



Mémoire présenté au  
Groupe de travail sur le  
financement des universités

13 février 1997

## Table des matières

Introduction .....	1
Définancer les certificats créerait un cataclysme dans les universités .....	2
Pour un régime efficace d'éducation des adultes .....	7
Une perspective historique .....	13
Le financement des programmes de certificat.....	17
Conclusion.....	20

## Introduction

Nous tenons en premier lieu à remercier le Groupe de travail sur le financement des universités de l'occasion qu'il nous donne de faire valoir notre point de vue sur le financement des programmes de certificat, l'un des principaux points de son mandat. Nos membres, soit les étudiants de l'éducation des adultes de l'Université McGill, de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de la Télé-université — environ 40 000 personnes au total — seront en effet directement touchés par une éventuelle transformation du mode de financement des certificats.

Dans la première partie du document, nous examinons les conséquences de l'hypothèse du définancement total des certificats. Les conséquences seraient telles, démontrent clairement les statistiques officielles, que cette hypothèse doit être considérée comme farfelue. Comment, en effet, pourrait-on éliminer d'un seul coup 35 % de la clientèle de 1<sup>er</sup> cycle des universités sans compromettre les objectifs de scolarisation de la société québécoise, des objectifs qui sont loin d'être atteints, particulièrement pour les francophones? Cette hypothèse est d'autant moins crédible qu'elle repose sur un postulat erroné — la faible persévérance des étudiants à temps partiel dans les programmes de certificat —, ce dont nous ferons également la démonstration.

Cela dit, tout n'est pas parfait dans le monde des certificats et si les lacunes sont connues depuis longtemps, l'inertie politique et le manque de leadership du ministère de l'Éducation et des établissements universitaires expliquent en bonne partie qu'on tarde toujours à implanter systématiquement et dans toutes les universités six éléments fondamentaux d'un véritable régime d'éducation des adultes : des mécanismes crédibles de création et d'évaluation des programmes, des services améliorés d'accueil, d'orientation et d'encadrement, une politique de reconnaissance des acquis expérimentiels, une offre de baccalauréats qui reflète plus fidèlement la nature des études des adultes qui concentrent trois certificats dans un même champ disciplinaire, l'admissibilité au régime de l'aide financière des étudiants à temps partiel à faible revenu ainsi que la participation active des étudiants dans tout le processus éducatif.

Au-delà des chiffres, la troisième partie rappelle que la plupart des études sur l'éducation des adultes publiées depuis deux décennies parlent peu des certificats. En conséquence, il n'existe pas de bilan de ces programmes, d'où le danger que les décisions sur leur avenir soient inspirées par les préjugés qui frappent depuis toujours ce secteur. En effet, consciemment ou inconsciemment, les universitaires traditionnels semblent incapables de s'affranchir du cadre épistémologique étroit voulant que, hors des baccalauréats traditionnels, il n'y ait point de savoir de calibre universitaire.

Par la suite, nous exposerons quelques éléments de réflexion sur le cœur du problème : le financement des programmes de certificat. En conclusion, nous reprendrons, sous forme schématique, les principaux éléments exposés dans le document.

## **Définancer les certificats créerait un cataclysme dans les universités**

Prenons pour hypothèse que le Groupe de travail sur le financement des universités préconise le définancement total des programmes de certificat et que le ministère de l'Éducation y donne suite. Il en résulterait un bouleversement en profondeur, une hémorragie de clientèles et, pour tout dire, un cataclysme dans l'ensemble du réseau universitaire. Ces effets négatifs se répercuteraient tôt ou tard dans le marché du travail. Les données qui suivent le démontrent avec éloquence :

— À l'automne 1990, les certificats comptaient pour 35,7 % de toute la clientèle de 1<sup>er</sup> cycle. On notait cependant des variations substantielles entre les établissements : 19,2 à Laval, 49,4 à l'U. de M., 60,9 à l'École des HEC, 16,7 à Polytechnique, 32,4 à Sherbrooke, 43,5 à l'UQAM, 43,2 à l'UQTR, 46,6 à l'UQAC, 65,4 à l'UQAR, 47,8 à l'UQAH, 53,7 à l'UQAT, 11,8 à L'ETS, 97,8 à la Téléuq, 28,9 à McGill, 2,1 à Concordia et 0,1 à Bishop's. Comme tendances générales, on observe que la proportion d'étudiants inscrits dans les certificats est plus importante dans les régions que dans les centres urbains de même qu'elle est plus significative dans les universités francophones que dans les établissements anglophones.

— Dans l'ensemble des universités québécoises, 45,1 % des nouveaux inscrits en 1993-1994 ont opté pour un certificat comparativement à 38 % pour un baccalauréat, 9,8 % pour un majeur et 7,8 % pour un mineur.

— À l'automne 1992, l'ensemble des universités québécoises offraient des activités hors campus dans 124 municipalités du Québec, dans 26 commissions scolaires et dans 9 centres hospitaliers. Cette année-là, presque 25 000 étudiants (24 868) fréquentaient l'enseignement hors campus et ils étaient regroupés en plus de 1 000 groupes cours (1 013) dans des activités représentant 74 728 crédits. Il faut souligner que ce sont des programmes et non des cours isolés qui sont offerts par les universités. Toujours à l'automne 1992, ce sont 131 programmes qui étaient ainsi offerts, dont 86 programmes de certificat.

— En 1994, 75,8 % des étudiants de 25 ans et plus inscrits au 1<sup>er</sup> cycle ont opté pour le régime des études à temps partiel.

— De 1982 à 1995, les études annuelles effectuées par le Bureau d'études et de développement de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal ont démontré une remarquable constante : entre 83,7 % et 82,1 % des étudiants occupaient un emploi. De plus, une enquête effectuée en 1987 a démontré que 63,8 % des diplômés de la FEP étaient mariés ou vivaient en union libre; 53,9 % avaient au moins un enfant. Compte tenu de leurs responsabilités professionnelles et familiales, le régime des études à temps partiel constitue donc davantage une nécessité qu'un choix.

— En 1990, les travaux de LaHaye ont montré que, selon les données de 1988, l'espérance d'obtenir un baccalauréat avant 30 ans n'était que de 13,8 % chez les francophones, comparativement à 16,5 % chez les allophones et 34,4 % chez les anglophones. Tous âges confondus, l'écart est tout aussi important : 18,3 % chez les francophones, 20,1 % chez les allophones et 34,4 % chez les anglophones.

— Les femmes étaient titulaires de 65 % des certificats et diplômes courts décernés en 1991.

De ces données, on peut conclure que les francophones, les femmes, les gens de plus de 25 ans et les habitants des régions seraient directement touchés par le définancement des programmes de certificat.

### **La réalité de la diplomation**

Dans le mandat du Groupe de travail sur le financement des universités, on lit que les certificats et autres programmes courts mènent “relativement peu à la diplomation, encore moins à la diplomation de grade” et que c’est pour cela qu’il y a lieu de revoir leur mode de financement.

