



**La table des responsables de l'éducation des adultes et de la  
formation professionnelle des commissions scolaires du Québec**

**LA FORMATION DES MAÎTRES  
EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES**

***AVIS DE LA TRÉAQFP***

Le 3 novembre 2004

Cette réalisation a été rendue possible  
grâce à l'appui financier  
de la Direction de la formation générale des adultes  
du Ministère de l'Éducation  
et à la collaboration de :

M. Paul Bélanger, professeur et directeur éducation et formation des adultes  
Université du Québec à Montréal

M<sup>me</sup> Louise Dionne, secrétaire générale  
TRÉAQFP

M. Guy Fortier, conseiller-cadre  
Direction de la formation générale des adultes, Ministère de l'Éducation

M Robert Goyer, consultant

M<sup>me</sup> Francine Nault, directrice adjointe  
Centre d'éducatons des adultes, Commission scolaire de la Riveraine

M<sup>me</sup> Michèle Tessier, directrice  
CFC des Patriotes, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

M. Jacky Tremblay, directeur  
CFP de Rochebelle, Commission scolaire des Découvreurs

M. Michel Tremblay, directeur  
Centre l'Envol, Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

## TABLE DES MATIÈRES

1. MISE EN CONTEXTE .....	4
2. LES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES RECHERCHÉES .....	5
3. SITUATION DE L'EMPLOI POUR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN 2004-2005 .....	12
4. LES PERSPECTIVES D'EMPLOI .....	13
5. LES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES À PRIORISER.....	16
6. L'APPROCHE PROPOSÉE EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS À L'ÉDUCATION DES ADULTES.....	17
7. CONCLUSION .....	17
ANNEXE 1.....	18
SOMMAIRE EXÉCUTIF.....	19

## 1. MISE EN CONTEXTE

---

L'adoption de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* et la mise en œuvre du Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue auront un impact majeur sur les pratiques et les méthodes actuellement utilisées par les enseignantes et enseignants des centres d'éducation des adultes.

Ces changements dans les pratiques et les méthodes sont principalement conditionnés par :

- La mise en œuvre du nouveau curriculum;
- L'utilisation de situations de vie réelles pour contextualiser l'acquisition des compétences inscrites dans les programmes d'études;
- Des interventions dans des lieux diversifiés pour rejoindre plus d'adultes;
- Une relation "maître-élève" renouvelée afin d'assumer de nouvelles responsabilités d'accueil, de référence, de conseil, d'accompagnement et de reconnaissance des acquis et des compétences.

Ces changements dans les pratiques et les méthodes nécessiteront aussi l'acquisition de nouvelles compétences chez les enseignantes et les enseignants. Ainsi, ceux et celles déjà en fonction seront incités à participer à des sessions de perfectionnement afin d'assumer ces changements.

Mais qu'en est-il de la formation initiale des futures recrues à l'éducation des adultes? Y a-t-il lieu de croire que les programmes de formation actuels, en adaptation scolaire et enseignement secondaire, prépareront adéquatement la relève? Dans le contexte de la mise en œuvre du nouveau curriculum de la formation de base des adultes, devrions-nous réclamer qu'une formation spécifique pour les futures enseignantes et futurs enseignants soit intégrée à la formation initiale déjà dispensée dans les universités? Afin de répondre à ces questions, nous tenterons d'établir une liste de compétences spécifiques à l'éducation des adultes, compétences qui seront dorénavant attendues des enseignantes et enseignants dans les centres de formation<sup>1</sup>. Par la suite, nous examinerons la situation de l'emploi pour les enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes en 2004-2005 et discuterons des perspectives d'emploi pour la prochaine décennie. Enfin, avant de conclure, nous proposerons une solution réaliste et applicable dans la structure actuelle des programmes universitaires.

---

<sup>1</sup> Une mise en garde s'impose. Notre but ici est de provoquer une réflexion sur la spécificité des compétences attendues chez les enseignantes et enseignants, suite à la Politique et à la mise en œuvre du nouveau curriculum. Ces compétences attendues pourraient donc être révisées, corrigées ou définies autrement.

## **2. LES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES RECHERCHÉES**

---

Pour respecter la volonté de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* et mettre en œuvre les activités prévues au Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue, les centres d'éducation des adultes devront, à court et moyen termes, inciter les enseignantes et enseignants à faire l'acquisition de :

### **2.1. Compétences spécifiques pour accomplir certaines attributions caractéristiques inscrites dans la fonction générale de l'enseignante et l'enseignant à l'article 11-10.02 de l'entente nationale.**

Dans le tableau de l'annexe 1, on retrouve les attributions de la fonction de travail dévolue, d'une part, à l'enseignante et l'enseignant du primaire et secondaire, et d'autre part, à l'éducation des adultes. Les attributions spécifiques à chacune des parties ont été inscrites en caractères gras. Une simple comparaison des deux fonctions de travail permet de déduire quelques constats révélateurs concernant les tâches spécifiques à chacun des deux secteurs.

