

Synthèse des travaux de recherche sur la Télé-université

Danielle Riverin-Simard et Jocelyne Roberge-Brassard

Volume 3, numéro 3, automne 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900052ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900052ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Riverin-Simard, D. & Roberge-Brassard, J. (1977). Synthèse des travaux de recherche sur la Télé-université. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(3), 279–301. <https://doi.org/10.7202/900052ar>

Résumé de l'article

Des treize (13) recherches réalisées par l'INRS-Éducation en relation avec la première implantation du cours COOP-001 et des huit (8) recherches menées conjointement par l'INRS-Éducation et la Télé-université, portant sur les caractéristiques de l'apprenant-adulte et le personnel de support dans un système multi-media de formation à distance, nous dégageons ce qu'il a été permis d'observer quant aux quatre (4) points suivants :

- 1) la population étudiante de CHEM,
- 2) les motifs d'inscription aux cours de CHEM,
- 3) les difficultés de certains adultes en situation d'apprentissage et
- 4) les ateliers et les animateurs.

On termine en formulant des recommandations suggérant des améliorations à apporter aux divers secteurs d'activité de la Télé-université et visant l'orientation des travaux ultérieurs de recherche.

Synthèse des travaux de recherche sur la Télé-université

Danielle Riverin-Simard et
Jocelyne Roberge-Brassard *

RÉSUMÉ

Des treize (13) recherches réalisées par l'INRS-Éducation en relation avec la première implantation du cours COOP-001 et des huit (8) recherches menées conjointement par l'INRS-Éducation et la Télé-université, portant sur les caractéristiques de l'apprenant-adulte et le personnel de support dans un système multi-media de formation à distance, nous dégagons ce qu'il a été permis d'observer quant aux quatre (4) points suivants :

- 1) la population étudiante de CHEM,
- 2) les motifs d'inscription aux cours de CHEM,
- 3) les difficultés de certains adultes en situation d'apprentissage et
- 4) les ateliers et les animateurs.

On termine en formulant des recommandations suggérant des améliorations à apporter aux divers secteurs d'activité de la Télé-université et visant l'orientation des travaux ultérieurs de recherche.

* Riverin-Simard, Danielle : professeur, INRS-Éducation.
Roberge-Brassard, Jocelyne : chercheuse, INRS-Éducation.

INTRODUCTION

Les extraits du rapport synthèse¹ que nous présentons ici se veulent l'occasion de fournir au lecteur une façon rapide de prendre connaissance des principaux points mis en relief par les recherches effectuées, jusqu'à présent, dans le cadre de la Collaboration INRS-Éducation — Télé-université instaurée pour la réalisation d'activités de recherche portant sur cette dernière. De la même façon ces extraits permettront de prendre connaissance d'un certain nombre de recommandations formulées dans le but de suggérer des améliorations à apporter à divers secteurs d'activité de la Télé-université et visant l'orientation des travaux ultérieurs de recherche et/ou d'évaluation de ces mêmes activités.

À cet effet, il est bon de mentionner à quelle conception de l'évaluation adhèrent les auteurs du présent rapport. Pour ce faire, nous empruntons les termes que Nadeau (1975) a utilisés pour exprimer la nécessité de l'analyse constante non seulement au sein d'organismes impliqués dans la mise en place d'innovations pédagogiques mais pour toute entreprise de formation en développement :

« Parallèlement (à l'organisme) se développe, soit dans les institutions elles-mêmes ou dans des centres spécialisés, la recherche institutionnelle (...) Elle (l'institution) demande à la recherche de l'aider à évoluer, à se développer, à résoudre ses problèmes (...) L'analyse institutionnelle est de moins en moins une opération-contrôle ou (un) jugement de valeur qu'un moyen de développement » (Nadeau, 1975, p. 118).

Ainsi, les auteurs du présent rapport croient que toute entreprise de formation doit constamment s'évaluer pour se développer : les tenants de l'analyse institutionnelle (Lucier, 1976) et ceux de l'évaluation éducationnelle (Phi Delta Kappa, 1971) sont d'ailleurs unanimes à l'affirmer. Mais encore faut-il que les responsables de l'évaluation non seulement renseignent l'entreprise de formation sur ses diverses activités, mais que ces informations se traduisent en des recommandations susceptibles de faire évoluer davantage l'organisme en question (Lucier, 1976, Phi Delta Kappa, 1971). Il est cependant évident qu'avant d'être en mesure de formuler des recommandations, une somme d'informations assez imposante s'avère nécessaire pour permettre de dégager des tendances communes, des configurations d'observation.

Documents consultés

La présente synthèse prend essentiellement appui sur huit (8) rapports² publiés par l'INRS-Éducation ou conjointement par celui-ci et la Télé-université dans le cadre de recherches conjointes portant sur des aspects bien délimités de l'activité de la Télé-université, soit les caractéristiques de l'apprenant adulte et le personnel de support dans un système multi-media de formation à distance. (Pour les fins du présent article, nous ne retiendrons que ce qui a trait au premier aspect de ces recherches, soit ce qui concerne directement l'apprenant adulte).

Fonction des points particuliers d'évaluation touchés dans les recherches réalisées, les éléments de programmation et de planification proposés dans le rapport du groupe de travail sur la Télé-université (Université du Québec, 1972) ont par ailleurs été relevés dans le but de mettre en parallèle ce que, d'une part, les activités de recherche ont décelé et d'autre part, ce qui était projeté en 1972.

Caractéristiques méthodologiques

Il est à noter que l'ensemble des études qui font l'objet de la présente synthèse se situe dans un schéma pré-expérimental, selon les nomenclatures de Campbell et Stanley (1966) et de Kirk (1968). En effet, l'ensemble des études a emprunté un modèle à un temps (one shot case study) avec groupe unique et stratification *a posteriori* selon un certain nombre de variables contrôle. Les résultats obtenus sont essentiellement d'ordre descriptif en ce sens qu'ils fournissent une image de certaines facettes des activités de la Télé-université et également certaines hypothèses tentant de diagnostiquer ces configurations d'observation.

Les instruments de mesure utilisés ont surtout été des questionnaires écrits ou des schémas d'entrevue semi-structurés. Quant aux statistiques utilisées, elles sont davantage d'ordre descriptif qu'inférentiel. En effet, l'on retrouve surtout des calculs de fréquences et des analyses factorielles. Enfin, en ce qui concerne les diverses populations utilisées, elles ne correspondent pas tant à l'ensemble des apprenants adultes de la Télé-université mais plutôt aux divers groupes d'inscrits à l'un ou l'autre des cours concernés. En effet, les échantillons touchés se voulaient représentatifs de l'un *ou* l'autre groupe d'apprenants adultes inscrits à l'un *ou* l'autre des cours offerts par la Télé-université ; ils ne se voulaient donc pas représentatifs de l'ensemble de la population étudiante de la Télé-université.

CHAPITRE 1 : LA POPULATION ÉTUDIANTE DE CHEM ³

La question du type de population à atteindre en est une d'importance. D'ailleurs, dès 1972, le groupe de travail sur la Télé-université la soulignait de cette façon :

« (La question suivante est la) question sous-jacente à tout le rapport présenté (sur la Télé-université) (...) Quel est le public ou quels sont les publics susceptibles d'être atteints par la Télé-université ? » (Université du Québec, 1972, p. 83).

