



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

305, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file Votre référence

Our file Notre référence

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

ÉDUCATION DES ADULTES AU TROISIÈME ÂGE : LE CAS DU QUÉBEC

par

**Denise Bélisle Gouault
408118**

**Thèse déposée à
l'École des études supérieures et de la recherche
en vue de l'obtention d'une
maîtrise ès arts en sociologie**

Directeur : Professeur Raymond Murphy

**Université d'Ottawa
Mai 1994**



Denise Bélisle Gouault, Ottawa, Canada, 1994



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Your file *Voire référence*

Our file *Notre référence*

THE AUTHOR HAS GRANTED AN
IRREVOCABLE NON-EXCLUSIVE
LICENCE ALLOWING THE NATIONAL
LIBRARY OF CANADA TO
REPRODUCE, LOAN, DISTRIBUTE OR
SELL COPIES OF HIS/HER THESIS BY
ANY MEANS AND IN ANY FORM OR
FORMAT, MAKING THIS THESIS
AVAILABLE TO INTERESTED
PERSONS.

L'AUTEUR A ACCORDE UNE LICENCE
IRREVOCABLE ET NON EXCLUSIVE
PERMETTANT A LA BIBLIOTHEQUE
NATIONALE DU CANADA DE
REPRODUIRE, PRETER, DISTRIBUER
OU VENDRE DES COPIES DE SA
THESE DE QUELQUE MANIERE ET
SOUS QUELQUE FORME QUE CE SOIT
POUR METTRE DES EXEMPLAIRES DE
CETTE THESE A LA DISPOSITION DES
PERSONNE INTERESSEES.

THE AUTHOR RETAINS OWNERSHIP
OF THE COPYRIGHT IN HIS/HER
THESIS. NEITHER THE THESIS NOR
SUBSTANTIAL EXTRACTS FROM IT
MAY BE PRINTED OR OTHERWISE
REPRODUCED WITHOUT HIS/HER
PERMISSION.

L'AUTEUR CONSERVE LA PROPRIETE
DU DROIT D'AUTEUR QUI PROTEGE
SA THESE. NI LA THESE NI DES
EXTRAITS SUBSTANTIELS DE CELLE-
CI NE DOIVENT ETRE IMPRIMES OU
AUTREMENT REPRODUITS SANS SON
AUTORISATION.

ISBN 0-612-00446-5

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

A Gordon et à Florette

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de thèse professeur Raymond Murphy de m'avoir conseillé dans ce thème encore peu exploité; professeur Jean-Louis Levesque, professeure Madeleine Préclaire et Cécile St-Jean pour des entretiens des plus motivants; Danielle d'avoir lu et corrigé ce travail; Denise pour son ordinateur et son imprimante sur lesquels fut préparée cette version finale; Marjolaine et Michel pour leurs encouragements tout au long de cette aventure; et finalement mes filles Fannie et Ariane et Michel, mon mari, pour m'avoir laissé tout le temps nécessaire aux lectures et à la rédaction de cette recherche.

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE I :	INTRODUCTION	1
CHAPITRE II :	DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION AU TROISIEME AGE	11
CHAPITRE III :	COMPRENDRE LA SIGNIFICATION DE L'ÉDUCATION AU TROISIEME AGE	30
CHAPITRE IV :	L'ÉDUCATION AU TROISIEME AGE COMME EXTENSION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES	55
CHAPITRE V :	CHANGEMENTS DÉMOGRAPHIQUES ET ÉDUCATION AU TROISIEME AGE	80
CHAPITRE VI :	CLASSES SOCIALES ET ÉDUCATION AU TROISIEME AGE	103
CHAPITRE VII :	CONCLUSION	120
	BIBLIOGRAPHIE	129

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Les transformations sociales, économiques, politiques et démographiques des dernières décennies changent le profil de la société québécoise et appellent de nouveaux réaménagements institutionnels. La nouvelle réalité comporte une pluralité de publics. La démocratisation de l'éducation a ouvert la porte aux enfants et aux adultes de tous les niveaux de la société, quels que soient leur classe sociale, leur sexe et leur âge (Rocher, 1975a : 130). L'organisation scolaire est écartelée entre « des exigences et des aspirations opposées, entre des publics dont chacun demande au système d'enseignement de se plier à sa volonté et de répondre à ses espoirs » (ibid : 126).

« Le pluralisme, qui n'est pas en contradiction avec la demande d'intégration paraît constituer la condition sine qua non d'une démocratie réelle, qui ne consiste pas à réduire toutes les individualités à un même type, mais bien au contraire à fournir à chacun les conditions les plus favorables à son épanouissement maximum. » (Schwartz, 1973 : 32)

Lorsqu'une société est en évolution rapide comme celle du Québec d'aujourd'hui, une grande diversité de points de vue s'opposent sur les orientations futures, les buts à atteindre et les moyens à employer pour atteindre l'équilibre désiré. « C'est en réalité une série de conflits de valeurs qui s'expriment » (Rocher, 1970 : 126). Nous en voyons la trace dans les systèmes d'éducation puisque depuis longtemps « l'école » est sensible à l'image que l'on se fait de la société de demain. En fait, c'est elle qui ouvre la porte à la société future, elle en est « l'antichambre » ajoute Rocher et « un pont jeté entre le présent et l'avenir » (ibid : 126).

Dans la société nouvelle qui s'élabore on demande encore plus à l'école que de former des travailleurs et des travailleuses. Les aspirations scolaires et professionnelles, objets de multiples études sociologiques aux États-Unis, en Europe et au Canada, s'élargissent pour donner libre cours aux aspirations personnelles des individus et s'entrouvrent vers une éducation plus humaniste. L'accès libre et autonome aux études, quoique influencé par des conditions économiques, culturelles et sociales, agit positivement sur la motivation et les aspirations des aînées et des aînés pour les études à l'âge de la retraite.

Déjà en 1970 Rocher faisait remarquer que pour répondre « aux attentes presque infiniment diversifiées de la clientèle toujours plus étendue à laquelle s'adresse désormais le système scolaire, l'enseignement de demain devra presque réaliser la quadrature du cercle : on demande un système d'enseignement de masse d'être en même

temps personnalisé » (ibid : 134). Cette éducation modelée sur la personne prend encore plus d'importance avec le développement de programmes d'éducation pour adultes, axés ou pas sur la profession et encore plus avec l'ouverture des universités aux personnes âgées avec une élaboration de programmes à l'intention exclusive des étudiantes et des étudiants aînés. Il y a bientôt vingt cinq ans Guy Rocher suggérait que :

« ... les groupes naturels, qui se forment par l'amitié ou autour d'intérêts communs, ou à l'occasion d'une recherche ou d'une entreprise collective pourraient être des micro-milieus d'enseignement entre égaux, si on savait les susciter, les encourager, les laisser fonctionner tout en les nourrissant de suggestions et d'informations. » (1970 : 135)

Oui, encouragées à un tel exercice les personnes âgées peuvent poursuivre un développement personnel additionné d'un rôle social appréciable pour leur société. Nous pouvons donc appliquer à notre recherche les écrits de Rocher sur une « notion élargie du système d'éducation » par laquelle la variété des expériences existentielles de tout et chacun peuvent être intégrées dans le système d'éducation de demain (ibid : 137), ce qui suppose que la qualité et la validité de ces diverses expériences soient reconnues et que le système d'éducation « apprenne à compter avec leur efficacité pédagogique ou andragogique » (ibid : 137).

Le développement historique du système d'éducation pour adultes est un cheminement important qui démontre la complexité dans l'évolution des mentalités.

Cette thèse de maîtrise vise à explorer le rôle nouveau de l'éducation des adultes dans une société vieillissante. Nous investigerons le développement du phénomène de l'éducation des adultes au troisième âge comme étant une extension de l'éducation des adultes. Nous verrons que la conjoncture est propice due, en grande partie, au taux de croissance très rapide de la portion la plus âgée de la population, à l'accroissement en nombre des personnes à la retraite, à l'allongement de ce temps de retraite sans oublier l'élévation du niveau d'instruction et à l'évolution du niveau culturel d'une grande majorité de la population aînée.

Une autre adaptation du système éducatif repose sur le besoin de plus en plus grand d'offrir des programmes adaptés aux adultes aînés de tous les milieux pour leur permettre de rester au fait des changements continuels de notre société. Car l'éducation au troisième âge est également une activité visant à maintenir les personnes à la retraite actives et productives au sein de leur communauté et ainsi empêcher la formation d'une sous-culture en marge de la société (Rose et Peterson, 1965). Nous situons donc le concept nouveau d'éducation pour les personnes du troisième âge dans le prolongement du système d'éducation des adultes et nous classifions les **Universités du Troisième Age (UTA)** comme étant un nouvel outil que se donne la société pour maintenir en éveil les adultes vieillissants et les sauvegarder du danger d'une mise à l'écart par les années de retraite.