Qu’en est-il effectivement de la diplomation des étudiants à temps partiel dans les programmes de certificat? Une étude réalisée en 1992 par le Conseil des universités, sous le titre *Rapport sur les perspectives et les défis du premier cycle universitaire québécois, Volet 1, Cheminements et spécialisation*, rapporte les données suivantes :

<b>Établissement</b>	<b>% de diplomation (cert. temps partiel)</b>
Laval	39,3
U. de M.	39,3
HEC	18,6
Polytechnique	26,7
Sherbrooke	36,2
UQTR	15,5
UQAC	21,7
UQAM	20,0
UQAR	24,8
UQAH	21,4
UQAT	19,6
ETS	6,3
TELUQ	1,8
MCGILL	32,9
CONCORDIA	29,2
<b>Ensemble des établissements</b>	21,2

Le taux global de diplomation — 21,2 % — semble effectivement très préoccupant. Il appelle cependant de nombreuses nuances, comme nous le verrons plus loin. On observe aussi que les taux sont très variables selon les établissements et particulièrement faibles dans le réseau de l'Université du Québec. Nous n'avons pas d'explication à cette disparité. Le taux de diplomation de la Téléuq, 1,8 %, est singulièrement intrigant. Selon le directeur de l'enseignement et de la recherche de la Téléuq, M. Guy Provost, cette donnée est totalement erronée. Dans une lettre en date du 5 février 1997, il explique : "Le calcul de ce taux a été effectué à partir d'une seule cohorte, celle de 1984, dont le comportement singulier ne peut être généralisé. En prenant simplement le total de tous les étudiants s'étant inscrits à des certificats de la Télé-université depuis sa fondation et le nombre de certificats que nous avons décernés en date d'aujourd'hui [10 000], nous obtenons un taux de diplomation de 17 %." Encore là, ce chiffre sous-estime la réalité comme l'explique également M. Provost : "Il s'agit cependant là d'une mesure sans nuance. L'évaluation qui nous semble la plus révélatrice de notre performance en terme de diplomation consiste à examiner le taux atteint par chacun de nos programmes au terme de la cinquième année de leur implantation. La durée de cinq ans s'impose étant donné que la presque totalité de nos étudiants s'inscrivent à temps partiel. Nous obtenons ainsi un taux moyen de 29,7 % et cela en prenant en compte tous les programmes de certificat ayant été offerts par la Télé-université depuis sa fondation."

En raison de l'importance numérique de la Téléuq dans l'échantillon de l'étude, soit plus de 3 800 personnes sur un total d'environ 16 000, il va de soi que le pourcentage total de diplomation, 21,2 %, ne tient plus. Même en ajustant ce dernier chiffre, le total ne serait pas impressionnant, mais il faut mettre ces chiffres en perspective et rappeler que le taux de diplomation des étudiants à temps partiel dans les programmes de baccalauréat est de 26,2 % dans l'ensemble du Québec. Ce n'est donc pas un problème propre aux certificats.

M<sup>me</sup> Lise Lavallée, du Bureau d'études et de développement de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, amène également de l'eau au moulin. Dans une étude réalisée en juin 1995 et au titre explicite de *Cheminement scolaire à la Faculté de l'éducation permanente, à l'Université de Montréal et dans les autres établissements universitaires québécois*, elle déboulonne quelques idées reçues, dont justement celle voulant que les étudiants adultes dans les programmes courts abandonnent davantage leurs études que les étudiants inscrits dans des baccalauréats. À son avis, l'interprétation traditionnelle que l'on a faite des statistiques officielles prête à confusion.

M<sup>me</sup> Lavallée explique : "Un taux unique de diplomation pour les programmes longs de premier cycle, soit 90 crédits et plus, ne veut rien dire, du moins à l'U. de M., où il faut isoler les programmes de doctorat de premier cycle des autres baccalauréats. Il faut de plus ventiler les programmes de baccalauréat en deux catégories : baccalauréats contingentés et baccalauréats non contingentés."

Comme nous l'avons vu précédemment dans le tableau du Conseil des universités, le taux de diplomation dans les certificats serait de 39,3 % à l'U. de M. Un autre tableau de la même étude indique par ailleurs que la diplomation atteindrait 67,5 % pour les baccalauréats dans le même établissement. Dans l'étude de M<sup>me</sup> Lavallée, pour la cohorte des nouveaux étudiants de 1988 lue à l'hiver 1994, l'interprétation plus nuancée des statistiques donne les pourcentages de diplomation suivants pour l'ensemble de l'U. de M.

:

Doctorats de premier cycle : 90,8 %  
Baccalauréats contingentés : 65,7 %  
Baccalauréats non contingentés : 39,8 %  
Programmes de majeur : 40,2 %  
Programmes de mineur : 28,7 %  
Programmes de certificat : 44 %

Hormis les doctorats de premier cycle et les baccalauréats contingentés, c'est dans les programmes de certificat qu'on retrouve le pourcentage de diplomation le plus élevé! Ce pourcentage est même en nette progression, car la lecture de la cohorte de la FEP de l'année 1990, lue en 1996, indique que le pourcentage de diplomation atteint maintenant 51,3 %.

Dans l'ensemble du réseau universitaire, il faut également rappeler que 18 718 certificats ont été décernés au cours de l'année 1994-1995. Voilà qui rend à tout le moins douteux le postulat du Groupe de travail sur le financement des universités voulant que les étudiants à temps partiel des certificats persévèrent peu dans leurs études.

### **La diplomation de grade**

En ce qui concerne plus précisément la diplomation de grade, la prudence s'impose également, comme le rappelle le mémoire de la Faculté de l'éducation permanente en date du 23 janvier 1997 : "Il est pour le moment impossible d'évaluer la proportion réelle d'étudiants des certificats qui se rendent au baccalauréat. Il faudrait d'abord tenir compte dans les données de ceux qui détiennent déjà un baccalauréat. Les données émanant des fichiers tels que le fichier RECU ne tiennent pas compte des personnes qui terminent un baccalauréat ailleurs que dans l'institution d'origine (beaucoup d'étudiants cumulent des certificats de plus d'une université), ni de ceux qui détiennent déjà un baccalauréat. Ces données ne tiennent pas compte non plus des transferts d'un programme de certificat à un programme de baccalauréat spécialisé avant la fin du certificat (par exemple, à l'Université de Montréal, un tel transfert est possible dans les certificats de Relations industrielles, de Droit, de Traduction ou de Criminologie vers le baccalauréat spécialisé correspondant). Enfin, l'étude doit porter sur une période de temps suffisamment longue pour laisser à l'étudiant le temps de terminer un baccalauréat à temps partiel." On en sait également peu sur les facteurs qui mènent à la diplomation, mais chacun conviendra que la nature du programme d'étude n'explique pas tout. De nombreuses variables — le régime d'étude, l'établissement, le secteur disciplinaire, le contingentement, le sexe, l'âge, la langue maternelle et probablement d'autres — entrent également en cause.

Quoiqu'il nous soit difficile de chiffrer ce phénomène, il faut par ailleurs rappeler que tous les étudiants de l'Université McGill qui ont complété trois certificats ne sont pas comptabilisés dans les statistiques sur la diplomation de grade. McGill ne décerne en effet aucun baccalauréat par cumul de certificats, ce qui nous semble une anomalie et une injustice pour ses étudiants inscrits dans des programmes de formation continue. Le problème ne se pose pas à Concordia et à Bishop's, qui n'ont qu'une activité symbolique dans les certificats.

À titre indicatif, il est aussi intéressant de noter, qu'en 1995, l'Université de Montréal a décerné 1 571 baccalauréats composites, c'est-à-dire comportant un majeur, un mineur ou un certificat, ce qui représentait 28,6 % de tous les baccalauréats. Il y a même eu progression puisque ce même type de baccalauréat comptait pour 21,5 % du total en 1990. Pour ce qui est de la Faculté de l'éducation permanente, signalons que, depuis sa création, elle a émis 39 332 certificats à 27 636 personnes et 6 041 baccalauréats, ce qui indique que 21,8 % des diplômés de certificat obtiennent par la suite un baccalauréat. L'interprétation de cette statistique doit par ailleurs tenir compte du fait que près de 20 % des nouveaux admis ont déjà au moins un baccalauréat et que ce ne sont pas tous les étudiants, loin de là, qui ont pour objectif d'obtenir un baccalauréat.

À la lumière de ce qui précède, force est de constater, qu'au regard de l'éducation des adultes en général et des programmes de certificat en particulier, nous sommes confrontés à une étonnante absence de données. C'est pourquoi nous avons demandé récemment à la Direction des affaires universitaires et de la recherche scientifique du Ministère s'il lui est possible de réaliser les études suivantes :

1. Une analyse plus précise des données officielles sur la diplomation dans les programmes de certificat à la lumière des informations contenues dans l'étude de M<sup>me</sup> Lise Lavallée, de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. Cette étude devrait également, selon nous, évaluer le poids respectif des diverses variables qui influent sur le taux de diplomation : le type de programme, certes, mais aussi le régime d'étude, l'établissement, le secteur disciplinaire, l'âge, le sexe, la langue maternelle et toute autre variable pertinente et disponible dans les statistiques officielles.