D'un côté, on fait référence à "l'élève", et de l'autre, à "l'adulte". Ainsi, lors des négociations, les deux parties ont tenu à établir que l'élève inscrit à l'éducation des adultes a, comme première caractéristique, d'être un "adulte". Cela confirme clairement la spécificité de cette clientèle. En contrepartie, dans le chapitre 13 (formation professionnelle), à l'article 13-10.02, les mêmes parties ont retenu d'utiliser le terme "élève".

De plus, la personne engagée dans le cadre du chapitre 11, doit fournir une prestation de travail différente. En effet, on constate que plusieurs tâches (caractères gras) inscrites aux paragraphes 2, 3, 4, 5, 7 sont spécifiques à l'éducation des adultes. D'ailleurs, cette fonction de travail devrait grandement faciliter l'implantation du nouveau curriculum. En contrepartie, peu de tâches (caractères gras) sont spécifiques à l'enseignante ou l'enseignant engagé dans le cadre du chapitre 8. En fait, les tâches suivantes ont été identifiées : collaborer avec les autres enseignantes et enseignants, encadrer un groupe d'élèves, évaluer le rendement et le progrès des élèves et surveiller les élèves en sa présence.

### **2.2. Habiletés, aptitudes et connaissances permettant d'intervenir dans les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)**

À l'annexe 1 du présent document, on constate que le paragraphe 7 de la clause 11-10.02 fait référence à la fonction d'accueil et que les paragraphes 3 et 4 font référence à la fonction d'accompagnement de l'adulte.

Ces deux fonctions seront de plus en plus pertinentes et essentielles lors de l'implantation prochaine des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) prévus dans le cadre du Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Ainsi, le plan d'action propose aux commissions scolaires de renouveler leurs services d'accueil et référence. Au printemps 2005, la Direction de la formation générale des adultes produira la version finale d'un document d'orientation venant appuyer les commissions scolaires dans l'implantation de ces services. Plusieurs recherches-actions sont actuellement réalisées afin d'enrichir ce document. On peut donc s'attendre à ce que les travaux en cours viennent préciser toute la portée des paragraphes 3, 4 et 7 de l'article 11-10.02 de la convention collective. On pourra, par la suite, établir les compétences spécifiques attendues pour accomplir les tâches visées par ces paragraphes. On peut déjà avancer que la fonction d'accompagnement risque d'être celle qui devrait apporter le changement le plus significatif dans la tâche de l'enseignante ou l'enseignant.

### **2.3. Habiletés, aptitudes et connaissances spécifiques et essentielles pour appliquer le curriculum de la formation générale de base**

*La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* est claire; les intervenants en formation générale de base devront, plus que jamais, tenir compte de la réalité de chaque adulte.

Cela implique qu'il leur faudra partir des expériences de vie de l'adulte pour le faire progresser dans l'atteinte de ses objectifs personnels. Au secteur jeune, la progression de l'élève est linéaire et le temps prévu pour acquérir toutes les compétences inscrites au programme est précisé. Au secteur de l'éducation des adultes, l'adulte est de passage. Il peut l'être même à plusieurs reprises, et il vient chercher, dans l'ensemble des programmes, découpés et morcelés en conséquence, les compétences qui lui sont nécessaires pour concrétiser son projet de vie.

Nous avons jeté un regard sur l'état de la réflexion des représentants de la FGA qui travaillent au développement du nouveau curriculum de la formation générale de base. Nous avons dégagé quelques-uns des facteurs ou conditions qui devraient influencer la détermination des compétences spécifiques attendues des intervenants de la formation générale de base :

- Le découpage et le morcellement des programmes pour faciliter la consolidation de l'approche andragogique dans des contextes organisationnels particuliers (entrées et sorties variables, absence de grille matière, formation à distance, formation en ligne);
- L'intervention pédagogique centrée sur les apprenants donc possiblement sur des projets de vie très hétérogènes;

- La complexité dans les situations d'apprentissage;
- L'adulte développe ses compétences en lien direct avec sa situation de vie, c'est-à-dire dans des environnements réels et diversifiés;
- L'évaluation des compétences de l'adulte se fait sur sa capacité d'agir dans l'immédiat. Ainsi, le personnel enseignant devra porter un jugement sur le pouvoir d'agir lié à la compétence acquise;
- Les adultes inscrits en formation générale de base n'ont pas nécessairement un cheminement identique; le concept de groupe homogène tendra ainsi à disparaître;
- Le centre de formation devient un milieu de vie où l'adulte apprend à faire le transfert de ses apprentissages dans sa vie quotidienne;
- L'enseignante ou l'enseignant aura davantage un rôle d'accompagnement que d'enseignement;
- L'enseignante ou l'enseignant doit entretenir une relation individuelle et soutenue avec chaque adulte placé sous sa responsabilité; il intervient auprès d'adultes inscrits dans un groupe et non auprès d'un groupe d'adultes.

Ainsi, l'avancement des travaux dans le développement du curriculum de la formation générale de base nous indique que tout a été planifié pour répondre aux besoins d'adultes qui recherchent des services particuliers tenant compte de leurs acquis, de leurs expériences de vie, de leur rythme d'apprentissage et, plus particulièrement, du type de situations auxquelles ils sont confrontés dans leur quotidien.