Cette étude examinera le développement de l'éducation des adultes au troisième âge, de plus en plus connue sous le vocable de « gérontagogie », et même de « gérontagogie compétentielle », celle qui favorise l'actualisation des compétences acquises des aînés (Lemieux, 1994). La recherche portera surtout sur le cas du Québec, bien qu'elle en retrace les origines en Europe. La population des personnes retraitées qui nous intéresse particulièrement est issue des années sombres où l'éducation des jeunes francophones était ponctuelle et répondait à des besoins économiques immédiats, et où la formation académique plus poussée se trouvait réservée aux enfants de classes favorisées lesquelles pouvaient payer un enseignement classique en collège privé donnant seul le droit à l'inscription universitaire. D'où l'importance que nous accorderons à l'éducation des adultes permettant, dans un premier temps, à la société de s'adapter aux exigences de la modernité en facilitant l'accès des adultes, femmes et hommes, à de multiples programmes pour se perfectionner, se recycler et parfaire leur éducation par besoin professionnel ou simplement par satisfaction personnelle; et dans un deuxième temps, transmettant aux adultes un goût d'apprendre qui peut se poursuivrait à l'âge de la retraite dans un processus de continuité avec les expériences accumulées et les rôles assumés au cours de la vie active (Denton et al., 1988 : 15 ; Lafontant, 1990 : 180 ; Héту, 1988 : 75).

La perspective théorique

La perspective théorique de notre recherche sera celle de la « sociologie compréhensive » de Max Weber qui veut que l'étude sociologique soit :

« ... une science dont l'objet est de comprendre par interprétation (deutend verstehen) l'activité sociale pour ensuite expliquer causalement (ursalich erklaren) le développement et les effets de cette activité. »
(Raynaud, 1987 : 94)

Avant de pouvoir donner une explication du phénomène éducation pour les adultes au troisième âge, il est essentiel de comprendre la motivation des acteurs derrière ce projet, car pour Weber l'individu est « l'unique porteur d'un comportement significatif ... » condition interne favorable au changement (ibid : 94).

Il s'agit d'abord de la compréhension du comportement des « individus singuliers » (ibid : 98), qui, par agrégation arrive à constituer un phénomène collectif (ibid : 101). Les désirs et les actions individuelles de la clientèle et d'un autre côté les décisions et les actions individuelles des décideurs forment ici le phénomène collectif qui nous occupe. Il sera donc important de reconstituer le « sens ou l'ensemble explicatif visé » (Freund, 1973 : 25) et les buts poursuivis par les personnes âgées elles-mêmes et par les instigateurs des projets éducatifs pour le troisième âge. Weber trouve que la

compréhension est un moyen important pour saisir le sens derrière une activité, « mais elle attend d'être confirmée par l'imputation causale ou l'observation statique » (ibid : 88). Pour Weber « toute science humaine procède nécessairement par interprétation » (Freund, 1966 : 49). Cette interprétation consiste à nous faire comprendre le sens d'une activité ou d'un phénomène et « lui confère une signification par la mise en évidence à la fois des motifs et du but d'une activité » (ibid : 49). Il ne s'agit pas d'apprécier une activité comme étant bonne ou mauvaise, mais bien de la « nécessité », insiste Weber, pour cette interprétation « d'opérer avec des procédés ordinaires de la connaissance scientifique pour que l'analyse demeure au niveau de ce qui est donné empiriquement ... puisqu'elle s'efforce de saisir la relation significative entre les moyens utilisés et le but voulu... » (ibid : 51). C'est à partir de cette interprétation rationnelle que nous pourrions comprendre le développement de l'éducation des adultes au troisième âge et d'arriver à en fournir des explications. Weber ne préconise aucunement la compréhension par rapport à l'explication en employant la dénomination de « sociologie compréhensive ». Il prétend plutôt que la sociologie ne peut pas se limiter ni à l'une ni à l'autre. En supposant la complémentarité des deux, il préconise et la compréhension du sens visé et l'explication des causes externes (conditions).

C'est alors qu'en étudiant les buts et objectifs des acteurs nous arriverons à comprendre, puis à expliquer les démarches de chacun des protagonistes vers le développement de plus en plus important d'ateliers, de conférences, de voyages, de programmes éducatifs et d'Université du Troisième Age pour les personnes retraitées.

Ce ne sera qu'à partir de l'analyse des motivations internes des acteurs que nous arriverons à comprendre et à donner une signification à leurs décisions (Freund, 1969, 1983 ; Raynaud, 1987).

Plan du travail

Le chapitre suivant l'introduction décrira et documentera le développement de l'éducation des adultes au troisième âge en s'attardant plus spécialement sur les Universités du Troisième Age (UTA) et en détaillant les Universités du Troisième Age françaises et européennes, d'où elles tirent leurs origines, ainsi que les diverses formes qu'elles adoptent pour répondre aux besoins et attentes de clientèles de diverses villes ainsi que de différents pays. Nous porterons ensuite un vif regard sur différentes approches à l'éducation des aîné-e-s au Canada anglais, puis nous décrirons plus spécifiquement le développement du phénomène éducation au troisième âge dans la province du Québec.

Après cette description du phénomène de l'éducation au troisième âge et de son développement dans le chapitre II, le chapitre III examinera les raisons pour lesquelles ce phénomène s'est développé et se développe encore en tentant de comprendre les buts visés par les aîné-e-s et de ceux visés par les instigateurs. Nous aborderons également, dans une optique nouvelle le concept de « capital humain » adapté aux ressources humaines des personnes du troisième âge.

Par la suite, dans le chapitre IV nous ferons un survol historique et descriptif des premières tentatives, expériences et innovations vers l'institutionnalisation de programmes d'enseignement destinés aux adultes tant dans le monde rural que celui des centres urbains. Nous verrons l'apport du développement du milieu culturel dans la consécration de l'éducation pour adultes de tous les âges comme base essentielle à l'équilibre économique, politique et culturel du Québec et en dernière instance, comme point d'origine de programmes mis sur pied pour les personnes du troisième âge.

Puis le chapitre suivant posera un regard sur le profil changeant de la population du Québec qui exerce une force extérieure sur les changements de structure de la société et par le fait même crée des conditions favorables au développement de nouveaux concepts éducatifs. Nous présenterons des données statistiques étalant le phénomène récent du vieillissement de la population québécoise et son impact sur le développement de programmes éducatifs pour les personnes du troisième âge. Nous examinerons ensuite le profil de la population étudiante âgée et analyserons les causes de la surreprésentation des femmes inscrites aux activités éducatives et culturelles des UTA et des autres institutions à vocations semblables.

Aucun critère sélectif basé sur l'âge, le sexe, la scolarité n'empêche les personnes à la retraite de s'inscrire dans l'institution académique de leur choix. Alors pour terminer nous vérifierons si cette démocratisation formelle de l'éducation offre, à l'âge de la retraite, des chances égales et réelles à l'éducation.

Tels seront les thèmes abordés dans cette thèse pour tenter de comprendre et d'expliquer le développement de l'éducation pour les adultes au troisième âge comme extension de l'éducation des adultes, d'en saisir le sens, de le situer dans son contexte social et d'éclaircir les conditions favorables ou défavorables à son développement.

CHAPITRE II

DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION AU TROISIÈME ÂGE

Éducation au troisième âge

Des personnes de tout âge se sont intéressées depuis longtemps aux conférences, cercles littéraires, activités culturelles et populaires organisées dans toute la province du Québec. Mais ce sont les cours de pré-retraite organisés à l'Université de Montréal en 1973, qui pour la première fois, ont constitué des projets éducatifs ciblant des groupes homogènes de personnes à la fin de leur vie active ou déjà à leur retraite (Bourgeault, 1978 : 44). De là naît l'idée d'organiser d'autres cours d'intérêts diversifiés contribuant à rendre le temps de la retraite agréable et enrichissant (Levesque, 1993 ; Saint-Jean, 1993). Des groupes éducatifs formels et informels foisonnent de toutes parts, brisant la solitude de certains et encourageant une continuité sociale pour tous et toutes. Dans l'ensemble plus informé-e-s et plus éduqué-e-s, les aîné-e-s des années 70 recherchent des activités autres que celles offertes par les associations communautaires et sociales et les clubs d'âge d'or. Ce besoin d'activités intellectuelles et éducatives de nature formelle

ou informelle axées sur la personne du troisième âge n'est pas exclusif à la société québécoise.

C'est ainsi que pour utiliser les ressources de l'Université des Sciences sociales de Toulouse (France) pendant les mois de relâche, Pierre Vellas, professeur de la faculté de droit et de sciences économiques, organise, en mai et juin 1973, quelques activités physiques pour les aînés de la région. Il décide, par la même occasion, de leur offrir des séminaires, des conférences et des discussions ouvertes sur des sujets d'intérêt pour le troisième âge (Bernier, 1984 : 79 ; Brasseul, 1984 : 53 ; Lemieux, 1992b : 201 ; Radcliffe, 1985 : 68; 1982a : 2; Vellas, 1983 ; 1978 ; 1974). Le professeur Vellas venait de fonder une nouvelle institution : L'Université du Troisième Age (UTA).

Le développement de l'éducation des personnes âgées constitue, dans tous les pays industrialisés et dans certains pays en voie de développement, l'un des phénomènes marquants de cette fin de siècle (Brasseul, 1985 : 50). Cette situation - sans précédent dans l'histoire - poursuit Brasseul, s'est imposée dans la plupart des nations d'Europe et d'Amérique, ce qui a permis d'associer deux termes, qui jusque là, semblaient étrangers l'un à l'autre : « éducation » et « personnes âgées » (ibid : 50).

En moins de quatre ans une quarantaine d'Universités du Troisième Age (UTA) avaient pris racine dans les grandes villes d'Europe ainsi qu'au Québec et en Californie. A ce jour plus de 170 UTA ont vu le jour à travers le monde et certaines universités ont

de multiples « antennes » décentralisées dans des quartiers et des villages (Bernier, 1984 : 79 ; Radcliffe, 1982a : 3). La France comptait, à elle seule, 140 centres dès 1983, auxquels s'ajoutent quelques 60 organismes similaires et une dizaine d'universités ouvertes aux personnes du troisième âge (Brasseul, 1985 : 54).