Cette interrogation révélait non seulement une préoccupation globale concernant la population adulte mais surtout un effort d'analyse différentielle des besoins éducatifs de cette même population.

Les données essentielles traitées dans ce chapitre permettent le tracé général de la provenance de l'ensemble des étudiants de CHEM ayant répondu aux questionnaires. Ces

informations ont été recueillies auprès des cinq (5) groupes d'étudiants suivants : COOP-001 (hiver 74) COOP-001 (hiver 75), HQ1 (automne 75) HQ2 et INEQ (hiver 76) ⁴.

Bien que les échantillons ne soient pas strictement représentatifs de la population étudiante de CHEM, ils fournissent tout de même des indices pertinents correspondant globalement aux caractéristiques de cette population ; les données recueillies permettront donc de s'interroger, de proposer des interprétations et de formuler des recommandations visant l'ensemble de cette population.

Le sexe

Les résultats issus des cinq (5) échantillons indiquent une proportion de répondants à peu près identique, quant au sexe, dans le cas des cours HQ1 et HQ2. Cependant, les hommes s'inscrivent en plus grand nombre que les femmes aux cours COOP-74, COOP-75 et INEQ, et ce, toujours dans la même proportion, soit 7 sur 10.

Il serait intéressant de savoir pourquoi si peu de femmes se sont inscrites à ce dernier groupe de cours... À prime abord, on pourrait se demander si vraiment il existe tant de différence entre les intérêts scolaires des hommes et ceux des femmes ? On pourrait également se demander si, selon les clichés traditionnels, certaines femmes percevaient le domaine des questions économiques comme davantage réservé aux hommes ? Et dans le cas précis du cours COOP, comme ce cours a été principalement offert à des travailleurs et que, de fait, les femmes, au Québec, n'en constituent à peine plus que le quart ($\frac{1}{4}$), est-ce qu'on a pu considérer ce cours comme s'adressant moins directement aux apprenants féminins ?

Étant donné que

« (...) les femmes constituent un public jusqu'ici sous-estimé, tout désigné pour un enseignement à distance susceptible de le rejoindre hors campus, à domicile ou dans les centres régionaux d'apprentissage (...) » (Université du Québec, 1972, p. 85),

et si nous voulons respecter ces souhaits formulés en 1972, quant à la population féminine à atteindre, nous formulons la recommandation suivante :

* Que des efforts supplémentaires soient consentis pour l'étude des besoins et des intérêts féminins en matière de formation.

L'âge

Le mode d'âge du groupe COOP-74 se situe dans la catégorie des 20-24 ans alors que celui des autres échantillons se place toujours dans la classe des 25-29 ans. Dans les cinq (5) cas, la médiane d'âge oscille autour de 30 ans. Vus sous un autre angle, les résultats obtenus liés à l'âge des sujets révèlent, sauf dans le cas de HQ1, que le tiers ($\frac{1}{3}$) seulement de chaque groupe de répondants a plus de 34 ans. Par ailleurs,

c'est parmi les inscrits au cours HQ1 et COOP-74 que se retrouve le pourcentage le plus élevé de 45 ans et plus, soit respectivement 20% et 16%.

On constate que les 25-34 ans regroupent la majeure partie des inscrits à la Télé-université. Par ailleurs, on relève, dans le rapport de 1972, que ce sont surtout les 25 ans et plus qui devaient faire l'objet des préoccupations de la Télé-université ; d'une façon encore plus précise, le groupe de travail y délimitait le bassin de la « population adulte active », soit les 25-45 ans⁵. À cette fin, le rapport 1972 ajoute :

« (...) c'est à ce niveau d'âge que les demandes se sont faites les plus pressantes et les plus nombreuses et que les difficultés se sont manifestées comme les plus grandes » (Université du Québec, 1972, p. 83).

Étant donné que la population inscrite s'avère relativement plus jeune que celle prévue, différentes interprétations pourraient être avancées à ce sujet. Ainsi, les analyses dont s'est inspiré le rapport 1972 seraient-elles déjà dépassées et les besoins les plus pressants se situeraient-ils plutôt autour de 30 ans ? Ou bien la publicité faite sur un cours et le sujet même de ce cours auraient-ils été davantage perçus, par la population, comme étant susceptibles de répondre plus particulièrement aux besoins des 30 ans ? Les gens de 30 ans craindraient-ils moins de s'engager dans un processus éducatif et se définiraient-ils davantage comme la génération de l'éducation permanente ? Ces mêmes adultes craindraient-ils moins le ridicule de l'échec ou auraient-ils moins l'impression d'avoir perdu le roulis du travail intellectuel (deux raisons qui, habituellement, militent en faveur d'un désistement ou d'une non-inscription (Rogers, 1974)) ?

D'autre part, que penser du faible pourcentage d'inscrits qui se situent entre 34 et 45 ans ? Ce sont pourtant des gens qui font partie de la population active actuelle, qui sont au cœur de l'action, donc au cœur des problèmes aussi nombreux qu'urgents à résoudre. Comment se fait-il qu'ils soient parmi les moins nombreux de la population active à adhérer à un système multi-media de formation à distance ? Seraient-ils à ce point déçus vis-à-vis tout organisme éducatif ? Se jugeraient-ils précisément à la période de l'action plutôt qu'à la période de préparation ? Percevraient-ils moins que les autres groupes d'âge la nécessité de recyclage et de perfectionnement ?

Enfin, s'il n'est pas surprenant que les 45 ans et plus se soient inscrits en faible proportion, étant donné que l'on visait essentiellement les 25-45 ans, est-ce à dire que les 45 ans et plus auraient moins de besoins éducatifs ? Est-ce à dire qu'ils ne pourraient constituer un public également privilégié à atteindre ? Si tel était le cas, comment alors expliquer le succès des cours présentement offerts dans des institutions post-secondaires aux gens du troisième âge (Collège Ste-Foy, Cégep Garneau...) ? Ces gens ne seraient-ils pas susceptibles d'apprécier d'autant plus une formation à distance qu'ils ont souvent de la difficulté à se déplacer régulièrement dans des locaux hors-foyer ? À cette fin une recommandation s'impose :

- * Que l'accent soit mis davantage, lors des choix de cours à offrir à la population, sur des activités scolaires susceptibles d'intéresser les 45 ans et plus, et même les 60-65 ans et plus.

Au terme de ces nombreuses interrogations et constatations, nous rejoignons la pensée de plusieurs auteurs, pensée qui a été rapportée par Brunet (1976) de la façon suivante :

« (...) parmi ceux qui s'intéressent à l'évolution du système éducatif, nombreux sont ceux qui pensent désormais que l'éducation des adultes ne peut prendre sa véritable signification que par son dépassement dans une conception plus large du développement de la personne (...) » (Brunet, 1976, p. 25-26).

Ainsi, concernant l'âge des apprenants adultes de la Télé-université et afin que cette population soit de mieux en mieux desservie, nous formulons la recommandation suivante :

- * Que soit étudié le processus de développement personnel et vocationnel des adultes afin d'être davantage en mesure de concevoir des activités éducatives plus adaptées et surtout plus attrayantes parce que répondant non seulement aux besoins mais au processus même de réponses à ces besoins adopté par l'apprenant adulte.