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

3. Une étude sur les raisons du très faible taux de diplomation à la Télé-université. Cette étude nous semble aujourd'hui moins importante à la lumière des précisions sur le taux réel de diplomation apportées par la direction de la Téléuq.

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

5. Sachant l'importance de ces catégories de clientèles, dans quelle mesure une formule de financement des universités qui défavoriserait les programmes de certificat et les études à temps partiel réduirait-elle l'accès à l'université des plus de 25 ans, des femmes,



des francophones, des gens en situation d'emploi, des populations des régions excentriques, des gens d'origine sociale modeste ainsi que des personnes engagées dans des études en sciences humaines, arts et lettres?

La réponse à ces questions nous semble indispensable pour répondre à des questions qui influenceront directement sur l'avenir de plus de 35 % de la clientèle de 1<sup>er</sup> cycle.

## **Pour un régime efficace d'éducation des adultes**

Nous l'avons vu précédemment : la faible persévérance dans les programmes de certificat n'a rien d'une fatalité, du moins à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. Cela dit, dans les certificats comme dans tous les autres types de programme, il est évidemment nécessaire de poursuivre les efforts pour accroître la diplomation et réduire le temps des études. En éducation des adultes, l'atteinte de tels objectifs passe notamment, selon nous, par la qualité des programmes d'étude, un système plus efficace d'accueil, d'orientation et d'encadrement des étudiants, une offre de baccalauréats qui reflète la nature réelle des études offertes par les adultes, une politique cohérente de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels, l'admissibilité des étudiants à temps partiel à faible revenu au régime de l'aide financière et la participation active des étudiants dans toutes les phases du processus éducatif. Voyons plus en détail chacun de ces points.

### **1. Les programmes de certificat**

Qu'il existe un certain nombre de programmes de certificat peu cohérents ou peu pertinents et qu'il y ait des dédoublements de programmes dans l'ensemble du réseau universitaire, nous en convenons volontiers. Ce problème n'est cependant pas exclusif aux certificats; il touche aussi les programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat. D'ailleurs, nous estimons toujours que la question des certificats aurait dû être confiée à la Commission de la CREPUQ qui a pour tâche de rationaliser l'ensemble des activités et des programmes des universités, une tâche qui s'échelonne sur trois ans alors que le Groupe de travail sur le financement des universités dispose de moins de 50 jours pour statuer sur l'avenir des certificats. Nous voyons là une nouvelle preuve de la stigmatisation des programmes de certificat et de l'impossibilité des universitaires traditionnels et du ministère de l'Éducation de s'affranchir du préjugé persistant voulant que la formation universitaire offerte aux adultes soit de deuxième ordre. Nous réaffirmons également que cette façon de procéder constitue une grave entorse à la liberté universitaire puisque tous les programmes d'étude relèvent traditionnellement de la responsabilité des universités. Nous prenons enfin acte que les autorités brandissent le credo de la liberté universitaire ou choisissent de l'ignorer au gré de leurs intérêts.

Au-delà de ces réserves, que faire pour s'assurer que les certificats soient pertinents et de calibre universitaire? Étudier et réfléchir au moment même de leur conception. Ce n'est sans doute pas le seul modèle possible, mais le processus utilisé à la Faculté de l'éducation permanente (FEP) de l'Université de Montréal depuis plusieurs années nous semble riche d'enseignements. Les certificats étant principalement destinés à des adultes actifs dans le marché du travail en quête de perfectionnement professionnel, de recyclage ou de réorientation de carrière, chaque nouveau programme est précédé d'une étude étoffée de besoins et de clientèle. Sont principalement consultées des personnes qui

travaillent dans le champ disciplinaire concerné. À titre d'exemple, lorsqu'on a créé récemment le Certificat en maintien à domicile, une trentaine de professionnels et d'organismes du monde de la santé ont été étroitement consultés, dont la Fédération des CLSC du Québec, la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre et la direction générale de l'Hôtel-Dieu de Montréal.

Une fois définis les besoins de formation, les professionnels de la FEP s'adjoignent des professeurs de carrière des autres facultés de l'Université reconnus pour leur compétence dans le domaine à l'étude. Cette collaboration nous semble également indispensable pour s'assurer que les programmes ne soient pas trop étroitement utilitaires et qu'ils sont constitués de savoirs transférables. Notons que tous les programmes conçus par la FEP ces dernières années sont multidisciplinaires et multifacultaires, ce qui évite la trop grande spécialisation, une lacune souvent reprochée aux programmes de baccalauréat. C'est donc en équipe qu'est conçu le programme. Une fois qu'il est mis sur pied, c'est généralement la faculté mère qui est responsable de l'embauchage des chargés de cours.

Comme tous les autres programmes de l'Université de Montréal, les certificats de la FEP sont l'objet d'une évaluation en profondeur tous les cinq ans. Il s'agit en réalité d'une triple évaluation : la première par la Faculté elle-même, la deuxième par l'Université et la troisième par un groupe de professionnels du domaine d'étude extérieurs à l'Université. Existe-t-il une trop grande divergence entre les trois évaluations? L'opération est alors reprise à zéro. À notre connaissance, une procédure similaire ou équivalente existe dans d'autres établissements, notamment dans le réseau de l'U. Q. Cela dit, il est toujours possible qu'une politique existe mais qu'elle ne soit pas appliquée.

De plus, pour revenir à la FEP, chacun des certificats est chapeauté par un Conseil de programme qui se réunit au besoin et qui peut proposer des modifications à la Commission des études lorsque se posent des problèmes particuliers. Le Conseil de programme est composé de professionnels de la Faculté, de professeurs, de chargés de cours, d'étudiants et de spécialistes de l'extérieur de l'Université.

Nonobstant les réserves formulées précédemment à propos de la validité des statistiques sur la diplomation dans les certificats, n'y aurait-il pas là quelques raisons qui expliqueraient le taux de diplomation substantiellement plus élevé observé à la Faculté de l'éducation permanente comparativement aux autres composantes du réseau universitaire?

## **2. Les services d'accueil, d'orientation et d'encadrement**

Dans une étude publiée en 1992 sous le titre *Une formation accessible et adaptée. Qu'en pensent les adultes et le personnel?*, la Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation écrivait : "Dans l'ensemble, on note l'intérêt de plus de six adultes de l'universitaire sur dix pour rencontrer une conseillère ou un conseiller pédagogique, en orientation ou en formation, et les nombreuses raisons qui justifient de telles rencontres peu importe, le plus souvent, leurs caractéristiques personnelles. Cependant, l'examen [des données] montre que dans le cas où les adultes se sont prononcés sur les heures d'ouverture des services d'orientation et des services pédagogiques, ceux-ci ne conviennent pas toujours aux adultes de l'universitaire, seulement 26,6 % et 33,7 % s'en montrant satisfaits alors que 12,5 % et 9,8 % respectivement en sont insatisfaits, les

autres ne voulant pas se prononcer soit parce qu'ils ne savent pas ce qu'il en est ou que cette mesure ne s'applique pas dans leur cas. Le faible taux de réponse à ces questions est une manifestation d'un malaise. Il est à se demander comment il se fait que la population adulte des universités se sente si peu concernée par des services qu'elle devrait en principe connaître et qui devraient lui être accessibles."

On sait que le Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation a lui aussi plaidé pour une amélioration des services d'accueil, d'orientation et d'encadrement. La chose tient de l'évidence : une mauvaise orientation et les changements de programme qui en découlent allongent la durée des études quand ils ne mènent pas à l'abandon. Quant à la faiblesse de l'encadrement, elle est de nature à décourager un certain nombre d'étudiants. Il est probable que, dans un bon nombre de cas, une intervention personnalisée et ponctuelle permettrait de les relancer sur la voie du succès.

L'amélioration de tels services suppose évidemment l'allocation de ressources adéquates, ce qui semble difficile dans le contexte budgétaire que l'on sait. Nous croyons cependant qu'il serait possible d'utiliser autrement et plus efficacement de l'argent qui est déjà dans le système en réformant les Services aux étudiants (SAE).

La nature de ces services varie d'un établissement à l'autre, mais ils sont tous financés selon le même principe : une cotisation étudiante obligatoire par crédit qui représente environ 60 % du budget total; l'autre tranche de 40 % provient d'une subvention gouvernementale.