Faisons un tour d'horizon pour étudier l'ampleur du mouvement. Noblesse oblige, débutons par la France, berceau du mouvement.

Nous avons déjà mentionné que c'est à l'Université de Toulouse que se forment pour la première fois des sessions de 6 semaines pour les personnes âgées. Ce premier bloc d'activités attire une centaine de personnes retraitées. Le succès d'affluence multiplié par le bouche-à-oreille puis par les médias fait en sorte que plusieurs centaines « d'étudiants et étudiantes » s'inscrivent à la session d'automne, si bien qu'en moins d'un an, pour répondre à l'enthousiasme des personnes âgées, le professeur Vellas doit envisager un programme s'étendant sur toute l'année scolaire (Lemieux, 1992a : 156). Ce qui devait ouvrir des locaux universitaires aux retraités pendant la suspension des cours, dépasse en quelques mois les prévisions anticipées et dès lors, faute de place, plusieurs cours, conférences et activités se déroulent hors-campus.

Très vite le modèle toulousain est repris dans plusieurs autres villes de France et d'Europe, tant et si bien qu'un premier colloque international est tenu à Toulouse en mai 1974 et rassemble les promoteurs, les sympathisants et les « curieux » de ce nouveau

concept universitaire pour les aîné-é-s. L'intérêt est si grand que d'un second colloque l'année suivante naît la constitution d'une Fédération internationale des Universités du Troisième Age (Philibert, 1975 : 5). Depuis des conférences s'organisent annuellement : l'Université de Sherbrooke en fut l'hôte en 1981 et l'Université du Québec à Hull en collaboration avec l'Académie de gérontologie de l'Outaouais en 1990.

Dès octobre 1974 l'Université du Troisième Age de la Lorraine prend forme d'une association : « l'Association Lorraine pour le développement des activités universitaires pour le troisième âge et le temps disponible ». Elle regroupe trois universités à Nancy et une à Metz et désire s'ouvrir à tous ceux et celles qui disposent de temps libre et vise surtout à conserver un statut universitaire et devenir une institution interdisciplinaire favorisant la recherche pluridisciplinaire (Hatzfeld, 1975 : 13-14).

En avril 1975, c'est dans un vieux cinéma désaffecté de la ville d'Angers que se tient une première puis, vu le succès, une deuxième séance d'information en vue de la création d'une UTA ayant pour nom « Echanges-culturels angevins du 3ème âge » (ECA3). A partir du mois d'octobre 1975 les réunions hebdomadaires n'ont jamais rassemblé moins de 300 participants et participantes. Nous retrouvons ici la formation d'une Association privée, absolument autonome des deux autres universités d'Angers qui, par contre, conserve avec elles un lien étroit de collaboration (Fresneau, 1975 : 10-12).

Insérée en tant que structure supplémentaire dans le cadre de l'éducation permanente de l'Université de Lyon, la formule de « Cité pour tous » relève du principe d'éclatement de l'enseignement universitaire et s'organise, selon la demande, dans tous les quartiers ou communes autour de thèmes choisis selon l'intérêt ou le besoin des aînés ou tout autre personne intéressée (Reboul, 1975 : 7-9).

A la suite d'une année de réflexion (1974-75) les Universités de Grenoble, en vue d'accueillir des retraités, créent un « Centre universitaire inter-âges » dans lequel les personnes de tout âge intéressées à une démarche de formation négocient, entre partenaires égaux, avec leurs professeurs et adaptent les programmes, la progression ainsi que la méthode à une formation souhaitée (Philibert, 1975 : 15-22). Initiative qui ressemble à la formation sur-mesure offerte par l'Université du Québec à Montréal en ce moment (Lemieux, 1992a : 193).

Inaugurée en 1974-75 l'UTA de Paris X - Nanterre considère qu'elle n'est que le prolongement naturel des activités de son Institut d'éducation permanente créée en 1971 en coopération avec le Club des enseignants retraités. Des séminaires hebdomadaires par petits groupes, des conférences bimensuelles et des cours magistraux professés à l'université sont autant d'occasions privilégiées de rencontres et d'échanges entre générations actives et retraitées (GERSPPA, 1975 : 23-24 ; Lemieux, 1992a : 157).

Un tiers des habitants de la région de Nice se compose de personnes retraitées. L'endroit semblait donc idéal pour créer en mars 1975 un « Centre universitaire du troisième âge ». Ici l'accent est mis sur la « participation totale » des étudiants aux cheveux blancs. Discussions, tables rondes et ouverture sur les problèmes sociaux du moment assurent une organisation dynamique des rencontres (Boyer, 1978 : 19 ; Lemieux, 1992a : 156).

Aix, Caen, Marseille, Montpellier, Paris VI, Picardie, Strasbourg sont autant de villes universitaires à créer une Université du Troisième Age en moins de deux ans après l'aventure initiale de Toulouse. Chacune a élaboré un réseau de centres, d'instituts et de collèges en périphérie directement liés aux universités et connus sous le vocable « d'antennes ». D'autres, complètement autonomes, doivent par définition établir un lien avec une université ou un institut d'éducation permanente afin de conserver un caractère universitaire, garant d'un certain niveau d'excellence, aux cours, aux conférences et à toutes les activités offertes dans le cadre des UTA (dans Idées, 1978 ; Lemieux, 1992a).

L'Italie présente que sa population âgée est également prête à s'inscrire à des activités autres que celles qu'offrent les clubs pour le troisième âge. Dès 1974 des Centres à Florence, Rome, Turin, Milan et Trento s'associent au concept UTA du professeur Vellas. La ville de Florence va même un peu plus loin et marseillaise, en 1982, avec l'université de la ville une « Università di Tempo Libero » concept inter-âge ouvert à quiconque a le temps d'y participer à l'image de centres similaires déjà adoptés dans

d'autres villes européennes (Radcliffe, 1985 : 72). En plus, d'innombrables initiatives universitaires différentes en buts, en usages et en organisations prévoient, d'ici 1992, instituer une UTA dans chaque chef-lieu (D'Oraazio, 1991 : 375-77).

En Belgique, pour compléter un éventail impressionnant de réalisations et de services en faveur des aînés, Serge Mayence¹ adhère au mouvement UTA en mars 1975. Il crée « une institution véritablement universitaire » à l'Université de Charleroi, puisque l'organisation en est assurée par l'Institut européen interuniversitaire de l'action sociale et de la Fondation interuniversitaire pour l'étude des processus de vieillissement (Mayence, 1978 : 29-30 ; Lemieux, 1992a : 167). Les autres villes universitaires de Belgique (Bruxelles, Liège, Louvain la Neuve, Mons, Namur, Tournai et Virton) s'intéressent également à l'idée et sans tarder mettent sur pied des centres d'études où les activités offrent une formation diversifiée aux aînées (Lemieux, 1992a : 167 ; Radcliffe, 1985 : 71).

A Genève le succès de l'UTA est si grand que dès son ouverture en novembre 1975, un peu débordés par le nombre des adhérents (d'une centaine d'aînés attendus, plus de 600 s'y étaient inscrits en novembre de la première année), les organisateurs doivent renoncer à accueillir des jeunes étudiants et ainsi réaliser le mélange inter-âge souhaité. Le volet UTA, en Suisse s'inscrit dans le cadre de l'éducation continue des adultes et du Mouvement des aînés (MDA) et se développe dans de nombreuses universités du

¹ Le professeur Mayence est directeur de l'Institut européen interuniversitaire de l'action sociale à Marcinelle, Belgique.

pays : Bâle (1978-79), Berne (1984), Canton de Vaud (1977 rattaché à l'Université de Lausanne), Fribourg (1977), Neuchâtel (1977) (Geisendorf, 1978 : 25-26 ; Honsberger, 1991 : 398 ; Lemieux, 1992a : 163-166).

Des UTA (Universytet III Wieku) sont créés dans presque toutes les universités polonaises à partir de 1975. Leurs réalisations sont exemplaires (Lemieux, 1992a : 179). Consciente du mouvement et de ses retombées positives la Pologne en fait une promotion dans les autres pays du bloc communiste (Radcliffe, 1985 : 72).

En Espagne, le ministre de la culture charge « l'Instituto Superior de Complemento de Estudio » de planifier l'implantation de concept UTA dans tout le pays. Quelques mois plus tard, soit en septembre 1978, 21 centres urbains lançaient leur « Aulas de Tercera Edad ». A l'encontre des autres pays où l'initiative est généralement locale, l'Espagne, vivant une refonte de son système d'éducation à l'époque, profite de ce nouveau développement pour consolider son programme d'éducation continue (Fernandez, 1991 : 348 ; Lemieux, 1992a : 177 ; Radcliffe, 1985 : 71-71, 1982a : 12).

Intéressés depuis longtemps à la gérontologie sociale, plusieurs départements d'Éducation aux adultes de la Grande Bretagne se penchent de plus en plus sur la problématique du troisième âge. Pourtant le développement des UTA s'est amorcé depuis 1981 à Cambridge, mais demeure faible encore à ce jour. Ici, le concept UTA se dirige vers un développement nouveau, en dehors des murs de l'université, piloté par

l'Association FREE (Forum on the Rights of Elderly to Education). Seules les universités de Lancaster et de Londres ont, pour l'instant, facilité l'accès à l'éducation et à leurs différents services aux personnes plus âgées. Les universités favorisent le concept de « Open University » offrant à la population en général des cours d'enseignement à distance, crédité ou pas, et répond ainsi aux aspirations des adultes de tous les âges (Lemieux, 1992a : 172-173).