Car, si une telle étude nous laissait voir que vers 30 ans, par exemple, le souci d'efficacité, de rentabilité et de promotion, en matière professionnelle, est à son paroxysme, il serait opportun d'élaborer divers cours visant le perfectionnement ou le recyclage, qui ne permettent pas seulement l'acquisition de nouvelles connaissances mais surtout l'acquisition d'attitudes affectives et d'habiletés intellectuelles pertinentes à cette poussée de motivation au travail.

En outre, si cette étude nous indiquait que les adultes de 25-45 ans ont quotidiennement à faire face à des situations-problèmes, tant au plan personnel que professionnel, et qu'ils aspirent, avant toute chose, à être davantage habilités à les résoudre, l'orientation de la programmation des cours aurait peut-être, alors, à être révisée et axée davantage sur le développement des habiletés cognitives et attitudinales nécessaires à la résolution de ces problèmes plutôt que sur une stricte acquisition de connaissances. Et dans ce cas, c'est tout l'aspect de l'évaluation qui aurait également à être révisé et modifié dans un sens qui pourrait être analogue à celui articulé par les différents écrits de l'Open University, qui critiquent le type d'évaluation prôné dans les universités traditionnelles :

« Most of the objective (multiple choice) tests in use in higher education test students' power of recall rather than their ability to synthesize or to solve problems. We devoted considerable effort to the development of computer-marked tests that would demand synthesis and problem-solving » (Hawkrige, 1974, p. 73).

Ainsi, relativement à ce dernier item, nous formulons la recommandation suivante :

- * Que l'évaluation du travail de l'apprenant adulte soit encore moins axée sur la vérification de l'acquisition des connaissances et de plus en plus essentiellement basée sur la vérification de l'augmentation de ses habiletés à résoudre des problèmes.

Enfin, si une étude du processus de développement personnel et vocationnel de l'adulte de 45 ans et plus et même de 65 ans et plus nous révélait, comme Havighurst (1969), Gould (1975) et Houle (1969) le prétendent, que ces personnes vivent des situations-problèmes spécifiques à leur âge, l'on disposerait de données de base permettant de concevoir des activités éducatives plus appropriées à ces mêmes périodes d'âge.

La scolarité

Pour 45% des répondants inscrits, soit à COOP-74 soit à COOP-75, l'on remarque que le dernier diplôme obtenu est de niveau secondaire. Pour chacun des trois (3) autres cours, ce pourcentage diminue jusqu'à 30%. *Grosso modo*, on peut en déduire qu'entre le tiers ($\frac{1}{3}$) et la moitié ($\frac{1}{2}$) des répondants n'auraient pu s'inscrire à un tel cours donné dans la plupart des universités traditionnelles.

D'un autre point de vue, 55% des répondants COOP-74 et COOP-75 et 70% des répondants HQ1, HQ2 et INEQ se partagent des diplômes de niveaux collégial et universitaire. Lorsqu'on accole ces chiffres à ceux qui détiennent tout au plus un diplôme secondaire, on est à même de constater que les différents cours du programme CHEM réussissent à rejoindre simultanément des adultes ayant des formations scolaires assez variées.

Mais que penser de la forte proportion d'inscrits de niveau secondaire au cours COOP, d'une part, et de la majorité d'inscrits de niveaux collégial et universitaire aux autres cours, d'autre part ? Les cours d'histoire et d'économie seraient-ils davantage perçus comme nécessitant des connaissances associées à un niveau de scolarité supérieur ? Ou serait-ce que les inscrits du cours COOP, qui proviennent, pour une large part, de cellules d'appartenance préalablement formées et, partant, sont susceptibles de se connaître entre eux, de s'encourager mutuellement, craindraient moins l'isolement habituellement ressenti dans un système individualisé d'enseignement à distance, tel qu'identifié par Tunstall (1974) ? Les gens ayant un degré de scolarité correspondant au niveau secondaire seraient-ils davantage intéressés à des cours les aidant plutôt sur le plan de l'engagement social que sur le plan de la culture ? Rechercheraient-ils davantage des cours susceptibles de leur apporter des éléments concrets immédiatement utilisables dans leur domaine professionnel ? Est-ce à dire que si la Télé-université poursuit, entre autres objectifs, celui de desservir tant les moins scolarisés que les plus scolarisés,

« Relativement à l'admission, les pré-requis seront réduits au minimum, voire inexistant » (Université Québec, 1972, p. 100),

elle doit offrir davantage de cours présentant des éléments immédiatement pertinents aux divers corps de métier ou de profession ?

Suite à ces interrogations, nous formulons la recommandation suivante :

- * Qu'une étude plus approfondie portant sur l'analyse des besoins de la population des moins scolarisés soit intensifiée afin d'être en mesure de desservir cette partie de la population active d'une manière plus équitable.

D'ailleurs n'est-ce pas là un des buts que la Télé-université s'était donnée dès 1972 :

« La Télé-université s'adresse à ceux qui (...) désirent poursuivre des études dans des conditions pédagogiques et matérielles adaptées à leur niveau d'expérience et à leur situation de vie » (Université du Québec, 1972, p. 79).

L'occupation

Différents regroupements peuvent être établis à l'aide des résultats fournis concernant la profession ou l'occupation principale des répondants. En premier lieu, il est à noter que la majorité (50% ou plus) des personnes inscrites à COOP-74 ou COOP-75 sont des administrateurs, des cadres ou des employés de bureau. Une baisse sensible de ce groupe de travailleurs est enregistrée au cours INEQ (29%) qui s'accroît encore plus aux cours HQ1 (15%) et HQ2 (6%).

Cette courbe croise, de manière inversée, les pourcentages associés aux personnes appartenant à une structure scolaire, soit les enseignants et les étudiants ; en effet, environ 15% d'entre eux se sont inscrits à COOP-74 ou COOP-75 alors que les résultats augmentent à 31% pour INEQ, 32% pour HQ1 et 44% pour HQ2.

Pour leur part, les catégories de « professionnels » et d'animateurs ne répondent pas à la distinction COOP versus autres cours et les pourcentages enregistrés oscillent assez faiblement d'un cours à un autre (de 8 à 19% des répondants sont des « professionnels » ; de 0 à 9% sont des animateurs).

Les chiffres associés aux « maîtresses de maison » fluctuent d'une façon différente. Ainsi, 3%, 2% et 4% respectivement des groupes COOP-74, COOP-75 et INEQ définissent leur occupation principale par cette expression alors que 14% et 17% respectivement sont notés dans les cas de HQ1 et HQ2.

Enfin, si l'on s'attarde au regroupement effectué à l'aide des catégories de vendeur, ouvrier de métier, artisan et autre occupation, on relève, au plus fort, qu'un individu sur six (1/6) y est dénombré.

L'on remarque effectivement, comme cela avait été projeté dans le rapport de 1972, que les enseignants et les administrateurs ont été rejoints. Il n'est donc pas

surprenant de constater une forte proportion de ces corps occupationnels étant donné les priorités envisagées dès 1972 à cet égard.

