillage devient lassant! Question de raviver l'espoir, *Cité éducative* s'est penchée sur des expériences d'éducation réussies ou très prometteuses. La première, Téveq, nous ramène un quart de siècle en arrière et nous rappelle, entre autres choses, qu'il est possible de créer un engouement massif pour l'éducation. Quant à la deuxième, inspirée du concept dit de la «régulation extemporanée», elle nous suggère que la craie et le tableau noir ne constituent peut-être plus le fin du fin en matière d'enseignement, et que l'informatique ouvre en de domaine des voies inédites. Et, qui sait, des recettes de succès.



RECORD DU MONDE AU CEP SUM



L'AN DERNIER,
PLUS DE

850 000

PARTICIPANT(E)S
ONT FRANCHI
NOS TOURNIQUETS!

EN 1991-1992
SEREZ-VOUS
DU NOMBRE?

Passez à l'action!



INFORMATION
ET ABONNEMENT:
343-6150



Université de Montréal
Services aux étudiants
Service des sports

Droits de scolarité : plus que l'inflation



L'hiver dernier, se rendant aux représentations que lui avait faites la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) s'engageait formellement, pour l'année universitaire 1992-1993, à limiter l'augmentation des droits de scolarité à la hausse de l'indice des prix à la consommation (IPC). Les deux années précédentes, faut-il le rappeler, la hausse avait été de l'ordre de 140 %.

Quelques mois plus tard, le ministère autorisait les universités à augmenter les droits de scolarité de 6 %. Première petite tricherie donc, chacun sachant que l'inflation a été jugulée au pays et qu'elle a atteint, au maximum, 4,5 % durant l'année précédant sa décision. La ministre, M^{me} Lucienne Robillard, n'a d'ailleurs opposé aucune dénégation lorsque le critique du Parti Québécois en éducation, M. François Gendron, l'a accusée à l'Assemblée Nationale d'avoir trahi sa promesse en décrétant une hausse supérieure à l'inflation.

Les choses n'en sont pas restées là. En effet, le ministère a de surcroît autorisé les universités à éliminer ou à élever le plafond du nombre maximal de crédits qu'elles étaient jusqu'alors autorisées à facturer aux étudiant-e-s dans un trimestre donné. À l'Université de Montréal, ce plafond était auparavant de 13,5 crédits; il a été porté à 18 crédits. En plus d'une nouvelle hausse déguisée des droits de scolarité, nous voilà devant un bel exemple de la main gauche qui ignore ce que fait la main droite : pendant que le MESS se scandalise que les étudiant-e-s mettent trop de temps à compléter leur baccalauréat, il élimine le seul incitatif financier qu'ils avaient à mener leurs études rondement. À la promesse trahie, il faut donc ajouter l'incohérence.

Au total, c'est environ 6,5 millions de dollars supplémentaires que l'Université de Montréal viendra chercher cette année dans les poches de ses étudiant-e-s. L'augmentation de 6 % rapportera en effet 5,8 millions, dont il faut déduire une somme de 1,4 million destinée au régime de l'aide financière aux étudiants, pour une recette nette de 4,4 millions. Quant à l'élimination du plafond du nombre de crédits facturés, elle enrichira l'U. de M. d'environ deux millions de dollars.

QUEL PARTENARIAT?

L'hyperinflation des droits de scolarité depuis 1989 amène inévitablement une interrogation sur la pertinence — ou plutôt le réalisme — du «nouveau partenariat», la pierre d'assise de la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ).

Née en réaction aux excès et aux échecs passés du mouvement étudiant, dont la stratégie d'affrontement systématique avec le gouvernement avait fini par dégoûter tous et chacun de l'action politique, la FEUQ est parvenue à rassembler sous sa bannière quelque 100 000 étudiant-e-s — un nombre jamais atteint dans l'histoire du mouvement étudiant québécois — en prônant une franche collaboration entre le mouvement étudiant, l'État québécois, les universités et le patronat.

Disons-le au départ : l'AGEEFEP considère qu'il est primordial de constituer un mouvement étudiant national crédible, et c'est pourquoi elle participe sans réserve aux activités de la FEUQ. Ainsi, il n'est pas question de «cracher dans la soupe». Cela dit, il faut bien constater que, trois ans après qu'on en ait lancé l'idée et le slogan, le partenariat est demeuré un vœu pieux, et rien ne laisse présager qu'il en sera autrement dans un avenir rapproché.

Qui dit partenariat dit volonté commune de s'asseoir autour d'une même table et de travailler à la réalisation d'un objectif commun. Or, le moins que l'on puisse observer, c'est que ni l'État, ni le patronat, ni les dirigeant-e-s des universités n'ont manifesté un enthousiasme délirant à l'idée de s'associer au mouvement étudiant. Pour dire les choses franchement, la FEUQ a jusqu'ici joué le rôle de l'invité qui quête sa place à un banquet où il n'est pas le bienvenu. Il y a là quelque chose d'humiliant que l'on n'a pas intérêt à perpétuer plus longtemps.

Bien sûr, le contexte actuel de la société québécoise ne se prête nullement à un retour à la stratégie d'affrontement. Il existe cependant une marge considérable entre maintenir des relations cordiales avec les acteurs sociaux, ce qui apparaît tout à fait souhaitable pour le mouvement étudiant, et se gausser d'un partenariat qui n'existe que sur papier. N'est-il pas dangereux pour toute organisation de vivre d'une idée qui ne comporte aucun enracinement dans la réalité? De surcroît, en martelant cette idée de partenariat, la FEUQ risque tout simplement de donner l'impression de cautionner des décisions du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science qui vont à l'encontre des intérêts des étudiant-e-s. Cela ne nous semble pas souhaitable. Pour devenir un véritable partenaire, la FEUQ doit d'abord se renforcer pour constituer un interlocuteur incontournable. Il faut y travailler en étant bien conscient qu'on n'y est pas encore.

Robert Martin

Le président,
Robert Martin



Service alimentaire de l'Université de Montréal

Au menu

Entrées

Comptoirs satellites

- ✦ Pavillon Principal, U-1 et E-3
- ✦ Pavillon Jean-Brillant
- ✦ Pavillon Marie-Victorin
- ✦ Cepsum

*Au plaisir
de vous servir*

Plats principaux

- ✦ Cafétéria des Sciences sociales
(3200, Jean-Brillant, 2^e étage)
- ✦ Bistro
(3200, Jean-Brillant, rez-de-chaussée)
- ✦ Restaurant le Cercle
(3200, Jean-Brillant, 2^e étage)
- ✦ Resto-Pub
(Pavillon J.A.-De-Sève)

Desserts

- ✦ Tarif préférentiel pour réceptions étudiantes
- ✦ Service de livraison



LE GARFOILLIS

DES TESTS DE FRANÇAIS

Louise Casavant

La piètre qualité du français écrit des étudiants québécois fait couler beaucoup d'encre. Lasses d'avertir les cégeps et les écoles secondaires d'ajuster le tir de leur enseignement, plusieurs universités francophones ont décidé de prendre les grands moyens en imposant un test de français à l'admission. Ce fut le cas de l'Université de Montréal en 1989 et de la plupart des autres universités francophones. Si le problème est réel, les politiques, elles, sont improvisées et arbitraires, et elles n'ont aucunement contribué à dégager une solution efficace.

Contrairement à ceux qui les ont précédés, les universitaires de la nouvelle génération ne sauraient pas écrire. Cette croyance généralisée soulève bien des passions. Alors que certains affirment que les jeunes d'aujourd'hui sont plus paresseux que leurs prédécesseurs (aucun membre de la jeunesse actuelle n'arrivant évidemment à la cheville de n'importe quel *baby-boomer*, aussi minable soit-il), d'autres accusent le système scolaire expérimental dont ils ont fait les frais ces 15 dernières années. Parallèlement à tous ces débats stériles, certains spécialistes trouvent le moyen d'affirmer que, globalement, les jeunes d'aujourd'hui seraient plus forts en français que leurs aînés.

La vérité, c'est qu'on ne dispose d'aucun outil de comparaison pour affirmer que les étudiant-e-s d'aujourd'hui sont mieux ou pires que ceux d'hier. Une chose, cependant, ne fait aucun doute : à l'instar de la majorité des Québécois, une forte proportion des universitaires éprouvent de sérieuses difficultés à maîtriser leur langue, difficultés auxquelles quelqu'un se devait de remédier.

UN COUP DE BARRE

En avril 1988, la Sous-commission du 1^{er} cycle de l'Université de Montréal recommandait «qu'à titre de mesure transitoire, à compter du 1^{er} septembre 1989, la maîtrise adéquate et attestée de la langue française soit imposée comme condition d'admission à l'Université, étant entendu que le candidat admis bénéficierait, le cas échéant, d'un délai à déterminer pour répondre à cette exigence, à défaut de quoi l'admission serait révoquée». Cette mesure excluait les programmes déjà dotés d'une politique en matière de connaissance du français. Les certificats tels que Relations publiques, Recherche documentaire et rédaction française, Information et journalisme, et Publicité de la Faculté de l'éducation permanente en sont quelques exemples.

Cette solution sévère, par ailleurs tout à fait légale, a également été adoptée, à quelques détails près, par d'autres universités francophones du Québec. Les mesures de rattrapage prennent la forme de cours à option pour l'Université Laval et l'Université de Montréal et de cours crédités hors programme pour l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Montréal. Ces deux dernières exigent de plus que l'étudiant-e réussisse un second test avant de rendre son admission opérationnelle.

DES PROBLÈMES

En 1989, la note de passage de cet examen a dû être fixée à 34 sur 80 à l'U. de M., histoire de ne pas faire échouer la majorité des étudiant-e-s qui s'y étaient inscrits. Examen trop difficile? Étudiant-e-s plus cancre que prévu? M. Fernand Boucher, responsable des tests

de français, voit les choses différemment : «Cette situation n'a rien d'anormal, affirme-t-il. Tout nouvel examen demande qu'on l'ajuste selon le résultat obtenu; il est inconcevable de faire échouer 80 % des étudiants à un cours ou à un examen, il faut normaliser. La note de passage peut donc varier d'une année à l'autre.» Pourtant, l'examen «revu et corrigé» de 1990 n'a pas été mieux réussi : 60 % des étudiant-e-s l'auraient échoué si on n'avait pas ramené la note de passage à 42 %.

Considérant que l'objectif de cette mesure était essentiellement de forcer les autres paliers d'enseignement à s'ajuster, l'Université de Montréal avait fait savoir dès le début qu'elle n'avait pas l'intention d'investir des sommes astronomiques pour combler des lacunes qui ne relevaient pas d'elle. Pour M^{me} Lorraine Camerlain, responsable du Certificat en recherche documentaire et rédaction française, «il est évident que l'Université n'entend pas régler tous les problèmes de français des étudiants. Ce genre de test se veut plus un avertissement pour l'étudiant qui est faible, une manière de lui passer le message que la maîtrise du français est importante, quelle que soit la carrière qu'il envisage.» Le nombre élevé d'échecs, malgré que l'examen soit de niveau secondaire V et à choix multiples, confronte donc l'Université à un choix douloureux : augmenter ses dépenses ou couper dans la qualité des mesures de rattrapage. Considérant sa situation financière précaire, elle a opté pour le second terme de l'alternative.

Il fut donc décidé que les étudiant-e-s échouant le test de français devaient réussir les mesures de rattrapage suivantes : les cours FRA 1952-R

et FRA 1953-R, qui correspondent au cours Café 1 et 2. En cas de résultats très faibles, l'étudiant-e devrait au préalable suivre le cours FRA 1957 G (Grammaire 1) ou tout autre cours de français qu'on lui aura prescrit et que la Commission des études aura approuvé. «Le choix des cours de rattrapage s'est fait en fonction de divers impératifs, peut-on lire dans le rapport de la Sous-commission du 1^{er} cycle. En premier lieu, il tient compte du coût du rattrapage. Des cours de grammaire de 45 heures donnés par des chargés de cours coûteraient environ 700 000 \$. Un tel débours est-il acceptable pour du rattrapage de niveau secondaire V? Le cours Café entraîne des débours moins importants parce qu'il est fondé sur un apprentissage autodidactique, par ailleurs pédagogiquement très valable.»

Or, le cours Café, quoique fort bien conçu pour quelqu'un qui veut améliorer sa connaissance des subtilités de la langue française, ne correspond pas aux besoins de quelqu'un qui a échoué un examen objectif de secondaire V portant sur la syntaxe (29 questions), la morphologie (8), le lexique (13), l'orthographe (10) et le vocabulaire (11). Quant aux cours magistraux offerts aux étudiant-e-s plus faibles, ils comportent toutes les lacunes des cours où sont regroupés des étudiant-e-s dont les difficultés ne sont pas nécessairement du même ordre. «Il est évident que le professeur doit s'ajuster aux étudiants qu'il a, et que de se retrouver avec des étudiants beaucoup plus forts ou beaucoup plus faibles que soi peut s'avérer décourageant ou donner l'impression que l'on perd son temps», admet M^{me} Camerlain. Elle est aussi consciente que les faiblesses qui ont mené un étudiant-e à échouer le test d'entrée ne seront peut-être même pas abordées dans le cours qu'il aura à suivre. «Il est très difficile de faire le suivi de ce qui se passe exactement dans les salles de classe», avoue-t-elle.

Dans de telles conditions, peut-on s'étonner du peu de succès de ces mesures?

MANQUE DE MOTIVATION, DISPOSITIONS PLUS SÉVÈRES

Au trimestre de l'automne 1990, plus de 300 nouveaux étudiant-e-s de l'Université de Montréal n'ont pris ni la peine de se présenter à cet examen — obligatoire, rappelons-le — ni celle de justifier leur absence, semblant donner raison à ceux qui clament bien haut qu'il ne savent même pas lire assez efficacement pour comprendre des directives simples. Quant à ceux et celles qui s'y sont rendus et l'ont échoué, ils ne se sont pas rués sur les mesures de rattrapage. Ainsi, en novembre 1990, la Sous-commission du 1^{er} cycle rapportait que «1 034 étudiants étaient inscrits aux cours de français alors qu'à la seule Faculté des arts et des sciences 3 000 étudiants ont échoué au test de français.»

Outre la difficulté de suivre le cheminement des étudiants, les nombreuses injustices et questions sans réponse engendrées par ces nouvelles dispositions empêchaient moralement les autorités en place de sévir avec trop de force. En effet, était-il logique d'exiger des étudiant-e-s une connaissance du français que plusieurs de leurs professeur-e-s ne possèdent pas? De demander à ceux inscrits à des programmes ne requérant qu'une faible utilisation de la langue française (mathématiques, physique, etc.) la même maîtrise que ceux qui devront s'en servir sur une base régulière pendant leurs études et une fois leur diplôme obtenu? Ou encore d'avoir les mêmes exigences envers les gens dont la langue maternelle est le français et ceux dont elle ne l'est pas?

Un autre problème s'est présenté lorsqu'on s'est rendu compte que, dès le début de cette aventure, la Faculté des arts et des sciences (FAS), jugeant trop radical de faire de la réussite au test de français ou aux mesures de rattrapage une condition d'admission, avait, sans l'accord préalable de l'Université, décidé d'en faire une condition d'obtention du diplôme. Est-il donc plus honnête de refuser un diplôme à un étudiant-e qui a investi temps, énergie et argent dans un programme d'études

CAO FÉ MPUS

3315 Queen-Mary, Montréal Tél.:(514)735-1259

RESTAURANT-BAR

DEJEUNER DE 6h.30 à 10h.30

DINER DE 11h. à 14h.
MENUS RAPIDES, ECONOMIQUES

5 à 7

CASSE-CROUTE



SPECIALITE

BIERES IMPORTEES

CASSE-CROUTE
OUVERT DE 11H. À 1H.

le petit **CAMPUS**
pub • café

simplement parce qu'il n'arrive pas à passer un examen de français? Deux membres de la Sous-commission du 1^{er} cycle ont d'ailleurs estimé, au cours de la réunion du 27 novembre 1990, que «de faire de la réussite aux mesures de rattrapage, activités hors programme, une condition de diplomation constitue un geste très grave, considérant que le diplôme est normalement la conséquence de la réussite aux cours d'un programme». Quoi qu'il en soit, certains étudiant-e-s se voyaient refuser un diplôme au moment où d'autres contournaient allègrement le système, si bien que l'Université se vit dans l'obligation d'agir.

Loin de rappeler la faculté récalcitrante à l'ordre — la FAS est très puissante politiquement —, elle a plutôt choisi de l'imiter, question d'uniformiser la politique sans faire trop de remous. Résultat : la condition d'admission est subtilement — mais sûrement — devenue une condition d'octroi du diplôme pour tous et toutes.

L'ÉTAT S'EN MÊLE ET S'EMMÈLE

Au milieu de tout ce marasme, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, M^{me} Lucienne Robillard, a décidé d'imposer un test de français aux diplômé-e-s de cégeps se dirigeant vers l'université à partir de mai 1992. Selon ses dires, ce test «constituera l'un des points de la politique d'évaluation de l'enseignement collégial».

Cette mesure serait proprement inutile dans la forme envisagée. L'examen proposé est en effet calqué sur celui que les élèves passent à la fin du secondaire et porte en proportions égales sur le fond (énoncé du sujet, opinion, arguments,

articulation du texte) et sur la forme (vocabulaire, ponctuation, orthographe). Il est cependant prouvé que les élèves du secondaire et du collégial sont en général forts sur le fond et faibles sur la forme. Certains, carrément nuls sur la forme, réussiraient à se rattraper sur le fond au point de réussir tous leurs examens de français. Les cégeps n'ayant aucunement le mandat d'enseigner les rudiments du code grammatical et les universités ne testant que le fond sans s'intéresser à la forme, on voit mal ce que ce nouveau test apporterait. «On peut légitimement penser qu'en deux ans passés au cégep nos élèves deviennent même encore plus forts sur la forme. Leurs résultats à ce test seront donc plus élevés qu'à la fin de leur cours secondaire, mais en fait ils ne sauront pas plus écrire et ne rencontreront pas mieux les exigences des universités», souligne ironiquement M. Michel Vermette, professeur de français au Collège de Maisonneuve.