Comment est utilisé cet argent? La question est très intéressante. À la Télé-université, à titre d'exemple, le budget des Services aux étudiants sert en partie à payer les dépenses de marketing de l'établissement, en partie à financer le journal Télé-contacts, qui est édité par la direction des communications et qui, par conséquent, reflète bien davantage les points de vue de la Télunq que ceux de ses étudiants. Voilà de bien étranges services aux étudiants! N'y aurait-il pas possibilité de faire meilleur usage de cet argent, un usage dont bénéficieraient plus directement les étudiants?

Ailleurs, les problèmes sont d'un autre ordre mais tout aussi importants. En général, les budgets des SAE sont utilisés en partie pour financer des services qui nous semblent indispensables : orientation et consultation psychologique, bureau de l'aide financière aux étudiants et, dans une moindre mesure, service d'aide à l'emploi. Par contre, au moment où le réseau universitaire souffre d'un dramatique problème de financement, comment peut-on justifier en 1997 qu'on finance de coûteux services universitaires de santé alors que les CLSC desservent adéquatement l'ensemble des Québécois, de coûteux services des sports dont on retrouve l'équivalent dans l'entreprise privée ou encore dans les villes et municipalités, de coûteux services d'activités culturelles qui dédoublent ce qui existe déjà ailleurs, voire des services de pastorale dont on pourrait fort bien transférer la responsabilité financière aux autorités religieuses? Il y a là des sommes considérables : seulement à l'Université de Montréal, le budget des SAE est d'environ 11 millions par année, dont plus de 40 % est affecté au seul service des sports!

Cette situation est particulièrement injuste pour les adultes. Les Services aux étudiants ont en effet été créés dans les années soixante, une époque de parfaite homogénéité de la clientèle étudiante, soit des jeunes au début de la vingtaine en cheminement scolaire

ininterrompu. Depuis, ils n'ont pas été modifiés substantiellement. Or, les rares études disponibles sur le sujet, notamment à l'Université de Montréal, ont démontré que moins de 10 % des étudiants adultes utilisent ces services. Rien de plus normal : les adultes ont leur médecin de famille, leurs loisirs sont organisés hors du giron universitaire et ils n'ont certainement pas besoin de l'université pour prier Jésus, Mahomet ou Vishnu.

Il y a décidément mieux à faire avec cet argent. Nous demandons donc au Groupe de travail de prendre les mesures pour s'assurer que l'argent versé par les adultes dans les Services aux étudiants, incluant la part proportionnelle de la subvention gouvernementale, serve en priorité aux services d'accueil, d'orientation et, comme nous le verrons ci-dessous, de reconnaissance des acquis expérimentiels. Il n'en coûtera rien de plus que présentement, sinon un peu de courage politique pour vaincre la résistance au changement, qui constitue probablement un autre paradigme du monde universitaire québécois.

En ce qui concerne l'encadrement des étudiants, la question est complexe en raison de la présence massive des chargés de cours en éducation des adultes. Notre expérience sur le terrain nous dit que la plupart des chargés de cours font bien plus que le minimum dont on pourrait s'attendre compte tenu de leur très modeste rémunération. L'amélioration de l'encadrement passe, selon nous, par une intégration accrue des chargés de cours dans les établissements, une orientation qu'a d'ailleurs retenue la Commission des États généraux. Cette idée fait d'ailleurs son chemin, y compris dans les conventions collectives. À l'U. de M., par exemple, le nouveau contrat de travail signé il y a quelques mois prévoit une somme d'un demi million de dollars pour des projets destinés à favoriser une plus grande implication des chargés de cours dans la vie académique de l'établissement. Il reste à voir comment cet argent sera utilisé et il faut certainement espérer que des projets portent précisément sur l'encadrement.

### **3. Équivalences de cours et reconnaissance des acquis expérimentiels**

L'État veut réduire ses dépenses? Qu'il prenne alors les moyens de cesser de payer pour des connaissances déjà acquises en adoptant une véritable politique d'équivalences de cours et de reconnaissance des acquis expérimentiels. Dans le premier cas, la réticence des universités à se reconnaître entre elles des cours identiques ou largement similaires oblige chaque année de nombreux étudiants et étudiantes à reprendre des cours dont ils connaissent la matière lorsqu'ils changent d'établissement. Outre le grave préjudice que subissent les étudiants, il s'agit là d'un gaspillage éhonté des deniers publics. Officiellement, la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec a reconnu qu'il s'agit là d'un problème réel et elle a créé une table de travail sur cette question. Est-elle effectivement à l'œuvre? A-t-elle un échéancier? S'agit-il là d'un aspect de la rationalisation des activités universitaires présentement à l'étude? Nous l'ignorons. Il faudrait à tout le moins que le ministère de l'Éducation s'assure que la CREPUQ arrive à des résultats concrets dans un délai raisonnable.

Quant à la reconnaissance des acquis expérimentiels, sa nécessité découle tout simplement de la multiplication des sources du savoir, des apprentissages souvent substantiels qu'effectue une personne dans le cours de sa vie professionnelle, familiale et sociale ainsi que de la mobilité accrue de la population à l'échelle planétaire. La Commission des États généraux sur l'éducation a elle-même reconnu l'importance du problème, elle qui a écrit en

page 39 de son Rapport final: “Des services de reconnaissance des acquis existent déjà au secondaire et au collégial, mais ils sont insuffisants : ils doivent être accrus. Une expertise qui a trait à la reconnaissance d’acquis expérientiels ou de formation extrascolaire y a déjà été développée; elle doit être consolidée et soutenue. La reconnaissance des acquis étant essentielle pour favoriser l’accès à la formation continue et la persévérance des adultes, elle doit être instaurée dans les universités. [...] Les universités doivent également s’efforcer de reconnaître les formations équivalentes données par chacune d’elles; des problèmes nombreux nous ont été signalés sur ce plan.” Il y a là plusieurs millions de dollars à économiser annuellement.

#### **4. Les baccalauréats décernés aux adultes**

Parmi les raisons invoquées dans le mandat du comité ministériel pour définir les programmes de certificat, il y a celle voulant que ces programmes mènent peu à la diplomation de grade, c’est-à-dire au baccalauréat. Cette affirmation doit être nuancée quand on sait que la seule Faculté de l’éducation permanente de l’U. de M. décerne annuellement entre 500 et 600 baccalauréats. Dans l’ensemble du réseau universitaire, nous avons noté précédemment que le mode de compilation des statistiques ne permet pas de savoir le nombre d’étudiants qui ont utilisé en partie les programmes de certificat pour obtenir un baccalauréat.

Plus important encore, le Conseil des universités, après avoir initialement proposé en 1985 l’abolition pure et simple des programmes de certificat, s’était finalement ravisé en préconisant ce que nous appelons aujourd’hui les “baccalauréats avec appellation”, qui pourraient remplacer en partie les baccalauréats ès-arts ou ès-sciences décernés aux adultes qui ont complété trois certificats, souvent considérés comme trois premières années d’université. L’idée du Conseil consistait à inciter les adultes à concentrer leurs trois certificats dans un même champ disciplinaire comportant un cursus de difficulté croissante. Les étudiantes et les étudiants qui opteraient pour ce cheminement obtiendraient un baccalauréat portant une appellation, par exemple en santé publique, en communications appliquées, etc.

Hormis quelques exceptions, et malgré l’insistance des associations étudiantes depuis plus de 10 ans, cette formule intéressante n’a pu s’implanter en raison du poids du conservatisme universitaire, des chasse-gardées facultaires, de l’inertie politique des établissements, de la faiblesse du leadership de ses dirigeants et, probablement, d’une volonté plus ou moins consciente du monde universitaire de maintenir l’éducation des adultes dans la marginalité. Sans doute au nom de la liberté universitaire — encore! —, le ministère de l’Éducation n’a pas levé le petit doigt pour ramener les universités à la raison. Il s’agit pourtant d’une mesure qui ne coûterait rien et qui exercerait un effet structurant dans le système d’éducation des adultes.