Pourtant lent à développer des UTA les États-Unis ouvrent toutes leurs universités aux adultes et aux aînés. Surtout préoccupés par la recherche et une amélioration de la qualité de vie de leurs aînés les États-Unis se concentrent sur la recherche et la « gérontolisation » des professions connexes (Lemieux, 1992a : 178). Dans le contexte de recherche de la qualité de vie les « Elderhostel » (Séjours culturels des aînés) se trouvent privilégiés et se sont développés rapidement en un réseau inter-universitaire (ibid : 173), permettant aux personnes âgées de voyager à peu de frais, de séjourner dans les résidences sur les campus et de suivre une semaine de cours universitaires dans diverses universités du pays (Mills, 1993).

L'Allemagne de l'ouest, l'Argentine, la Chine, la Colombie, la Finlande, Israël, le Japon, la Suède, Taïwan, la Tunisie, l'Uruguay, le Zaïre pour ne nommer que quelques pays, après avoir observé la progression du mouvement, ont assisté, depuis 1974 aux conférences internationales pour mieux comprendre les motivations derrière ce nouveau phénomène, et développent à leur tour (ou travaillent en ce sens), des centres

UTA en réponse à leurs besoins respectifs. A des contextes sociaux économiques et culturels diversifiés correspondent des réponses et des politiques elles-mêmes très variées.

LE CANADA

La plupart des universités canadiennes acceptent ceux et celles qui ont plus de 60 ans comme étudiantes et étudiants et souvent n'exigent d'eux aucun frais d'inscription. Pour poursuivre un programme régulier ils doivent par contre posséder les habiletés nécessaires à l'obtention d'un diplôme universitaire.

Certaines universités offrent des cours spécifiquement conçus pour une clientèle à la retraite. Ainsi, chaque province canadienne organise des sessions éducatives dans le cadre des « Séjours culturels des aînés » (Elderhostel) pour un prix modique dans différents campus, depuis les Territoires du Nord-Ouest, la Colombie Britannique traversant le Canada jusqu'aux provinces maritimes. Plus de 20 000 aîné-e-s de diverses nationalités se sont inscrits à une semaine de cours et d'activités culturelles dans au delà de 147 campus, collèges ou centres de plein air en 1993 au Canada (Séjours culturels des aînés au Canada, 1993).

De part en part du Canada, Nouveaux horizons, programmes financés par le gouvernement fédéral depuis 1972, a déjà aidé nombre de canadiennes et canadiens âgés à combler divers besoins d'adaptation, d'expression, de contribution et d'influence par

des mesures éducatives aidant à fonctionner de façon satisfaisante à l'âge de la retraite (Conseil consultatif national ..., 1990 : 6, 7 et 10). Le programme "Writing Your Recollections" du Ryerson Continuing Institute en Ontario en est un bon exemple puisque depuis plus de dix ans des aînés publient quatre fois par année un magazine sur les souvenirs d'antan ainsi que des histoires provenant de leurs villes, provinces ou pays d'origines (Hitchcock, 1991 : 386).

Les "Prairies Visionares" produit en 1989 par le "Seniors' Center and University Extension" de Régina en Saskatchewan est un programme-pilote fait de conférences-vidéo diffusées dans différentes villes de la province et ont atteint plus de 80 aînés pendant 6 sessions de 2 heures à raison de 1 session par semaine. Plus de 20 autres thèmes sont présentement à l'études pour poursuivre l'expérience (Oussoren, 1991 : 367-368).

Également les "Third Age Learning Assocites" du Glendon College à Toronto et le "Creative Retirement Manitoba" à Winnipeg sont des associations indépendantes de personnes âgées qui élaborent des programmes d'éducation depuis dix ans et engagent des conférencières et des conférenciers qualifiés pour répondre aux intérêts manifestés par leurs membres (Conseil consultatif national ..., 1990 : 20).

A Edmonton, en Alberta, le "Senior Studies Institute" du Grant MacEwan Community College offre un enseignement aux personnes âgées de 55 ans et plus qui

désirent poursuivre un cheminement intellectuel enrichissant. Les cours, les conférences et les groupes de discussion sont souvent dispensés par d'autres aînés dans différents campus, collèges et centres communautaires afin d'atteindre le plus de publics possible (Grant MacEwan pamphlet, 1990).

Le "Third Age College" du Humber College à Roxdale, en Ontario, offre une grande variété de cours spécifiquement préparés pour les personnes du troisième âge de sa communauté.

« L'Institut d'études à la retraite - Université McGill / McGill Institute for Learning in Retirement » organise des groupes d'étude sur le campus McGill à Montréal durant le jour. Chaque semestre de 25 à 30 sujets universitaires sont offerts et couvrent tout un éventail de thèmes souvent à caractère interdisciplinaire. L'Institut fonctionne par le moyen « d'apprentissage par les pairs » par lequel 7 à 20 membres participent à des groupes auto-dirigés deux heures par semaine pendant neuf semaines. Aucune formation spéciale n'est requise et de plus le coût à l'inscription est minime (IERM, 1993).

La province du Nouveau-Brunswick établit les premiers jalons d'une UTA en 1977 à Moncton par le biais de l'Éducation permanente. D'autres centres ont vu le jour dont un à Caraquet en 1987, deux autres à Capbellton et à Bathurst en 1988, puis au centre universitaire de Shippagan en 1989, où s'est logé le Bureau permanent de

l'Université du Troisième Âge et de son Conseil d'administration (Robichaud, 1991 : 4, 5 et 81); et dernièrement, au début de 1994, un petit dernier à Edmonston. Les anglophones ont également leur "Third Age Center" à Frédéricton depuis peu (Collette, 1994). Tous ces centres réunissent des aînées et des aînés dans un environnement éducatif non directif « centré sur l'humanisme, sur la liberté, sur le pouvoir de ce qu'a l'individu de se gérer lui-même (Robichaud, 1991 : 21-22).

La faculté de l'éducation de l'Université Laurentienne de Sudbury, sous la direction du professeur Maurice Aumont, parrainait l'ouverture de la première UTA en Ontario en mai 1993 (Lemieux, 1994; Racine, 1993).

Ce bref aperçu ne donne que quelques exemples de différents modes d'éducation qui s'organisent au Canada pour tenir en éveil les femmes et les hommes à la retraite, ou sur le point de l'être.

Il existe un mouvement des UTA regroupées en Amérique (UTARA) à l'intérieur d'une Fédération des UTA et des organismes s'occupant de l'éducation des adultes au troisième âge au Québec et dans le reste du Canada, dont le vice-président actuel est le professeur Maurice Aumont de l'Université Laurentienne à Sudbury, Ontario.

Un réseau éducation des adultes au troisième âge est aussi bien développé au Québec. Voyons alors ce qui se passe chez nous au Québec.

LE QUÉBEC

Héritier d'un long cheminement dans l'éducation de ses citoyens et de ses citoyennes adultes, le Québec avait déjà établi les jalons de cours spécifiques pour répondre aux besoins et aux attentes de la population aînée lorsque le professeur Vellas lançait son projet UTA à Toulouse en 1973.

La première génération de ce qui deviendra les UTA présentait, dès les années 1960, des services éducatifs conçus comme « loisirs culturels » fait de conférences et de voyages de types éducatifs-culturels (Lemieux, 1992a : 131).

Les 14 et 21 octobre 1972, le Service d'éducation permanente de l'Université de Montréal lançait une invitation à la population âgée pour discuter, en 18 ateliers de travail, des services que l'université pourrait leur offrir (Bourgeault, 1978 : 43). Université et troisième âge, termes jusque là inconciliables, comme le faisait remarquer le professeur Brasseul, se jumelaient (1985 : 50).

Des sessions de préparation à la retraite s'organisent dans le milieu de vie des participants (quartiers) ainsi que dans leur milieu de travail. Des collaborations se développent avec des associations, des entreprises et des institutions scolaires. Le Service d'éducation permanente, devenu Faculté (FEP) en 1974, constitue un « carrefour

d'échange » et d'évaluation des interventions éducatives auprès des aîné-e-s au niveau des régions à l'échelle de tout le Québec (Bourgeault, 1978 : 45), et incite les personnes âgées à une prise en charge de leur formation (ibid : 46). Parallèlement la FEP satisfait le besoin de perfectionnement professionnel des intervenants (médecine, travail social, services communautaires etc) auprès de la nouvelle génération de personnes âgées et lance en janvier 1978 un programme d'étude multidisciplinaire en gérontologie (ibid : 46). Suite à cette initiative, une attestation d'études collégiales en gérontologie, exclusivement réservée aux adultes, est maintenant offerte dans 21 collèges du Québec (Lemieux, 1992a : 185).

Le Bureau de l'éducation des adultes de l'Université de Sherbrooke propose « sans tambour ni trompette » en novembre 1976 des cours d'anglais de niveau I, II, III à 59 aînés de la région. De ce début modeste est né la première Université du Troisième Âge en Amérique. Un « jumelage » avec l'Université du 3e âge de Caen, aide à la poursuite de son développement, malgré quelques années plus difficiles de 1979 à 1981. Maintenant l'UTA fonctionne très bien avec plus de 600 inscriptions chaque semestre en plus de gérer des « antennes universitaires du troisième âge en Montérégie » (AUTAM) dans 4 municipalités régionales de comté : Champlain (Brossard, Longueuil, St-Lambert), Haut-Richelieu (St-Jean-sur-Richelieu), Haute Yamaska (Gramby) et Vaudreuil-Soulanges (Vaudreuil, Rigaud) (AUTAM : 50 ans et plus, hiver 1993 ; Ratel, 1986 : 9 ; Lemieux, 1992a : 190-191 ; Robichaud, 1991 : 45).