On peut donc déjà identifier certaines compétences spécifiques qui seront attendues de l'enseignante ou enseignant à l'éducation des adultes.

- Connaissance des caractéristiques psychologiques, sociales, vocationnelles et culturelles des différentes populations d'adultes;
- Habilité à intervenir à partir des caractéristiques de l'approche andragogique : *la réciprocité* (engagement concerté de l'enseignante ou l'enseignant avec l'apprenant dans le développement des compétences recherchées), *l'autonomie* (développement des compétences de l'adulte afin d'acquérir une plus grande autonomie dans l'immédiat), *les acquis* (tenir compte des acquis de l'adulte), *le potentiel* (miser sur le potentiel de l'adulte), *la résolution de problèmes réels* (partir des problèmes réels de l'adulte afin de développer les compétences recherchées);
- Habilité à initier des activités d'accompagnement et de relation d'aide systématiques et soutenues;
- Connaissance de l'ensemble du réseau des services communautaires vers lesquels l'adulte pourrait être référé;

- Habileté à porter un jugement sur le niveau d'acquisition des compétences de l'adulte;
- Habileté à faire de la reconnaissance d'acquis reliés à l'expérience;
- Habileté à mener et à supporter plusieurs projets d'apprentissage en même temps;
- Connaissance de la réalité du monde du travail et, plus particulièrement, des conditions de travail liées aux principaux métiers;
- Habileté à motiver l'adulte dans sa démarche d'apprentissage;
- Connaissances des différents systèmes d'éducation des adultes (gouvernemental, privé, organisations syndicales, organisations communautaires, en entreprise, etc.) et leurs interrelations;
- Habileté à réaliser une évaluation diagnostique;
- Connaissance des lois, des règlements et des politiques régissant les différents systèmes d'éducation des adultes.

#### **2.4. Habiletés, aptitudes et connaissances permettant d'intervenir dans des lieux et modes diversifiés**

Une des mesures du Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue prévoit que les commissions scolaires devront de plus en plus tenir compte des besoins et caractéristiques des adultes dans leur offre de service. Ainsi, en formation de base, les modes et les lieux de formation devront être diversifiés. Par exemple, on peut s'attendre à ce que les projets de formation de base en entreprise, qui ont été menés par certaines commissions scolaires, se multiplient dans les années à venir. En fait, les modèles d'interventions prévus dans le nouveau curriculum de la formation générale de base pourraient grandement en favoriser l'émergence.

Les entrevues menées auprès de représentants de trois commissions scolaires (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Commission scolaire de Sainte-Hyacinthe, Commission scolaire de la Côte-du-Sud) qui ont expérimenté l'implantation de projets de formation de base en entreprise, ont permis d'établir clairement qu'un certain nombre de compétences spécifiques doivent être acquises par l'intervenant qui enseigne en entreprise afin de répondre adéquatement, à la fois, aux besoins de formation des individus et aux besoins de l'employeur. Ces compétences recherchées lors d'une intervention en entreprise sont liées aux facteurs ou conditions suivants :

- Chaque entreprise a sa propre culture et l'enseignante ou l'enseignant doit rapidement se l'approprier. Elle ou il doit être à l'aise dans un environnement de production manufacturière;

- Les participants, qui sont dans la plupart des cas, volontaires, doivent être bien informés des buts de la formation de base et des résultats attendus. Ces résultats attendus doivent tenir compte en même temps des besoins de l'individu et des besoins de l'entreprise;
- Pour répondre adéquatement aux besoins exprimés, l'enseignante ou l'enseignant doit travailler avec des documents authentiques fournis par l'entreprise;
- Les participants et l'entreprise s'attendent à des résultats concrets. Il doit y avoir un transfert possible des apprentissages dans l'accomplissement des tâches quotidiennes;
- La formation de base dispensée en entreprise devient souvent essentielle pour répondre à de nouvelles exigences du marché de l'emploi ou assurer la mobilité des employés dans l'entreprise;
- Les participants sont des adultes en emploi et, souvent syndiqués;
- Les entreprises prennent souvent des décisions rapides qui ont un impact inattendu sur l'organisation de la formation;
- Les participants peuvent être issus de niveaux hiérarchiques différents;
- Les règlements diffèrent de ceux des établissements scolaires.

On aurait pu aussi retrouver ces mêmes facteurs et conditions et d'autres facteurs et conditions dans une offre de service faite dans d'autres lieux ou selon d'autres modes (CLSC, CJE, milieu carcéral, organismes communautaires, collectif de personnes âgées, petit centre géographique, formation à distance et formation en ligne). Entre autres, nous avons constaté que les individus qui interviennent dans un mode de formation à distance doivent enseigner en utilisant une didactique particulière; c'est surtout par la correction des devoirs que l'intervention pédagogique se réalise.

Lors de nos discussions avec les représentants des trois commissions scolaires qui ont participé à l'entrevue, il a été clairement établi qu'une intervention en formation de base en entreprise nécessitait une préparation particulière de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, de même que des compétences spécifiques essentielles.