Par contre si un des buts de la Télé-université était effectivement de rehausser le niveau de scolarité des Québécois (Université du Québec, 1972), on pourrait croire, à première vue, que cet organisme a failli à sa tâche étant donné que moins de 20% sont des gens appartenant à la catégorie des « cols bleus » (nomenclature empruntée à Roe, 1964). Tout en espérant que la Télé-université poursuive ses efforts en ce qui a trait aux « cols bleus », il n'en reste pas moins que cette proportion atteinte est quand même satisfaisante si l'on considère que le pourcentage de gens pouvant atteindre des degrés universitaires se situe autour de 5% (Gayfer, 1972) ou 10% (Université du Québec, 1972). Nous formulons donc la recommandation suivante :

- * Que les efforts soient accentués pour rejoindre davantage les « cols bleus » de façon à ce que leurs besoins de formation soient effectivement rencontrés dans un organisme tel que la Télé-université.

Car, s'il est une chose que l'on peut constater à l'instar de l'Open University (Tunstall, 1974) c'est que, finalement, ce sont les « bien scolarisés » qui profitent davantage d'un système d'enseignement qui veut pourtant atteindre tant les moins bien scolarisés que les autres. Mais il ne faudrait quand même pas penser laisser pour compte les « bien scolarisés » sous prétexte que les « moins scolarisés » seraient alors mieux servis. D'ailleurs, Gayfer exprimait une opinion pertinente en ces termes :

« Some would like to see more blue collar workers enrolled but (...) we question whether or not the Open University exists solely to redress social injustice. It also exists to feed the mind and help those who now have some education and want more, as well as those who have been deprived » (Gayfer, 1972).

Deux autres constatations ressortent si l'on compare les corps occupationnels auxquels appartiennent les apprenants de la Télé-université, d'une part, et les prévisions de 1972, d'autre part.

On indiquait en 1972 que l'on viserait à offrir des cours qui soient communs à des personnes provenant de divers corps de métier ou de profession (Université du Québec, 1972). Or l'on constate que cet heureux mélange ou ces cours d'intérêts professionnels polyvalents n'ont pas nécessairement eu pour effet d'attirer une grande variété dans le monde des professions ou des métiers. Il semblerait pourtant que certains des nouveaux cours présentement en voie de préparation ou sous l'instance d'être offerts à la Télé-université aient plus de chance de s'adresser davantage à l'ensemble de la population et puissent alors favoriser l'atteinte de cet objectif de 1972.

On indiquait également en 1972 que la Télé-université devait s'orienter vers une politique de perfectionnement et de recyclage. Cet autre objectif de la Télé-université laissait entrevoir un effort de réponse à des besoins de plusieurs publics spécifiques

appartenant à plusieurs corps de métier ou de profession. Alors une question survient : quels ont été les obstacles qui ont empêché que l'on rejoigne davantage de publics spécifiques comme tels pour leur offrir des cours de perfectionnement ou de recyclage tel que prévu en 1972 ? Une recommandation s'impose ici :

- * Que l'on poursuive l'étude des mécanismes opérationnels à mettre en place pour répondre aux besoins de recyclage et de perfectionnement des divers publics spécifiques.

CHAPITRE 2 : LES MOTIFS D'INSCRIPTION AUX COURS DE CHEM

Pour quels motifs des adultes se sont-ils inscrits aux cours de CHEM ? C'est à cette question qu'a tenté de répondre une enquête réalisée auprès de quatre (4) groupes d'étudiants adultes qui se sont inscrits aux cours COOP ou HQ1 en 1975, HQ2 ou INEQ en 1976. Il n'est peut-être pas inutile d'insister sur le fait que les motifs que ces études ont visé à identifier sont ceux que les personnes rejointes avaient *au moment de leur inscription* à l'un ou l'autre de ces cours.

Six (6) des différents types de motifs étudiés se dégagent clairement. Ce sont d'abord l'intérêt pour le sujet, l'engagement social et la flexibilité des modalités d'étude, qui ressortent nettement comme motifs dominants auprès de la majorité des répondants. La formule du cours, le cours comme passe-temps et les bénéfices associés à la scolarisation (crédits, diplôme), dénotent, pour leur part, un impact plus restreint.

Il est dans un sens très concevable que le motif dominant regroupe l'intérêt pour le sujet et la culture personnelle, l'intérêt étant une des sources de motivation les plus faciles à verbaliser et à conscientiser (Maslow, 1964), et la culture personnelle étant un mode socialement très bien vu de déclaration des motifs d'engagement dans plusieurs types d'activités (Commission des Coordonnateurs de l'Éducation Permanente, 1974). Parallèlement à ces motifs principalement invoqués, il est moins surprenant qu'ils soient peu reliés à la formation en terme de carrière. En cela, les motifs d'inscription relevés sur les sujets de la Télé-université correspondent à ceux des apprenants de l'Open University. Rogers expliquait en ces termes cette absence de motifs dominants reliés au perfectionnement :

« (...) they generally have no particular hope of career advancement (...) are equally dismissive of the career motive (though most shrewdly comment that there may well be indirect benefits). With them all, the dominant motive is the wish to prove themselves, to test out what they suspect to be the case — that they have abilities which can be proved against some external and rigorous standard (...) (they have a) strong sense that social and educational justice is at last their way (...) » (Rogers, 1974, p. 81).

Des études ultérieures pourraient faire ressortir les « pourquoi » de ce motif dominant chez la majeure partie des inscrits aux cours de CHEM. Mais il serait encore plus important de savoir « comment » les gens, en analysant leurs besoins personnels et professionnels, en arrivent à concevoir l'inscription à des cours comme une des réponses possibles à ces besoins. D'une façon encore plus précise, en connaissant le processus de développement personnel et vocationnel des adultes de 25-45 ans, puisque ce sont les gens de la population active que l'on vise, il serait possible de connaître non seulement quelles matières ils jugent intéressantes mais comment elles peuvent l'être, ce qui serait doublement indicatif pour la conception de cours mieux adaptés à la population. C'est ainsi que nous formulons la recommandation suivante :

- * Que la Télé-université, dans un but de répondre davantage à une population plus large, procède à un inventaire permettant de connaître cette fois non seulement les sujets intéressant la population mais surtout « comment » et « pourquoi » ces sujets sont perçus comme intéressants. Nous suggérons que cet inventaire soit réalisé par l'analyse du processus de développement personnel et vocationnel de l'adulte.

En effet, une telle analyse permettrait de vérifier ou d'infirmer ce que Rogers (1974) rapportait, à savoir que le motif dominant qui pousse des adultes à s'inscrire à des activités de formation est de se prouver à eux-mêmes qu'ils ont des habiletés qu'ils veulent confronter à des standards rigoureux et externes. Cette vérification, réalisée par une analyse du développement personnel et vocationnel de l'adulte, aurait des implications sur l'orientation de toutes les activités de la Télé-université, et en particulier, l'activité d'évaluation du travail de l'apprenant adulte. Et d'ailleurs, concernant ce dernier secteur d'activité, la recommandation formulée dans les pages précédentes — voulant que cette évaluation soit davantage conçue en fonction de vérifier l'amélioration des habiletés à résoudre des problèmes — serait d'autant plus justifiée et irait même jusqu'à exiger une application immédiate.