Au moment d'écrire ces lignes, il était impossible de connaître les résultats de ce premier test administré au collégial. Tout ce qu'on en sait, c'est qu'il ne servira qu'à «orienter» le gouvernement et les universités puisqu'il sera administré uniformément à tous les finissant-e-s de cégeps qui ont l'intention de poursuivre des études supérieures. Les universités demeureront maîtres chez elles et chacune pourra donc décider de faire ce qu'elle veut de ces résultats. Rien ne les empêchera de continuer d'administrer leurs propres tests de français et de traiter les échecs selon leur bon vouloir. Espérons seulement pour les étudiant-e-s de l'Université de Montréal que cette dernière affichera ses couleurs avec plus

de transparence qu'elle ne l'a fait jusqu'à présent et que les étudiant-e-s qui ont des raisons de contester sa politique aient une chance de faire valoir leur point de vue.

Un seul bon point émerge de ce cafouillis : on constate que les cégeps ont réagi positivement aux mesures prises par les universités et que, même si cela déborde leur mandat, plusieurs ont décidé de tendre une main secourable à leurs élèves en difficulté.

LA RESPONSABILITÉ DES ÉTUDIANTS

Plusieurs cégeps ont décidé d'offrir un cours de français correctif à leurs élèves plus faibles et de leur permettre de le substituer à un cours de français obligatoire. Certains offrent également des consultations individuelles avec des professeurs-e-s ou même avec d'autres élèves plus forts en français, qui obtiennent des crédits pour leur travail. Ceux qui consultent apprennent progressivement à reconnaître leurs erreurs et à y remédier. Cette formule a beau fonctionner sur une base libre et ne donner aucun crédit de cours à ceux qui l'utilisent, elle n'en remporte pas moins beaucoup de succès.

Comblant les nombreuses lacunes détectées chez les élèves ne peut évidemment se faire en quelques heures. Dans un rapport d'expérimentation remis au Collège de Maisonneuve en février 1991, à la suite d'un cours de français normatif, on lisait que «les différentes évaluations indiquent une amélioration pour ce qui est de la compétence grammaticale (meilleure connaissance des règles vérifiées à l'aide de tests) et pour ce qui est de la performance (moins de fautes dans les rédactions)». Cet enthousiasme est tempéré par un autre passage révélant qu'un «sondage (...) indique un indice de satisfaction élevé pour le cours. Cependant, la qualité du français des réponses aux questions ouvertes laisse songeur quant aux retombées réelles d'un tel cours».

Comme le dit si bien Lorraine Camerlain : «En dernier recours, c'est à l'étudiant à se responsabiliser, à comprendre que la maîtrise du français est importante, à se prendre en main et à faire en sorte d'aller chercher l'aide nécessaire pour remédier à ses faiblesses.»

chalet suisse

poulet+côtes levées

il n'y a pas plus poulet

10% de rabais sur notre prix régulier pour tous les étudiants et le personnel de l'Université

Salle de réception pour 100 personnes

6160, Côte Des Neiges, Montréal, Québec. H3S 1Z7 (514) 342-6750



L'autodidaxie ou l'art d'apprendre par soi-même

Christine Larose

À toutes les époques, dans toutes les classes de la société, ils ont existé. Aujourd'hui, les associations culturelles, clubs de loisirs et groupes d'action sociale en fourmillent. Ce sont les autodidactes, ceux qui apprennent par eux-mêmes. Ne les imaginez pas comme des ermites penchés à longueur de journée sur de gros livres. Leur originalité se trouve plutôt dans la façon dont ils apprennent.

Même si elle semble marginale, l'autodidaxie représente un phénomène important et extrêmement répandu. Marginale parce que différente des formes d'apprentissage utilisées dans le système scolaire et située en dehors de ce dernier. De plus, elle est encore peu connue et peu comprise. Dans son rapport publié en 1982, la Commission d'étude sur la

formation des adultes (CEFA) a cherché à définir ce phénomène dans un sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives. On y lit : «De tous les adultes interrogés, 39 % ont eu recours à une formation de type autodidactique; pour 23 % des adultes, il s'agissait du seul mode d'apprentissage utilisé durant cette dernière année¹.» Tentons donc de comprendre ce phénomène en explorant les types d'autodidactes, leurs motivations et objectifs de même que les caractéristiques de ce modèle d'apprentissage, ses besoins et ses exigences.

NATURE DE L'AUTODIDAXIE

Nicole Tremblay, dans *Apprendre en situation d'autodidaxie*², a cherché à préciser ce qui caractérise en propre l'autodidaxie.

D'abord, la personne garde et assume l'entière responsabilité du choix du contenu et des ressources ainsi que celle de la gestion de son projet d'apprentissage. Elle réalise également son projet hors des établissements d'éducation et sans le recours à un agent éducatif.

Dans le même sens, la CEFA avait défini les autodidactes comme des individus qui entreprennent, de leur propre chef et hors de tout milieu, des apprentissages qu'ils ont eux-mêmes définis. Elle note cependant que le terme *autodidactique* est utilisé en milieu scolaire. Il désigne alors des personnes étudiant avec une certaine marge d'autonomie et avec l'aide de personnes-ressources ou de tuteurs dans le but d'obtenir un diplôme ou de terminer certaines activités d'un programme. On fait alors référence à des

régimes individualisés ou personnalisés d'enseignement. La CEFA note toutefois qu'une telle interprétation risque d'entraîner de la confusion, en plus de vider l'autodidaxie de sa réalité.

Il faut d'abord se rappeler qu'au cours des années soixante-dix, au Québec, l'éducation des adultes, initialement centrée sur le professeur et les connaissances à transmettre, s'est transformée en un système centré sur l'apprenant et ses besoins. Dès lors, la responsabilité de l'apprentissage repose sur les adultes eux-mêmes. Ce qui suppose que la personne «apprend à apprendre» pour répondre à ses propres besoins. L'apprentissage autonome constitue en fait une question centrale pour l'andragogie, qui se définit comme la science et la pratique de l'aide éducative à l'apprentissage de l'adulte.

De fait, l'autodidaxie se trouve à l'un des pôles de la formation. Gaston Pineau définit ce pôle d'autoformation comme la «situation où le pouvoir est au sujet qui se forme selon des objectifs, objets et moyens non imposés par un autre³». L'autre pôle, l'hétéroformation, «se caractérise de façon pure par le pouvoir prépondérant d'un formateur responsable qui impose les objets, objectifs et moyens de formation, le formé n'ayant qu'un rôle d'assimilation». M. Pineau écrit aussi : «À mi-distance entre les deux pôles, des formes d'autodidaxie assistée, de tutorat, de projet éducatif sur mesure, caractérisées par un plus grand pouvoir des preneurs de formation sur le choix, surtout des moyens, et même parfois des objets de formation.» Au pôle d'autoformation, Pineau accole la reconnaissance des acquis, qu'il qualifie d'assistance «après-coup» de l'autoformation. On cherche alors à évaluer en termes d'équivalence scolaire cet apprentissage issu de l'expérience.

POURQUOI APPRENDRE PAR SOI-MÊME?

Seize des vingt personnes interrogées dans le cadre de l'enquête effectuée par Nicole Tremblay ont déclaré ne pas vouloir apprendre d'une autre façon. Elles ont donné les raisons suivantes : l'autodidaxie respecte leur tempérament, rejoint certaines caractéristiques de leur personnalité et correspond à leur nature indépendante et autonome. Elles ont affirmé avoir besoin de liberté

d'action pour apprendre ou pour utiliser leur créativité.

Autre avantage, ce mode autonome d'apprentissage leur permet de respecter leur rythme personnel. Les autodidactes peuvent également être plus précis dans leurs apprentissages, ne s'attardant qu'à ce qui conduit au but poursuivi. Enfin, ils sont en mesure de se servir de leur expérience et d'utiliser leurs nouvelles connaissances et habiletés assez rapidement.

Dans l'enquête de la CEFA citée précédemment, une grande majorité de répondants déclaraient poursuivre divers objectifs. Le désir d'apprendre seul et la curiosité intellectuelle sont mentionnés. On cherche aussi à occuper ses temps libres en faisant quelque chose d'intéressant. Enfin, on veut se prouver qu'on est capable d'être son propre maître.

SAVOIR QUI L'ON EST

En cours de route, les autodidactes devront effectuer une grande diversité de tâches. Une autre enquête, effectuée cette fois par le Groupe de recherche sur l'apprentissage autodidactique en milieux éducatifs de l'Université de Montréal (GRAAME), en énumère plusieurs : acquérir des connaissances et découvrir les personnes-ressources qui les aideront à y parvenir; planifier, organiser et évaluer leurs apprentissages; développer certaines habiletés didactiques et trouver du support sous forme d'encouragements et d'échanges. Ces nombreuses tâches illustrent la complexité

de leur situation et sont significatives des besoins et difficultés propres aux autodidactes. Pour Nicole Tremblay, «le fait d'avoir à trouver et à choisir les ressources humaines et matérielles qui pourront les aider, et de partir de rien pour y parvenir, paraît constituer l'élément le plus original qui les caractérise⁴».

Ce type d'apprentissage exige néanmoins de la personne qu'elle ait une bonne connaissance d'elle-même. Elle devra être en mesure de définir ses besoins et les moyens d'y répondre. De plus, elle devra apprendre à connaître son rythme et ses habitudes d'apprentissage. Enfin, elle aura à organiser ses périodes d'études et à les aménager selon son cadre de vie.

ÉLÉMENTS DE L'AUTODIDAXIE

L'autodidaxie, c'est un rapport particulier avec le savoir, d'abord un rapport actif, une soif d'apprendre. «Pour étancher cette soif, il (l'autodidacte) boit à toute source d'information, de façon jugée parfois inconsidérée par ceux qui n'en ont jamais été privés⁵». C'est un acte de volonté qui correspond à un besoin personnel profondément enraciné, un rapport passionné au savoir. L'autodidaxie est donc un moyen de réalisation personnelle.

L'autodidaxie, c'est aussi un apprentissage autogéré. L'apprenant se prend totalement en charge et procède par essais et erreurs. Il le fait également sans soutien institutionnel, soit sans pro-

fesseur, sans école et sans programme. Cet isolement le rend particulièrement présent à l'environnement immédiat, d'où il tire toutes les ressources possibles. L'autodidacte a donc une présence active et imaginative, il fait flèche de tout bois.

DEUX CATÉGORIES D'AUTODIDACTES

Gaston Pineau, dans un rapport de session sur l'autodidaxie⁶, distingue deux catégories d'autodidactes. La première est constituée des autodidactes «de luxe», qui se consacrent à leurs activités à temps partiel, dans leur temps de loisir. «Ces derniers, écrit M. Pineau, ont une position socioprofessionnelle en général assurée par une bonne formation initiale reçue. Ils se livrent à l'apprentissage d'un hobby (artisanat, culture...) qui parfois peut devenir leur occupation principale.» Pour eux, ce sont des aspects psychologiques qui sont en jeu, car l'autodidaxie les déconditionne d'une profession ou d'une formation perçue comme aliénante; souvent, elle leur permet de réaliser des rêves de jeunesse.

La deuxième catégorie d'autodidactes est celle pour qui l'autodidaxie est une nécessité. N'ayant qu'une formation initiale minime, ils doivent tout apprendre par eux-mêmes pour s'en sortir. Pour eux, c'est une condition de vie; ils doivent se former seuls pour survivre économiquement et culturellement.

LE GIRAT DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

L'importance de l'autodidaxie a été relevée dans de nombreuses études et plusieurs pays. Comme dans l'enquête de la CEFA, on a constaté que plus du tiers des personnes interrogées avaient appris par elles-mêmes. On a également noté que le quart des projets des autodidactes étaient reliés au travail. Ce n'est pas étonnant quand on considère les changements rapides de la technologie, la mobilité de l'emploi et la situation économique incertaine.

À l'Université de Montréal, le Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail (GIRAT) postule que l'autoformation est susceptible de répondre à cette nouvelle problématique de travail et qu'elle favoriserait le maintien et le développement des compétences en emploi.

Le GIRAT, c'est au départ quatre chercheurs en éducation des adultes et en gestion des ressources humaines rattachés à l'Université de Montréal, à l'École des Hautes Études Commerciales, à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Calgary. Se sont joints à eux neuf assistant-e-s de recherche — des étudiant-e-s à la maîtrise et au doctorat — et 27 entreprises.

Le groupe s'est donné pour tâche d'étudier systématiquement les pratiques d'autoformation en milieu de travail. Leur projet de recherche, de portée pratique et théorique, vise à «identi-

fier les pratiques et politiques en cours en matière d'autoformation, identifier des stratégies d'autoformation auprès des travailleurs et travailleuses et analyser les pratiques et les politiques à la lumière des stratégies d'autoformation observées⁷». Des responsables de la formation et du développement de diverses entreprises seront ainsi conviés à procéder à une analyse et à une révision des politiques et des pratiques organisationnelles en cours.

Notons que le GIRAT situe l'autoformation entre les deux pôles distingués précédemment. Pour cet organisme, l'autoformation est définie comme une situation d'apprentissage pendant laquelle l'individu est responsable de l'une ou l'autre dimension d'une activité de formation (contenu, objectifs, démarche, ressources, rythme). La responsabilité échoit tantôt à l'apprenant, tantôt à un agent éducatif. Ce champ d'étude étant nouveau, il existe encore un flottement terminologique et sémantique, tel qu'en témoigne la terminologie employée dans cet article.

L'AUTOFORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL

Le GIRAT affirme aussi que les changements apportés par l'entreprise à leur technologie, leur procédé de production et leur style de gestion posent un double défi en matière de formation de personnel. Les besoins en ce domaine s'accroissent, mais les ressources financières n'aug-

mentent pas au même rythme, si bien que plusieurs entreprises doivent faire plus avec moins. Par ailleurs, là où il y a décentralisation de l'autorité, les employé-e-s sont appelés à assumer plus de responsabilités, à la fois dans la définition de leurs besoins de formation et dans le choix des moyens pour les satisfaire.

Dans ce contexte, l'autoformation offre une solution de rechange pertinente et intéressante à la formation traditionnelle, qui est généralement coûteuse sur le plan financier et exigeante en énergie et en temps à investir. D'ailleurs, les résultats des sondages sur les tendances actuelles et les défis à relever concordent : l'un de ces défis, c'est la nécessité de se centrer sur les besoins individuels de formation et de préparer les employés à se montrer responsables et capables «d'apprendre à apprendre».

Il est également intéressant de considérer les résultats d'études menées auprès de diverses entreprises. Certaines signalent que la très grande majorité des activités de formation (80 %) se font de manière informelle, alors que 80 % du budget de la formation est consacré aux activités formelles de formation. D'autres études indiquent que les pratiques informelles sont les plus importantes. Voilà qui révèle un aspect insoupçonné, inédit de la formation en milieu de travail.

Terminons en soulignant quelques caractères distinctifs de l'autodidaxie qui témoignent de l'originalité

de cette formation. Une première constante veut que les apprentissages des autodidactes soient pratiques et concrets. Cette formation est directement reliée à leur vie et trouve son origine dans une expérience ou une interrogation précise. Les pairs constituent de précieuses ressources, les principales d'ailleurs. Les apprentissages s'étalent dans le temps, au rythme des besoins. Et c'est le savoir-faire qui témoigne de la réussite de l'apprentissage, non la certification. La formation autodidactique est source de valorisation et d'affirmation de soi, sans compter que la réalisation de ces projets suscite le goût de nouveaux apprentissages.

1. Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre : une action volontaire et responsable*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1982, p. 407.

2. Nicole Tremblay, *Apprendre en situation d'autodidaxie*, Montréal, PUM, 1986, 110 p.

3. Gaston Pineau, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1983, p. 45.

4. Tremblay, *op. cit.*, p. 94.

5. Pineau, *op. cit.*

6. Gaston Pineau, *L'autodidaxie. Émergence de nouveaux modèles éducatifs*, Montréal, Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, Bureau de la recherche, 1978, p. 11.

7. Roland Foucher et Nicole Tremblay, *Autoformation et maintien de la compétence en emploi : études des conditions qui en favorisent l'émergence*. GIRAT, document inédit, Université de Montréal, 1991, p. 6.

L'extraordinaire expérience de



*Pendant deux ans,
le Saguenay—Lac-Saint-Jean
a vibré au rythme de la
télévision éducative*

**Recherche : René Bouchard
Rédaction : Claude Garon**

Pendant deux ans, de 1967 à 1969, le Saguenay—Lac-Saint-Jean a vécu au rythme de la «société éducative» grâce à Téveq, un extraordinaire projet-pilote de télévision éducative qui a engendré un engouement populaire pour l'éducation comme il est difficile de l'imaginer un quart de siècle plus tard. À preuve, sur les 150 000 adultes que comptait la région à l'époque, 35 000 étaient officiellement inscrits

aux cours de la télé éducative, et plus de 5 000 personnes ont obtenu leur diplôme de 9^e année. La plupart du temps, Téveq supplantait complètement tous les autres postes de télévision puisque 60 000 personnes écoutaient régulièrement la télé éducative et que 100 000 le faisaient occasionnellement. Chaque jour, au cours de la première année d'opération, 12 000 «tévèques» effectuaient leurs exercices et les postaient au

cégep de Jonquière, où ils étaient corrigés par ordinateur. Malgré des failles, l'expérience de Téveq a été couronnée d'un succès indéniable et à un coût fort acceptable : 3,5 millions de dollars au total pour deux années d'opération.

Région isolée, donc facilement observable, le Saguenay—Lac-Saint-Jean sert depuis longtemps de banc d'essai pour de nouveaux produits. Cette caractéristique n'est pas étrangère au fait qu'on a mené l'expérience de Téveq là plutôt qu'ailleurs. Il y avait aussi d'autres raisons : la région souffre traditionnellement d'un taux de chômage nettement supérieur à l'ensemble du Québec et, à l'époque, la population était faiblement scolarisée : 61 % des 35 000 personnes inscrites à Téveq avaient entre six et huit années de scolarité; 14 % en avaient moins de cinq. L'un des objectifs consistait à donner aux gens la possibilité

d'obtenir leur diplôme de 9^e année dans un délai relativement court de 48 semaines, ce qui répondait d'ailleurs à la volonté de 75 % de la clientèle. À ce moment, la 9^e année était en effet considérée comme une étape charnière parce qu'elle ouvrait la porte à l'enseignement professionnel.