En résumé, les habiletés, aptitudes et connaissances exigées par une enseignante ou un enseignant en formation de base en entreprise sont :

- Habileté à dispenser de la formation sans filet de sécurité, c'est-à-dire sans programme préalablement établi;
- Habileté à développer rapidement un plan de formation sur la base des besoins exprimés;

- Aptitude à s'adapter facilement à tous changements imprévus provoqués par l'entreprise cliente;
- Habilité à intervenir dans un contexte où il y a obligation de résultats;
- Connaissance d'un environnement de production manufacturière;
- Aptitude à intervenir dans un contexte politique (hiérarchie de l'organisation et présence syndicale);
- Aptitude à travailler dans un climat instable;
- Habilité à adapter son langage à celui de l'entreprise;
- Habilité à reconnaître le succès et à le signifier.

## **2.5. Aptitudes, connaissances et intérêt pour oeuvrer auprès de certains groupes de population nécessitant une intervention particulière**

Parmi les groupes de la population que la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* identifie comme ayant des difficultés particulières nécessitant des réponses mieux adaptées, nous retiendrons le groupe de personnes immigrantes.

L'immigrant adulte qui s'inscrit dans un programme de français, langue seconde, est très conscient qu'il doit, en plus de maîtriser le français, découvrir les façons de faire de la vie quotidienne s'il veut prendre sa place, comprendre la culture québécoise, s'il veut développer une vie sociale et se sensibiliser au contexte de son futur milieu professionnel, s'il veut devenir entièrement autonome.

En somme, il saisit l'opportunité qu'on lui offre d'apprendre le français en même temps que d'apprendre à vivre dans la société québécoise. C'est une question de survie pour lui; c'est aussi un mandat complexe et spécifique dévolu à l'enseignante ou l'enseignant.

On peut résumer ainsi l'ensemble des facteurs ou conditions qui influencent les pratiques de l'enseignante ou l'enseignant qui intervient auprès d'un groupe d'adultes immigrants :

- L'immigrant adulte inscrit en français est scolarisé;
- Cette personne, qui veut avant tout travailler, vit beaucoup de frustrations liées au fait que sa formation antérieure ne soit pas reconnue;
- Cette personne demande des contenus fonctionnels adaptés à ses besoins immédiats;
- L'immigrant inscrit en francisation veut le plus rapidement possible développer son autonomie.

Ceux et celles qui interviennent auprès d'adultes immigrants nous confirment qu'elles ou ils doivent jouer plusieurs rôles. En plus de dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés, elles ou ils doivent informer, guider, faciliter, conseiller et référer. Pour jouer ces rôles, elles ou ils doivent avoir certaines compétences spécifiques :

- Connaissance des situations de vie de l'immigrant en processus d'intégration à la vie québécoise;
- Connaissance de certaines lois et règlements qui encadrent la vie familiale, sociale et professionnelle des résidents québécois;
- Intérêt prononcé pour les événements de l'actualité quotidienne;
- Aptitude à partager le pouvoir dans la gestion de son groupe d'élèves;
- Connaissance des coutumes et tabous de certaines communautés culturelles;
- Aptitude à surmonter ses préjugés;
- Aptitude à se positionner comme personne-ressource (approche andragogique);
- Aptitude à inciter les participants à la tolérance.

## **2.6. Habilités, aptitudes et connaissances nécessaires pour accompagner et évaluer un adulte dans une démarche de reconnaissance de ses acquis et compétences**

Le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue établit de façon précise que tout adulte "a droit à la reconnaissance formelle des acquis et des compétences qu'il possède"<sup>2</sup>. Ainsi, en formation générale de base, un nouvel instrument (*les Six univers de compétences génériques*) est présentement à la disposition de l'adulte qui désire entreprendre une démarche de reconnaissance d'unités de 5<sup>e</sup> secondaire.

L'adulte qui désire utiliser ce service est pris en charge par une enseignante ou un enseignant qui a la responsabilité d'évaluer la pertinence de sa démarche, de poser un diagnostic à partir de certaines variables telles que l'intérêt et la motivation, de l'accompagner à travers son cheminement et, finalement, de décider d'une éventuelle reconnaissance des compétences. Des expériences vécues dans des centres d'éducation des adultes nous ont permis de déduire quelques constats à propos de ce service :

- La mise en œuvre de ce service requiert une préparation spécifique de la part de l'enseignante ou l'enseignant;

---

<sup>2</sup> MINISTRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue, 2002, p. 25.

- La mise en œuvre de ce service doit se réaliser dans un climat d'ouverture et de confiance. Elle oblige l'enseignante ou l'enseignant à faire preuve à la fois de souplesse et de rigueur;
- L'enseignante ou l'enseignant doit faire preuve d'une très grande objectivité pour juger de la pertinence de reconnaître une compétence à un adulte;
- Il faut sensibiliser les enseignantes et enseignants quant à la pertinence et à la valeur de ce service de reconnaissance des acquis et de compétences; il y a, ici, pouvoir de mobilisation et de motivation de l'adulte.