Pour ce qui est des motifs reliés à l'engagement social, il n'est pas surprenant de constater qu'ils s'expriment plus particulièrement chez les inscrits au cours COOP étant donné le recrutement effectué, en bonne partie, auprès de travailleurs impliqués dans un milieu coopératif. L'évocation de la formation offerte par le cours a pu impliquer, chez les formés éventuels, la possibilité de résonances concrètes immédiatement utilisables dans leur milieu. Une recommandation s'impose donc :

- * Que les cours offerts à la Télé-université soient davantage élaborés dans une optique d'applications concrètes si l'on veut tenir compte du motif d'engagement social qui ressort parmi les motifs dominants d'inscription aux cours de CHEM.

D'autre part, étant donné que la médiane d'âge des inscrits oscille autour de 30 ans, une étude portant sur le processus de développement des adultes dans la trentaine permettrait de voir si, précisément à cet âge, la motivation profonde pour toute

forme d'engagement social se vit à un degré très élevé. En effet, la connaissance non seulement des besoins du public à atteindre mais du processus même d'où émanent ces besoins peut conduire à imaginer plusieurs opérationnalisations possibles de ces besoins et par là disposer d'un éventail plus large de choix parmi les stratégies éducatives ou pédagogiques au sens large du terme. La recommandation suivante s'impose donc :

- * Que des études visant à mettre en lumière le processus de développement des adultes soient entreprises de sorte que les activités offertes dans les cours de la Télé-université soient en adéquation avec les intérêts et besoins des diverses strates d'âge de l'apprenant adulte qui désire s'inscrire.

Pour ce qui est des motifs reliés à la flexibilité des modalités d'étude, il faut y voir là un intérêt certain pour ce que nous pourrions appeler la prise en charge par l'étudiant de sa propre formation. Ils confirment le bien-fondé de l'orientation prise à la Télé-université en ce sens, ce sur quoi nous nous permettons d'insister en formulant les recommandations suivantes :

- * Que les activités offertes à la Télé-université continuent de s'actualiser dans le sens d'une flexibilité accrue des modalités d'étude ;
- * Que les résultats positifs de cette orientation prise à la Télé-université soient connus des autres organismes scolaires touchant partiellement ou exclusivement l'apprenant adulte afin que, forte de cette réussite, la Télé-université accentue son rôle de leadership dans la remise en question de la conception et de l'orientation de l'éducation permanente des adultes.

En regard de cette dernière recommandation, il serait peut-être bon, tout en ne voulant dicter aucune ligne de conduite particulière, de souligner les aspects jugés intéressants dans une autre expérience qui se voulait novatrice en éducation permanente, à savoir l'expérience « Multi-Media ».

« Ce sont certainement cet aspect « coopérative », cette place importante faite à la participation populaire, cette mise en valeur constante de « l'auto-détermination » éducative, cet abandon des critères classiques d'éducation des adultes, cette absence de préjugés concernant la nature des projets éducatifs qui ont attiré à Multi-Media le plus de commentaires favorables » (Messier, 1976, p. 64).

CHAPITRE 3 : LES DIFFICULTÉS DE CERTAINS ADULTES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

L'étude sur laquelle s'appuie plus particulièrement le présent chapitre⁶ constitue le premier pas d'un projet beaucoup plus vaste, celui de l'élaboration d'une typologie des apprenants adultes. En effet, si les entrevues réalisées auprès de vingt-deux (22)

apprenants des cours HQ1 et INEQ ont permis l'accès à des commentaires plus détaillés, à une expression plus riche et plus personnalisée que ne l'aurait permis l'utilisation d'un questionnaire, il n'en demeure pas moins que cette étude ne se situe encore qu'au stade exploratoire du projet, que l'utilisation d'un inventaire psychométrique validé permettrait de corser.

D'autre part, cette étude qualitative s'inscrit dans un contexte essentiellement curatif. Un contexte préventif commanderait des études expérimentales permettant de déterminer quels groupes ou stratégies d'intervention pédagogiques et administratives gagneraient à être utilisés non seulement pour prévenir des difficultés mais encore pour accélérer des processus d'apprentissage déjà bien amorcés. Ces études expérimentales constitueraient une seconde assise pour l'édification du projet d'élaboration de la typologie.

Nous dégagerons donc trois (3) groupes de difficultés que certains adultes rencontrent dans leur cheminement de formation, soit celles relatives au temps disponible, à l'anxiété telle que ressentie et manifestée et au besoin de support, qui nous paraissent avoir une consistance particulière.

Le temps disponible

Une bonne proportion des adultes interrogés sont soumis à des obligations nombreuses et variées. En effet, environ la moitié ($1/2$) a des engagements sociaux, para-professionnels ou éducatifs en plus des cours de la Télé-université, en plus aussi des responsabilités familiales qui semblent être le lot d'une bonne proportion des inscrits. Dans ce contexte, on comprend qu'un grand nombre d'inscrits accumulent du retard par rapport au rythme de travail considéré comme « normal » par les responsables de la Télé-université et les concepteurs des cours.

D'autre part, il apparaît que l'étudiant évalue son investissement de temps dans le cours auquel il s'est inscrit comme très grand et même supérieur à ce qu'il prévoyait devoir accomplir au moment de son inscription. Dans plusieurs cas, on croit déceler chez l'inscrit un « effet de surprise » devant la masse de travail à accomplir et les difficultés rencontrées.

Le manque de temps peut s'expliquer de différentes manières. Comme le constate Gould (1975), il semblerait que chez les personnes de 30 ans, le temps soit l'une des denrées les plus rares. Il semble alors tout à fait normal que les gens inscrits jugent qu'ils manquent de temps pour une activité scolaire, comme ils en manquent pour tout type d'activités qu'ils aimeraient effectuer. Mais relativement à ce manque de temps, n'y aurait-il pas lieu de songer à des modes économiques d'apprentissage, comme l'apprentissage observationnel abstrait ? Ce type d'entraînement a permis, en effet, d'acquérir la règle gérant un comportement cognitif en un temps relativement court, soit une minute dans certains cas, soit une dizaine de minutes dans d'autres (Riverin-Simard,

1976) et, de là, d'effectuer un transfert dans les activités quotidiennes, éducatives ou adultes, nous formulons la recommandation suivante :

- * Que soient inventoriées, par des spécialistes de l'apprentissage, les méthodes les plus économiques en terme de temps pour l'apprenant, soit, par exemple, l'apprentissage observationnel abstrait.

Quant à l'investissement de temps fourni par l'apprenant adulte dans le cours entrepris, les observations relevées correspondent en bonne partie à celles de l'Open University.

« It has often been pointed out that the whole content of the typical school curriculum could be taught to adults in about one-quarter of the time and trouble it takes children. Nonetheless, the idea persists that adults make poor learners, and it is true that they face difficulties which do not apply so acutely to children » (Rogers, 1974, p. 77).

Il semblerait que l'origine des difficultés de l'apprenant adulte se situe dans le manque de méthode de travail intellectuel et la sous-évaluation de ses capacités. De telles constatations rejoindraient en partie celles relevées auprès des étudiants de l'Open University, qui expliquent que les apprenants doivent accorder, dans leurs activités scolaires, une proportion de temps beaucoup plus grande que celle jugée par l'université comme devant être fournie pour réussir.

« (...) the main cause of this large extra consumption of time may be loss of familiarity with learning procedures and lack of confidence in manipulating them » (Rogers, 1974, p. 78).