DES OBJECTIFS AMBITIEUX

Téveq — et c'est là sa richesse — se voulait toutefois une expérience globale de «société éducative», un objectif ambitieux comportant de nombreux volets : vérifier l'efficacité éducative des moyens technologiques, utilisés en conjonction avec des moyens de type socio-pédagogique, et former du personnel à cette fin; contribuer à définir les objectifs, les méthodes et les contenus de l'éducation des adultes, voire à en faire le pôle majeur de l'orientation de la Direction générale de l'éducation permanente (DIGEP) du ministère de l'Éducation; favoriser dans la population une meilleure connaissance

socio-économique de la région et du Québec; développer une conscience régionale; assurer la participation des adultes à la définition des contenus et des structures de l'éducation; agir sur les mentalités, les attitudes et les comportements face à la vie, somme toute, développer la «compétence contemporaine» de la population de la région.

LE MARKETING AU SERVICE DE L'ÉDUCATION

Les promoteurs de Tévèq ne se sont pas contentés de concevoir des émissions de télévision et de les diffuser. Cette phase a en effet été précédée d'enquêtes sociologiques approfondies destinées à cerner les préoccupations de la population et la perception des problèmes de la région. Dès le départ, il était entendu que Tévèq ne se limiterait pas à dispenser une formation de base en français, en mathématiques et en anglais, les trois matières scolaires visées par le projet, et que, pour élargir le champ de connaissance des Jeannois et Saguenéens, il fallait d'abord susciter leur intérêt en partant de ce qui les touchait directement, c'est-à-dire les questions socio-économiques. C'est d'ailleurs cette orientation qui a permis d'attirer à Tévèq de nombreuses personnes qui avaient déjà leur 9^e année.

On a également orchestré une vigoureuse campagne de marketing utilisant systématiquement les médias de la région et les panneaux d'affichage le long des routes. Avant même l'entrée officielle en ondes de Tévèq, une série de 13 émissions sur

l'éducation a été diffusée à l'automne 1967. Les enquêtes sociologiques avaient-elles révélé que Jean Béliveau et Janette Bertrand étaient des personnalités particulièrement populaires dans la région? Janette Bertrand et Jean Béliveau apparaissaient à l'écran pour vanter les vertus et l'importance de l'éducation. L'ensemble de la campagne d'information et de publicité a d'ailleurs coûté 100 000 \$, une somme considérable à l'époque.

UNE STRUCTURE SOPHISTIQUE

L'imagination, la perspicacité et le sens de l'organisation ne faisaient pas défaut aux promoteurs de Tévèq, qui comportait une structure très sophistiquée.

Par exemple, un comité local a été créé dans chacun des 71 villes et villages de la région. Consultation, participation, représentation et solidarité, telles étaient les fonctions de ces comités qui devaient assurer une rétroaction constante entre la clientèle et les dirigeant-e-s. Tout au long du projet, une équipe de recherche a également travaillé sur le terrain pour évaluer la portée du programme et l'efficacité des moyens utilisés.

La locomotive de Tévèq, c'était évidemment la télévision, le déclencheur et l'émetteur des informations. S'y ajoutait le cours par correspondance, une documentation écrite qui permettait aux étudiant-e-s d'approfondir leurs connaissances et de faire leurs «devoirs». Après chaque émission, les gens inscrits étaient en effet invités à faire des exercices et à les expédier

par la poste au cégep de Jonquière, où ils étaient traités par ordinateur. Chaque semaine, environ 20 000 exercices étaient ainsi corrigés.

Principalement à l'intention des gens moins scolarisés, donc plus susceptibles d'éprouver des difficultés à assimiler les contenus, des centres de révision étaient ouverts le samedi; un enseignant-e s'y trouvait pour répondre aux questions des étudiant-e-s. S'ajoutait à cela une équipe de visiteurs à domicile dont le rôle consistait à nouer des relations personnalisées avec la clientèle, à la motiver et à lui expliquer comment utiliser toutes les ressources de Tévèq.

UNE ÉMISSION TYPE

Tévèq ne disposant pas de sa propre station de télévision, du temps d'antenne était acheté des télédiffuseurs de la région, qui se réservaient évidemment les heures de grande écoute. Du lundi au jeudi inclusivement, les émissions de Tévèq étaient donc concentrées dans des créneaux peu propices à attirer un large auditoire : de 7 h à 8 h 15 le matin, avec reprise vers 10 h 30 et 23 h.

Chaque émission portait d'un des thèmes suggérés au cours des enquêtes sociologiques. Présentation du sujet par les animateurs, exposition des faits bruts, court film sur l'opinion des gens de la région, débat, présentation des travaux effectués par les «tévècois-enquêteurs» : sur une émission d'une heure et demie, le volet socio-économique occupait environ 80 % du temps. Deux pauses-café, respective-

ment de trois et deux minutes, étaient prévues. Pour ce qui est des matières scolaires, une émission-type consacrait sept minutes aux mathématiques, deux minutes et demie à l'anglais et 10 minutes au français.

Une émission-synthèse était également diffusée le vendredi pour réviser la matière présentée au cours de la semaine, donner la correction des exercices et discuter de la réaction des téléspectateurs.

Enfin, le lundi soir, l'émission Télé-club proposait une discussion sur un thème socio-économique aux quelques centaines de groupes de Tévèquois qui s'étaient constitués dans la région. Chacun des groupes écrivait un rapport des délibérations et, après compilation, une synthèse était publiée dans les journaux de la région.

L'OBJECTIF DE SCOLARISATION EST LARGEMENT ATTEINT

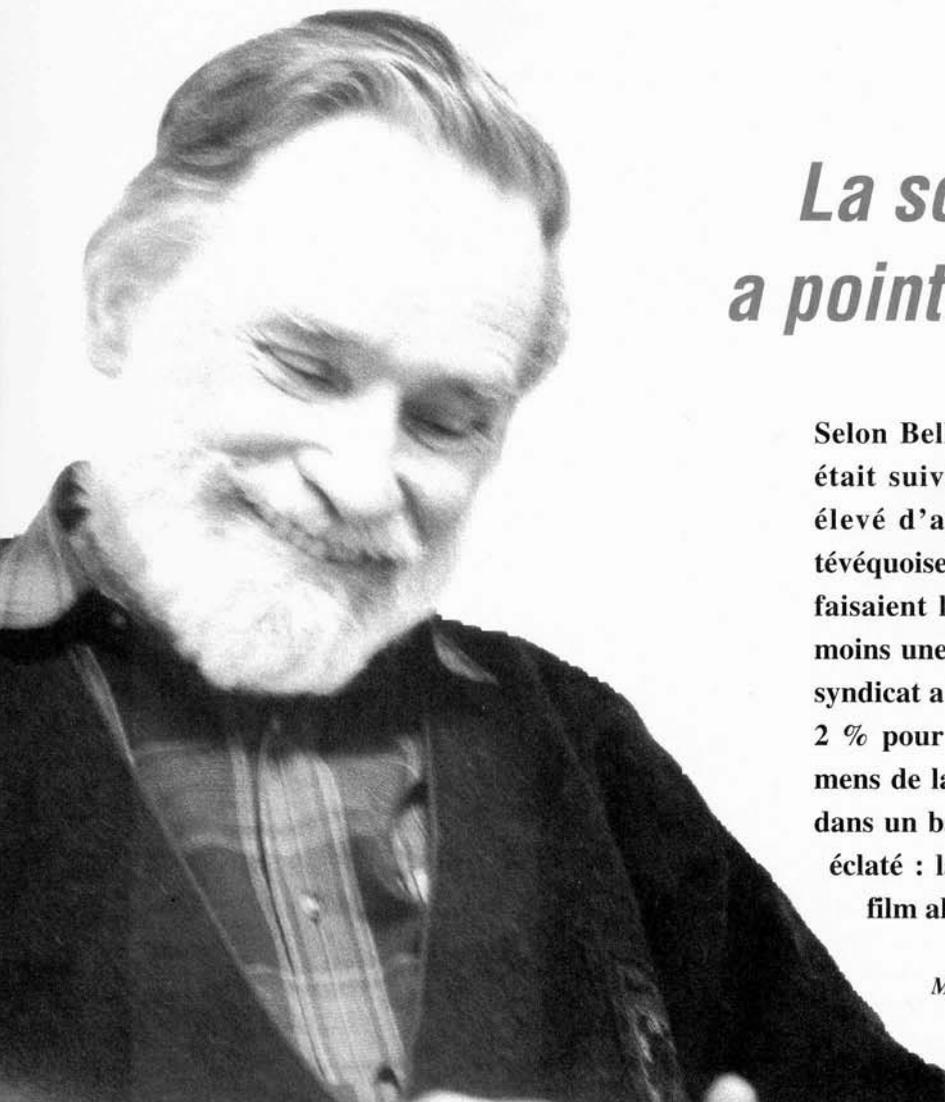
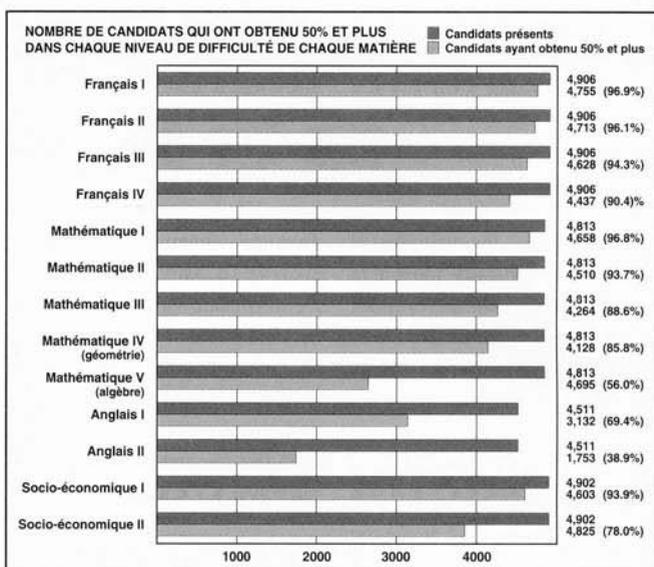
Tévèq entre donc en ondes le 15 janvier 1968 pour une première série de 100 émissions s'échelonnant jusqu'à la fin mai. En cette première année, l'objectif consiste à scolariser les tévèquois jusqu'au seuil de la 9^e année. La deuxième série d'émissions, diffusées du 14 octobre 1968 au 16 mai 1969, est consacrée à la 9^e année. Au total, 5 290 adultes se présentent aux examens. Le tableau 1 témoigne du résultat de l'opération. Comme l'a écrit M. Messier : «Sauf pour le deuxième niveau de difficulté en anglais et en algèbre, les résultats furent excellents. Avant de les apprécier, rap-



pelons que les examens, dans chacune des quatre matières qui faisaient l'objet d'un contrôle (français, mathématiques, anglais et socio-économique) étaient graduées selon une difficulté croissante, chaque niveau de difficulté correspondant à une portion délimitée du programme et à un degré académique (éducation de base, présecondaire, secondaire I et secondaire II). Les examens étaient des questionnaires de type objectif, comprenant chacun une centaine de questions à choix

multiples et furent corrigés par ordinateur.» Fait à noter, le diplôme décerné aux Tévéquois était en tous points semblable à celui des élèves du secondaire dit régulier.

Que plus de 5 000 adultes, dans une région largement sous-scolarisée, aient obtenu leur diplôme de 9^e année constitue une réussite certaine. Téveq flirtait toutefois avec un objectif bien plus ambitieux : créer une société éducative. L'objectif a-t-il été atteint? Allons-y voir.



La société éducative a pointé le bout du nez

Selon Bell Canada, chaque émission de Téveq était suivie d'un nombre extraordinairement élevé d'appels téléphoniques : tévéquois et tévéquoises s'échangeaient des renseignements et faisaient leurs exercices au téléphone. Dans au moins une entreprise, Liqueurs Saguenay inc., le syndicat a obtenu une augmentation de salaire de 2 % pour ses membres qui réussiraient les examens de la télé éducative. On raconte même que dans un bar, tard le soir, une bagarre générale a éclaté : la moitié des clients voulait écouter un film alors que l'autre moitié réclamait Téveq.

M. Guy Messier, le coordonnateur de Téveq

Pour dire d'une société qu'elle est éducative, sans doute faut-il que l'intérêt pour l'éducation soit très vif et que celle-ci prenne racine dans la vie quotidienne, la première réalité de tout être humain. M. Guy Messier, le coordonnateur du projet, n'ose affirmer que Tèveq a fait du Saguenay—Lac-Saint-Jean une société éducative dans la pleine acception du concept; il croit néanmoins qu'elle a «montré le bout du nez» au cours des deux années qu'a duré l'expérience.

Les anecdotes et phénomènes rapportés précédemment sont tirés d'un document intitulé *Tèveq : une intervention à l'échelle de tout un territoire*, que M. Messier a écrit en 1972. Il y en a plusieurs autres. Par exemple, on a recueilli de nombreux témoignages de gens qui, à l'usine ou au bureau, utilisaient leur pause-café pour effectuer les exercices inclus dans les documents écrits. Tèveq aurait même contribué à souder l'unité familiale, car, dans plusieurs foyers, parents et enfants discutaient fréquemment de la dernière émission. À la messe dominicale, il n'était pas rare que le thème de l'homélie soit puisé dans une des émissions diffusées la semaine précédente par Tèveq. Une épidémie de grippe ayant obligé la fermeture des écoles pendant deux semaines, parents, enfants et enseignants écoutaient assidûment Tèveq, si bien qu'au retour en classe, tous ont réclamé — en vain — que l'enseignement régulier inté-

gre la télé éducative. Dans les journaux et bulletins de nouvelles des médias électroniques, la manchette était consacrée à la discussion du dernier Télé-club. Même que les librairies de la région ont dû augmenter leurs commandes de dictionnaires pour faire face à la soif de connaissance de la population régionale.

UNE ÉPOQUE TURBULENTE

La compréhension de l'expérience de Tèveq nécessite qu'on la replace dans le contexte des années soixante et de la Révolution tranquille, une période de bouillonnement politique, social et culturel unique dans l'histoire du Québec.

Le ministère de l'Éducation avait été créé à peine trois ans plus tôt, en 1964, et la Direction générale de l'éducation permanente (DIGEP) était encore plus récente — elle avait été fondée le 31 mars 1966. L'apathie, le conservatisme, la lourdeur et la bêtise bureaucratique, caractéristiques que l'on attribue volontiers aux appareils d'État contemporains, n'avaient pas encore frappé la jeune fonction publique québécoise. Bien au contraire, celle-ci constituait le moteur de l'innovation et nourrissait les idéaux de progrès social. À la DIGEP, toujours selon ce qu'en dit le document de M. Messier, le premier directeur général, M. Fernand Jolicœur, entretenait une ambition qui ne péchait pas par modestie : dans son esprit, la Direction générale de l'éducation permanente

n'avait qu'une existence transitoire, car elle «devait au plus tôt annexer tout le ministère afin que celui-ci devienne un ministère de l'Éducation permanente».

UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Quant à M. Messier et aux membres de son équipe, ils étaient branchés sur les nouveaux courants d'idées et les recherches récentes en éducation. Avant de lancer Tèveq, les promoteurs avaient réuni plus de 1 000 pages de documentation sur des expériences d'éducation nouvelle et de télévision éducative qui avaient été tentées ailleurs dans le monde, notamment sous l'égide de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Une des idées maîtresses, empruntée à Paulo Freire, visait à en découdre avec le modèle éducatif traditionnel, où, pour reprendre les mots de M. Messier, «tout se fait généralement de supérieur à inférieur, de "connaissant" à celui qui veut connaître». Dans un tel système, selon Freire, «les élèves sont les objets de l'action des maîtres» et il s'agit là d'une manipulation.

Plutôt qu'une manipulation, Tèveq se voulait une «proposition». C'est encore M. Messier qui écrit : «Cette longueur d'ondes, génératrice de relations égalitaires et solidaires en même temps que génératrice d'actions de découvertes et de développement individuel et collectif, prenant garde aux schémas dans lesquels on essaie de

tasser à l'avance la réalité (la forçant ainsi à s'amenuiser et à perdre sa riche complexité) prend sa source dans l'espèce de certitude fondamentale que le noyau central de la personnalité est capable de développement. Cela nous conduit forcément à ne plus considérer celui qui s'engage dans un ou des processus d'apprentissage comme un "être à enseigner", mais comme un partenaire.»

UN MINISTRE PHILOSOPHE?

Phénomène encore plus extraordinaire, même les hommes politiques semblaient partager ces points de vue. Deux mois avant la diffusion de la première émission, le ministre de l'Éducation avait profité du lancement officiel de Tèveq, à Alma, pour prononcer un discours qui ferait les délices des andragogues d'aujourd'hui : «Il est temps qu'en éducation des adultes, de dire le ministre, des expériences qui dépassent le cadre étroit de la scolarité strictement académique soient entreprises (...) À toutes fins pratiques, pour toute la durée du projet, l'antenne appartiendra à la population. Il s'agit de réconcilier l'adulte avec lui-même et le monde qui l'entoure. Il faut que chacun en arrive à participer à ce monde d'aujourd'hui, sinon le dépaysement se maintient, le geste quotidien n'a pas de signification, y compris les gestes de l'apprentissage.»

Le ministre s'était même fait quasi philosophe en ajoutant : «Lorsque l'individu a retrouvé le sens des choses

et compris les lignes de force qui l'entourent et entrepris de s'y insérer pour faire lui aussi œuvre utile, il devient, ayant recréé sa propre estime de soi, plus capable d'acquérir de lui-même les connaissances et la compétence qui lui manquent pour entreprendre

autour de lui, dans son propre milieu, les changements qui lui apparaissent essentiels. Le défi que nous pose ce projet-pilote à vous comme à nous, c'est en somme de tenter, via un média d'un extraordinaire impact, de donner à l'adulte l'occasion de s'adapter et de se tailler une place sur une

terre des hommes qu'il ne reconnaît plus comme étant la sienne.»

Téveq a-t-il permis à la population du Saguenay—Lac-Saint-Jean de reconnaître cette terre comme sienne? Malgré les nombreuses recherches qui ont été menées à l'époque, M. Messier n'est

pas certain qu'on ait réussi à évaluer quantitativement et qualitativement la contribution de Téveq au développement de la région. Il a cependant une certitude : Jeannois et Saguenéens se sont attachés autant à Téveq que les Montréalais à l'Expo 67.

Le succès de Téveq : l'école sans murs



M. P.A. Cantin

«À l'époque, j'ai vu des cultivateurs écouter les émissions de Téveq dans l'étable en trayant leurs vaches. C'est vous dire l'intérêt immense qu'a suscité ce projet.»