A partir de 1977, à Montréal, le centre « Troisième Age Culture » (maintenant la « Fondation culturelle Jean-de-Brébeuf » regroupe des centaines de participants aînés annuellement, désireux « d'offrir aux aînés la possibilité d'un épanouissement personnel et une stimulation intellectuelle » (Lemieux, 1992a : 188 ; Gouvernement du Québec, 1984 : 34 ; Robichaud, 1991 : 46).

Puis l'Institut du 3e Age de Victoriaville tout en demeurant autonome, s'associe à tout ce qui se passe au niveau universitaire et collégial depuis 1978 (Robichaud : 45).

Créée le 24 mai 1979, l'Académie de gérontologie de l'Outaouais, (AGO) maintenant dissociée de l'Université du Québec à Hull (1989), est une corporation sans but lucratif axée sur le développement, l'épanouissement et l'autonomie de la personne âgée et offre ses services aux municipalités avoisinantes. En plus de cours de nature éducative et culturelle (plus de 200 personnes se sont inscrites en septembre 1993) l'Académie a collaboré à la construction d'un centre social et communautaire : « La Cabane en bois rond » devenu le siège social de 7 organismes de la région. (AGO, 1993; Gouvernement du Québec, 1984 : 34 ; Lemieux, 1992a : 189 ; Robichaud, 1991 : 43).

Affilié avec l'UTA de Toulouse, l'Institut universitaire du troisième âge est logé à l'Université du Québec à Montréal depuis sa fondation en 1983. On y offre « de vrais cours, choisis dans le répertoire des étudiants réguliers ». L'Institut demeure un chef de file dans le domaine de l'enseignement, de la recherche et des services à la

collectivité. Une succursale de l'Institut se trouve au siège Berthiaume-du-Tremblay à Montréal (Desrocher, 1989 : E 1 ; Lamontagne, 1988 : 18-19 ; Lemieux, 1994, 1992a : 197; Robichaud, 1991 : 45).

Au Collège Marie Victorin de Montréal les aînés assistent à des ateliers et des conférences tout au long de l'année. Depuis la fin des années 70, le collège organise des sessions de leadership afin que les personnes âgées s'impliquent dans leur propre quartier. Le collège offre un nouveau diplôme d'études collégiales (DEC) expressément fait pour ceux et celles qui désirent poursuivre des études en vue d'un diplôme (Lemieux, 1992a : 188).

Le Collège de Rosemont offre, en 1974, un cours de préparation à la retraite pour les personnes du 3e âge. Dès lors se forme une Association qui prend action et publie un « Manifeste » qui expose la situation économique et sociale des retraité-e-s et surtout celle des femmes âgées, en plus elle aide le Collège à poursuivre et développer des activités éducatives pour les retraité-e-s. Le Centre d'éducation aux adultes en collaboration avec la Fondation Education-troisième-âge créé en 1987, poursuit ses nombreuses activités organisées sur mesure pour les aîné-e-s et offre des cours, ateliers et conférences par le biais de son Service à la collectivité (Collège de Rosemont, 1992-93 ; Lemieux, 1992a : 188 ; Saint-Jean, 1993). Ainsi la Fondation veille à la promotion, à la protection et au développement du capital de vie dont disposent les aîné-e-s.

A la suite d'un colloque en 1986, « l'Université et le troisième âge : éducation et recherche » l'Université du Québec à Montréal inaugure un programme d'éducation sur mesure pour les aîné-e-s donnant la possibilité de poursuivre une formation universitaire créditée (Lemieux, 1992a : 192, 195-6 ; Robichaud, 1991 : 45). L'année suivante, le colloque « L'âge au futur » mettait en relief les problèmes économiques et sociaux des retraité-e-s dans le but de faire une étude prospective des aîné-e-s de l'an 2 000 (Robichaud, 1991 : 171).

L'expérience concluante d'un certificat en communication-expression de premier cycle à l'Université du Québec à Chicoutimi en 1987 mène vers l'idée d'offrir un certificat d'études individualisées pour les étudiant-e-s de 55 ans et plus (Côté, 1991 : 371 ; Lemieux, 1992a : 191 ; Thibeault, 1991 : 379).

L'Université Laval s'associe avec les « Séjours culturels des aînés » en 1981 (Elderhostel américain) et offre annuellement des sessions d'une semaine pour ces visiteurs venus d'ailleurs (réseau mondial), dans le cadre d'un voyage culturel. Les « étudiantes et les étudiants du troisième âge » vivent sur le campus ou dans des collèges ou encore dans des centres de plein air de différentes régions du Québec pour apprendre à connaître la ville en plus de suivre 3 cours d'intérêt culturel et éducatif (catalogue, été 1993, Séjours culturels des aînés ; Lemieux 1992a : 189-190). Puis, en 1983, l'Université expérimente avec de nouvelles formules : « Entretiens » format nouveau d'activités culturelles sur mesure et « Ateliers » composé de cours plus pratiques (Doyon,

1991 : 338-9 ; Lemieux, 1992a : 190). L'on compte de 600 à 700 inscriptions par semestre. Et le comité d'action gérontologique de l'Association des Anciens crée, en 1986, une «gérontothèque», véritable centre de référence et d'informations sur le vieillissement à l'usage des personnes âgées et des centres et associations intéressés (Doyon, 1991 : 335 ; Robichaud, 1991 : 45).

Passée la description des différents types d'UTA mis sur pied en Europe et ici au Québec ainsi que quelques programmes semblables dans le reste du Canada, nous constatons qu'il y a un besoin réel d'ouverture du concept éducation pour englober une « nouvelle génération » de personnes à la retraite. Quelle que soit la forme de « l'enseignement », c'est un fait : le besoin de poursuivre un cheminement intellectuel est présent chez un bon nombre d'ainés du monde entier.

CHAPITRE III

COMPRENDRE LA SIGNIFICATION DE L'ÉDUCATION AU TROISIÈME ÂGE

Le principe directeur de la « sociologie compréhensive » de Max Weber, lequel servira de base à notre analyse, s'appuie sur le fait que :

« ... les institutions et les formes sociales ne peuvent être comprises que si l'on retrouve, derrière leur structure ... « l'action » qui leur a donné naissance ... ; sa tâche consiste à les réduire à une activité « compréhensible » ce qui veut dire sans exception commune à l'activité des individus isolés qui y participent. »
(Raynaud, 1987 : 95)

Nous nous devons d'abord de comprendre les motivations des personnes du troisième âge à vouloir poursuivre leur « formation » afin d'arriver à expliquer le phénomène très actuel des Universités du Troisième Âge.

Buts visés par le développement de l'éducation au troisième âge

Le phénomène collectif qui nous occupe est basé sur les motivations et les actions individuelles de la clientèle et sur les décisions et les actions des décideurs.

a) La clientèle

Tel que démontré par le survol historique du développement de projets éducatifs en réponse à des changements technologiques, économiques et culturels, nous pouvons affirmer que très souvent la pratique a devancé la théorie et la mise en place officielle de mécanismes de réajustement. De plus en plus autonomes et organisés les aînés du Québec semblent avoir prévu leur « temps de retraite » bien avant que les institutions organisent des cours en leur faveur.

En regard de valeurs nouvelles qui se forment dans notre société ainsi que de l'avancement de la technologie, des hommes et des femmes de tout âge éprouvent le besoin de s'adapter aux changements et d'apprendre les nouveaux savoirs (Commission Jean, 1984 : 57) pour mieux comprendre le nouveau mode de vie auquel ils se trouvent confronté (Lemieux, 1992a : 86) afin de mieux s'y conformer, s'y intégrer et y participer.

« Le besoin d'apprentissage ne se situe pas seulement au niveau des savoirs, il tient également compte du désir de l'adulte vieillissant à demeurer membre actif de sa société. » (Lemieux, 1992a : 86)

Ces adultes qui ont quitté le marché du travail sont encore fort « actifs » et plein d'énergie, « ... cette population, ayant 20 ans et plus devant elle, est porteuse de projets spécifiques de formation ». Paul Bélanger² ajoute qu'en 1990 elle fourni déjà une partie importante du contingent de la population étudiante adulte (Levesque, 1991 : 9).

Malgré les besoins de société qui émergent au fur et à mesure qu'évoluent les conditions sociales, économiques et politiques de cette même société, le changement ne se fera que si individuellement les individus décident de prendre action. Nous remarquons que c'est la motivation de la personne âgée à demeurer active, socialement et intellectuellement, au moment même où la société l'incite fortement à se retirer de la vie active qui donne un sens à son « action ».

L'évolution du monde des personnes âgées à la retraite a modifié le profil même de la personne âgée. Plus autonome tant physiquement qu'économiquement, libérée d'attaches traditionnelles liées à la terre et à la famille élargie, l'aîné « moderne » désire prendre son destin en main (Jeanneret, 1991 : 40 ; Lauzon, 1983 : 10 ; Lemieux,

² Paul Bélanger est directeur de l'Institut de l'Unesco (1992) pour l'éducation à Hambourg (Allemagne). Il a préparé la première étude québécoise sur l'université et l'éducation permanente et a assumé pendant quelque temps la direction de l'Institut canadien d'éducation des adultes.