#### **5. Le régime de l’aide financière**

Certes, une majorité d’adultes optent pour le régime des études à temps partiel parce qu’ils n’ont pas le choix en raison de leurs obligations familiales et professionnelles. Il est vrai également que le risque d’abandonner les études est plus élevé chez les étudiants à temps partiel que chez ceux à plein temps. Cela dit, il faut savoir que plus de 25 % des adultes inscrits dans les certificats ont des revenus annuels inférieurs à 20 000 \$. Dans

leur cas, les études universitaires constituent un lourd fardeau financier. Or, ils n'ont aucun accès au Régime de l'aide financière aux étudiants, ce qui les empêche, pour un certain nombre d'entre eux, de suivre deux ou trois cours par trimestre au lieu d'un seul, et d'accéder ainsi plus rapidement à la diplomation.

Les associations étudiantes d'adultes réclament depuis plusieurs années que le Régime soit modifié pour permettre aux étudiants à temps partiel d'obtenir une aide financière sous forme de prêts, non de bourses. La Commission MacDonald, qui a scruté le Régime de l'aide financière à la demande du ministère de l'Éducation, a reconnu le bien-fondé de cette demande. La Commission des États généraux sur l'éducation a fait de même. Le gouvernement, lui, n'a toujours pas bougé.

Rappelons que la Commission MacDonald a estimé à quatre millions par année le coût de l'admissibilité des étudiants à temps partiel à l'aide financière. Cette somme est très inférieure à la contribution de ces étudiants au Régime puisque, pour chaque cours dont ils paient les droits de scolarité, une somme d'environ 30 \$ est versée à l'aide financière. À notre sens, contribuer obligatoirement au Régime de l'aide financière sans pouvoir en bénéficier constitue une sérieuse anomalie, pour ne pas dire une injustice.

## **6. La participation des adultes**

Un principe de base de l'andragogie veut qu'un système efficace d'éducation des adultes comporte la participation active des étudiants dans la définition des programmes qui leur sont destinés, le choix des méthodes pédagogiques, l'évaluation des cours et des programmes, l'encadrement et, plus globalement, l'ensemble des politiques éducatives qui les concernent. La voie privilégiée pour articuler cette participation, croyons-nous, ce sont les associations étudiantes. Pour la bonne raison que les organisations collectives ont une mémoire et qu'elles sont plus en mesure que des personnes isolées d'acquérir l'expertise nécessaire à des interventions pertinentes et articulées.

En principe, les adultes de l'université disposent des moyens légaux pour concrétiser cette participation puisque la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants* reconnaît trois catégories distinctes d'étudiants dans les universités québécoises : le 1<sup>er</sup> cycle, les études supérieures et l'éducation permanente.

En pratique, toutefois, c'est loin d'être le cas, car une disposition de la Loi confère aux établissements la responsabilité de définir ce qu'est chez eux l'éducation permanente, d'en circonscrire le territoire et le membership. L'application étroite de cette disposition entraîne des situations aberrantes qui confinent à la dénégation de la réalité. À titre d'exemple, lorsque les étudiants des certificats de l'Université du Québec à Trois-Rivières ont demandé il y a quelques années de se constituer en association étudiante autonome, la direction de l'établissement, contre toute évidence, leur a répondu que l'éducation permanente n'existe pas à l'UQTR! Cette attitude légaliste nous semble inacceptable.

Dans les grands ensembles que constituent les universités, les associations étudiantes ont pourtant un rôle fondamental à jouer, celui de pourvoyeur de feedback. La théorie générale des systèmes nous enseigne qu'il s'agit là d'une fonction essentielle sans laquelle tout système risque la sclérose. Très concrètement, une association étudiante bien organisée est en mesure d'offrir à ses membres bon nombre de services et à bien

meilleur coût que ne pourront jamais le faire les établissements. Elle contribue ainsi à l'enrichissement de l'environnement universitaire, un facteur qui favorise l'intégration, le sentiment d'appartenance des étudiants et, partant, la persévérance dans les études.

## Une perspective historique

Au moment où le Groupe de travail sur le financement des universités a dans le viseur une cible précise — les programmes de certificat —, il nous semble utile de ramener l'horloge à 1968, l'année de création des premiers programmes de certificat, puis de suivre jusqu'à aujourd'hui l'évolution de ces programmes et de leur perception dans le monde universitaire et dans l'opinion publique. Peut-être acquerrons-nous ainsi des éléments de réflexion qui nous éviteront l'aveuglement de ceux qui ont le nez braqué trop exclusivement sur l'actualité, le présent et le court terme.

Dans un texte intitulé *Fragments pour une histoire récente de l'éducation des adultes universitaire au Québec : question de structure et de programme*<sup>1</sup>, M. Robert-Georges Paradis pose justement ces jalons historiques. Cette partie de notre document est donc directement inspirée de son propos.

Dans quel contexte sont nés les certificats? Laissons la parole à M. Paradis : “Ce nouveau type de programme participe de l'effort de modernisation et de démocratisation du système d'éducation québécois. Voient le jour en même temps que les certificats de nouvelles structures et institutions d'enseignement post-secondaire : les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) et un tout nouveau réseau universitaire d'État, celui de l'Université du Québec avec ses constituantes dans les principales régions du Québec. Le programme de certificat a donc été inventé au moment où s'amorçait la transition entre l'ancien et le nouveau régime d'éducation postsecondaire. L'ancien régime, moins accessible que le nouveau et fort étroit dans ses options, avait laissé sur la touche un nombre important d'individus qui aspiraient à une formation postsecondaire, à un perfectionnement professionnel, à un recyclage que le système en place leur refusait faute de filières et de programmes appropriés.”

Démocratisation, accessibilité, diversification des options, telles sont donc les idées clés qui ont été à l'origine des programmes de certificat. Très tôt dans la réforme, des clientèles nouvelles, c'est-à-dire des gens de plus de 25 ans, se sont effectivement inscrites à l'université, et elles se sont massivement concentrées dans les programmes de certificat et le régime des études à temps partiel. Pourtant, comme le démontre M. Paradis, ce phénomène a été et demeure très peu étudié.

Ainsi, rappelle-t-il, la Commission d'étude sur les universités a produit en 1979 un rapport intitulé *L'université et la société : une interdépendance à définir*, qui “préconisait davantage de souplesse et d'ouverture caractérisées, entre autres, par les éléments suivants : entrées multiples, trajets variables, sorties multiples, vitesse variable, discontinuité,

---

<sup>1</sup> L'auteur, M. Robert-Georges Paradis, est adjoint à la vice-rectrice à l'enseignement de l'Université de Montréal. Il a été vice-doyen aux études de la Faculté de l'éducation permanente pendant une douzaine d'années. Le document dont il est question ici constituera un chapitre d'un ouvrage collectif à paraître sous la direction de Nicole A. Tremblay et Patricia Portelli.

normes souples quant à l'âge, etc." En principe, les certificats semblent répondre à ces impératifs, mais la question n'est pas nommément abordée dans le rapport.

Trois ans plus tard, en 1982, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA), aussi connue sous le nom de Commission Jean, publiait un rapport très étoffé intitulé *Apprendre : une action volontaire et responsable*. M. Paradis considère qu'il "s'agit là probablement de la plus vaste analyse et synthèse portant sur le territoire de l'éducation des adultes et les enjeux s'y rattachant qui ait été produite dans le monde occidental depuis la publication en 1972 du Rapport Faure (UNESCO) *Apprendre à être*". Pourtant, malgré qu'elle ait ratissé très large et proposé un projet de société fondée sur les principes mêmes de l'éducation permanente, la Commission Jean n'a pas dit un mot des certificats proprement dits.

Le même silence sur les certificats caractérise *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, l'énoncé politique que le gouvernement du Québec rend public en 1984.