«Dans le système d'éducation, les programmes et les méthodes pédagogiques sont conçus par les autres — les professeurs, les directions d'école, le ministère de l'Éducation —, mais ça ne correspond par nécessairement aux besoins du monde ordinaire. Selon moi, si Téveq a eu un tel impact, c'est qu'il s'agissait d'une école sans murs, sans tradition et sans programme préétabli, dont les gens ont eux-mêmes défini le contenu à partir d'une vaste enquête sociologique.»

Aujourd'hui directeur du ministère de l'Expansion économique régionale pour le Saguenay—Lac-Saint-Jean—Charlevoix, M. P.A. Cantin était directeur du Conseil économique régional à la fin des années soixante. Il était donc bien placé pour savoir que la sous-scolarisation de la population posait de sérieuses limites à la formation de la main-d'œuvre et qu'il était impératif de donner aux gens la possibilité d'obtenir leur

diplôme de 9^e année.

M. Cantin estime néanmoins que le volet socio-économique de Téveq, moins normatif et moins rigide, était de loin le plus intéressant, celui qui a laissé la plus forte empreinte sur la région et qui a contribué à son dynamisme au cours de la décennie suivante.

UN VIF SOUVENIR

Bien d'autres personnes dans la région ont conservé un vif souvenir de Téveq. Tel est le cas de M^{me} Roger Ouellet, qui a animé les cercles d'études des tévéquois, et de M^{me} Henriette Potvin, une tévéquoise qui y a obtenu son diplôme de 9^e année.

Matin et soir, pendant deux ans, M^{me} Potvin a été une téléspectatrice attentive de Téveq et, quotidiennement, elle a posté ses exercices au cégep de Jonquière. Elle a d'ailleurs conservé toute la documentation écrite pertinente au projet, dont une dizaine de cahiers à anneaux remplis d'une écriture serrée

contenant les notes qu'elle prenait à chaque émission. Mme Potvin a particulièrement apprécié de s'initier à l'anglais et aux mathématiques modernes, mais elle estime que Tévèq a surtout contribué à accroître sa confiance en elle-même.

Très engagée depuis des décennies dans des activités sociales, politiques, communautaires et d'éducation populaire, Mme Ouellet considère elle aussi que Tévèq a constitué un très beau projet éducatif qui a contribué à l'éveil de la conscience régionale. «Quand quelqu'un apprend, souligne-t-elle, qu'il s'ouvre à une situation, il a envie de faire quelque chose, d'agir pour améliorer son sort.»

Rattachée au service d'éducation populaire de la Commission scolaire régionale du Lac-Saint-Jean dans les années soixante-dix, Mme Ouellet considère encore aujourd'hui que Tévèq était à l'avant-garde en pédagogie de la formation des adultes. «Tévèq m'a toujours suivie, explique-t-elle, car en éducation des adultes, il faut laisser la parole aux gens et favoriser la compréhension des problèmes quotidiens, politiques et sociaux. L'enseignant devient alors un animateur. C'est exactement ce qu'a fait Tévèq.»

Un mot revient d'ailleurs régulièrement dans les propos de Mme Ouellet : le respect. La grande réussite de Tévèq, croit-elle, a consisté dans le fait que les responsables du projet n'ont pas imposé leurs connaissances. Pendant les deux ans qu'a duré l'expéri-

ence, Tévèq est demeurée à l'écoute de la population et ce sont des gens de la région qui sont le plus souvent apparus à l'écran pour parler d'eux-mêmes et de leur histoire.

«La télévision, c'est l'un des moyens éducatifs de l'avenir. Notre monde est très complexe et il n'existe pas suffisamment de moyens de réfléchir sur ce que nous vivons.»

M^{me} Roger Ouellet

Malheureusement — et c'est sans doute là une des raisons majeures qui a fait que Tévèq n'a pas survécu —, le système d'éducation a toujours considéré la télévision éducative avec suspicion et n'a jamais cru que des adultes puissent obtenir aussi rapidement leur diplôme de 9^e année.

En apportant des ajustements et en profitant des développements technologiques de la télévision et de l'informatique, Mme Ouellet est persuadée qu'un projet comme Tévèq serait très utile en 1992.

APRÈS TÉVEQ, L'EXPÉRIENCE MULTIMÉDIA

En dépit de la résistance du système d'éducation, l'expérience de Tévèq avait été suffisamment concluante



en priorité à la couche la plus défavorisée de la population, celle dont les revenus annuels étaient inférieurs à 3 000 \$ (en dollars de 1970). Une équipe d'une trentaine d'animateurs sociaux parcourait la région en tout sens et demandait aux gens : «Quels sont vos besoins?» On organisait alors des tables de travail où, à l'aide des animateurs, les gens cherchaient eux-mêmes des solutions à leurs prob-

blèmes, la plupart du temps très concrets. C'est ainsi que de nombreuses personnes se sont initiées aux procédures des assemblées délibérantes, que d'autres ont appris tous les secrets de l'élevage des moutons, voire à remplir leur formule d'assurance-chômage ou leur demande de crédit agricole. Multimédia animait même une vingtaine de tables d'alphabétisation dans tous les recoins de la région.

LE POUVOIR SE SENT MENACÉ

pour que le ministère de l'Éducation tente de la poursuivre sous une autre forme. De là est né Multimédia, qui s'est étendu à la grandeur du Québec, mais avec un succès inégal d'une région à l'autre.

Quittant son poste de directeur général du Conseil économique régional, M. P.A. Cantin est nommé directeur de Multimédia pour le Saguenay—Lac-Saint-Jean. «La grande différence entre Tévèq et Multimédia, c'est que ce dernier a complètement déserté le champ de la formation scolaire pour poursuivre un grand objectif : assurer l'émergence du potentiel qui dormait en chaque personne, couper les liens de dépendance entre les gens et les autorités traditionnelles qui avaient toujours des idées pour tout le monde.»

Multimédia s'adressait

Multimédia, qui était entièrement financé par le ministère de l'Éducation, regroupait le plus grand corps d'animateurs sociaux du Québec. Or, la crise d'octobre 70 était fraîche dans la mémoire collective et les autorités se sont vite méfiées de ces gens qu'ils percevaient

comme des agitateurs. M. Cantin savait déjà à l'époque que la Sûreté du Québec avait

un œil sur les activités de Multimédia; il a plus tard appris que la Gendarmerie Royale du Canada et même la CIA, dans leur paranoïa de la subversion, y ont aussi fourré leur nez.

L'élite régionale traditionnelle — députés, curés, maires, notables, etc. — constatait pour sa part que son discours passait moins bien la

rampe. Par exemple, un député venu annoncer dans un village le projet de construction d'entrepôts de pommes de terre s'est fait rappeler que les terres de ce secteur ne convenaient pas du tout à cette culture et que les agriculteurs n'avaient même pas l'argent nécessaire pour acheter les semences. «Nous n'avions pourtant rien à cacher, affirme aujourd'hui M. Cantin, tout ce que nous disions aux gens, c'était "Vous êtes capables". L'accroissement de l'autonomie des gens inquiétait pourtant les députés de la région, qui n'avaient pas lu deux pages sur tout le projet et qui craignaient que le pouvoir leur glisse des mains.» C'est sans doute là la

principale raison de la mort de Multimédia en 1978.

M. Cantin n'hésite pas à affirmer que Téveq et Multimédia ont constitué une expérience unique dans le monde entier. Les spécialistes de l'UNESCO et les penseurs de l'école sans murs et de la pédagogie de la libération — entre autres Ivan Illich — ont été nombreux à se rendre au Saguenay—Lac-Saint-Jean pour observer de près ce laboratoire d'éducation populaire. Ce qui fait dire à M. Cantin : «J'ai au moins la consolation de savoir que des morceaux de Téveq et de Multimédia ont survécu dans des expériences en Amérique du Sud, en Europe et en Afrique.»



M^{me} Henriette Potvin, une diplômée de Téveq qui a par la suite suivi des cours à l'université

La vue compte pour 83 % de la perception Le cours magistral en tient-il compte?

Le phénomène est connu depuis au moins 25 ans : la vue compte pour 83 % de notre perception, comparativement à 11 % seulement pour l'ouïe; de surcroît, nous ne retenons que 20 % de ce que nous entendons et 10 % de ce que nous lisons. Pourtant, l'essentiel de notre système d'éducation repose toujours sur le cours magistral, qui se fonde principalement sur le contenu verbal — un professeur parlant devant une classe. De là la question suivante : cette méthode pédagogique est-elle la plus

efficace compte tenu de la façon dont fonctionne notre cerveau?

Tiré de *La Pédagogie audio-visuelle*¹, le tableau no 1 reproduit ci-dessous est tout à fait explicite quant au processus de perception et de rétention de l'information. Certes, pour peu que l'enseignant-e ait quelque talent d'animateur ou de comédien et qu'il utilise fréquemment le tableau noir ou du matériel audiovisuel, le cours magistral peut s'enrichir d'éléments visuels. Lorsque ce n'est pas le cas — il en va

souvent ainsi —, l'étudiant-e n'exploite que 11 % de sa capacité de saisie de l'information, d'où le recours massif à la mémoire, une des facultés du cerveau parmi tant d'autres, mais que le sens commun a souvent confondue avec l'intelligence.

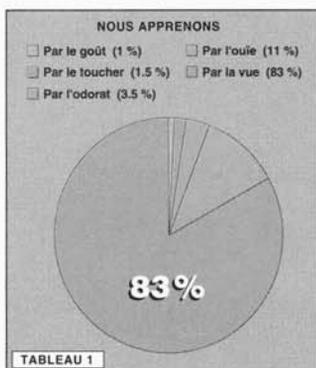
On ne s'étonne donc pas que M. Jean Cloutier ait écrit à propos de ce tableau : «L'expérience aussi bien que les recherches ont attesté la validité de ces chiffres. Même si cette affirmation peut nous sembler péremptoire et certains de ces chiffres contesta-



bles, il n'en demeure pas moins que le pédagogie ne peut faire fi de ces constatations.»

LES MÉDIAS AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE

Dans un ouvrage publié en 1983 et intitulé *Introduction à la technologie de l'instruction*, deux professeurs du Département de technologie éducationnelle de l'Université de Montréal, MM. Gabriel La Rocque et Harold D. Stolovitch, ont repris un tableau créé en 1967 par un chercheur américain nommé Allen, qui a établi des relations entre l'efficacité des différents médias en regard des objectifs pédagogiques



Ce n'est sans doute pas le seul facteur, mais ces données contribuent à expliquer le succès de l'expérience de Téveq.

AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS

Dans un document intitulé *La formation à distance*, Pierre Dalcegio a pour sa part

plus, la combinaison des facteurs audio et vidéo comporte un effet cumulatif sur la mémoire. Il y a cependant plus important encore : la télévision décentralise les lieux d'apprentissage, ce qui constitue un atout majeur quand on sait que l'école a été pour plusieurs un lieu d'échecs et de frustrations. Grâce au magnétoscope, la télévision offre aussi à l'étudiant-e un horaire très souple et elle permet un gain considérable de temps et d'argent, ne serait-ce qu'en évitant les déplacements entre la résidence et l'établissement d'enseignement.

Un des principaux inconvénients que l'on attribue à la télévision éducative a trait à l'impossibilité pour l'étudiant-e de réagir, de poser des questions. Cela peut cependant être compensé par le contact téléphonique avec des personnes-ressources. Même dans un cours magistral dispensé dans une classe, il faut également rappeler que de nombreux étudiant-e-s ne poseront jamais de questions, soit parce qu'ils comprennent immédiatement les explications, soit parce qu'ils sont trop timides pour intervenir.

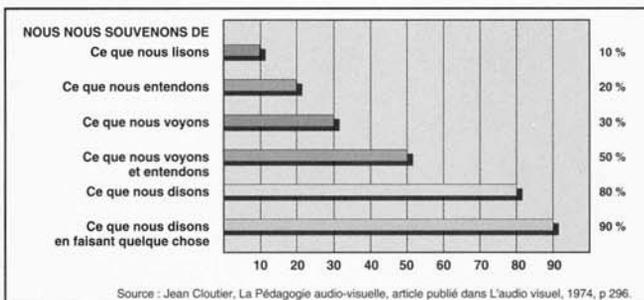
On dit aussi que la télévision est un média complexe et coûteux. La com-

plexité ne concerne en vérité que les enseignant-e-s qui en ignorent le fonctionnement. Quant au coût, il peut certainement être amorti par le très grand nombre d'étudiant-e-s qui suivent simultanément un même cours.

DES RÉTICENCES

Dès le début des années soixante, les recherches ont démontré l'immense potentiel de la télévision à des fins d'éducation. Depuis, de nombreuses expériences ont été menées avec succès un peu partout dans le monde, mais elles se heurtent généralement à de fortes résistances. Tous les intervenants que nous avons rencontrés pointent le doigt dans la même direction pour expliquer cette réticence : le conservatisme inhérent à tous les grands systèmes organisés et les intérêts corporatistes, en l'occurrence ceux des enseignant-e-s qui craignent, à tort sans doute, d'être évincés par la télévision.

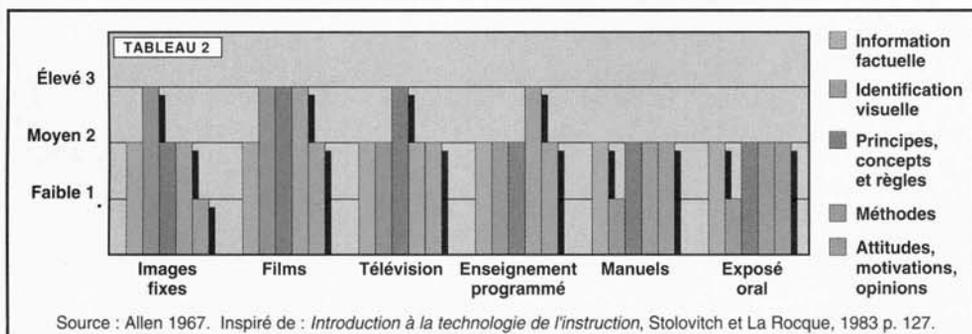
* Pour cet article, nous n'avons pas retenu les données sur l'apprentissage psycho-moteur que contient ce tableau.



(voir tableau 2). Une évidence ressort de ces données : l'exposé oral et les manuels, les méthodes les plus fréquemment utilisées dans notre système d'éducation, sont les moins efficaces de tous les médias pédagogiques.

dressé un inventaire des avantages et inconvénients de la télévision éducative.

Dans la première catégorie, il y a évidemment le fait que tous les foyers possèdent un téléviseur et qu'il existe dans le public un grand intérêt pour la télévision. De



La «régulation extemporanée» assistée par ordinateur

L'INFORMATIQUE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT

Recherche : René Bouchard

Rédaction : Claude Garon

Dans l'enseignement, un des problèmes majeurs tient au fait que l'enseignant-e doit généralement attendre jusqu'au prochain examen pour savoir dans quelle mesure ses élèves ont assimilé la matière du cours. Parfois, il est trop tard et l'élève se trouve déjà en situation d'échec. L'informatique remédie cependant à cette lacune en permettant à un professeur-e d'évaluer instantanément dans quelle mesure les connaissances transmises ont été effectivement acquises.



«Avec ce système, je sais très rapidement à quel niveau se trouvent mes élèves et je suis mieux en mesure de les aider.»

M^{me} Hélène Lemay

Directement inspiré du concept dit de la «régulation extemporanée», le système mis au point par M. Antoine Horvath, docteur en informatique de l'Université de Montréal et professeur à l'Université du Québec à Montréal, est expérimenté avec succès depuis deux ans dans une classe d'accueil de l'école secondaire Gérard-Filion de la Commission scolaire Jacques-Cartier, sur le rive sud de Montréal.

Techniquement complexe pour le profane en informatique, le système est fort simple d'utilisation. Sur son pupitre, chaque élève dispose d'un terminal relié

à un ordinateur que l'enseignant-e peut activer tout en dispensant le cours. Supposons qu'il soit question de géographie et que le professeur-e veuille vérifier si les élèves ont bien retenu que le Chili fait partie de l'Amérique du Sud. Il posera alors une question à choix multiples : Le Chili est-il situé en Afrique? en Asie? en Europe? en Amérique du Sud? en Océanie? Chacun des choix étant coté de 1 à 5, l'élève actionne la touche correspondant à ce qu'il croit être la bonne réponse. Immédiatement, un diagramme apparaît sur l'écran de l'enseignant-e : il indique quels élèves

ont donné la bonne réponse et lesquels se sont trompés. Une seule question ne saurait constituer un repère fiable, mais, après en avoir posé un certain nombre, il s'agit d'une bonne indication des élèves qui ont bien assimilé la matière et de ceux qui semblent en difficulté. De là la possibilité d'intervenir immédiatement auprès de ces derniers.

Le système de M. Horvath comporte également un écran où sont projetés des éléments visuels, ce qui constitue un atout pédagogique supplémentaire dans certaines matières, dont l'enseignement d'une langue seconde.

La clé de cette invention, que M. Horvath compare au tableau de bord d'un avion, c'est bien sûr de fournir au pilote, en l'occurrence l'enseignant-e, une rétroaction en temps réel sur la rétention par les élèves de la matière enseignée. La régulation extemporanée a



M. Antoine Horvath, le concepteur du système

été mise à l'essai avec succès en mathématiques, en géographie et, depuis deux ans, en français. M. Horvath croit que le système actuel convient à toutes les matières qui se prêtent aux questions objectives. Il pourrait toutefois être adapté à toutes les matières pour peu que l'enseignant-e dispose d'une banque de questions informatisées. Il travaille d'ailleurs à ce dernier projet.

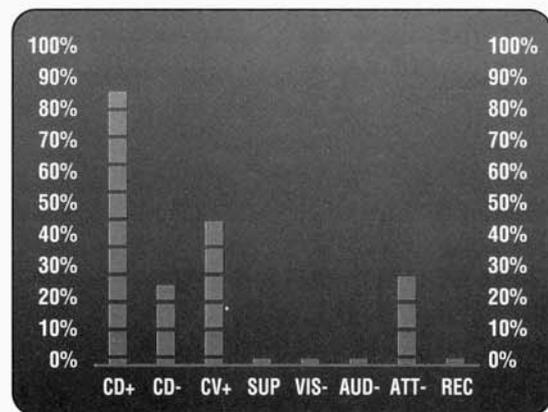
UN OUTIL SÉCURISANT

Enseignante dans la classe d'accueil dont nous avons parlé précédemment, M^{me} Hélène Lemay utilise ce système depuis deux ans. Elle qui n'avait au départ aucune formation en informatique, elle s'est vite familiarisée avec cette technologie, dont elle

apprécie les avantages, en particulier pour évaluer rapidement le degré de connaissance du français de ses élèves, des jeunes de différentes ethnies, âgés de 12 à 18 ans. « Dans une classe d'accueil traditionnelle, souligne-t-elle, il est difficile d'évaluer la compréhension orale des élèves. Avec ce système, je sais très rapidement à quel niveau ils se trouvent et je suis mieux en mesure de les aider. Pour des jeunes qui affrontent le choc d'une nouvelle culture, il est très important de ne pas être placés en situation d'échec dès le départ. » Pas de doute dans son esprit donc : la régulation extemporanée favorise l'apprentissage.