Et parmi les solutions qu'il suggère, Rogers propose d'aider les apprenants à utiliser leur temps d'une manière plus efficace, de leur montrer comment apprendre et peut-être de leur fournir du matériel (optionnel) préparatoire au cours.

Nous croyons qu'un des moyens d'aider l'apprenant adulte dans ce sens serait de mettre à sa disposition un programme de développement et d'activation des diverses habiletés intellectuelles nécessaires dans les activités scolaires. Un des programmes possibles pourrait être basé sur l'apprentissage observationnel abstrait utilisant des modèles écrits. Ce programme, qui pourrait se présenter sous forme de manuel, constituerait essentiellement un programme d'entraînement auto-didactique qui exigerait peu de temps de la part de l'apprenant (environ 10 heures divisibles en 10 minutes) et serait susceptible de faciliter la solution des divers problèmes ou difficultés scolaires (Guilford, 1967, Bandura, 1974, Staats, 1975). Ceci nous amène aux deux recommandations suivantes :

- * Que soit mis sur pied un programme d'entraînement des diverses habiletés nécessaires à la solution des diverses difficultés ou problèmes scolaires⁷ ;

- * Que soit introduite, dans les premières étapes de tout cours, une programmation visant essentiellement l'activation des habiletés intellectuelles pertinentes à ce cours, avant même de songer à viser l'acquisition de connaissances comme telles, afin que l'apprenant adulte, à la fin de ce cours, soit davantage habilité à résoudre des problèmes qui ont un lien quelconque avec le cours.

Un deuxième type de difficultés que l'étudiant adulte rencontre à la Télé-université, difficultés que l'on retrouve davantage chez l'adulte moins scolarisé, c'est ce sentiment d'incertitude, voire même l'anxiété qu'il développe face aux exigences ou à l'approche utilisée dans le cours qu'il a choisi de suivre, tension qui peut être assez forte pour engendrer des effets négatifs sur la poursuite du cours, quand elle ne constitue pas un handicap dans la maîtrise du cours que l'apprenant peut atteindre.

Cette anxiété manifestée par les apprenants correspond aussi à celle des étudiants de l'Open University.

« Adults are anxious about looking foolish and are easily upset by academic failure (Rogers, 1974, p. 77).

Et ceci s'explique d'autant mieux que les adultes doutent de leurs capacités intellectuelles et qu'ils veulent les vérifier avec des « mesures » externes.

« (...) the dominant motive is the wish to prove themselves, to test out what they suspect to be the case — that they have abilities which can be proved against some external and rigorous standard (Rogers, 1974, p. 81).

À notre avis, étant donné que, tout en voulant confronter leurs capacités intellectuelles, les apprenants adultes doutent de celles-ci, il est possible que si la publicité sur les cours leur laissait entrevoir l'existence d'un programme d'entraînement des diverses habiletés intellectuelles, certains adultes, sachant qu'ils peuvent par ce moyen développer leurs habiletés, craignent moins leur insertion dans un organisme scolaire de haut niveau et s'inscrivent alors en plus grand nombre parce que prévoyant se sentir, après cet entraînement, mieux en mesure de profiter des disponibilités d'accessibilité aux hautes études.

Ainsi, afin de réduire non seulement une des causes de cette anxiété, mais également pour laisser percevoir et faciliter à l'ensemble de la population une accessibilité réelle et par là provoquer une plus grande possibilité d'inscription à la Télé-université, nous proposons à nouveau la recommandation précédemment formulée :

- * Que soit mis sur pied un programme d'entraînement des diverses habiletés nécessaires à la solution des diverses difficultés ou problèmes scolaires.

Nous formulons également la recommandation suivante :

- * Que soit repensée une étude sur l'identification des facteurs d'anxiété de l'apprenant adulte vis-à-vis la formation au sein d'un organisme tel que la Télé-université, ainsi que sur les solutions à y envisager relativement aux diverses conceptions et méthodologies des cours, mais surtout relativement à une amélioration de la promotion de ces mêmes cours.

Le besoin de support

Le besoin de support constitue l'une des dimensions les plus importantes qui se dégage des propos des apprenants consultés. Les responsables de l'Open University, qui l'ont également constaté, y voyaient même une condition essentielle au succès scolaire.

« (...) the inevitable isolation of the lone student would militate against learning success » (Rogers, 1974, p. 79).

Si ce besoin de support change de forme, au moment où l'inscrit devient vraiment actif, il ne disparaît pas pour autant. L'inscrit devenu apprenant souhaite plus ou moins clairement une interaction avec d'autres personnes et/ou divers media du système de formation auquel il est relié : besoin d'aide ou d'explications, besoin d'évaluation de ses apprentissages, besoin de confrontation de ses idées, besoin qui se manifeste de façon générale, chez l'apprenant, par un désir de « savoir où il en est ». Ce besoin est d'autre part nuancé par l'attitude qu'il éprouve à l'égard du « maître ».

On pourrait se demander, à l'instar de l'Open University (Van der Eyken, 1974), si la Télé-université recherche surtout des gens qui sont capables de réussir (crédits) ou qui, en plus, vont aimer l'expérience de suivre des cours « à distance ». Selon que l'on préfère l'une ou l'autre de ces alternatives, des implications d'importance, au plan idéologique, donc de la conceptualisation, peuvent être sous-entendues (et par là même le type de support à apporter aux apprenants) : l'école-usine dans le premier cas, l'école intégrée au quotidien dans le second.

Compte tenu de la situation globale que vit l'adulte inscrit à un cours de la Télé-université, il semble que cet organisme ne puisse orienter son travail uniquement vers la première alternative, s'il veut réussir dans son entreprise d'innovation. C'est pourquoi nous formulons la recommandation suivante :

Que la Télé-université, si elle veut tenir compte de ce besoin fondamental exprimé par ses étudiants, multiplie et/ou raffine les formes de support à leur apporter, non seulement en ce qui a trait au côté directement académique de l'expérience vécue mais à tout autre aspect de leur vie d'étudiant.

CONCLUSION

Dans cette conclusion, nous tenterons, en un premier temps, de faire ressortir l'importance de l'identification de l'idéologie éducative d'un organisme de formation

pour toute interprétation des données d'évaluation ou de recherche relative à ses activités. En un deuxième temps, nous traiterons de la nature du schéma expérimental que nous souhaiterions voir emprunté par les recherches éventuelles portant sur les activités de la Télé-université.

Importance de l'identification de l'idéologie éducative

Il convient toujours de réanalyser la question de l'identification de l'idéologie éducative à laquelle semble adhérer un organisme de formation puisque c'est cette idéologie qui détermine ses finalités. D'ailleurs Schwartz exprimait en termes beaucoup plus radicaux cette nécessité d'une identification claire de l'idéologie éducative :

« (...) il ne peut y avoir éducation sans que les objectifs de cette éducation aient été pleinement définis (...) » (Schwartz, 1970, p. 50).

Sans adhérer entièrement à ce point de vue, nous croyons tout de même qu'en l'absence d'un choix conscient et articulé des buts poursuivis en éducation, un imbroglio déplorable survient lors de l'interprétation de toutes les données de recherche ou d'évaluation effectuées sur l'ensemble ou sur l'une ou l'autre des activités de l'organisme en question ou lors des décisions administratives nécessaires à la réalisation des objectifs poursuivis. Cependant, si le choix conscient et articulé des buts de l'éducation demeure l'une des tâches les plus difficiles auxquelles doivent se confronter tout éducateur ou tout organisme éducatif, nous sommes d'accord avec Schwartz que ce choix est impératif.