Bref, on constate que la mise en œuvre et la pérennité d'un tel service sont liées à la volonté qu'auront les enseignantes et les enseignants de s'impliquer. Les enseignantes et enseignants appelés à dispenser ce service doivent faire preuve de compétences particulières :

- Aptitude à guider et soutenir l'adulte dans une démarche assez complexe;
- Aptitude à rétroagir avec discernement sur le résultat de la réflexion de l'adulte;
- Habileté à poser des questions qui suscitent des réponses constructives;
- Aptitude à conscientiser l'adulte sur la réalité de ses situations de vie;
- Habileté à évaluer objectivement la pertinence de reconnaître à l'adulte une compétence.

### **3. SITUATION DE L'EMPLOI POUR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN 2004-2005**

---

La convention collective fait une distinction très nette entre les conditions de travail des enseignantes et enseignants oeuvrant dans une école et les conditions de ceux et celles oeuvrant dans un centre d'éducation des adultes. Ces conditions sont traitées dans deux chapitres différents; ce qui, d'entrée de jeu, accorde une certaine spécificité à la fonction d'enseignante ou d'enseignant de l'éducation des adultes.

Depuis plusieurs décennies, la pratique a toujours été de maintenir l'étanchéité entre les deux secteurs. Cette pratique démontre bien la volonté des gestionnaires de l'éducation des adultes de reconnaître et de préserver la spécificité de la fonction de travail inscrite dans le chapitre 11 de la convention collective.

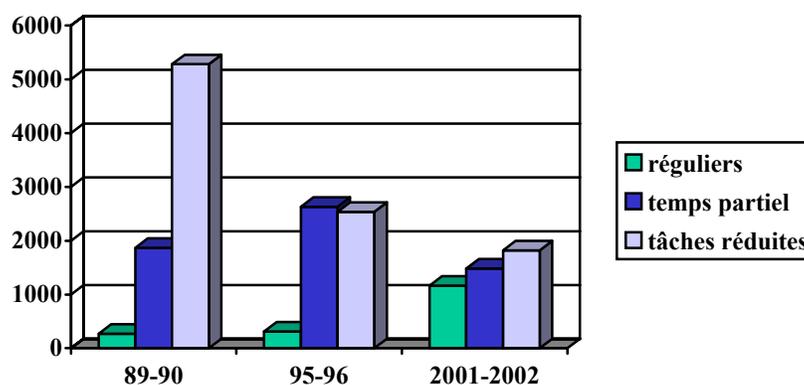
Un sondage, réalisé au printemps 2004, auprès de gestionnaires de l'éducation des adultes de 33 commissions scolaires confirme, qu'il y a toujours étanchéité entre les deux secteurs. On y confirme également que cette pratique se maintiendra dans les prochaines années. Seulement deux commissions scolaires nous ont indiqué qu'elle pourrait être remise en question, même dans un contexte de diminution de clientèle jeune. Lors du dépôt patronal du 25 mars 2004, visant le renouvellement de l'entente nationale, aucune orientation annonçant d'éventuels changements n'a été présentée.

Enfin, selon les orientations inscrites dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, on devrait s'attendre à une augmentation des ressources financières en formation générale de base. Cela devrait avoir pour effet, à tout le moins, d'assurer le maintien du nombre actuel de postes d'enseignantes et d'enseignants dans les centres d'éducation des adultes.

#### 4. LES PERSPECTIVES D'EMPLOI

En 2001-2002, le nombre total des individus enseignant aux adultes se chiffrait à 4474 <sup>3</sup>, soit 1166 enseignants qualifiés occupant un emploi régulier, 1486 aussi qualifiés mais œuvrant à temps partiel et 1822 embauchés à la leçon ou à taux horaire. Comme on peut le constater au tableau 1, on assiste, depuis 12 ans (davantage au cours des six dernières années), à une amélioration très marquée du statut des enseignants aux adultes. Le nombre d'individus ayant un statut régulier a plus que quadruplé au cours des douze dernières années, passant de 269 en 1989-1990, à 313 en 1995-1996 et à 1166 en 2001-2002; le nombre d'individus à la leçon, durant la même période, a diminué dans une même proportion, passant de 6385 à 1822 individus.

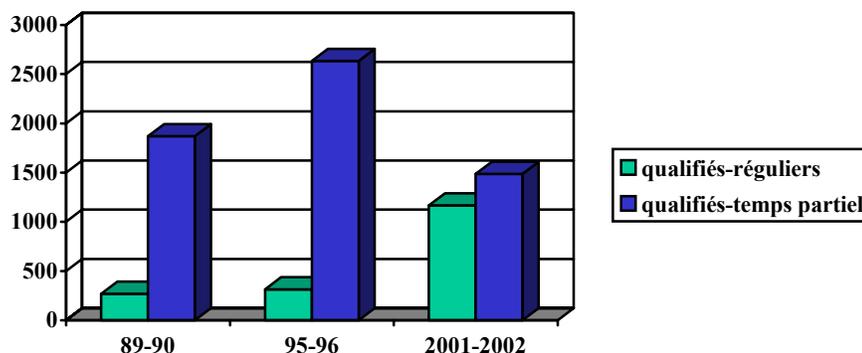
**TABLEAU 1**  
**Évolution de l'ensemble de l'effectif enseignant aux adultes**