L'année suivante, 17 ans après la création des premiers certificats, *La formation courte dans les universités*, une étude du défunt Conseil des universités, nous en apprend finalement un peu plus. Voyons d'abord ce qu'en dit M. Paradis : "Quoique très partial et partiel, ce document est le premier et le seul, avec le rapport final qui a fait suite, qui en [les certificats] propose un état de la question. Alors que le Rapport de la CEFA est une émanation pure des milieux de l'éducation permanente et communautaire, que l'énoncé gouvernemental est l'œuvre de hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation, le document intitulé *La formation courte dans les universités* (Québec) est le produit d'universitaires traditionnels ayant peu d'antennes dans le monde de l'éducation des adultes et encore moins de connivences avec celui-ci. [...] Le contraste entre le ton et l'idéologie du Rapport de la CEFA et ce document est saisissant, le hiatus est complet : deux mondes parfaitement étrangers l'un à l'autre se côtoyant sans jamais se voir ni se regarder."

Cela dit, le Conseil des universités nous y apprend qu'à l'automne 1985, 65 000 étudiants, soit 30 % de la clientèle de premier cycle, sont inscrits dans des certificats. En moyenne, ils sont au début de la trentaine, occupent un emploi et étudient à temps partiel. Il note l'importance du phénomène nord-américain des adultes qui fréquentent les universités à temps partiel, ce qu'il considère d'ailleurs comme une "tendance lourde susceptible de modifier de façon irréversible le système d'enseignement supérieur". De même considère-t-il "intéressant" l'effort que constituent les certificats pour adapter le savoir universitaire à ces nouvelles clientèles.

Le rapport se livre cependant à une critique cinglante des certificats, comme le rapporte M. Paradis : "En ce qui touche à la qualité de ces programmes, le Comité ad hoc du Conseil des universités la met sérieusement en doute quand il les compare aux programmes réguliers qui sont sa référence unique et universelle. Parmi les éléments les plus problématiques, le comité mentionne l'hétérogénéité des clientèles, la faible implication du corps professoral régulier, un encadrement étudiant souvent minimal. Enfin, les membres du comité ad hoc vont jusqu'à accuser, après examen de certaines données, les programmes de certificat, vecteurs principaux de la course aux clientèles - et donc au financement - que se livrent les universités, d'être la cause de problèmes importants à la



fois au plan du financement global des établissements et de celui des programmes réguliers, et de l'équilibrage de la croissance des établissements et du développement de leurs études avancées au Québec.”

On sait le tollé qu'a provoqué ce rapport au point où le Conseil des universités a sérieusement nuancé sa pensée dans l'avis qu'il a transmis au ministère de l'Éducation. N'empêche, toujours selon M. Paradis, l'importante médiatisation dont le rapport initial avait été l'objet avait fait son œuvre et semé le doute dans l'opinion publique sur la valeur des programmes de certificat. Ce doute, ce préjugé pour tout dire, est récurrent, si bien que la question des certificats vient périodiquement hanter le monde universitaire. Le mandat même du Groupe de travail sur le financement des universités constitue à notre sens l'illustration la plus récente de ce préjugé. Normalement, en vertu du principe de la liberté universitaire, c'est en effet la Commission de la CREPUQ chargée de rationaliser les activités et les programmes universitaires qui se serait chargée de cette tâche. Qu'il n'en ait pas été ainsi nous confirme dans l'idée que le ministère de l'Éducation et la faction traditionaliste des universités sont eux-mêmes affligés de ce préjugé contre les certificats.

Revenons cependant à notre histoire, car il y a plus important encore, comme le note M. Paradis : “L'orage étant passé, [les universités] n'ont malheureusement pas su véritablement tirer les leçons de l'exercice en investissant davantage dans les dimensions des certificats sur lesquelles avait porté principalement, à juste titre souvent, le critique du Conseil des universités : encadrement des étudiants, implication des professeurs de carrière, non balisage des cheminements dans les baccalauréats par cumul, en particulier. Le potentiel et la richesse de la formule des certificats étaient évidents quantitativement et qualitativement. Restait à travailler de façon importante sur l'amélioration de la qualité, ce qui, pour toutes sortes de raisons, n'a pas encore été fait de façon systématique, malgré des efforts certains. À défaut de consentir un tel investissement, les programmes de certificat allaient continuer de demeurer en marge du système universitaire, ce qui a pour effets de pénaliser à certains égards (e.g. cheminement, passage d'une filière à l'autre, accès aux études supérieures) les étudiants qui les fréquentent et de fragiliser l'ensemble du système universitaire d'éducation des adultes, toléré pour sa seule contribution financière à l'économie générale des établissements.”

En 1992, la littérature sur l'éducation des adultes s'enrichit d'un nouveau chapitre avec la publication d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science intitulé *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*. Le Conseil réitère un constat que martèlent depuis de nombreuses années les associations étudiantes d'adultes : l'“absence de leadership en éducation des adultes et le fait qu'elle est encore trop souvent perçue comme une mission résiduelle du système”. Il affirme aussi que les programmes de certificat répondent aux besoins de formation de nombreux adultes. Encore là, toutefois, point de bilan valable de l'ensemble des certificats.

D'autres études sont publiées en 1995 et 1996, dont deux avis du Conseil supérieur de l'éducation, intitulés respectivement *Un système de formation continue pour les adultes* et *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*. Suivront la rapport de la première phase des États généraux sur l'éducation, *Exposé de la situation*, puis le *Rapport final* à l'automne 1996. C'est cependant en vain qu'on cherchera dans ces documents une analyse systématique de la question des certificats.

De cela, M. Paradis tire une première conclusion qui nous semble fondamentale : “Le bilan des certificats, qui en seront bientôt à leur trentième année d’existence dans le réseau universitaire québécois, reste donc à faire. [...] Au moment où les contraintes sociétales et budgétaires forcent les universités à réexaminer leurs façons de faire et leurs “produits” éducatifs, on ne peut certes faire l’économie de l’examen serein des programmes de certificat. À cette occasion, aux questions que posait la Commission des États généraux sur l’éducation, devraient s’ajouter d’autres ordres de préoccupations qui nous amèneraient à aller davantage au fond des choses. Ainsi, la qualité des programmes et des cours, la pertinence des méthodes d’enseignement, la reconnaissance et la transférabilité de ces parcours particuliers dans les filières régulières, la perception des formations reçues et de leur transférabilité chez les diplômés et leurs employeurs, la contribution de ces programmes à la transformation de l’Université et leur rôle d’incubateur-laboratoire de nouveaux domaines d’études et de pratiques de formation apprentissage, pour ne nommer que ces dimensions, devraient faire l’objet d’une analyse sérieuse et objective. Il faudra par ailleurs éviter qu’un tel exercice, que les uns réclament à cor et à cri, et que les autres redoutent comme la peste, ne prenne l’allure d’une croisade en faveur d’un intégrisme ou d’un autre. Le bilan global des certificats, qui est positif à de nombreux égards, devrait inciter toutes les parties à la sérénité et à l’objectivité de l’analyse et de l’évaluation. Les pratiques les plus intéressantes s’y rattachant devraient à terme être intégrées dans le capital intellectuel universitaire.”

S’il n’existe pas de véritable bilan des programmes de certificat, sur quelle base rationnelle le Groupe de travail sera-t-il en mesure de statuer sur leur avenir? Notre grande crainte, c’est que le Groupe de travail soit incapable de s’affranchir de la théorie épistémologique étroite voulant que, hors des baccalauréats traditionnels, il n’y ait point de savoir de calibre universitaire. Fausse, absurde même, cette théorie épistémologique tient à la fois du poids de la tradition, de la force de l’habitude et de la lourdeur des intérêts corporatistes dans nos universités. Elle a pour nous valeur de paradigme, car c’est bel et bien ce phénomène qui est à l’origine du discrédit qui frappe depuis toujours l’éducation des adultes, condamnée à la part congrue des ressources financières des universités.

On dénombrerait présentement dans les universités québécoises environ 450 programmes de certificat. Comme l’observe M. Paradis, ils ne forment pas un bloc monolithique. Certains constituent des versions abrégées de programmes de baccalauréat, d’autres sont thématiques et multidisciplinaires, un certain nombre enfin sont individualisés. De plus, certains programmes relèvent nettement de la formation initiale alors que d’autres s’inscrivent dans le perfectionnement professionnel, le recyclage et la formation continue. Il est également probable que tous ces programmes n’ont pas été précédés d’études sérieuses de besoins et que tous n’ont pas été construits avec la même minutie pour s’assurer que l’agencement des cours constitue un tout pertinent et cohérent.