Étant donné que, lorsqu'il s'agit de définir « ce qui est bon » en éducation, les options varient, il demeure primordial de clarifier les différentes conceptions de l'éducation.

Les grands courants de pensée qui ont influencé le domaine de l'éducation occidentale tournent autour de trois pôles (Kohlberg et Mayer, 1972) : la tendance romantique, le courant de la transmission culturelle et le courant moderne ou *développemental*. Sans aller dans les détails, soulignons que la tendance romantique se retrouve surtout chez Rabelais, Rousseau, Neil, Anna Freud et Gesell (l'individu et sa liberté dans un environnement éducatif exempt de contraintes), que le courant de la transmission culturelle (Thorndike, Skinner) prend ses origines dans la tradition académique de l'éducation occidentale (transmission de connaissances et de règles de conduite à la nouvelle génération) et que le courant moderne ou *développemental* est plus particulièrement promulgué par Dewey, Piaget, Kohlberg et Mayer (interaction entre l'individu et son milieu pour une réorganisation de ses structures internes (cognitives et affectives) par l'intégration des événements vécus) (Kohlberg et Mayer, 1972).

Quoiqu'il soit très risqué de « classer » les propos d'un organisme éducatif, il semblerait que, tout en retenant les points positifs de chaque courant, la Télé-université, du moins si l'on se base sur le rapport du groupe de travail (1972), s'apparente

davantage à ce troisième courant idéologique, à savoir le courant moderne ou *développemental*. Plusieurs citations, relevées dans ce rapport, expliquent notre geste.

On pourrait d'autre part se demander si, dans ce qui l'oriente fondamentalement, la Télé-université s'appuie sur l'idéologie éducative qui semble ressortir du rapport de 1972, ou du moins, dans quelle mesure elle y adhère. Il n'en demeure pas moins que l'idéologie dont s'inspire cet organisme gagnerait à être clarifiée afin d'être en mesure d'éclairer l'orientation de toutes les activités inhérentes à son fonctionnement. Nous formulons donc la recommandation suivante :

- * Afin d'assurer une plus grande cohérence des activités actuelles et d'être mieux en mesure de poursuivre l'analyse prospective de la Télé-université, que cet organisme continue à préciser, d'une façon la plus articulée possible, son idéologie éducative.

Cette recommandation ne vise pas seulement à faciliter l'orientation des diverses activités comme celles de gestion, d'enseignement, de recherche ou d'utilisation de technologies spécialisées ; elle vise surtout à faciliter toute recherche actuelle et éventuelle d'évaluation. Car comment peut-on évaluer d'une façon éminemment pertinente un organisme éducatif si les finalités mêmes de cet organisme ne sont pas toutes clairement articulées ?

Nous ne reprenons pas, ici, la partie du rapport synthèse qui trace le parallèle entre les idéologies éducatives précédemment identifiées et les informations qui ressortent des recherches effectuées sur la Télé-université. Nous résumons, cependant, les recommandations visant les différents points traités dans cette conclusion, en formulant la recommandation globale suivante :

- * Que la Télé-université continue à clarifier l'opérationnalisation de son idéologie éducative dans ses divers aspects de gestion, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation et détermination du rôle du personnel de support, afin de mieux préciser les finalités théoriques et opérationnelles que vise cet organisme.

Et compte tenu des liens étroits qui existent entre la détermination d'une idéologie éducative opérationnalisée et la recherche des buts institutionnels, ce qui, selon Nadeau (1975) et Lucier (1976), permettrait à tout organisme éducatif de se situer au carrefour des grandes tendances modernes du développement institutionnel, nous formulons la recommandation suivante :

- * Qu'une recherche portant sur les objectifs institutionnels soit effectuée en tenant compte de l'opérationnalisation de chacun des éléments qui constituent la Télé-université.

De plus, il apparaît nécessaire de formuler une recommandation connexe qui transcende celle de la détermination d'une idéologie éducative opérationnalisée et celle de la recherche des buts institutionnels :

* Que soit instaurée en permanence une analyse institutionnelle.

Cette recommandation transcende les deux précédentes en ce sens que, selon Lucier (1976), l'analyse institutionnelle va au-delà de la détermination des buts institutionnels (ou de la détermination d'une idéologie éducative opérationnalisée). Elle est utilisée en développement organisationnel dans le but de faire ressortir les structures à maximiser par rapport aux individus qui ont à y travailler. En effet, étant une lecture rigoureuse de l'activité institutionnelle,

« (elle) est exactement (...) une saisie systématique des divers facteurs de la vie institutionnelle et de leurs rapports systémiques, en vue de les comprendre et d'en diagnostiquer l'état pour y intervenir éventuellement » (Lucier, 1976, p. 199).

De plus, cette recommandation transcende les deux précédentes en ce sens que l'analyse institutionnelle inclut les quatre types de recherche suivants : l'accréditation, l'« accountability », la recherche institutionnelle et l'évaluation (nomenclature des courants américains) ou, en d'autres mots, l'évaluation, l'accréditation, le « self-study » et l'auto-évaluation (nomenclature des courants québécois) (Lucier, 1976). Enfin, les divers instruments disponibles pour procéder à l'analyse d'une institution scolaire facilitent non seulement une utilisation sporadique mais bien une implantation permanente de l'analyse institutionnelle.

Nature du schéma expérimental proposé pour les recherches à venir

Au terme de cette synthèse des recherches relatives à l'évaluation de certains aspects de l'enseignement à distance, tel que vécu à la Télé-université, se fait encore plus sentir l'importance de poursuivre des recherches non plus dans un schéma pré-expérimental mais bien dans un schéma expérimental (nomenclature de Campbell et Stanley, 1966), tel que l'avait d'ailleurs en partie planifié le groupe de travail sur la Télé-université.

« La Télé-université aura des besoins spécifiques de recherche. Il faudra évaluer ses projets, réaliser des enquêtes (pré-expérimental), éprouver l'efficacité d'une méthode ou d'une technique utilisée (expérimental) pour des fins de formation à distance » (Université du Québec, 1972, p. 114).

Il est en effet recommandé, dans les premières démarches d'évaluation d'un phénomène tel qu'une innovation en éducation, d'utiliser un schéma exploratoire de façon à obtenir le plus d'information possible sur les divers aspects statiques de la situation, pour pouvoir en connaître les divers éléments et supposer des interrelations entre eux (Phi Delta Kappa, 1971, Campbell et Stanley, 1966). Mais cette étape exploratoire, qui est du domaine du pré-expérimental, doit ensuite déboucher sur des recherches expérimentales proprement dites afin d'être non seulement en mesure de fournir un portrait des diverses séquences du phénomène étudié mais surtout de fournir

un éclairage sur sa dynamique même. En effet, ce n'est qu'en connaissant la dynamique du phénomène de l'innovation pédagogique que l'on peut savoir dans quel sens la corriger, la perfectionner ou la développer.