<sup>3</sup> Source : MEQ 2001, *Effectif enseignant, tableaux F130, F140 et F160*. Québec :MEQ

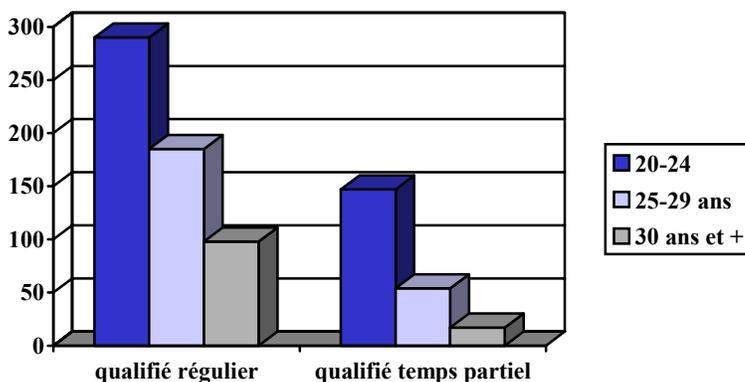
On remarquera aussi que si le nombre d'individus qualifiés embauchés à temps partiel avait augmenté de 1989-1990 à 1995-1996, passant de 1868 à 2635, il a fortement diminué par la suite, se chiffrant, en 2001-2002, à 1486 individus. Le tableau 2 indique bien cette évolution du profil de l'effectif "enseignant qualifié".

**TABLEAU 2**  
**Évolution des effectifs qualifiés**



Or, ce personnel qualifié présente un profil particulier, en raison des années d'expérience et de son vieillissement. L'expérience moyenne du personnel à temps complet est de 20.2 années comparativement à 12.6 chez les individus œuvrant à temps partiel. En tout, près de 800 enseignants qualifiés ont plus de 20 ans d'expérience et 350, plus de 25 ans. Le tableau 3 ne considère que les individus ayant plus de 20 ans à l'emploi des centres de formation d'adultes et les répartit selon la durée de leur expérience professionnelle dans ces centres et selon le statut d'embauche.

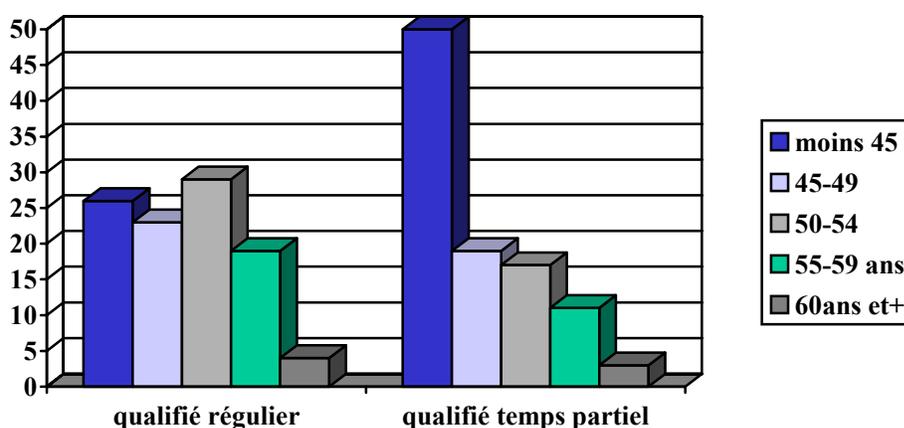
**TABLEAU 3**  
**Répartition selon les années d'ancienneté des enseignantes et enseignants actifs, en poste depuis plus de 20ans**



Afin de déterminer le nombre d'enseignantes et d'enseignants qui quitteront leur emploi au cours des prochaines années pour établir les besoins futurs, nous regarderons la répartition des enseignants selon les années d'ancienneté. On notera d'abord (cf tableau 4) une moyenne d'âge plus avancée au sein des effectifs à temps complet. Toutefois le constat le plus important est le vieillissement général de cette catégorie de personnel.

Pour établir ces prévisions, nous référons aux enseignants qualifiés et, pour nous en tenir à une évaluation conservatrice du besoin de remplacement, nous présumons que les départs ne se feront pas avant l'âge de 65 ans. Sur cette base prudente de calcul, nous pouvons dès maintenant estimer à près de 500 le nombre minimal de postes à combler, d'ici huit ans<sup>4</sup>, et à plus de 1000 les postes à pourvoir d'ici 13 ans<sup>5</sup>. Ces chiffres ne tiennent pas compte de l'éventuel accroissement des clientèles prévu par la Politique. Il est important de noter que 60% de ces postes, soit 600 sur 1070, sont des postes à temps complet. Notons enfin que cette estimation conservatrice n'inclue pas les effectifs embauchés à la leçon, dont on ne connaît ni l'âge, ni les années d'ancienneté.