Ses élèves aussi, assure-t-elle, utilisent cet outil pédagogique avec enthousiasme. Tel est sans doute le cas de Belkis Martinez (en page couverture), qui a fait des progrès scolaires spectaculaires en un an. Sans doute très douée, jouissant de surcroît du soutien indéfectible de son beau-père québécois, cette jeune Dominicaine ingorait totalement le français à son arrivée au Québec, il y a un an. Ses connaissances des autres matières scolaires étaient également fort rudimentaires. En arithmétique, par exemple, elle ne maîtrisait pas les quatre opérations de base. Dix mois plus tard, Belkis Martinez s'exprime fort convenablement en français et, en mathématiques, elle en est maintenant à l'algèbre. Pour elle, la classe d'accueil aura été un succès total.

Qu'advient-il du système de M. Antoine Horvath? M^{me} Lemay, elle, souhaite qu'il s'enrichisse d'un dictionnaire visuel informatisé, ce qui lui procurerait un outil pédagogique supplémentaire. Quant à M.



Autres données disponibles sur le système de M. Horvath

Légende

- CD** - Compréhension déclarée de l'étudiant
- CV** - Compréhension vérifiée
- SVP** - Taux de ceux qui voudraient avoir des explications
- VIS** - Taux de ceux qui voient mal l'explication
- AVD** - Taux de ceux qui entendent mal l'explication
- ATT** - Taux de ceux qui n'ont pas répondu à la question posée par le professeur et qui sont en attente
- REC** - Taux de ceux qui voudraient que le professeur recommence une explication

Horvath, il souhaite évidemment qu'il soit commercialisé, ce qui assurerait sa diffusion dans tout le système scolaire. Une chose est sûre, le ministère de l'Éducation, qui a financé l'achat de l'équipement informatique, suit l'expérience de près. Compte tenu des taux hallucinants d'échec et de décrochage scolaire au Québec, le moins que puisse faire le MEQ, c'est d'être attentif aux innovations pédagogiques.





Chasseurs des temps

Ils tabassent les gens

des don Quichottes ni des anges du métro. Chacune de leurs actions comporte un intérêt immédiat : l'argent. De plus, si on creuse un peu, on apprend qu'il existe une autre motivation : «C'est bon pour notre ego, c'est pour impressionner, avoir une image de force», disent-ils. De toute évidence, la génération Rambo devient réalité.

Jean-Claude Sabourin

Ils sont jeunes, mais n'ont pas de chevaux. Ils savent utiliser leurs poings, mais ne touchent pas aux fusils. Pourtant, au même cœur de cuir qu'hier, ils arpentent le macadam et agissent comme chasseurs de primes.

Dans notre société, où l'on incite les jeunes à consommer une panoplie de produits et de modes, l'argent revêt une importance toute particulière. Or, ce n'est pas en livrant des commandes d'épicerie qu'on peut se payer le blouson en vogue. Ainsi, faute de parents riches, certains adolescents trouvent différents moyens pour arriver à leurs fins. Le plus répandu, c'est évidemment la vente de drogue, mais d'autres adoptent la manière dure et plus risquée, celle de «corriger» des gens moyennant rémunération.

Vous vous demandez alors ce qu'on entend par correction. L'éventail est large et va de la simple menace telle que «Laisse Machin tranquille, sinon on te casse la gueule» au passage à tabac en bonne et due forme. Dans ce dernier cas,

on avertit la victime qu'on ne lui en veut pas personnellement, mais qu'on agit pour le compte d'une autre personne.

Ces Billy the Kid affirment qu'ils n'entrent pas en action pour des peccadilles et que les récriminations doivent correspondre à leur code d'éthique : un viol, une dette ou simplement un abus personnel qu'eux-mêmes considèrent assez grave pour agir.

Ils ont des allures de justiciers, mais, quand on les écoute et bien qu'ils n'attaquent personne «pour le fun», on s'aperçoit que leurs activités tournent autour d'un milieu qui leur est proche et où ils trouvent leur intérêt. Leur devise pourrait être la suivante : l'ennemi de mon ami est mon ennemi.

Au prix qu'ils demandent, personne ne fait appel à leurs services pour des «niaiseries». À 100 \$ pour la simple menace et 300 \$ pour un petit brassage, on y pense deux fois. Le tarif peut même aller jusqu'à 1 500 \$ selon le gabarit de la victime, son entourage et le milieu d'où elle provient. Ce ne sont donc pas

LE SALOON EST DANGEREUX

Souvent, ces batteurs -à- gages proviennent d'un milieu où la violence règne gratuitement. Or, tant qu'à taper sur des gueules pour rien, pourquoi ne pas le faire pour gagner des sous? Ainsi, au début, de petites sommes d'argent suffisent pour attaquer. Plus tard, pour rire, ils se font imprimer une carte d'affaires. À ce moment-là, la chose devient plus sérieuse, et le bouche-à-oreille amène des contrats plus payants, car plus dangereux. Parle-t-on des dangers à ces Jesse James, ils rétorquent : «Sans risques, t'as rien». Toutefois, ils s'organisent minutieusement pour les réduire. Quand une personne fait appel à leurs services, elle doit donner la photo de la victime, son adresse et ses déplacements. Les chasseurs de têtes s'assurent aussi que la victime ne fait partie d'aucun gang et que son entourage n'est pas dangereux. Ils évitent ainsi les représailles.

En ce qui a trait au paiement du contrat, ils exigent qu'on leur montre les trois quarts du montant demandé avant d'entrer en jeu; la somme totale est payable le plus vite possible après le

de primes modernes?

contre rémunération

méfait. Dans le cas contraire, le client pourrait bien être victime d'un passage à tabac à titre gratuit.

UNE MÉTHODE ÉPINEUSE

Qui dit passage à tabac dit membres fracturés. Comment quelqu'un peut-il en venir à agresser ainsi une personne qu'il ne connaît ni d'Eve ni d'Adam? Le truc, c'est la provocation. En effet, on amène la victime à devenir agressive, par exemple en la poussant, ce qui stimule l'agressivité du chasseur de primes. Dès lors, le combat s'engage et le cerveau arrête de fonctionner. Tous les moyens sont bons pour vaincre, du bâton au vaporisateur Mase (mousse pour contrer l'attaque des chiens). Contrat oblige.

Le plus incroyable dans cette histoire, c'est que ces cow-boys modernes ne se considèrent pas le moins du monde comme des délinquants : «Si je ne le fais pas, disent-ils, d'autres vont le faire, peut-être avec un *gun*.»

Manifestement, quand la victime est au sol et qu'on continue de la frapper, sous prétexte qu'il ne faut pas penser, car il y a un contrat à honorer, on atteint un niveau de sadisme qui dépasse de loin la délinquance. À ce stade, c'est de crime organisé qu'il faut parler.

Or, tout le monde sait bien que nul n'a le droit de se faire justicier. Ces chasseurs de primes des temps modernes et les propriétaires de dépanneurs armés jusqu'aux dents nous ramènent donc au temps des règlements de comptes et des hors-la-loi parcourant les grands chemins.

La loi 32 sera amendée

Par le projet de loi 40, qui pourrait être présenté cet automne à l'Assemblée Nationale, le gouvernement du Québec entend amender la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves et d'étudiants* (loi 32) de façon à reconnaître trois catégories distinctes d'étudiant-e-s dans les universités : le 1^{er} cycle, les études supérieures et l'éducation permanente. Les clientèles de chacun de ces groupes auront ainsi plus de facilité à se constituer en associations étudiantes autonomes et à représenter officiellement leurs membres auprès des autorités. Présentement, la loi 32 ne distingue nullement ces trois groupes, ce qui a provoqué des frictions importantes entre les associations étudiantes au cours de la dernière décennie, principalement à l'Université de Montréal et à l'Université Laval.

En parrainant le projet de loi 40, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, M^{me} Lucienne Robillard, prend acte des transformations profondes qui ont marqué le mouvement étudiant québécois ces dernières années. Fondée en 1989, la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), dont l'AGEEFEP fait officiellement partie depuis l'an dernier, s'est en effet donné une structure qui confère une large autonomie à chacune des trois catégories d'étudiant-e-s. C'est d'ailleurs la FEUQ, dans un avis déposé l'an dernier, qui a demandé à la ministre d'amender la loi 32 pour reconnaître cette nouvelle réalité.

DES LUTTES OPINIÂTRES

Avant d'en arriver là, certains campus universitaires ont été le théâtre de luttes opiniâtres entre associations étudiantes qui se disputaient le droit de représenter officiellement la communauté étudiante. Pendant plusieurs années, par exemple, l'AGEEFEP s'est heurtée à la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAECUM) dans sa volonté de représenter la clientèle de l'éducation permanente dans toutes les instances de l'Université et des Services aux étudiants. Depuis, les relations entre les deux groupes sont devenues très cordiales, notamment à la faveur de leur participation commune aux activités de la FEUQ. À Québec, l'Association des gradués inscrits à Laval (UGIL), qui représente les étudiant-e-s des cycles supérieurs, a éprouvé des problèmes similaires avec la CADEUL, qui regroupe les étudiant-e-s du 1^{er} cycle. Une fois modifiée, la loi 32 donnera des droits égaux à chacun des groupes, ce qui éliminera ces sources de discorde.

UNE LOI UNIQUE AU MONDE

Fait à noter, il n'y a probablement aucun autre pays dans le monde qui dispose d'une loi sur les associations étudiantes. La loi 32 est certes contraignante, car elle oblige les associations qui souhaitent s'accréditer à tenir un référendum parmi leurs membres. Pour que ce référendum soit valide, au moins 25 % des membres doivent participer au scrutin et voter à plus de 50 % en faveur de l'accréditation.

Par contre — et c'est là la grande originalité de la loi —, les associations accréditées disposent de droits importants, dont celui de désigner les délégué-e-s de leur choix dans les instances universitaires où les étudiant-e-s sont représentés. La loi garantit également le droit d'affichage des associations et elle oblige les établissements à fournir à ces dernières des locaux adéquats. Enfin, les associations accréditées disposent du droit de percevoir à la source les cotisations de leurs membres, un mécanisme qui s'apparente à la formule Rand en vigueur dans le monde syndical.

Pourquoi le recteur est-il nommé et non élu?

Parce que les élections sont interdites à l'U. de M.

Claude Garon

La Révolution tranquille, la perte d'influence de l'Église et la modernité ont coulé sur l'Université de Montréal comme l'eau sur le dos d'un canard. Avec le résultat que la vie démocratique y est difficile, voire interdite. Le processus de désignation d'un nouveau recteur, actuellement en cours, est tout à fait représentatif de l'héritage d'une époque où les clercs exerçaient un pouvoir sans partage. En bout de course, ce sont les 24 membres du Conseil de l'Université qui «nommeront» le successeur de M. Gilles Cloutier, tout comme ils ont le dernier mot sur le choix de tous les «officiers» de l'établissement et sur toutes les décisions importantes, y compris le budget annuel de plus de 300 millions de dollars, dont plus de 80 % est constitué de fonds publics.

En apparence du moins, la communauté universitaire participe à la désignation du recteur puisqu'un comité constitué à cette fin invite les membres de l'Assemblée universitaire à suggérer des candidatures et, ultérieurement, à voter pour le candidat-e qui leur semble le plus apte à occuper la fonction. Tout ce processus n'a cependant aucune valeur décisionnelle; il s'agit d'une consultation qui n'engage en rien le Conseil de l'Université. L'article 25.02 des Statuts de l'Université est à cet égard tout à fait explicite : «Le Conseil nomme recteur la ou l'une des personnes que le comité lui a recommandées, ou toute autre personne après avoir consulté le comité à son sujet.» Ce n'est pas seulement en théorie que le Conseil a les coudées franches. Ainsi, au début des années quatre-vingt, l'Assemblée universitaire avait clairement souhaité que le sociologue Guy Rocher soit nommé recteur; le choix du Conseil s'était

cependant porté sur M. Paul Lacoste, jusque là vice-recteur.

Si l'absence de démocratie à l'U. de M. a rarement été évoquée au cours de la dernière décennie, il n'en a pas toujours été ainsi. Dans les années soixante-dix, par exemple, les professeur-e-s ont réclamé que la Charte de l'Université soit modifiée de façon à permettre l'élection du recteur. Tous leurs efforts ont cependant été vains. De guerre lasse, les professeur-e-s ont enfoui leurs revendications sous le boisseau, où elles ont sombré dans l'oubli.

L'UNIVERSITÉ PRIVÉE

À l'époque professeur de philosophie — il a, depuis, quitté l'établissement —, M. Claude Lagadec a publié en 1980, dans *Le Devoir*, un long texte intitulé *L'Université privée*, qui n'a rien perdu de son actualité et dans lequel il se livre à une analyse virulente de la Charte et des Statuts, la base même de la structure du pouvoir dans l'établissement.

L'U. de M., rappelle-t-il, est gouvernée par quatre assemblées désignées comme «corps constituants» : le Conseil de l'Université (24 membres), le comité exécutif du Conseil (9 membres), l'Assemblée universitaire (environ 75 membres) et la Commission des études (25 membres).

Quelle est la répartition du pouvoir entre ces corps constituants? M. Lagadec écarte au départ la Commission des études, qui n'exerce aucune influence sur les décisions budgétaires ou sur la nomination du personnel. Quant à l'Assemblée universitaire, où les professeur-e-s disposent d'une légère majorité, il rappelle qu'«elle n'a aucun pouvoir réel, sauf celui de donner des

doctorats honorifiques; c'est le haut lieu de la parole».

LA CONCENTRATION DU POUVOIR

En réalité, «tous» les pouvoirs appartiennent au Conseil de l'Université et au comité exécutif. C'est ainsi que le Conseil, en plus d'approuver toutes les dépenses, nomme tous les dirigeants de l'Université : le chancelier, le recteur, les vice-recteurs, le secrétaire général, le directeur des finances, le registraire, le vérificateur, les doyens, les vice-doyens et les secrétaires des facultés, 19 des 25 membres de la Commission des études, huit de ses propres membres ainsi que tous les professeur-e-s. «De la sorte, écrit M. Lagadec, il n'y a pas un seul agent administratif (dit «officier», ce mot-là m'énerve chaque fois que je l'écris) qui ne soit une créature du Conseil. Le Conseil exerce tous les pouvoirs de l'Université sans aucune contrepartie, contrepoids ou opposition.»

Il n'a pas échappé à l'œil scrutateur de M. Lagadec «que le comité exécutif de ce conseil a lui aussi tous les pouvoirs et davantage, ce qui est un peu difficile à comprendre». L'article 17 de la Charte, qui définit les pouvoirs du comité exécutif, constitue en effet un chef-d'œuvre de confusion conceptuelle, sinon juridique. Cet article se lit comme suit : «Le comité exécutif assure l'exécution des décisions du Conseil et en exerce tous les pouvoirs, sauf ceux que les statuts attribuent exclusivement au Conseil ou que celui-ci se réserve. Ni le Conseil ni les tiers ne peuvent se prévaloir de l'incapacité du comité exécutif si celui-ci, à l'égard du Conseil, outrepassé ses pouvoirs.» Que signifie ce jargon? Tout simplement ceci : que les statuts donnent au Conseil un certain nombre

de pouvoirs et que le Conseil peut se réserver d'autres pouvoirs. Cependant — et c'est là que le bât blesse —, rien ni personne ne peut quoi que ce soit contre le comité exécutif si ce dernier passe outre aux pouvoirs du Conseil. Il est difficile de croire qu'un texte fondateur comme une charte puisse contenir de telles inepties!

LES ÉLECTIONS INTERDITES

Le caractère antidémocratique de l'U. de M. est inscrit dans l'esprit autant que dans la lettre de la Charte et des Statuts. Hormis quelques exceptions, notamment, l'élection par l'Assemblée universitaire de cinq des 24 membres du Conseil de l'Université, les élections sont interdites à l'U. de M. L'article 50.14 des Statuts ne laisse place à aucune équivoque : «Aucune nomination ou recommandation en vue d'une nomination à un corps universitaire ne peut donner lieu à une procédure d'élection ou à l'équivalent d'une telle procédure, sous peine de nullité.» Ce qui fait dire à M. Lagadec : «Imaginez une institution dont la gestion est calquée sur celle de l'Église : absence totale de délégation de pouvoir; tout le pouvoir est logé dans l'extrême pointe de la pyramide hiérarchique du Conseil et de son exécutif. Toutes les assemblées sont à huis clos comme chez les bolchéviques et les ecclésiastiques, ce qui entraîne un contrôle absolu de l'information et l'impossibilité d'une "opinion publique" sur le campus, puisque ni les professeurs ni bien sûr les étudiants ne connaissent les actes du Conseil, ni les attendus de ses résolutions, ni la jurisprudence ainsi établie. La seule exception au huis clos permanent est l'Assemblée universitaire, dont les étudiants écœurés ont forcé la porte vers 1968.»

Quelle conclusion tirer de tout cela? Encore là, laissons la parole à M. Lagadec : «Si l'on prend un peu de recul, il est possible de voir ce qui s'est passé depuis 20 ans à l'Université de Montréal. Un bon nombre des membres de la direction actuelle ont fondé l'Association des professeurs (APUM)

en 1956, dans des conditions probablement difficiles et courageuses au temps de la fêrle ecclésiastique. Dix ans plus tard, soit en 1966, les mêmes hommes prenaient le pouvoir à l'Université en chassant les curés affaiblis par la Révolution tranquille. Ils en conservaient cependant les méthodes de gestion. C'est un vieux modèle en histoire que celui du conquérant assimilé par le conquis. C'est ainsi que Pierre Trudeau n'a jamais dépassé le duplessisme qu'il a tant combattu dans sa période citélibriste. Le duplessisme l'aura marqué pour toujours. En fait, les universitaires de Montréal et Trudeau perpétuent, chacun à leur façon, l'époque qui a précédé la Révolution tranquille. En éducation, cela veut dire l'époque du Département de l'instruction publique, l'époque d'avant la commission Parent. Il n'y a jamais eu de commission Parent de l'université, pour la bonne raison que le premier geste de cette commission, composée d'universitaires, avait été d'écarter l'université de la réforme envisagée.»