Étant donné que les recherches qui font l'objet de la présente synthèse ont largement exploité l'étape d'exploration, nous croyons important d'orienter les recherches ultérieures non plus dans un schéma pré-expérimental mais bien dans un schéma expérimental. Ainsi les diverses constatations que nous avons pu mettre en lumière nous conduisent à faire la recommandation suivante :

- * Que la recherche et l'évaluation relatives à la Télé-université adoptent un schéma expérimental plutôt que de poursuivre dans un schéma pré-expérimental, afin que les résultats soient davantage en mesure de se traduire en des hypothèses opérationnelles de travail utilisables, de façon plus immédiate, par les divers responsables de la Télé-université.

Enfin, si l'on saisit bien toute la portée du message du Conseil Supérieur de l'Éducation, tel que repris dans le rapport Nadeau,

« Faut-il se rappeler l'importance de la recherche fondamentale en sciences de l'éducation (...) (qui est) à la base de toute véritable réforme scolaire et (qui) conditionne l'avenir de l'éducation post-secondaire » (Nadeau, 1975, p. 124-125),

nous formulons la recommandation suivante :

- * Que la recherche fondamentale, au sein d'un organisme essentiellement novateur comme la Télé-université, soit davantage accentuée.

LISTE DES OUVRAGES CITÉS

- Bandura, A., « Behavior theory and the models of man », *American Psychologist*, Dec. 1974, 859-870.
- Brunet, R., *Une école sans diplôme*. Montréal : Hurtubise, 1976.
- Campbell, D.T. et Stanley, J.C., *Experimental and Quasi-experimental designs for research*. Chicago : Rand McNally, 1966.
- Commission des Coordonnateurs de l'Éducation Permanente, *Vers l'éducation permanente en passant par l'éducation des adultes*. Fédération des Cégeps, janvier 1974.
- Gayfer, M., « Can the open university concept demystify the instructional process ? », *Canadian University and College*, March-April 1972.
- Gould, R., « Growth toward self-tolerance », *Psychology today*, Feb. 1975, 74-78.
- Guilford, J.P., *The analysis of intelligence*. N.Y. : McGraw-Hill Co., 1967.
- Havighurst, R.J., *Human Development and Education*. N.Y. : McKay, 1969.
- Hawkrige, D., « Evaluation for the OU », in Tunstall, J. (ed.), *The Open University opens*. London, 1974, 70-77.
- Houle, C.O., « Adult Education », in Ebel, R.L., Noll, U.H. and Bauer, R.M. (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. London : MacMillan, 4th ed., 1969, 51-57.
- Kirk, R.F., *Experimental Design : Procedures for the Behavioral Sciences*. Brooks/Coles, 1968.
- Lucier, P., « Qu'est-ce que l'analyse institutionnelle », *Prospectives*, Déc. 1976, 197-210.
- Kohlberg, L. et Mayer, R., « Development as the Aim of Education », *Harvard Educational Review*, vol. 42, no. 4, Nov. 1972.
- Maslow, A.H., *Religions, values and Peak-experiences*. Press Columbus, 1964.
- Messier, G., « Multi-Media : déception après six ans d'espoir », *Direct*, 4e trimestre, 1976, 59-70.
- Nadeau, J.G. et al., *Le Collège : Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Bibliothèque Nationale du Québec, 3e trimestre, 1975.
- Phi Delta Kappa, *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Ill. : F.E. Peacock, 1971.
- Riverin-Simard, D., *L'entraînement à la flexibilité par l'apprentissage observationnel abstrait*. Thèse de doctorat. Université Laval, 1976.
- Roe, A., et Siegelman, M., « Origin of interests », A.P.G.A. *Inquiry Studies* — no. 1, Washington, D.C., 1964.
- Rogers, J., « Accounting for themselves », in Tunstall, J. (ed.), *The Open University Opens*. London, 1974, 77-82.

- Schwartz, B., « Réflexions prospectives sur l'éducation permanente », *Éducation permanente*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1970, 47-74.
- Staats, A.W., « *Social behaviorism* ». Homewood, Ill. : Dorsey, 1975.
- Tunstall, J., *The Open University opens*. London, 1974.
- Université du Québec, *Rapport du Groupe de travail sur la Télé-université présenté à l'Assemblée des gouverneurs — Tome I : Un projet de Télé-université*. Mai 1972.
- Van der Eyken, W., « The seeds of radical change », in Tunstall, J. (ed.) *The Open University opens*. London, 1974, 28-34.

NOTES :

1. Riverin-Simard D., Roberge-Brassard J., Pagé H. et Grégoire R., Synthèse des travaux de recherche sur la Télé-université effectués par l'INRS-Éducation (1974-75) et conjointement par ces deux organismes (1975-77). INRS-Éducation et Télé-Université, R-108, mars 1977.
2. Des documents sont :
Cormier, R.A., Bernier, L. et Pagé, H., *Synthèse de l'évaluation du projet COOP*. INRS-Éducation, R-062, avril 1975 ; Bernier, L., Pagé, H., Cormier, R.A. et Grégoire, R., *Caractéristiques et motifs d'inscription des étudiants du cours COOP-001 (1975)*. INRS-Éducation et Télé-université, R-087, novembre 1975 ; Cormier, R.A., Grégoire, R., Bernier, L. et Pagé, H., *Vers une problématique concernant le personnel de support dans un système multi-média de formation à distance*. INRS-Éducation et Télé-université, R-075, novembre 1975 ; Pagé, H., Grégoire, R. et Cormier, R.A. *Essai pour cerner le vécu du moniteur-animateur dans PERMAMA*. INRS-Éducation et Télé-université, R-088, mai 1976 ; Pagé, H., Cormier, R.A. et Grégoire, R., *Caractéristiques et motifs d'inscription des étudiants du cours HQ1 (1975)*. INRS-Éducation et Télé-université, R-096, août 1976 ; Cormier, R.A., Grégoire, R. et Pagé, H., *L'apprenant adulte dans un système multi-média de formation à distance*. INRS-Éducation et Télé-université, R-095, septembre 1976 ; Cormier, R.A. et Grégoire, R., *Le personnel de support de la Télé-université: vers un modèle...* INRS-Éducation et Télé-université, R-097, octobre 1976 ; Pagé, H., Cormier, R.A. et Grégoire, R., *Étude comparative des caractéristiques et motifs d'inscription des étudiants des cours HQ1 (1975), HQ2 et INEQ (1976)*. INRS-Éducation et Télé-université, (en préparation).
Ils sont disponibles à l'INRS-Éducation : (418) 657-2600 (J.-M. Dumas).
3. CHEM : sigle pour le programme « Connaissance de l'Homme et du Milieu » de la Télé-université.
4. COOP : sigle pour le programme « Initiation de la Coopération ».
HQ : sigle pour le programme « Histoire du Québec ».
INEQ : sigle pour le programme « Initiation à l'Économie du Québec ».
5. Dans le présent rapport, la population adulte active aura comme limites d'âge 25 et 45 ans.
6. Cormier, R.A., Grégoire, R. et Pagé, H., *L'apprenant adulte dans un système multi-media de formation à distance*. INRS-Éducation et Télé-université, R-095, septembre 1976.
7. Un tel projet a déjà été soumis à la Télé-université et fait de plus l'objet de demandes de subvention.