**TABLEAU 4**  
**Répartition selon l'âge des enseignantes et enseignants de plus 44 ans (en %)**



Or, quelque 1100 futurs enseignants auront besoin d'acquérir des compétences particulières pour répondre aux besoins des adultes en formation, pour appliquer le nouveau curriculum de formation générale de base pour adultes et pour intervenir dans des lieux diversifiés, selon des modes variés

<sup>4</sup> En 2012

<sup>5</sup> En 2017

## 5. LES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES À PRIORISER

---

Déjà, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* fait ressortir l'évidence même de la spécificité de l'éducation des adultes au regard des caractéristiques et des besoins de sa clientèle. Ainsi, on y affirme qu'*"il est clair que la manière d'apprendre d'un adulte n'est pas similaire à celle d'un enfant, ni non plus son apport au savoir, au travail et à la vie, ne serait-ce que parce que les rôles et responsabilités d'une personne adulte ne sont pas assimilables à ceux des jeunes"*<sup>6</sup>.

Nous avons démontré, dans les pages précédentes, l'évidence de la spécificité de la fonction de travail de l'enseignante ou l'enseignant oeuvrant à l'éducation des adultes. Nous croyons, par conséquent, que des travaux devraient être menés par les instances concernées afin de pousser plus loin cette réflexion concernant l'intégration d'une formation spécifique, à la formation initiale déjà dispensée dans les universités, et ce, pour le futur personnel enseignant de l'éducation des adultes.

Dans un tel cas, nous souhaitons que ce futur profil spécifique des compétences, gravite autour des thèmes suivants :

- ~ L'apprentissage tout au long de la vie;
- ~ Les caractéristiques des clientèles adultes;
- ~ L'environnement de l'éducation des adultes;
- ~ Le monde du travail et ses encadrements;
- ~ L'accueil et l'accompagnement de l'adulte en formation;
- ~ La reconnaissance des acquis et, plus spécifiquement des compétences génériques;
- ~ L'évaluation des compétences;
- ~ L'évaluation diagnostic de l'adulte en cheminement;
- ~ L'interrelation entre les différents partenaires de l'éducation des adultes;
- ~ Les lois qui régissent les vies sociales et familiales;
- ~ L'organisation d'un centre d'éducation des adultes.

---

<sup>6</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, 2002, p. 10

## **6. L'APPROCHE PROPOSÉE EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS À L'ÉDUCATION DES ADULTES**

---

Nous proposons donc, que les instances concernées analysent la possibilité d'introduire, dans les baccalauréats actuels de formation des enseignantes et enseignants, un profil spécifique d'enseignant aux adultes. Ce profil, tout en conduisant au permis d'enseigner, tant aux jeunes qu'aux adultes, permettrait à ceux et celles qui le désirent de mieux se préparer à une éventuelle carrière à l'éducation des adultes. Il pourrait reposer sur l'introduction d'un nombre limité de cours et de stages, qui viseraient le développement de compétences spécifiques à l'éducation des adultes.

À notre avis, il suffirait de procéder au remplacement d'un nombre limité de cours par des cours équivalents, tout en maintenant le même niveau d'exigences. Cette opération nous apparaît réalisable dans la structure actuelle des programmes. Elle aurait pour effet d'introduire des cours qui, à titre d'exemple, porteraient sur l'organisation de l'éducation des adultes, sur les modèles andragogiques, sur l'orientation spécifique donnée aux programmes de formation générale par la DFGA, sur les orientations de la Politique d'éducation des adultes et de formation continue, etc.

Une décision s'impose à court terme. Il ne sera pas possible de mener à terme une première cohorte avant 2008-2009; le temps nécessaire à l'adoption d'un réajustement des programmes et la mise en place de l'offre de cours nécessitent des délais incontournables. Or, simplement pour maintenir le personnel enseignant à son niveau actuel, nous savons déjà qu'il faudra, d'ici 2012, diplômer au minimum 500 nouveaux enseignants aux adultes et deux fois plus au cours des cinq années suivantes.

Enfin, un cheminement plus abrégé devra être trouvé pour les enseignants non légalement qualifiés déjà en fonction dans une commission scolaire depuis plus de trois ans. L'UQAM propose, à titre de solution de transition pour ce groupe seulement, la mise sur pied d'un programme accéléré (présentiel et à distance) de 30 crédits.

## **7. CONCLUSION**

---

Avec l'arrivée de la Politique et du nouveau régime pédagogique et la mise en œuvre du curriculum, nous croyons qu'il faut saisir l'opportunité afin que les universités intègrent dans leurs programmes de formation initiale des maîtres, des modules qui susciteraient, chez les étudiants, de l'intérêt pour cette fonction de travail et qui les prépareraient spécifiquement à l'exercer.