Au-delà de l'analyse personnelle de M. Lagadec, il faut enfin rappeler que bon nombre de personnes partageaient ses points de vue il y a une douzaine d'années. Au terme de longues délibérations, la Commission d'étude sur les universités (CEU), aussi connue sous le nom de commission Pagé, a pondu à la même époque un volumineux rapport sur les faiblesses de l'organisation universitaire. La CEU préconisait de calquer les structures de l'université sur le parlementarisme. Dans un tel système, les dirigeant-e-s des établissements universitaires répondraient de leur gestion devant une opposition constituée des professeur-e-s, des étudiant-e-s et du personnel non enseignant. La Commission insistait également sur la nécessité d'une presse libre sur le campus, indépendante du pouvoir universitaire.

Tout comme le texte de M. Lagadec, le rapport de la CEU est resté lettre morte. Cela signifie-t-il que les problèmes soulevés aient été réglés et qu'ils aient perdu de leur actualité?

LES SERVICES SOCIO-ÉCONOMIQUES

LE BUREAU DU LOGEMENT HORS-CAMPUS

Ce service tient à jour des listes de logements, d'appartements et de chambres disponibles dans le secteur de l'Université et dans les quartiers facilement accessibles par l'autobus et le métro. De plus, le bureau informe les étudiants sur les questions touchant l'hébergement : baux, relations avec les propriétaires, sous-location, etc.

Adresse : 2332, boul. Édouard-Montpetit, bureau C-4525.
Tél. : 343-6533

LE BUREAU UNIVERSITAIRE DE L'EMPLOI

Le bureau universitaire de l'emploi aide les étudiants finissants à se trouver un emploi et organise sur le campus des rencontres entre les employeurs et les étudiants. Il dispose d'un centre de documentation sur les entreprises et les possibilités de carrières. Il offre également des emplois à temps partiel.

Les employeurs qui ont des emplois à temps partiel à offrir aux étudiants peuvent communiquer en tout temps avec notre bureau.

Adresse : 2101, boul. Édouard-Montpetit, bureau 5. Tél. : 343-6736

TROIS AUTRES SERVICES

- Le bureau de l'aide financière : 343-6145
- Le bureau des services aux étudiants handicapés : 343-7928
- Le bureau des services aux étudiants étrangers : 343-6935

Intégration vie-travail-études : Les chaînons manquants

ou

la vie trépidante de Lyne Adrénaline

N.D.L.R. : En juin dernier, l'Association canadienne de l'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF) a tenu son colloque annuel sous le thème *Intégration vie-travail-études : les chaînons manquants*. Le texte ci-dessous reproduit intégralement une allocution que M^{me} Ghislaine Chabot, vice-présidente aux affaires académiques de l'AGEEFEP, a prononcée à cette occasion.

Ghislaine Chabot

En postulant qu'il y a des chaînons manquants, comme le veut le thème du colloque, il me semble qu'il n'existe pas de meilleure façon de les traquer qu'en suivant à la trace la vie quotidienne d'une étudiante-typique de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. Pour les besoins de l'histoire, et non sans à propos comme nous le verrons plus loin, nous baptiserons cette étudiante du nom de Lyne Adrénaline.

Lyne a 33 ans, elle est mariée et mère d'une fille de quatre ans. Elle habite Repentigny et elle travaille depuis dix ans comme infirmière à l'hôpital Notre-Dame de Montréal. Elle a déniché cet emploi peu après avoir

terminé son DEC en Techniques infirmières. Chanceuse, Lyne a maintenant un poste de jour; elle est cependant en devoir une fin de semaine sur deux.

Son nom de famille était-il prédestiné? Le fait est que M^{me} Adrénaline est reconnue par ses supérieurs et ses collègues de travail comme une personne énergique, d'une grande compétence professionnelle, d'humeur agréable et chaleureuse. En un mot, c'est une excellente infirmière.

Dans les cinq ou six premières années de son emploi actuel, Lyne ne jetait qu'un regard distrait sur les postes de chef d'équipe ou de responsable de département qui sont affichés à l'occasion.

Un jour, sentant, encore confusément, qu'elle a fait le tour de son jardin, elle pose sa candidature à l'un de ces postes. Elle ne l'obtient pas. Persévérante, elle répète l'expérience à plusieurs reprises, mais toujours avec le même résultat. Il lui a bien fallu admettre l'évidence : ses collègues qui obtenaient des promotions détenaient toutes un baccalauréat. Les dirigeantes de l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec n'ont-elles pas elles-mêmes fait part publiquement de l'objectif que toutes les infirmières soient des diplômées universitaires d'ici l'an 2000?

Cela se passait il y a quatre ans. Entre-temps, à raison de deux cours par semaine,

Lyne a obtenu un certificat en Gestion des services de santé I de la FEP; elle est à mi-chemin du certificat de Gestion des services de santé II et, dans un an environ, elle s'inscrira au certificat en Santé mentale, un domaine qui l'intéresse particulièrement.

Sa première année de retour aux études, Lyne l'a vécue dans l'enthousiasme. Dieu sait pourquoi, il lui semblait qu'elle avait beaucoup plus de plaisir à apprendre qu'elle n'en avait eu pendant ses trois années au cégep. Quatre ans plus tard, elle est toujours motivée, mais, certains soirs, elle doit bien s'avouer qu'elle préférerait rentrer à la maison plutôt que d'aller à l'université. Hormis



les cours, l'université est d'ailleurs bien moins agréable qu'elle l'avait imaginée. Souvent, ce ne sont que des détails, mais dont la répétition agace. La nourriture par exemple, elle qui s'y connaît en diététique. Quels barbares dans la maison du haut savoir! pense-t-elle, en songeant aux innombrables soirs où elle a dû se composer un menu dans les distributrices automatiques, de surcroît aux trois quarts vides.

D'autres fois, ce sont plus que des détails. Elle qui avait pensé se faire plein de nouveaux amis, elle n'est devenue l'intime de personne. Elle sait aujourd'hui que l'amitié se nourrit peu des conversations de pause-café. Or, c'est le seul moment où elle a l'occasion de parler avec ses condisciples. Il y en a bien quelques-unes dans le groupe qui vont prendre une bière ensemble après le cours. Des célibataires, présume Lyne. Pour elle, il est déjà 22 h et le temps de retourner à Repentigny, où l'attend Jacques, son mari. Ils jaseront une quinzaine de minutes avant d'aller se coucher. La nuit ne sera déjà pas trop longue avec Julie qui, elle, sera debout à 6 h demain matin. Juste ce qu'il faut de temps pour démarrer la journée, aller reconduire la p'tite chez la gardienne et se rendre au travail. Au moins une heure d'auto avec les maudites routes toujours en réparation.

Tout récemment, Lyne a constaté qu'il lui arrivait, certains matins, de commencer sa journée de travail en étant déjà fatiguée. Elle ne se souvenait pas que cela lui soit arrivé auparavant. Et pas

question de musarder de toute la journée. Avec les restrictions budgétaires dans les hôpitaux, les infirmières sont aujourd'hui moins nombreuses qu'il y a dix ans pour accomplir le même travail. Quelle rotation chez les patients, dont elle n'a plus le temps d'apprendre les noms. Tout juste si on ne les sort pas de l'hôpital sur des civières!

Tout cela, Lyne ne l'a pas encore nommé, elle le ressent plutôt : une sorte de resserrement du temps et d'obligations quotidiennes qui se bousculent en cascades, un vague malaise, une certaine lassitude, le sentiment que toute sa vie est rythmée de l'extérieur, que partout autour d'elle, on lui en demande toujours tant et plus. Ça doit être pour ça que tout le monde — médias, hommes politiques, patrons — ont toujours les mêmes mots pendus au bout des lèvres : excellence, concurrence, productivité.

Le choc dans la vie de Lyne est venu inopinément un matin, au hasard de son image reflétée dans le miroir, quand elle a repéré d'un seul coup d'œil quatre cheveux gris. La chose était en elle-même banale, mais, Dieu sait pourquoi, elle a sur le coup ressenti une angoisse, un effondrement intérieur. Les *flash* se sont bousculés dans sa tête : sa vie amoureuse en lente perdition — il doit bien y avoir plus d'un mois qu'elle et Jacques n'ont pas fait l'amour —; les merveilleuses fins de semaine de ski qu'ils passaient ensemble jadis et qu'elle doit maintenant consacrer à ses études; sa fille Julie, avec qui elle a si peu de temps pour jouer — de

l'extérieur, on jurerait que sa vraie mère est la gardienne. Finis aussi les merveilleux soupers mensuels de filles, où elle et ses copines riaient aux larmes à propos de tout et de rien. Elle a si souvent refusé des invitations, pas étonnant que ses amies oublient maintenant de lui téléphoner. De toute façon, elle n'aurait pas le temps. Lyne est restée ainsi, de longues minutes, immobile devant son miroir. En se rappelant un article qu'elle avait lu dans *Châtelaine*, un sourire mi-triste mi-ironique s'est dessiné sur ses lèvres, une phrase s'en est échappée : «Miroir, miroir, dis-moi que je suis une *superwoman*!»

J'arrêterai ici même l'histoire de Lyne Adréline, car, à partir de ce moment, plusieurs dénouements sont possibles. Si le scénario était écrit dans la tradition hollywoodienne, le miroir répondrait sans hésiter : «Oui, tu es une *superwoman*.» Lyne le croirait et, portée par le credo de la pensée positive, celle qui dit «si l'on veut, on peut», elle mènerait à terme ses études et obtiendrait une promotion. Qui plus est, elle et Jacques s'inscriraient à une fin de semaine intensive de renouement conjugal, dont le succès serait total. Lyne trouverait même plus de temps pour sa fille Julie et elle renouerait avec ses vieilles amies. Tout serait pour le mieux, Lyne serait en tous points conforme au modèle social dominant ces années-ci et elle porterait le sceau «100 % excellente».

La vie concrète n'est cependant pas toujours conforme à l'optimisme du «gars des vues» d'Hollywood.

Chacun et chacune a probablement en mémoire l'exemple d'une Lyne Adréline qui n'est pas arrivée à démêler l'écheveau de ses multiples obligations, parfois conflictuelles. Pour toutes celles-là, le prix à payer est variable : un *burn-out* ou une dépression nerveuse, l'abandon des études, une crise familiale majeure, voire un divorce. De tous ces maux possibles, l'abandon des études n'est certainement pas le pire, du moins à court terme. Si elle se résout à quitter l'université, Lyne sait cependant qu'elle est quasi condamnée à faire le même travail jusqu'à la retraite.

Avant d'en arriver là, Lyne aura pourtant cherché chez ses collègues des exemples de qui s'inspirer. Cette jeune fille, sa voisine de classe, qui étudie à temps plein et qui vit des prêts et bourses? Lyne a déchanté quand elle a appris que la jeune fille en question vivait avec un revenu annuel d'environ 9 000 \$. À ce compte-là, autant prendre un congé à traitement différé, comme le permet sa convention collective. Cela signifie cependant de ne toucher que 80 % de son salaire au cours des cinq prochaines années. Avec l'hypothèque, les deux autos et les 100 \$ de gardienne par semaine, son salaire et celui de Jacques bouclent tout juste le budget.

Ni bête ni égoïste, M^{me} Adréline est tout à fait consciente, malgré ses problèmes, qu'elle se trouve dans une situation relativement privilégiée. Sa condition de syndiquée du secteur parapublic lui donne droit à un congé sabbatique ou à un

congé à traitement différé. Si ce n'était de préserver la qualité de vie de Julie, ils pourraient très bien vendre la maison et venir vivre quelques années en appartement sur le plateau Mont-Royal, où ils n'auraient plus besoin d'une deuxième voiture.

Pour bien d'autres étudiants et étudiantes, a constaté Lyne, l'étau est beaucoup plus serré : entre autres pour sa copine Jacqueline, qui étudie également à la FEP mais dans un tout autre secteur que les sciences infirmières. Comptable adjointe dans un grand bureau d'avocats, non syndiquée, Jacqueline retournerait sans hésitation aux études à temps plein si elle en avait la possibilité. Son patron a cependant été très clair : pas question qu'elle s'absente pendant un an ou plus; si elle quitte, on ne lui garantit pas d'emploi au retour. Pour Jacqueline, le rêve, c'est le congé-éducation.

Lyne sait aussi qu'une partie des étudiants et des étudiantes de l'éducation permanente sont des prestataires de l'aide sociale ou de l'assurance-chômage. Elle est restée sidérée quand elle a appris qu'un assisté social ne pouvait suivre plus de deux cours par trimestre, au risque de voir couper ses prestations. «Non, mais ce qu'il peuvent être bornés, ces hommes politiques!», s'est-elle dit à elle-même, en songeant aux barrières inutiles qu'on impose aux plus mal pris. Pour les chômeurs, s'est-elle informée, la politique est sujette à interprétation : un prestataire peut suivre des cours, mais à la condition qu'il demeure

disponible pour le travail. André, un autre copain, lui a raconté qu'il était bien plus simple de ne pas informer l'assurance-chômage qu'il suivait des cours. «Dès que ton dossier comporte une particularité comme celle-là, lui a-t-il expliqué, tu peux être sûr que tes chèques retarderont d'au moins deux mois, sans parler de la possibilité d'annulation des prestations.» André a donc choisi de se taire, au risque d'être accusé de fraude un jour.

Au fil de sa réflexion et des bribes de conversation avec ses consœurs de classe, Lyne s'est rendue compte qu'elle s'intéressait de plus en plus à l'éducation. Elle a même lu quelques bouquins sur le sujet. Ailleurs, ici même, a-t-elle compris, la clientèle des universités a beaucoup changé depuis 25 ans et la montée de l'éducation permanente a certainement été un des plus grands bouleversements. Pour s'adapter à cette nouvelle réalité, de quoi parle-t-on dans ces livres savants? De congé-éducation, à traitement différé ou sabbatique, bien sûr. Mais de beaucoup d'autres choses aussi dont elle ignorait l'existence jusqu'à tout récemment : la reconnaissance des acquis, entre autres, qui lui est apparue comme une idée brillante; l'enseignement à distance, qui fait gagner du temps de transport et permet à une personne un

horaire d'étude bien plus souple; les programmes individualisés, qui correspondent davantage aux besoins réels de la personne; l'enseignement coopératif, où alternent les stages et les études; l'année universitaire continue, c'est-à-dire sur trois trimestres, qui donne à une personne motivée la possibilité de faire un baccalauréat en deux ans; un programme des prêts et bourses qui tienne compte de la réalité du coût de la vie dans une ville comme Montréal, en 1992; l'harmonisation des programmes sociaux et des programmes d'éducation. Et sans doute bien d'autres choses, autant de chaînons manquants d'une chaîne décidément bien trop courte.

Tout compte fait, si

j'avais à reprendre ici l'histoire de Lyne Adrenaline, je crois bien que j'abuserais de ma toute-puissance d'auteur et que je lui concocterai un scénario tout à fait imprévu au départ, mais qui ferait bien mon affaire. Incapable de se soumettre à la morosité et au conformisme social, révoltée contre l'apathie, le poids de l'habitude, le sentiment d'impuissance et l'absence de grand projet qu'elle constate dans le monde de l'éducation, Lyne Adrenaline deviendrait alors la présidente de son association étudiante, sans illusion sur le temps qu'il faut pour changer le monde et les espoirs qui seront fréquemment déçus en cours de route, mais avec la conviction qu'un jour la chaîne s'allongera de quelques chaînons.

PUBLI-CITÉ

DANS

CITÉ ÉDUCATIVE

LA REVUE DE L'AGEEFEP

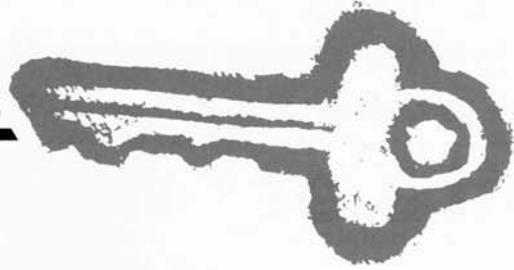
CONTACTEZ



Latitude 45° 28' 41"N.
Longitude 73° 25' 25" O.

NORMAND GOSSELEIN

a/s Rapidinsert Inc., 3555, boul. Matte, bureau M, Brossard (Québec) J4Y 2P4
Tél.: (514) 444-3796 • Télécopieur : (514) 444-4279



OFFREZ-VOUS UN CONSULTANT !

- **FACILITE**
LES MÉTHODES D'ÉTUDE

- **AMÉLIORE**
LES CHANCES DE SUCCÈS
AUX EXAMENS

- **RATIONALISE**
L'EMPLOI DU TEMPS

- **APPRIVOISE**
L'UTILISATION DE
L'ORDINATEUR

- **DÉVELOPPE**
LES MÉTHODES DE LECTURE
ET DE MÉMORISATION

- **RAFFINE**
LES MÉTHODES DE RÉDACTION

- **DIRIGE**
LES TRAVAUX D'ÉQUIPE

- **AUGMENTE**
LES CAPACITÉS
INTELLECTUELLES

**LE CAHIER
DE MÉTHODOLOGIE**

4e ÉDITION



Université du Québec à Montréal

EN VENTE DANS LES MAGASINS SCOLAIRES

Selon une enquête du Conseil supérieur de l'éducation, l'université est mal adaptée aux besoins des adultes

Claude Garon

Qu'il s'agisse des services personnalisés en information et en orientation, des problèmes particuliers que pose la conciliation des études, du travail et de la vie familiale, de la charge de travail, de la disponibilité des enseignant-e-s, de l'aménagement d'un horaire d'étude ou des méthodes pédagogiques inspirées de l'andragogie, une forte proportion des adultes qui fréquentent l'université ont l'impression que celle-ci est mal adaptée à leurs besoins.