1992b : 51). A elle et à lui de poser des actions significatives en vue de vivre les années de retraite de façon enrichissante et agréable.

Avant même l'ouverture des Universités du Troisième Age, la personne retraitée du Québec avait trouvé le moyen d'enrichir ses journées par de fréquents contacts avec des ami-e-s, soit en des sorties informelles ou par des activités sociales et/ou éducatives organisées. Que ce soit au musée, au concert, au cinéma, au bingo ou aux quilles, à une conférence ou dans un centre d'achat, l'interaction recherchée répond à un besoin social de participer à une activité et d'échanger des opinions.

Nous ne pouvons que décrire un profil, celui qui ressort le plus fortement des objectifs visés par la clientèle aînée étudiante du Québec. De plus, si le « mouvement » n'a pas, ici au Québec, l'ampleur de celui remarqué en Europe, nous pouvons supposer quand même, comme point de départ, faute de documentation précise, que les motivations profondes, provoquant la mise sur pied d'UTA ou de concepts similaires, sont similaires.

Dégagée de la vie active professionnelle, le temps ainsi libéré doit devenir une rupture positive ouverte sur un temps neuf (Préclaire, 1980 : 138). La perte d'un rôle social associé au monde de la production ou à celui de l'organisation familiale mène au besoin de se redéfinir, de vite reprendre une nouvelle identité valorisante. « Porteuse de puissantes aspirations » (Robichaud, 1988 : 425), la personne retraitée désire maintenir

son esprit en éveil et s'oriente souvent vers des activités enrichissantes, occasions appropriées pour contrer toute régression de statut, comportant un danger d'isolement, d'ennui et de solitude (Bourgeault, 1978 : 46).

« ... désormais le modèle activiste s'impose...
Il s'agit de rechercher de façon permanente, un plein
exercice des activités du corps et de l'esprit...
A l'immobilisme et aux silences auxquels étaient
traditionnellement réduits les vieux, succède
l'ère du mouvement et de la parole. »
(Guillemard, 1980 : 87).

Ce qui, de toute évidence, se trouve à la base des décisions, est le désir incontestable de mouvement. Mouvement physique, nous en convenons, mais surtout un mouvement vers une évolution intellectuelle. En ce siècle de mouvance continue, la stagnation du savoir concorde avec une perte de pouvoir, d'influence et de compréhension sociale. La retraite peut facilement déclencher un processus de « désengagement » (Lauzon, 1983 : 4-5); plus jeune, plus instruit, souvent plus riche et en meilleure santé, ayant devant elle, plusieurs années de vie à « occuper », la personne âgée souhaite continuer à participer de façon significative à la vie de sa communauté (Husain, 1985 : 16), condition essentielle de survie sociale.

L'éducation devient un outil important pour combler ce besoin d'adaptation nécessaire à la recherche de rôles nouveaux et de moyens pour bien s'y préparer (Hogue-Charlebois, 1991 : 98) afin de se sentir utile dans la société (Jean, 1991 : 63) d'agir à

titre de personne ressource et d'exercer un rôle de citoyenne et de citoyen actif (Lemieux, 1992a : 92).

Ainsi, étudier pour s'adapter, changer, évoluer, diversifier ses intérêts et s'informer sont autant de raisons pour demeurer à jour et assurer une forme de réinsertion dans un « autre style » de vie active, celle de la liberté des choix selon les rêves non encore réalisés.

Des multiples programmes et activités, reliés ou pas à la vie professionnelle et suivis avec intérêt à l'époque de la vie active dans le cadre de l'éducation aux adultes des universités, collèges, instituts et commissions scolaires, persiste souvent un goût et un plaisir d'apprendre (Commission Jean, 1982 ; Lemieux, 1992a : 66-70).

L'attrait intellectuel et culturel qu'apporte le monde de l'éducation se trouve à la base de la motivation de l'étudiante et de l'étudiant aîné. A l'âge de la retraite l'étudiant recherche un perfectionnement individuel. La fréquentation de salles de classe est alors un moyen de parfaire ses connaissances, provoquer des mouvements d'idées, faciliter une ouverture sur de nouveaux sujets d'intérêt, assouvir une soif de savoir et trouver matière à réflexion, poursuivre son développement dans un milieu de culture par excellence mais également dans un lieu d'échange et de rencontres. Mais de par la difficulté des UTA à s'implanter au Canada depuis une quinzaine d'années et le rythme lent avec lequel il se développe au Québec, nous réalisons qu'à l'âge de la retraite, la québécoise et le

québécois n'étaient pas prêts à se marginaliser en tant que « vieux et vieilles », et ne désiraient aucunement se cantonner dans des groupes homogènes. Il semble que jusqu'à tout récemment ils préféraient des regroupements par affinités plus que par groupes d'âge (Vaucher, 1985 : 28).

Une fois organisés et assurés d'une part active dans la société, les aînées et les aînés n'ont plus craint la ségrégation et l'exclusion et, pour répondre plus spécifiquement à leurs attentes face aux programmes éducatifs, ils se sont regroupés autour de projets à la fois sociaux, éducatifs et culturels s'adressant spécifiquement au troisième âge.

De plus en plus, le mouvement éducation au troisième âge, la « gérontagogie », prend racine et les institutions éducatives voient les cours d'éducation aux adultes se peupler de personnes âgées. La possibilité de faire des études que l'on n'avait pas pu faire jusqu'alors motive plus d'une personne à l'âge de la retraite (Jeanneret, 1991 : 145). Des centaines d'individus avides de connaissances nouvelles s'inscrivent dans les universités qui développent un volet 3ème âge (Sherbrooke et ses « antennes », l'Université du Québec à Montréal et plusieurs autres). L'étudiant aîné désire un cadre flexible et actif (ibid : 140), une organisation non-directive et non-contraignante (Robichaud, 1991 : 199) dans laquelle il peut gérer son apprentissage. Il préconise l'échange comme moyen d'apprentissage et ne se contente pas d'assimiler passivement (Conseil consultatif, 1989 : 3). Un exposé de médecine préventive, des informations sur des thèmes connexes au troisième âge, l'explication d'un phénomène scientifique, un

approfondissement de connaissances musicales et littéraires sont quelques uns des sujets les plus appréciés sans oublier tous les voyages à thèmes éducatifs. Il ressent un besoin de réévaluer ses habitudes de penser, ses idées et ses idéaux en fonction des transformations sociales de notre époque (Robichaud, 1991 : 20). Souvent bien préparé et documenté l'étudiant s'attend à des exposés de haut niveau, « la découverte n'est pas toujours du côté de l'auditoire » précisait Serge Mayence (1980 : 39).

La sensation d'être encore « en vie », intensifie le goût d'un engagement social, aide à conserver un esprit jeune et curieux et à lutter contre le vieillissement, la solitude et l'isolement (Vanderbremeersch, 1980 : 141). Ce n'est que bien informée, que la personne âgée arrive à développer un sens critique et peut agir sur son destin et mieux maîtriser son environnement. D'où émerge un nouveau rôle d'implication sociale par lequel elle y découvre une légitimation sociale (ibid : 124).

Le plaisir de participer à une expérience nouvelle tout en se donnant l'occasion de contacts nouveaux dans un cadre qui risque de susciter l'admiration de son entourage ajoute à l'attrait des UTA. Aussi, étudier peut ressembler à un travail bien plus qu'à un loisir (ibid : 141) et sert à rehausser l'estime de soi et à lutter contre l'image négative de la vieillesse.

Acquérir de nouvelles connaissances amène la personne âgée à se sentir à l'aise dans un groupe à but éducatif, la motive à s'affirmer et à développer sa capacité de

communication. Par cette formation, l'ainée renforce son autonomie et son action sociale (Préclaire, 1980 : 138). En forme, physiquement et intellectuellement, la personne âgée souhaite faire oublier cette image de faiblesse et de dépendance reliée au vieillissement à la faveur d'une image de force et de dynamisme (Bourgeault, 1991 : 39).

La sociologie ne peut en aucun temps ignorer ces formes d'actions collectives (Raynaud, 1987 : 97). Toutes ces personnes, à l'âge de la retraite qui manifestent le désir et même le besoin d'éducation, acheminent lentement le système éducatif vers un changement de modèle, vers de nouvelles valeurs, ou tout au moins vers le développement de concepts nouveaux qui, sous la force du mouvement, finiront par être acceptés comme allant de soi par la société entière. L'« action individuelle » arrive donc à avoir une influence sociale signifiante en provoquant des changements d'organisation académique due au fait qu'un nombre croissant de personnes à la retraite s'inscrivent à des cours.

Pour que s'établissent de plus en plus d'institutions prodigants des cours aux personnes du troisième âge, il fallait que d'une part l'intérêt et la motivation de l'étudiant soit évident et d'autre part que l'esprit d'innovation des gestionnaires et des instigateurs de programmes soit attisé.

b) Les instigateurs

Ce sont d'abord les individus visionnaires ou les groupes conscients des besoins individuels et collectifs du peuple québécois qui innovent depuis plus d'un siècle dans les domaines de l'éducation et de formation de la population adulte. Maintenant, et depuis les années « 70 » le nouveau volet d'éducation au troisième âge prend de l'ampleur. Mieux médiatisé, il attire une clientèle accrue chaque année. Après avoir saisi les buts et objectifs visés par les aînés, nous devons, afin de pouvoir expliquer le phénomène dans sa totalité, comprendre l'idéologie et la philosophie adoptée par les instigateurs de ces projets « éducation ». Si les étudiantes et les étudiants des UTA ont leurs motivations personnelles, leurs formateurs ont aussi leurs objectifs, affirme le professeur André Lemieux (1992b : 71). Il est donc nécessaire d'investiguer quelles sont les motivations de ces instigateurs à développer des programmes, des cours et des activités axés spécifiquement sur l'éducation des personnes du troisième âge.