## ANNEXE I

<b>Article 8-2.01 Fonctions générales – jeunes</b>	<b>Article 11-10.02 Fonctions générales – adultes</b>
L'enseignante ou l'enseignant dispense des activités d'apprentissage et de formation aux élèves et elle ou il participe au développement de la vie étudiante de l'école.	L'enseignante ou l'enseignant dispense des activités d'apprentissage et de formation aux élèves.
Dans ce cadre, les attributions caractéristiques de l'enseignante ou l'enseignant sont :	Dans ce cadre, ces attributions caractéristiques sont :
1) De préparer et de dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés.	1) De préparer et de dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés.
2) <b>De collaborer avec les autres enseignantes ou enseignants et professionnelles ou professionnels de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève.</b>	2) <b>D'aider l'adulte dans l'établissement de son profil de formation en fonction de son plan de carrière et de ses acquis.</b>
3) D'organiser et de superviser des activités étudiantes.	3) <b>D'aider l'adulte à choisir des modes d'apprentissage et à déterminer le temps à consacrer à chaque programme et de lui signaler les difficultés à résoudre pour atteindre chaque étape.</b>
4) D'organiser et de superviser des stages en milieu de travail.	4) <b>De suivre l'adulte dans son cheminement et de s'assurer de la validité de sa démarche d'apprentissage.</b>
5) <b>D'assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves.</b>	5) <b>De superviser et d'évaluer les projets expérimentaux</b> et les stages en milieux de travail.
6) <b>D'évaluer le rendement et le progrès des élèves qui lui sont confiés</b> et d'en faire rapport à la direction de l'école et aux parents selon le système en vigueur.	6) De préparer, d'administrer et de corriger les tests et les examens et de compléter les rapports inhérents à cette fonction.
7) <b>De surveiller les élèves qui lui sont confiés ainsi que les autres élèves lorsqu'elles ou ils sont en sa présence.</b>	7) <b>D'assurer l'encadrement nécessaire aux activités d'apprentissage en collaborant aux tâches suivantes : l'accueil et l'inscription des adultes</b> , le dépistage des problèmes qui doivent être référés aux professionnelles ou professionnels de l'aide personnelle, l'organisation et la supervision des activités socio-culturelles.
8) De contrôler les retards et les absences de ces élèves et d'en faire rapport à la direction de l'école selon le système en vigueur.	8) De contrôler les retards et les absences de ces élèves.
9) De participer aux réunions en relation avec son travail.	9) De participer aux réunions en relation avec son travail.
10) De s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.	10) De s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.

# LA FORMATION DES MAÎTRES EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

## AVIS DE LA TRÉAQFP

### Sommaire exécutif

L'adoption de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, la mise en œuvre du Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue ainsi que le nouveau curriculum en formation générale auront un impact majeur sur les pratiques et les méthodes actuellement utilisées par les enseignantes et enseignants des centres d'éducation des adultes. Quelles seront les compétences que ces intervenants devront développer dans l'avenir? Les programmes de formation actuelle en adaptation scolaire et en enseignement secondaire prépareront-ils adéquatement la relève? Doit-on réclamer une formation spécifique pour nos futurs diplômés? Déjà, une comparaison entre la fonction de travail inscrite aux chapitres 8 et 11 de la convention collective établit clairement la spécificité de la tâche de l'éducateur d'adultes.

L'implantation prochaine des SARCA, la mise en œuvre du nouveau curriculum, une plus grande diversification des modes et des lieux de formation, une plus grande préoccupation pour les adultes nécessitant des interventions particulières et la systématisation des services de reconnaissance des acquis et des compétences, seront à l'origine de transformations significatives dans la pratique des intervenants dans les centres d'éducation des adultes. Ainsi, ils devront, plus que jamais, jouer des rôles particuliers et, pour cela, acquérir un profil de compétences spécifiques gravitant autour des thèmes suivants :

- L'apprentissage tout au long de la vie;
- Les caractéristiques des clientèles adultes;
- L'environnement de l'éducation des adultes;
- Le monde du travail et ses encadrements;
- L'accueil et l'accompagnement de l'adulte en formation;
- La reconnaissance des acquis et, plus spécifiquement des compétences génériques;
- L'évaluation des compétences;
- L'évaluation diagnostic de l'adulte en cheminement;
- L'interrelation entre les différents partenaires de l'éducation des adultes;
- Les lois qui régissent les vies sociales et familiales;
- L'organisation d'un centre d'éducation des adultes.

L'ampleur du nombre (une trentaine) des compétences spécifiques à l'éducation des adultes, ainsi répertoriées en rapport avec les thèmes précédents, justifie que l'on souhaite une formation spécifique pour les futurs diplômés. Nous proposons donc, que les instances concernées analysent la possibilité d'introduire, dans les baccalauréats actuels de formation des enseignantes et enseignants, un profil spécifique d'enseignant aux adultes. Un nombre limité de cours pourraient ainsi être remplacés par des cours équivalents, tout en maintenant le même niveau d'exigences. Avec l'arrivée de la Politique et du nouveau régime pédagogique et la mise en œuvre du curriculum, nous souhaitons que les universités intègrent dans leurs programmes de formation initiale des maîtres, des modules qui susciteraient, chez les étudiants, de l'intérêt pour cette fonction de travail et qui les prépareraient spécifiquement à l'exercer. La réalisation d'une telle analyse nous apparaît d'autant plus urgente que les données actuelles démontrent que les commissions scolaires devront combler plus de 1 000 postes d'ici 13 ans.