Dans la frange la plus extrême du conservatisme universitaire, certains argueront que l’ensemble des disciplines et programmes offerts par les universités couvrent adéquatement le champ de la connaissance humaine et qu’il est donc inutile et coûteux de créer une pléthore de nouveaux programmes. Bon nombre de nos voisins américains — il existe des milliers de programmes de certificat aux États-Unis —, ne partagent pas ce point de vue. M. Paradis cite notamment les travaux de la chercheuse américaine Mary W. Walshok, pour qui la création de nouveaux programmes et contenus de programmes “est

l'une des façons pour l'Université "de prendre au sérieux les cycles de changement qui s'accroissent affectant la société toute entière, elle qui résiste à reconnaître le développement exponentiel du savoir et de l'expertise qui se pratiquent hors ses murs". Ce qui est en voie de devenir dramatique, poursuit-elle, c'est que "de nombreux universitaires, surtout dans les universités de recherche, tendent à considérer que l'expérience est séparée de la connaissance, la réflexion de l'action, et la théorie de la pratique. Dans une économie et une société basées sur le savoir, on doit prévoir des contextes et des environnements à l'intérieur desquels ce type de hiatus doit être surmonté et où les différentes sources du savoir, intellectualisé et d'expérience, peuvent être intégrées."

Les programmes thématiques — à distinguer des programmes disciplinaires et uniprofessionnels — correspondent particulièrement bien à de telles exigences selon M. Paradis. Il estime même qu'ils jouent un "rôle d'incubateur-laboratoire" en créant "de nouveaux domaines de formation et de nouveaux savoirs correspondant à de nouvelles pratiques le plus souvent multidisciplinaires et interprofessionnelles". D'ailleurs, pour citer un exemple, les nouveaux programmes créés par la Faculté de l'éducation permanente de l'U. de M. au cours des dernières années — Intervention en milieu multiethnique, Intervention auprès des jeunes, Soins à domicile — appartiennent à cette catégorie.

Pour le mot de la fin, laissons encore une fois la parole à M. Paradis : "Il m'apparaît que les programmes thématiques, multidisciplinaires et interprofessionnels peuvent contribuer de façon intéressante et utile à faire de l'Université une institution sociale davantage intégrée dans son milieu sans qu'elle n'y perde son âme. En proposant aux personnes en exercice des synthèses de connaissances, en favorisant le contact et le développement d'une plus grande sociabilité interprofessionnelle entre les praticiens des divers domaines, en exerçant son rôle de rassembleur de compétences et d'expertises, elle joue un rôle éducatif, social et économique qu'aucune institution, qu'aucun autre fournisseur éducatif ne sont en mesure de jouer. Il appartient à l'Université de tirer davantage partie de tels programmes thématiques pour jouer pleinement son rôle civique de formatrice auprès des personnes en exercice, particulièrement ses diplômés des filières professionnelles."

### **Le financement des programmes de certificat**

Toute modification du mode de financement des programmes de certificat devrait, selon nous, passer par une prise de conscience de l'importance de l'éducation des adultes dans les universités, un phénomène que le discours officiel feint d'ignorer. Dans la première partie de notre intervention, nous avons étalé un certain nombre de statistiques officielles qui prouvent hors de tout doute qu'un minimum de 35 % des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle sont engagés dans des filières de formation différentes des baccalauréats traditionnels. Plusieurs de ces statistiques ont cependant été établies il y a plusieurs années et n'ont pas été remises à jour. Il y a là une première tâche pour le Groupe de travail sur le financement des universités s'il souhaite prendre des décisions éclairées.

Cela dit, l'existence même du Groupe de travail et la partie de son mandat qui porte particulièrement sur les certificats ne sont pas étrangères à l'idée bien connue que les établissements ont trouvé dans les programmes courts un moyen commode d'accroître leur financement, d'où il a résulté une coûteuse course à la clientèle. Ce problème revêt-il aujourd'hui l'ampleur qu'on lui prête quand on sait que, depuis le dégel des droits de

scolarité en 1989, on a assisté année après année à une décroissance des effectifs des étudiants à temps partiel, le régime d'étude privilégié des adultes? Que nous indique à ce propos l'évolution démographique du Québec? Il nous semble utile de disposer de données plus précises à ce sujet.

Quoi qu'il en soit, les règles actuelles de financement n'obligent nullement les universités à consacrer aux certificats la part de la subvention gouvernementale qui leur est versée à ce titre. Il faudrait être aveugle ou de mauvaise foi pour nier que les "étudiants équivalents à temps complet" générés par les certificats servent à financer bien d'autres activités universitaires. Cela dit, il relèverait pour nous d'une bien singulière logique qu'on en conclue que la solution consiste à éliminer les certificats. Leur ampleur, leur pertinence sociale et leur utilité dans le marché du travail invalident totalement cette hypothèse.

Cependant, l'évaluation de l'importance de ce transfert de fonds pratiqué par les universités relève davantage, pour l'heure, de l'approximation divinatoire que de la science statistique. Il serait donc utile, en premier lieu, de connaître plus précisément la part de revenus de chaque université attribuable aux adultes, ce qui devrait inclure la subvention gouvernementale, les droits de scolarité et même la cotisation aux Services aux étudiants pour des raisons que nous avons expliquées antérieurement. En deuxième lieu, il s'agirait de produire l'état détaillé des dépenses d'enseignement et d'infrastructures attribuables aux mêmes programmes. Faute de connaître cette réalité, nous risquons tous d'errer dans la mythologie.

Toute règle de financement des certificats devrait par ailleurs tenir compte du double objectif d'atteindre le plein potentiel de diplomation — il est bien sûr impossible d'éviter toute déperdition de clientèle — et de le faire le plus rapidement possible. Dans ce dernier cas, il faudra évidemment établir des normes réalistes pour les études à temps partiel, le régime d'étude quasi généralisé chez les adultes. La réalité historique permettra probablement d'en tracer les paramètres.

L'atteinte de ces objectifs suppose aussi une amélioration du régime d'éducation des adultes. Nous en avons défini précédemment les jalons. Certaines de ces mesures relèvent davantage de la volonté politique et coûtent peu; d'autres, par contre, requerront des fonds. Il faudra aussi que les règles de financement en tiennent compte.

Très concrètement, indépendamment des réserves exprimées précédemment sur l'ampleur du phénomène, par quels moyens pourrait-on réduire la course à la clientèle? Le resserrement des conditions d'admission dans les programmes de certificat contri-buerait probablement à atténuer le problème; il faciliterait également l'accroissement de la diplomation. En 1985, le Conseil des universités avait déploré que de jeunes diplômés du cégep en formation ininterrompue optent pour un certificat plutôt que pour un baccalauréat traditionnel. Nous partageons cette préoccupation et, sauf exception, nous croyons que les programmes de certificat à caractère professionnel devraient être réservés aux personnes qui ont une expérience significative du marché du travail. Cela dit, une telle mesure ne résoudrait pas tous les problèmes, car, comme nous l'avons aussi noté, on retrouve plusieurs types de certificat, notamment dans le réseau de l'Université du Québec, où il n'existe pas de programmes de majeur et de mineur. Faute d'avoir fait le bilan des certificats, nous en sommes donc réduits à une relative ignorance.

La course à la clientèle, dit-on, a également pris la forme d'une féroce concurrence entre les établissements dans les activités hors campus. Il s'agit probablement d'un problème réel qui pourrait en partie être résolu par la création de guichets uniques régionaux interordres comme celui de Beauce-Appalaches. C'est en effet ce guichet qui détermine quelle université est la mieux en mesure de répondre aux besoins de formation. De tels guichets n'existent cependant pas partout au Québec; dans ce cas, n'y aurait-il pas lieu de délimiter des zones géographiques hors desquelles un établissement ne serait pas autorisé à offrir de la formation, à moins bien sûr d'être le seul à disposer de l'expertise recherchée?