Dans l'expérience initiale du professeur Pierre Vellas à Toulouse, les activités s'organisent au département de l'unité d'enseignement et de recherches « Études internationales et développement » dont le but est de se pencher sur les problèmes médicaux, sociaux et psychologiques de la vieillesse, faisant naître une collaboration entre chercheurs et étudiants du 3e âge (Lemieux, 1992b : 155 ; Radcliffe, 1982 : 4 ; Withnall and Kabwasa, 1985 : 1652 ; Mariro, 1991 : 102). Le besoin était là. Les salles de cours sont vite bondées et le nouveau modèle prend allure de mouvement :

« Nous avons affaire ici à une innovation et nous croyons que c'est un rôle principal de l'université de penser innovation, innovation qui correspond à un avancement sur le chemin de la vérité mais aussi innovation qui répond aux besoins nouveaux de la société. »
(Roger Bernier³, 1984 : 79)

Les expériences sont nombreuses et multiformes il va sans dire. De peur que le concept d'Université du Troisième Age destiné aux seules personnes âgées renforce leur exclusion, plusieurs expériences en France font ressortir que le titre même « d'université » représente une aspiration réelle pour certaines personnes âgées (Fresneau, 1975 : 10 ; Reboul, 1975 : 7), alors que le vocable « 3ème âge » démarque la ségrégation, d'où les termes souvent retenus d' « Université pour tous », « Université multi-âges », « Université du temps libre », « Université populaire » (Radcliffe, 1982 : 5 ; Lemieux, 1992b : 158) ou bien ceux de Centres, d'Associations et d'Instituts :

« ... la FEP (Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal) choisi de ne pas créer une université parallèle qui risquerait de renforcer la marginalisation des personnes âgées, mais de travailler plutôt à mettre les ressources universitaires existantes à la disposition effective des personnes âgées et des groupes et associations qu'elles contrôlent. »
(Bourgeault, 1978 : 49)

Longtemps mis à l'écart de la société, il est compréhensible que les retraités ne choisissent pas en première instance de se reléguer dans des cadres exclusifs aux

³ Le professeur Bernier de l'université Sherbrooke rend ici hommage à l'Université du troisième âge lors du 10e anniversaire de sa fondation.

personnes âgées. L'idée de base de l'éducation continue à l'âge de la retraite est l'implication et la poursuite d'une vie active. D'où la résistance, au Québec, à former des UTA dans les premières années de l'ouverture de l'éducation permanente aux personnes âgées. A Grenoble, à Lyon, à Paris X - Nanterre, entre autres, les instigateurs du projet éducation pour le troisième âge écartent également, dès le départ, le modèle d'une université réservée aux aînés.

Dans certains cas il y a une réticence par rapport au terme « université », car, croit-on, il peut intimider des retraités et ne reflète pas assez l'esprit de libéralisme, sans obligation ni contrainte, tant désiré (Levesque, 1993). Par contre les liens avec l'université garantissent un caractère universitaire et assurent une collaboration dans l'élaboration des cours et des activités (Mayence, 1980 : 39 ; Payen, 1980 : 244).

Que ce soit dans des clubs pour personnes âgées ou dans les Universités du Troisième Age, il y a toute une gamme de programmes, chacun en réponse à certains besoins ressentis par les décideurs. Roger Bernier, de l'Université du Troisième Age de Sherbrooke, traduit en trois points l'essentiel d'une définition de l'action menée par les instigateurs des UTA :

« Favoriser chez la personne âgée l'épanouissement de ses potentialités, le maintien et le développement de son autonomie et l'exercice de toutes ses facultés au moyen de la recherche et des services à la collectivité. »
(Bernier, cité par Laforte, 1991 : 200)

Un des rôles des programmes éducatifs est donc de lutter contre le « syndrome de glissement », c'est à dire contre l'abandon de toute lutte existentielle au moment de la retraite (Levet-Gautrat, 1980). L'objectif premier est d'inciter la personne âgée à cheminer et à évoluer, puis l'amener à s'intégrer dans la société moderne en mouvement (Lemieux, 1992b : 72).

Les gestionnaires modifient le style de l'enseignement vers des structures plus flexibles et dans l'espace et dans le temps (Robichaud, 1991 : 24). Le but ultime est de satisfaire des esprits curieux et non d'enseigner en fonction d'un diplôme menant à une carrière, il faut alors éviter de calquer l'enseignement sur le modèle de celui des jeunes (Pellegrin, 1980 : 123). Ils dispensent donc le savoir pour le plaisir d'apprendre de la clientèle âgée et prennent la responsabilité de promouvoir une participation active, nécessaire à la maîtrise du destin tant individuel que collectif des aînés (Lemieux, 1992b : 51).

A l'instar du projet initial de Toulouse (1973), par lequel le professeur Vellas propose des activités physiques et culturelles à la population âgée de la région pour les soustraire d'un destin d'isolement, de solitude et d'ennui en ayant en tête une collaboration entre la nouvelle clientèle et les chercheurs sur les questions sociales du vieillissement, au Québec l'éducation offerte aux aînés repose plutôt sur le volet de services à la collectivité, dans le cadre de service d'éducation aux adultes. Ce qui sous-entend que les instigateurs facilitent l'accès aux programmes universitaires (Bernier, 1991 : 205 ;

Radcliffe, 1982 : 11), favorisent un rapprochement avec les individus et les organismes du milieu en mettant sur pied ou en participant à des projets concrets visant à améliorer le milieu social (Laforte, 1991 ; 206). Ils s'efforcent de permettre aux universités la mise sur pied de centres de renseignements et d'informations destinés à répondre aux besoins des adultes aînés, qu'ils soient d'ordre éducatif ou social (Lemieux, 1992a : 194), et mettent aussi à leur portée les outils pour maintenir leur autonomie et développer une personnalité sociale active et intéressante. Les UTA refusent, encore à ce jour, de devenir des ghettos ou des super-clubs, mais souhaitent avant tout favoriser des projets d'apprentissage chez tous les retraités (Radcliffe, 1992 : 49 ; Robichaud, 1991 : 19).

Lorsque l'Université de Montréal invite en 1972 les retraités à participer à des ateliers, c'est dans le but d'offrir ses services à ce groupe grandissant de la population et de demeurer ouverte à leurs suggestions (Bourgeault, 1978 : 46).

L'université, lieu de haut savoir, et ses dirigeants, désirent dès le début une convivialité culturelle. En facilitant l'accès aux aînés, l'on souhaite également susciter une émulation pour les jeunes (Paillat, 1980 : 4) et du même coup désamorcer les préjugés contre le vieillissement en plus d'introduire une formation académique qui sensibilise à des problèmes d'actualité (Moriro, 1991 : 106).

La première mission des UTA demeure éducative, l'enseignement classique y tiendra toujours une place importante car elle favorise une structuration mentale active (Lemieux, 1992b : 16), mais la tendance se dirige vers une participation accrue des étudiants en un style plus horizontal (c'est-à-dire d'égal à égal entre maître et élèves) et une concertation des efforts sur le développement, l'épanouissement et l'autonomie de la personne âgée (AGO, 1993). Ce qui amène les aîné-e-s à jouer un rôle actif au sein des universités, ajustant l'enseignement aux changements de la société.

Un autre but important visé par les instigateurs de programmes pour les étudiantes et les étudiants aînés est de former des leaders aînés et des animateurs capables d'implications dans leurs quartiers respectifs et également celui de développer leurs aptitudes à l'engagement social et à de nouvelles méthodes d'agir (Frentz, 1991 : 162).

« Les UTA sont devenues, au fil des ans, des lieux d'échange et de véritables laboratoires où les aînés apprennent, mais aussi recherchent et développent les meilleurs outils pour s'épanouir et jouer pleinement leur rôle dans la société. » (Bourgeault⁴, 1991 : 39)

« S'interroger sur la fonction des UTA nécessite une réflexion sur la culture » certes mais également sur le vieillissement, soutient le professeur Lemieux (1992b : 12). C'est dans cet esprit que les universités voient d'un bon oeil la contribution des aînés au

⁴ Lise Bourgeault a prononcé ces paroles à la conférence d'ouverture du 15e Congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Âge à Hull en 1990 où elle était la représentante du Canada.

domaine de la recherche en gérontologie pour ainsi mieux contribuer à sensibiliser la population aux problèmes du vieillissement (Laforte, 1991 : 205 ; Leclerc, 1980 ; Lemieux, 1992a : 168 ; 1992b : 193). Mission principale de l'université traditionnelle, le domaine de la recherche au sein des UTA désire donner la possibilité aux personnes âgées inscrites dans leur enceinte de collaborer aux recherches multidisciplinaires ayant trait au vieillissement. « Sur le plan intellectuel l'élargissement et l'approfondissement des connaissances constituent certainement l'un des objectifs prioritaires des Universités du Troisième Age » (Jeanneret et Marc, 1991 : 140). Le « processus dynamique » symbolisé par les prépositions « pour », « avec », « par » est à la fois complémentaire et hiérarchisé. Le passage de pour à avec et de avec à par situe son objectif dans la recherche participative et marque l'augmentation de la participation et la responsabilisation de l'étudiante et de l'étudiant âgé face à la recherche (Husain, 1985 : 17 ; Jeanneret et Marc, 1991 : 141 ; Lemieux, 1992b : 57, 132). Ce processus favorise le modèle de recherche-action orienté en faveur des valeurs et objectifs propres à la population du troisième âge et se veut très souvent « provocateur de changement social » mais à l'unique condition d'être constructive (Lemieux, 1991 : 133, 135). Serge Mayence croit également qu'il faille accorder à la recherche une « place prépondérante » puisque les réunions internationales, réunissant les institutions prodigant des programmes éducatifs aux personnes du troisième âge, attendent des opinions et des conseils qui dépassent ceux de l'impression générale (Mayence, 1980 : 19). En transformant leurs intuitions et leur subjectivité en connaissances objectives les étudiantes et les étudiants aînés ne sont plus à la remorque de leur société, ils en deviennent un

élément de progrès (Lemieux, 1992b : 133, 135-136). Dans tous les secteurs de l'activité humaine « leur expérience, leur compétence et leur disponibilité peuvent être d'un apport plus qu'intéressant pour les chercheurs universitaires » tout en étant fort valorisants et enrichissants pour les personnes âgées elles-mêmes (Laforte, 1991 : 205).