Telles sont quelques-unes des constatations d'une recherche que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a rendue publique en mai dernier. Comme l'indique le titre — *Une formation accessible et adaptée : qu'en pensent les adultes et le personnel?* —, l'étude réalisée par M^{me} Claire Turcotte, en collaboration avec M^{me} Susanne Fontaine et M. Paul-Henri Lamontagne, a consisté à interroger des adultes en formation au secondaire, au collégial et à l'université, ainsi que le personnel des établissements affecté à cette clientèle. Les données recueillies ont servi à la rédaction d'un avis intitulé *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation; l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, que le Conseil a présenté à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, M^{me} Lucienne Robillard.

UN PROFIL SANS SURPRISE

À partir des données recueillies auprès de 260 adultes qui fréquentent l'université, le profil de cette clientèle que trace le CSE ne comporte aucune surprise : «Le portrait scolaire global indique que 13,8 % ont 11 ans et moins de scolarité, 24,7 % ont fréquenté l'école entre 12 et 14 ans alors que 61,4 % l'ont fait pen-

dant plus de 14 années. Presque neuf adultes sur 10 ont un diplôme, 19 % émanant du secondaire, 34,4 % émanant du collégial — un tiers ayant un diplôme d'études collégiales (DEC) — et 46,2 % ont une formation universitaire (baccalauréat ou certificat). Ces données permettent de constater que seulement deux adultes sur 10 n'ont pas la scolarité généralement requise pour accéder à l'université, c'est-à-dire au moins un diplôme d'études collégiales. Les adultes suivent la plupart du temps leur formation à temps partiel (91,7 %), surtout le soir (69,8 %), les autres alternant entre le jour et le soir et le soir simultanément. Plus de huit adultes sur 10 ont un emploi, 63,4 % à temps complet, 17,3 % à temps partiel. Les prestations de l'assurance-chômage sont distribuées à 4,5 % des adultes, 7 % se cherchent activement un emploi, sans bénéficier d'aucune prestation.»

MOTIVATIONS ET ACCÈS À L'INFORMATION

On ne tombe pas davantage des nues devant la constatation que les questions reliées à l'emploi constituent la motivation principale de 83,5 % des adultes qui fréquentent l'université; 14,3 % invoquent des raisons personnelles. Si neuf adultes sur 10 désirent obtenir un diplôme, seulement 2,2 % disent qu'il s'agit là de leur motivation principale.

En ce qui concerne l'information, les adultes la jugent satisfaisante sur les éléments de base comme les conditions d'admission, les modalités d'inscription, le lieu, l'heure et la durée des cours, les frais d'inscription, etc. Par contre, plus de quatre adultes sur 10 ont fait état d'une information insuffisante sur les

points suivants : les possibilités de rencontrer des personnes-ressources, de faire évaluer leur dossier scolaire et de faire reconnaître des expériences extrascolaires, l'accès à l'aide financière, les débouchés sur le marché du travail dans leur secteur d'études, les différents services offerts par l'établissement, les autres frais liés aux cours ainsi que le degré de difficulté des cours.

UNE PÉDAGOGIE INADAPTÉE

Quoique dans une moindre proportion qu'au secondaire et au collégial, une majorité d'adultes considèrent que leurs professeur-e-s sont compétents, que les cours et le matériel d'apprentissage sont adéquats, et les explications claires.

Il en va tout autrement des pratiques andragogiques des universités, c'est-à-dire de l'adaptation de la pédagogie aux particularités de l'apprentissage des adultes. Plus de quatre adultes sur 10 considèrent en effet qu'on ne prend pas en considération leurs expériences et leurs préoccupations, pas plus d'ailleurs que leur formation et leurs acquis antérieurs. Deux adultes sur trois estiment que la charge de travail qui leur est demandée ne tient pas compte de l'ensemble de leurs obligations, quatre sur 10 font état du manque de disponibilité des professeurs en dehors des cours, six sur dix disent ne pas être consultés sur le contenu de leurs cours et un sur deux ne croit pas qu'il lui soit possible de suivre son propre rythme d'apprentissage.

SEPT DIFFICULTÉS MAJEURES

Les écueils sur lesquels les projets universitaires des adultes risquent davantage de s'éventrer tiennent cependant aux

difficultés de concilier les études, le travail et la famille. Au moins un adulte sur trois, selon le CSE, serait aux prises avec l'un ou plusieurs des problèmes suivants:

- Un conflit d'horaire entre les études et le travail (45,7%).
- Les soucis reliés aux dépenses supplémentaires des cours (40,4 %).
- La longue durée des études requise pour obtenir un diplôme (plus de 60 %).
- La difficulté de trouver suffisamment de temps pour étudier, un problème particulièrement aigu pour les femmes, qui sont aux prises avec de nombreuses autres obligations (60 %).

- Les perturbations de la vie familiale (33,5 %).
- La fatigue supplémentaire causée par les cours (60,7 %).

«Dans l'ensemble, écrit le Conseil, les problèmes et les difficultés à concilier des études universitaires avec le travail et la vie de famille semblent toucher davantage les femmes que les hommes. Même les proportions plus élevées rencontrées dans les régions rurales semblent tenir à la présence plus grande des femmes dans ce type de régions. Sachant que plus de 80 % des femmes ont un emploi à temps complet ou à temps partiel, c'est le phénomène de la triple tâche (famille, emploi, études), bien souvent dévolue

aux femmes, qui fait à nouveau surface. Même si c'est dans des proportions moindres, il faut noter deux difficultés soulevées par les adultes à l'université parce que plus importantes qu'aux autres ordres d'enseignement, soit la difficulté d'avoir de l'aide personnalisée (un adulte sur quatre) et l'horaire des cours (un adulte sur trois).»

Notons enfin que, même si elle apporte des nuances et des précisions, l'enquête menée auprès du personnel des universités attaché à l'éducation des adultes (91 personnes ont répondu au questionnaire) confirme dans l'ensemble que les adultes ont une perception exacte de leur vie universitaire.

Une volonté du conseil régional de l'AGEEFEP

Accroître la présence de la FEP à Québec

Le Conseil régional de l'AGEEFEP à Québec a toujours comme objectif prioritaire de convaincre la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal d'intensifier ses activités dans le hors-campus de Québec. Un pas en ce sens pourrait bien être franchi au trimestre d'hiver 1993 puisqu'il est fortement question que la FEP dispense dans la Vieille Capitale le Certificat en santé mentale. Le Conseil régional aura aussi la responsabilité de représenter les membres de l'AGEEFEP à Rimouski, où la Faculté donne un certificat.

Rappelons que la FEP offre déjà à Québec les certificats en Gestion des services de santé I et II, en Santé et sécurité du travail et en Relations industrielles I. Pour le président du Conseil régional, M. Alain Tremblay, il ne fait pas de doute que les besoins de formation universitaire à caractère professionnel dans la région de Québec et dans l'est de la province constituent pour la FEP une excellente occasion d'étendre ses activités. Divers projets en ce sens auraient été évoqués, telle la possibilité d'ouvrir quelques autres certificats à Québec — en droit et en relations industrielles II —, voire d'explorer les

marchés de Sept-Iles, où la FEP a déjà été présente, et de la Beauce.

Pour avoir examiné la question de près, M. Tremblay est persuadé qu'une campagne publicitaire mieux orchestrée contribuerait à faire connaître davantage la Faculté à Québec. Il a d'ailleurs discuté de la question avec M. André Blanchard, le directeur des communications de la FEP, puis avec Mme Denise Morin, l'adjointe au vice-doyen aux études, qui a rencontré les étudiant-e-s de Québec le 15 juin dernier. Cette dernière initiative a été suffisamment fructueuse pour qu'on juge bon de la répéter avant chacune des sessions d'automne et d'hiver.

AMÉLIORER LES SERVICES

Le Conseil régional note également certaines améliorations aux services dispensés aux étudiant-e-s de la FEP à Québec. Les heures d'ouverture du bureau de la monitrice-relais de la Faculté au Collège Saint-Charles Garnier, où sont dispensés les cours, ont ainsi été étendues de 14 h à 21 h du lundi au jeudi. Les étudiant-e-s pourront y rencontrer Mme Denise Ouellet ou communiquer avec elle par téléphone en composant le 872-8527.

Le Conseil disposera pour sa part cet automne d'un ordinateur et d'une imprimante, et il est question qu'il obtienne un local plus grand que celui qu'il occupe présentement.

Sur le plan politique, le bureau exécutif du Conseil régional s'est enrichi d'un quatrième membre, M. Michel Fiset, qui s'occupera des questions académiques. M. Fiset a été choisi au terme de la période d'affichage du poste prévue dans les règlements de l'Association. Il se joindra donc à M. Tremblay ainsi qu'à M. Daniel Mignault, le vice-président, et à M. Paul Campeau, le trésorier.

Enfin, dans le domaine des activités sociales, le Conseil régional a répondu au début de l'été à une demande des membres en organisant un party. L'expérience a constitué un succès si bien qu'elle se répétera à la fin des trimestres d'automne et d'hiver.

M. Tremblay a également discuté avec Mme Morin de la possibilité d'inviter à une rencontre tous les étudiant-e-s qui ont obtenu un certificat de la FEP depuis la création du hors-campus de Québec. L'événement pourrait avoir lieu en juin 1993.

Un projet étudiant ambitieux : créer un dictionnaire de criminologie

Depuis près de deux ans, une équipe d'étudiant-e-s de l'Université de Montréal travaille à un ambitieux projet de création d'un dictionnaire en criminologie.

Initiateur du projet — il avait au préalable obtenu les certificats en criminologie I et II de la Faculté de l'éducation permanente —, M. Omar Sené a constaté au cours de ses études la difficulté d'obtenir rapidement une définition claire des mots et des concepts propres à la discipline de la criminologie. De là l'idée de remédier à cette lacune en créant un dictionnaire qui serait utile aux étudiants du cégep et de l'université mais aussi à tous ceux et celles qui travaillent dans ce champ d'activité.

Un projet de cette envergure ne peut évidemment être réalisé par une

seule personne. M. Sené s'est donc assuré de la participation de plusieurs collaborateurs et collaboratrices, dont une dizaine d'étudiant-e-s comme recherchistes. Ces derniers, à partir de leurs notes de cours et de leurs lectures, sélectionnent les mots et concepts propres à la discipline, cherchent leurs auteurs et la définition précise qu'ils en ont donnée. Le tout est transcrit sur des fiches pour vérification.

C'est là qu'interviennent les professeur-e-s, dont bon nombre, principalement de l'Université de Montréal mais aussi de

l'Université d'Ottawa, ont accepté de collaborer au projet en s'assurant que les renseignements contenus sur les fiches sont exacts et qu'ils sont attribués à la source originelle. Les professeur-e-s peuvent aussi orienter les recherchistes-étudiants vers d'autres auteurs qui ont donné une autre acception à tel mot ou tel concept. Là réside d'ailleurs la phase la plus délicate du travail, comme l'ont appris les responsables du projet, car il existe en criminologie comme dans bien d'autres disciplines des écoles de pensée radicalement opposées. Inutile de dire qu'on ne lésine pas avec les subtilités des mots et des idées! Dans plusieurs cas, le dictionnaire donnera donc plusieurs définitions d'un même mot ou d'une même dénomination.

QUELQUES APPUIS IMPORTANTS

Pour qu'il soit possible — l'équipe n'est pas au bout de ses peines —, un projet de cette ampleur requiert quelques appuis importants.

L'AGEEFEP a été du nombre dès le départ en donnant son appui financier et matériel. Un projet Défi a par ailleurs permis l'embauche d'une personne pendant 10 semaines cet été, principalement pour effectuer la saisie informatique des données. Le ministère de la Justice du Québec a pour sa part versé une subvention de 1 000 \$.

Toute l'opération est supervisée par un comité de gestion où siègent les cinq personnes suivantes : M. Omar Sené, coordonnateur; Mme Marie-Atonine Alectine, secrétaire; M. Marc Masson, trésorier ainsi que MM. Jean-Claude Bernheim et Denis Sylvain, conseillers.

À quel moment le dictionnaire de la criminologie sera-t-il disponible? Bien malin qui le saurait à ce stade-ci, car il faudra vraisemblablement quelques années pour mener le projet à terme. Au début du mois d'août, M. Sené évaluait à 1 000 le nombre d'entrées déjà réalisées et il invitait d'autres étudiant-e-s à se joindre au groupe de recherchistes. Les gens intéressés peuvent communiquer avec l'AGEEFEP au numéro 842-3678.



Dans l'ordre habituel : M^{me} Marie Alectine, M^{me} Denise Boismenu, M. Omar Sené, M. Jean-Claude Bernheim et M. Marc Masson.

Un projet-pilote en reconnaissance des acquis

Une dizaine de personnes sont à pied d'œuvre depuis la mi-août pour bâtir leur portefeuille de compétences dans le cadre d'un projet-pilote de reconnaissance des acquis expérimentiels. Il s'agit là d'une initiative du Conseil de l'éducation permanente de la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), dont l'AGEEFEP est un membre très actif. Inscrits à des programmes d'éducation permanente à l'Université de Montréal, à l'Université McGill et à l'Université du Québec à Montréal, les participant-e-s sont guidés dans leur démarche par M^{me} Ginette Robin, une spécialiste de la reconnaissance des acquis.

D'ici le 7 novembre, la date prévue de la fin du projet, le groupe se réunira à cinq reprises pour s'initier aux subtilités de la confection d'un portefeuille de compétences, qui est aussi connu sous le nom de portfolio. Entre chacune de ces rencontres, les participant-e-s devront consacrer plusieurs heures à la réflexion et à la rédaction de leurs documents; au besoin, ils pourront aussi rencontrer individuellement M^{me} Robin.

Plus connue aux États-Unis et dans certains pays européens, la reconnaissance des acquis n'a fait que des percées relativement timides au Canada et au Québec, même si les spécialistes s'entendent pour affirmer que cette pratique est indissociable d'un régime intégré d'éducation permanente. Elle repose sur quelques principes fort simples : la personne humaine apprend dans toutes les situations de vie et de travail — et non seulement dans les établissements scolaires —; ce savoir équivaut à celui qui est dispensé dans le système d'éducation, et il existe des moyens fiables pour l'évaluer.

L'un de ces moyens, c'est bien sûr le portefeuille de compétences, un exercice de réflexion approfondie où la personne dresse un inventaire systématique de ses habiletés et savoirs. Dans ce processus,

l'on ne s'attarde pas tant aux expériences proprement dites qu'aux savoirs qui en ont résulté. Pour qu'ils soient éventuellement reconnus, c'est-à-dire traduits en équivalences de cours, ces savoirs doivent également être démontrés.

On sait que les universités québécoises admettent depuis de nombreuses années des étudiant-e-s qui n'ont pas les préalables scolaires généralement exigés, ce qui constitue une forme de reconnaissance des acquis. De même, le règlement pédagogique de la plupart des universités reconnaît le principe de la reconnaissance des acquis, souvent jusqu'à concurrence de la moitié d'un programme d'études. En pratique, les établissements universitaires font cependant preuve de beaucoup de réticences dans l'octroi d'équivalences de cours pour des savoirs expérimentiels

C'est donc en partie pour ouvrir un peu plus grande la porte de la reconnaissance des acquis que le Conseil de l'éducation permanente de la FEUQ a lancé ce projet-pilote, dont il paie d'ailleurs tous les coûts. On présume en effet que la plupart des participant-e-s présenteront une demande de reconnaissance des acquis dans l'université de leur choix, ce qui permettra de jauger l'ouverture de chacun des établissements. De plus, le Conseil de l'éducation permanente acquerra une connaissance plus approfondie de tout le processus de confection des portefeuilles de compétences. L'évaluation du projet-pilote dictera la suite des événements.

Quant aux participant-e-s, ils sont bien conscients que les résultats concrets des quelques dizaines d'heures qu'ils consacreront à bâtir leur portfolio sont fort aléatoires. Qu'elle débouche ou non sur une reconnaissance officielle, la démarche constitue cependant une activité d'autoformation très enrichissante puisqu'il n'est jamais vain de réfléchir sur soi-même. Plus concrètement, elle procure aussi un curriculum vitae très détaillé.

POUR FAIRE LE POINT

Au Service d'orientation et de consultation psychologique (SOCP), des psychologues, des conseillers d'orientation et des conseillers en information scolaire et professionnelle sont là pour vous aider à faire le point par le biais des services suivants :

- consultations psychologiques
- orientation scolaire et professionnelle
- information scolaire et professionnelle

ET

- des ateliers
- des guides d'autotraitement
- un centre de documentation scolaire et professionnelle
- le bulletin *Vies-à-vies*

ÉGALEMENT OUVERT AU PUBLIC

SOCP

Pavillon des Services aux étudiants
2101, boul. Édouard-Montpetit
3^e étage
(métro Édouard-Montpetit)
Consultation psychologique et orientation :

343-6853

Information scolaire et professionnelle :

343-7890



Université de Montréal
Services aux étudiants
Service d'orientation et de consultation psychologique

Nouvelles brèves

Six lauréates de la FEP



À l'occasion de la cérémonie de la collation des grades de la FEP, en mai dernier, six étudiantes et diplômées ont été honorées comme récipiendaires de prix prestigieux pendant l'année 1991-92. Il s'agit de M^{me} Joane Fafard, diplômée de la FEP et de l'École de traduction, qui a remporté le prix Mary Coppin de la Société des traducteurs du Québec; de M^{mes} Joane Grandmaison et Paule Rousseau, diplômées de la FEP et de l'École des relations industrielles, qui ont obtenu *ex aequo* la bourse de la Corporation des conseillers en relations industrielles; de M^{me} Lucie Cournoyer, également diplômée de la FEP et de l'École des relations industrielles, qui a obtenu la bourse d'excellence de la

Conférence des arbitres du Québec; ainsi que de M^{mes} Carole Brault et Nicole Carignan, étudiantes au Certificat de toxicomanies de la FEP, récipiendaires d'une bourse de la Fondation Jean-Lapointe, qui leur donne la possibilité d'effectuer un stage en Europe. Sur la photo, dans l'ordre habituel : M^{mes} Fafard et Grandmaison, le doyen de la FEP, M. Jacques Boucher, ainsi que M^{mes} Rousseau, Cournoyer et Brault. M^{me} Carignan était absente au moment de prendre la photo. En ce qui concerne la collation des grades proprement dite, notons que la FEP, qui célébrait cette année son 40^e anniversaire, a décerné 500 diplômes à des étudiant-e-s qui ont terminé leurs études de 1^{er} cycle.

La lumière au bout du tunnel?