Dans une rencontre préliminaire avec un attaché politique de la ministre de l'Éducation, nous avons également cru comprendre que le Ministère était préoccupé par une nouvelle tendance à la création de certificats directement et exclusivement destinés à leurs employés. Nous ignorons l'ampleur de ce phénomène, mais nous croyons qu'il faut empêcher ce genre de pratique. Quelle que soit la collaboration entre le monde du travail et l'université, et si souhaitable que soit cette collaboration, il est inévitable que le contenu de tels programmes sera dicté par l'entreprise, ce qui représente un grave danger pour l'université. Ces programmes seront inévitablement trop pointus et exclusivement utilitaires; leurs savoirs risquent par conséquent d'être peu transférables. Ce genre de programme ne peut que nuire à la réputation des certificats. Il faut donc soit les abolir, soit obliger les entreprises à en assumer tous les coûts.

Au cours des dernières années, la plupart des universités se sont également engagées dans des activités de formation continue non créditées. En principe, ces activités doivent s'autofinancer puisqu'elles ne sont pas subventionnées par l'État. En pratique, nous doutons qu'il en soit ainsi. Le Groupe de travail aurait certainement intérêt à vérifier les pratiques dans ce domaine et à s'assurer que l'argent versé pour la formation créditée ne serve d'aucune façon à financer les infrastructures ou les déficits de la formation non créditée.

Précédemment, nous avons par ailleurs indiqué que l'État dépense inutilement chaque année des millions de dollars en raison de l'absence d'une politique d'équivalences de cours. Nous avons aussi indiqué que les sommes perçues auprès des adultes pour financer les services aux étudiants pourraient être utilisées à meilleur escient.

Enfin, nous présumons que le Groupe de travail pourra être tenté de diminuer le financement des certificats en invoquant le fait que les universités utilisent à d'autres fins l'argent levé par ce secteur. Nous ne voyons pas en quoi une telle mesure contribuerait à améliorer l'accueil et l'encadrement des étudiants, la persévérance aux études ou la réduction du temps d'étude. Nous ne voyons pas non plus en quoi elle atténuerait la course à la clientèle. Nous y voyons par contre le danger que les établissements pillent davantage la caisse et, de ce fait, réduisent la qualité de la formation offerte aux adultes.

## Conclusion

De ce qui précède, il nous semble utile de retenir particulièrement les éléments suivants :

1. À l'automne 1990, les certificats comptaient pour 35,7 % de toute la clientèle de 1<sup>er</sup> cycle. La tendance semble se maintenir puisque, en 1993-1994, 45,1 % des nouveaux inscrits ont opté pour un certificat. Ce type de programme est particulièrement populaire auprès des femmes, des francophones, des habitants des régions périphériques et des gens de plus de 25 ans.

2. Les statistiques officielles sur la persévérance des étudiants à temps partiel dans les programmes de certificat sont très douteuses. Selon ces statistiques, le taux de diplomation dans les certificats ne serait que de 1,8 % à la Téléuq; les chiffres de l'établissement indiquent plutôt que c'est 29,7 %. Une étude menée à la Faculté de l'éducation permanente révèle par ailleurs que le taux de diplomation de la cohorte de 1990, lue à l'hiver 1996, atteint 51,3 %, ce qui est supérieur aux baccalauréats non contingentés, aux mineurs et aux majeurs de l'ensemble de l'Université de Montréal.

3. Les statistiques officielles ne permettent pas de déterminer le nombre d'étudiants des certificats qui obtiennent un baccalauréat. Ces chiffres ne tiennent pas compte des étudiants qui ont déjà un baccalauréat, de ceux qui changent d'établissement et de ceux qui transfèrent d'un programme de certificat à un baccalauréat spécialisé. De plus, les cohortes ne sont pas étudiées sur une période suffisamment longue pour laisser le temps à un étudiant à temps partiel de terminer un baccalauréat.

4. En raison de l'imprécision ou de l'inexistence des données, il serait opportun que la Direction des affaires universitaires et de la recherche scientifique mène des études sur les points suivants : la diplomation réelle dans les programmes de certificat; le cheminement à long terme — par exemple une période de 12 à 15 ans — des personnes qui ont entrepris des études universitaires dans des programmes de certificat; un bilan global de la contribution des programmes de certificat à la scolarisation des Québécois ainsi que l'impact négatif sur l'accessibilité aux études universitaires que comporterait une formule défavorable au financement des certificats pour les plus de 25 ans, les femmes, les francophones, les gens en situation d'emploi, les populations des régions excentriques, les gens d'origine sociale modeste ainsi que les personnes engagées dans des études en sciences humaines, arts et lettres.

5. L'augmentation de la réussite dans les programmes de certificat passe par la création d'un véritable régime d'éducation des adultes comportant les éléments suivants : un processus crédible de création et d'évaluation des certificats; de meilleurs services d'accueil, d'orientation et d'encadrement; une politique nationale d'équivalences de cours et de reconnaissance des acquis expérientiels; une offre de baccalauréats qui reflètent plus fidèlement la nature des études; l'admissibilité au régime de l'aide financière des étudiants à temps partiel à faible revenu; la participation plus active des adultes dans tout le processus éducatif.

6. Les programmes de certificat sont nés en 1968, et ce nouveau type de programme répondait à l'objectif de modernisation et de démocratisation du système d'éducation. Près de 30 ans plus tard, il n'existe pas de véritable bilan des certificats. La perception négative

des programmes de certificat est principalement le fait d'universitaires traditionnels, incapables de s'affranchir des règles épistémologiques étroites voulant que, hors des baccalauréats traditionnels, il n'y ait point de savoir de calibre universitaire. Dans une société dite du savoir, il faudra pourtant convenir un jour de la richesse des approches éducatives combinant expérience et connaissance, réflexion et action, théorie et pratique.

7. Au regard du financement, nous retenons les aspects suivants :

a) L'État pourrait économiser annuellement des millions de dollars en instaurant une politique nationale d'équivalences de cours et de reconnaissance des acquis expérimentiels.

b) Les étudiants adultes acquittent chaque trimestre une cotisation obligatoire pour des services aux étudiants qu'ils n'utilisent pas. Ces sommes trouveraient bien meilleur emploi dans des services améliorés d'accueil, d'orientation et d'encadrement des étudiants.

c) De quoi parle-t-on quand on affirme que les universités ont utilisé les certificats pour accroître leur financement? Pour le savoir, il faudrait déterminer, pour chaque établissement, ce qui est versé pour les étudiants des certificats et ce qui est effectivement utilisé à cette fin.

d) Plutôt que la réduction, voire l'élimination du financement des certificats, l'atténuation de la course à la clientèle passe par un resserrement des normes d'admission, des modalités plus rigoureuses de création de programmes et l'interdiction aux universités d'offrir leurs services hors d'un territoire donné, sauf bien sûr lorsqu'un établissement particulier est le seul à pouvoir dispenser le service.

e) L'État n'a aucune raison de financer des programmes de certificat conçus pour des entreprises en particulier.

f) Il faut prendre des mesures énergiques pour s'assurer que pas un centime de ce que l'État verse aux universités pour des activités créditées ne serve à financer des activités non créditées.

g) La réduction du financement des certificats aurait inévitablement pour effet une diminution des services en éducation des adultes. Une telle mesure ne réduirait nullement la course à la clientèle, pas plus qu'elle ne favoriserait la persévérance dans les études ou la réduction de la durée des études.

8. Enfin, même si nous n'avons pas développé ce point dans le document, nous notons avec étonnement que le Groupe de travail sur le financement des universités doit faire rapport à la ministre de l'Éducation d'ici le 31 mars prochain. Depuis quelques semaines, également selon le vœu de la ministre, un autre groupe travaille à la confection d'une politique nationale de la formation continue; il doit déposer son rapport vers le 20 juin. Il y a là une contradiction évidente : le Groupe de travail sur le financement des universités pourrait en effet prendre des décisions qui modifieront radicalement le régime de la formation continue universitaire avant même que soit établies les bases de la nouvelle politique de la formation continue. Il y a là une improvisation et une confusion qui

n'augurent rien de bon pour le proche avenir. Nous apprécierions grandement d'obtenir des éclaircissements sur ce point.