C'est un euphémisme de dire que la clientèle de la Faculté de l'éducation permanente est insatisfaite des services alimentaires sur le campus de l'U. de M. Comptoirs alimentaires souvent fermés le soir et les fins de semaine, machines distributrices aux

trois quarts vides, nette préférence du concessionnaire pour le *junk food* : à l'AGEEFEP, on ne compte plus le nombre de plaintes reçues à ce sujet au cours des dernières années. Entrevoit-on enfin la lumière au bout du tunnel? D'une part, un nou-

veau concessionnaire, la firme Sodexo, a obtenu le contrat des services alimentaires sur le campus; d'autre part, cette entreprise a accepté de se joindre à la Faculté de l'éducation permanente et à

l'AGEEFEP pour constituer un comité conjoint permanent qui travaillera à mieux adapter les services alimentaires à l'horaire particulier des adultes. Croisons les doigts et vivons d'espoir!

Une solution : le covoiturage

Dans ce numéro de *Cité éducative*, nous devons publier un texte fort intéressant de M. Jean Dermine intitulé *Favoriser l'environnement en adhérant au covoiturage*. Faute d'espace, nous devons nous limiter à vous informer que M. Dermine, un agent de recherche au Bureau de recherche institutionnelle de l'U. de M., est aussi président du Club de covoiturage de l'Université de Montréal, qui comprend environ 500 membres, dont 80 ont pu être jumelés. Comme le souligne lui-même M. Dermine, le meilleur moyen de protéger l'environnement serait de disposer d'un système de transport en commun efficace, rapide et compétitif quant au coût. Tous les circuits de transport en commun de la région métropolitaine n'offrent pas ces trois qua-

lités, et le fait est que plus de la moitié des déplacements s'effectuent en automobile. De là bien sûr l'idée du covoiturage, qui pourrait théoriquement diminuer de moitié le nombre d'autos en circulation si le nombre de personnes par véhicule passait de un à deux. Animé par deux bénévoles, M. Dermine et M^{me} Lise Messier, le Club disposera cette année d'un budget d'environ 8 000 \$ qu'il utilisera pour augmenter sa visibilité sur le campus et offrir un meilleur service. Notons également que le Club s'intéresse en priorité aux transports dans la région métropolitaine, mais qu'il s'occupe aussi des déplacements interurbains, par exemple entre Montréal et Québec. Pour en savoir davantage, prière de communiquer avec M. Dermine, au numéro 343-6111, poste 8927.

Agir avant d'être exclu du programme

Maladie d'un conjoint ou d'un enfant, divorce, burn-out, etc. : nombreuses sont les calamités susceptibles de frapper les étu-

diant-e-s de la Faculté de l'éducation permanente, de compromettre leur succès scolaire, voire d'entraîner l'exclusion de leur pro-

gramme d'études. Le service des plaintes et de l'information de l'AGEEFEP traite régulièrement ce genre de dossier. Il est cependant fort difficile d'agir efficacement lorsqu'un étudiant-e est déjà exclu du programme. La FEP étant sensible aux graves problèmes que vivent parfois les gens coincés entre leurs études et leurs obligations

familiales et professionnelles, nous ne pouvons que recommander aux gens en difficulté d'agir avant d'être exclu de leur programme. Pour éviter d'en arriver là, il suffirait souvent que la personne communique avec le responsable du programme et lui explique la situation. Des arrangements particuliers sont presque toujours possibles.

La lune n'y est pour rien

Gynécologue à l'hôpital Maisonneuve-Rosemont, où il pratique et enseigne, le Dr. Jacques Desrosiers a dégonflé un mythe très ancré dans le sens commun : la pleine lune, affirme-t-il, n'exerce aucune influence sur les naissances. En analysant les dossiers de ses patientes sur une période d'un an, le Dr. Desrosiers avait une première fois fait cette affirmation en 1986. Y avait-il des sceptiques? Il n'a pas pris de chance et il a obtenu l'aide du professeur Réal Bates, du Département de démographie de l'U. de

M., qui lui a fourni une liste des dates de naissance de 127 824 enfants nés à Montréal entre 1700 et 1765. Un autre professeur, M. Pierre Bastien, du Département de physique, a pour sa part réalisé un tableau des phases lunaires pour la même période et créé un programme informatique pour mettre en relation les deux types de statistiques. Les résultats ne couvrent pour l'instant qu'une période de dix ans mais ils sont tout à fait éloquentes : la courbe continue des accouchements n'est pas affectée par les phases de pleines lunes.

CASA : des activités sociales à l'AGEEFEP

Rallye automobile à la fin de septembre, party à l'Halloween et à la fin de chacun des trimestres d'automne et d'hiver, tournoi de backgammon tous les vendredis soir au café-bar La Brunante, sortie à la cabane à sucre au printemps et sans doute d'autres événements : les membres de l'AGEEFEP auront l'occasion de participer à de nombreuses activités sociales tout au long de l'année qui vient. Créé l'an dernier à l'initiative d'un groupe d'étudiant-e-s de la Faculté de l'éducation permanente, le Comité des activités sociales de l'AGEEFEP (CASA) a pour objectif d'animer la vie sur le campus et de favoriser les liens d'amitié entre les membres de l'Association, un aspect de la vie universitaire dont on oublie parfois l'importance. Sans publicité et avec un minimum de moyens financiers, le CASA a testé l'an dernier l'intérêt des étudiant-e-s de la

FEP pour les activités sociales en organisant une sortie à la cabane à sucre et un party à la fin du trimestre d'hiver. Dans les deux cas, la participation a été étonnante. Les membres du comité ont aussi réalisé un sondage auprès de quelques centaines d'étudiant-e-s pour savoir le type d'activités qui serait le plus prisé. À la lumière de ce sondage, outre les événements énumérés précédemment, le CASA pourrait organiser des sorties au théâtre et d'autres activités culturelles. Il y a aussi possibilité pour les artistes d'exposer leurs travaux au café-bar La Brunante. Quatre membres composent présentement le CASA. Il s'agit de Nathalie Durand, Laurent Spiriti, Marc Laurin et Stéphane Landry. D'autres membres seraient les bienvenus et les intéressés n'ont qu'à communiquer avec l'AGEEFEP au numéro 842-3678.

SERVICE DE SANTÉ



De tout, tout près... la santé en +

● CLINIQUE MÉDICALE

Médecine générale : consultations d'urgence, chirurgie mineure, premiers soins, consultations médicales, examens gynécologiques, dépistage MTS, désensibilisation aux allergies, etc.

Médecine spécialisée : consultations en dermatologie, hypertension artérielle, médecine interne, orthopédie, santé mentale.
Rendez-vous et information : 343-6452

● SANTÉ PRÉVENTIVE

Cette année, deux campagnes de prévention sont mises de l'avant : celle MTS-SIDA où différentes activités sont prévues en cours d'année, et celle Nutrition dont les activités se déroulent en mars, mois de la nutrition.
Information : 343-6111, poste 1774

● NURSING

Distribution d'information sur différents sujets, traitements, test de grossesse (urine), vaccination et Santé-Voyage.
Information : 343-6505

● NUTRITION

Consultation individuelle, sur rendez-vous.

Information : 343-6452

Sessions de groupe pour les personnes ayant des problèmes de poids ou de comportements alimentaires. 3 sessions de 10 rencontres (septembre, janvier, avril).
Information : 343-6456

● SERVICES COMPLÉMENTAIRES

Radiologie, physiothérapie, laboratoire. Information : 343-6513

Le deuxième colloque annuel de l'IQCE fera le point sur l'avenir des cégeps

«La contribution du collège à l'enseignement supérieur», tel sera le thème du deuxième colloque annuel de l'Institut québécois des colloques étudiants (IQCE), qui se tiendra les 7, 8 et 9 octobre à Montréal.

Pour le directeur général de l'Institut, M. Cédric Pautel, le choix de ce thème s'imposait d'emblée compte tenu que l'année 1992 marque le 25^e anniversaire de la création des collèges et que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) a annoncé la tenue cet automne d'une commission parlementaire qui scrutera en profondeur l'avenir du système collégial.

Le choix des thèmes des six ateliers illustre avec éloquence la possibilité qu'auront les participant-e-s d'examiner la question des cégeps dans ses aspects les plus sensibles :

- **Atelier 1** : La matière et le produit de l'enseignement supérieur : l'étudiant d'aujourd'hui.
- **Atelier 2** : Le rôle de la formation technique au collégial dans l'éclosion des grappes industrielles au Québec.
- **Atelier 3** : La recherche en enseignement supérieur : où tracer la frontière entre le collège et l'université?
- **Atelier 4** : La mission particulière des institutions d'enseignement supérieur situées en région éloignée ou défavorisée.
- **Atelier 5** : Financement de l'enseignement collégial.
- **Atelier 6** : Après 25 ans d'existence, comment évaluer le collège?

Organisme à but non lucratif, l'IQCE a été créé en 1991 «afin de favoriser de larges débats publics sur toutes les questions concernant l'éducation et la vie étudiante». Pour ce faire, l'Institut organise des colloques et des

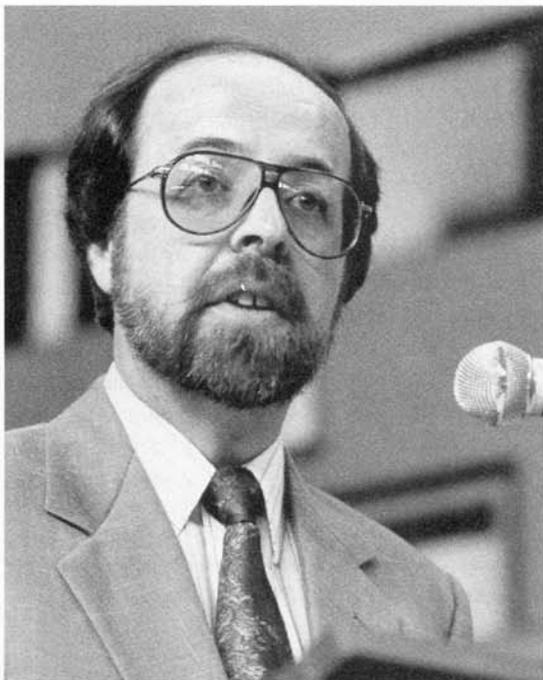
journées d'études portant sur l'éducation et la vie étudiante, et il entend également éditer des ouvrages sur ces mêmes questions.

Notons aussi que l'IQCE est la propriété des quatre associations étudiantes suivantes : la Fédération des associations

tous ceux et celles qui s'intéressent à l'éducation. Par exemple, les personnes-ressources qui animeront le prochain colloque proviennent de plusieurs horizons : chercheurs et professeurs au collégial et à l'Université, administrateurs d'établissements d'éducation, fonctionnaires du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et porte-paroles du monde patronal et syndical.

Entre autres interventions très attendues, celle de M. Robert Bisaillon, le président du Conseil supérieur de l'éducation, qui prendra la parole au déjeuner d'ouverture du colloque. L'on s'attend à ce que M. Bisaillon dévoile quelques aspects d'un avis sur l'enseignement supérieur que le Conseil réalise à la demande de la ministre responsable du MESS, M^{me} Lucienne Robillard, et dont le dépôt est prévu pour la fin du mois d'octobre.

Enfin, ceux et celles qui veulent en savoir davantage sur le prochain colloque de l'IQCE n'ont qu'à communiquer avec M^{me} Ghislaine Brunelle, au numéro 842-3678.



M. Robert Bisaillon, président du Conseil supérieur de l'éducation

étudiantes universitaires en éducation permanente (FAEUQEP), la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ) et le Regroupement des associations des cycles supérieurs du Québec (RACSQ).

Même si l'Institut est d'abord une créature du mouvement étudiant, les activités qu'il organise sont ouvertes à

Institut québécois des colloques étudiants
IQCE



PROGRESSEZ DANS VOTRE CARRIÈRE

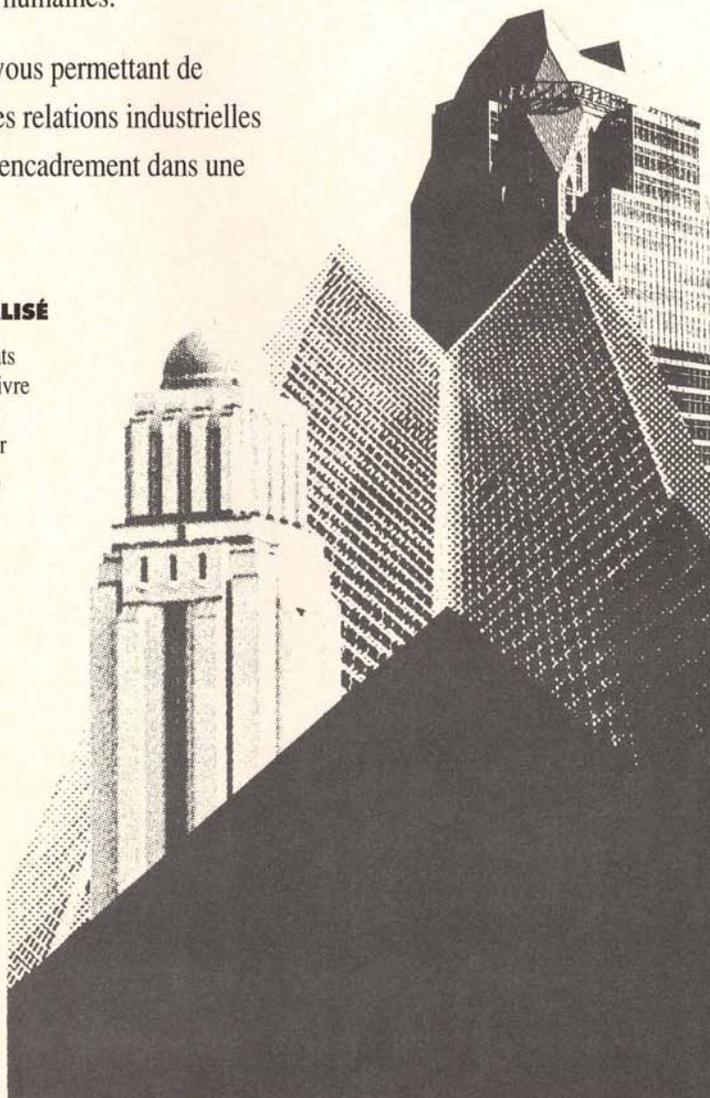
CERTIFICATS DE RELATIONS INDUSTRIELLES I ET II

Développez vos habiletés professionnelles et augmentez l'efficacité de vos interventions dans les relations de travail, la négociation et la gestion des ressources humaines.

Une préparation unique vous permettant de contribuer au domaine des relations industrielles et d'accéder à un poste d'encadrement dans une organisation de travail.

BACCALAURÉAT SPÉCIALISÉ

En complétant ces deux certificats (60 crédits) vous pouvez poursuivre votre formation dans le cadre du Baccalauréat spécialisé offert par l'École de relations industrielles, le soir, à temps partiel.

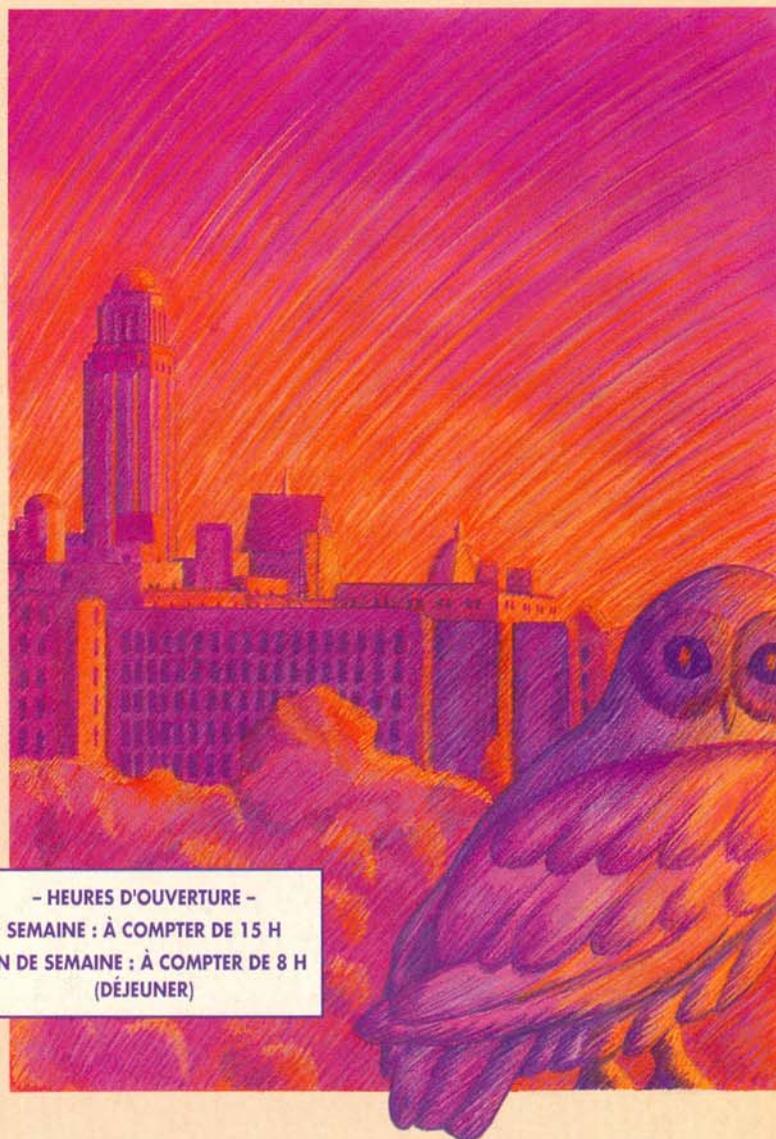


DATE LIMITE D'ADMISSION :
LE 1ER NOVEMBRE 1992

Renseignements :
3744, rue Jean-Brillant,
3^e étage
Métro Côte-des-Neiges
Montréal : (514) 343-6090
Extérieur : 1-800-363-8876

CAFÉ • BAR

La Brunante



- HEURES D'OUVERTURE -
SEMAINE : À COMPTER DE 15 H
FIN DE SEMAINE : À COMPTER DE 8 H
(DÉJEUNER)

BIÈRES PRESSION ET IMPORTÉES, CAFÉS, TISANES
SPÉCIAUX TOUS LES MOIS
CAFÉ BAR LA BRUNANTE, PAVILLON JEAN-BRILLANT, 2^e ÉTAGE, LOCAL 2326