Lemieux croit que les UTA seront appelées à jouer un rôle non négligeable en matière de recherches historiques, gérontologiques et gériatriques, qu'il s'agisse d'enquêtes ou même de campagnes d'information, elles offrent un terrain plus que favorable (1992b : 104, 113).

« Cette collaboration deviendra de plus en plus nécessaire si on veut éviter un gaspillage éhonté des ressources humaines dans le cadre d'une société vieillissante. »
(Laforte, 1991 : 206)

Dans le domaine de la collaboration dans la recherche, c'est grâce à une subvention du programme fédéral « Nouveaux Horizons » que l'Université du Troisième Âge de Sherbrooke lançait une recherche-action en 1985 afin de savoir jusqu'à quel point les services offerts aux personnes âgées de la région de Sherbrooke étaient connus et utilisés par celles-ci. Guidés et soutenus par des professeur-e-s de l'université, les étudiants et les étudiantes du troisième âge ont remis les résultats de leur travail lors d'un Colloque : « Le troisième âge : accès à l'information et utilisation des services » tenu à l'Université de Sherbrooke le 30 avril 1986. L'Université du Québec à Montréal prévoit, dans un avenir rapproché, associer des étudiants du troisième âge à des

recherches sur le logement, la santé, l'organisation travail-loisir, les nouveaux rôles sociaux et divers autres thèmes reliés au troisième âge (Actes du XVe Congrès international des UTA, Hull, 1990 : 173).

Également l'Université du Troisième Age et pour tous de Vannes (France) a créé au début des années 80 un département de recherche « qui situe son objectif dans la participation à part entière de la personne âgée à une tâche de recherche » (Lemieux, 1992b : 140).

Mais il faut mettre les universités en garde et éviter que les étudiantes et les étudiants âgés deviennent du « cheap labour » ou qu'elles et qu'ils prennent la place de jeunes chercheur-e-s (Laforte, 1991 : 206), écueils faciles en ces temps de récession.

L'objectif final des instigateurs et instigatrices de projets éducatifs pour les aîné-e-s est « une incitation à entreprendre l'effort d'un cheminement », à conscientiser la personne âgée, quelle qu'elle soit, vers plus de responsabilités, d'autonomie et d'activités visant la mise en place d'un système de valeur autre, adapté à la société d'aujourd'hui (Jeanneret et Marc, 1991 : 146).

c) Le capital humain des personnes au troisième âge

Une fois les motivations des protagonistes répertoriées et expliquées nous ajoutons une réflexion sur les avantages sociaux et économiques possibles d'un investissement de temps et de ressources dans la scolarisation de personnes à la retraite par le concept de « capital humain » de Harvey (1975). La situation démographique, économique et culturelle de notre époque nous amène à accorder une attention toute spéciale à une question fondamentale sur l'utilisation de notre capital humain :

« Après avoir passé plusieurs années à se préoccuper du potentiel technologique, il est temps de se préoccuper sérieusement du potentiel humain, ... la situation économique et démographique nous pousse à le faire maintenant... . En effet, le grand nombre de personnes adultes du troisième âge et du quatrième âge dont disposera notre société dans les années à venir confèrera à cette couche de la population un nouveau pouvoir qui devrait à mon avis, être mis à contribution ... ». (Jean, 1991 : 61)

En 1990, une étude faite par le gouvernement canadien reconnaît que les connaissances et les expériences de toute une vie, accumulées par les aîné-e-s, sont une ressource sous-utilisée de la société canadienne (Gouvernement du Canada, 1990 : 22). « La contribution des canadiens et canadiennes âgé-e-s deviendra plus importante que jamais à mesure que vieillira notre société » (ibid : 22).

Pour appuyer les résultats de cette recherche reprenons le concept de « capital humain » élaboré par Harvey, (Eicher et Mingat, 1975 ; Harvey, 1975 ; Schultz, 1977).

Un calcul savant analyse la relation entre l'investissement dans une scolarisation formelle et les gains qui en résultent pour l'individu et pour la société qui a investi dans la scolarité de cet individu (Harvey, 1975 : 188). Le « capital humain » est à la fois pour l'individu l'ensemble du stock d'apprentissage, que ce soit de sources formelles ou informelles, à la maison, à l'école ou au travail, et de capacités physiques ou mentales qu'il possède et qui lui servent à augmenter sa productivité (ibid : 188); et pour la société une ressource rentable de grande valeur pour le marché du travail, découlant d'un investissement éducatif plus ou moins long selon la rentabilité possible des diverses professions. Nous calculons ainsi la pertinence et l'investissement, en comparant le taux de rendement au taux d'investissement afin de savoir si les bénéfices découlant de l'investissement dépassent ou non les coûts encourus (ibid : 188).

Où donc situer les profits d'une éducation des personnes à la retraite puisque la formation acquise par l'éducation au troisième âge n'est pas un investissement aussi évident. Outre l'apport direct de l'éducation en général à la croissance économique, la société peut s'ouvrir à des « avantages extérieurs » dérivés de l'instruction « même si ces avantages peuvent sembler vagues et difficiles à définir, ils peuvent avoir une grande influence sur l'ensemble de l'économie » (Bertram, 1970 : 165) et sur la société en général. Le « capital humain » peut prendre la forme d'une contribution au bon fonctionnement du mécanisme des échanges, à tous les niveaux de la structure globale de la société grâce à une meilleure qualité de la communication et de l'information; le « capital humain » peut devenir « ... tout ce qui favorise le potentiel de rendement d'une

société, ... tout ce qui accroît directement ou indirectement le bien-être de la société, comme le dévouement au bien public et la conscience sociale » (ibid : 165). Les valeurs de société changent, le « capital humain » ne se traduit plus uniquement en dollars. Basant notre réflexion sur la vision agrandie de Bertram sur le concept de « capital humain » nous pouvons dès lors avancer que de se servir du savoir accumulé des membres aînés de la société et de faciliter l'accroissement et le perfectionnement de ce savoir est une richesse tout aussi importante pour la société d'aujourd'hui et celle de demain.

« La crise économique du début des années 80, les changements technologiques, les nouveaux modes d'organisation du travail aussi bien que la démographie ont lentement fait progresser, d'abord dans la réflexion, et maintenant dans l'action, la nécessité de trouver des moyens concrets de renouveler les connaissances et de mettre à contribution tout le potentiel humain dont la société dispose. » (Jean, 1991 : 57) ⁵

Longtemps préoccupé par le potentiel technologique, la situation économique et démographique de cette fin de siècle nous pousse à compter également sur le potentiel humain de notre société (ibid : 61). En ce sens il apparaît essentiel à Madame Jean que le Québec trouve les moyens de mettre à contribution les personnes âgées en leur fournissant des occasions de s'impliquer et d'entrer en contact avec des jeunes et d'autres membres de la société par des activités formelles (cours, séminaires) (ibid : 62). « C'est

⁵ Michèle Jean, a été la présidente de la Commission d'étude sur la formation des adultes au Québec en 1980.

davantage une société conviviale qui est maintenant recherchée » ajoute-t-elle, « ... nous n'avons plus les moyens de mettre les gens sur des tablettes » (ibid : 63).

Toute nouvelle politique sociale devra penser doré et déjà à encourager une certaine continuité dans la vie des personnes arrivées à l'âge de la retraite et leur assurer la possibilité de maintenir une vie active dans leur société (Gouvernement du Québec, 1991 : 12 ; McPherson, 1990 : 137-138).

L'éducation pour les personnes âgées devient un élément dominant et essentiel de la capacité que possède une société pour garder ses personnes âgées au fait des événements et de son évolution sociale, culturelle et technologique. Elle donne aux individus des attitudes et des aptitudes utiles pour son intégration à la société moderne (Bertram, 1970 : 167-170).

Schwartz pose la question, à savoir quel sera l'homme qui fera vivre l'Europe de l'an 2 000. Il soutient que « le système éducatif devra se transformer fondamentalement pour aider l'homme du début du siècle prochain à développer les capacités dont on souhaite le voir doté » (1973 : 33). Il parle d'un homme épanoui physiquement et intellectuellement, autonome, créatif et inséré socialement, capable d'utiliser certains « instruments » (dans le sens cognitif) pour mieux connaître, comprendre et penser le monde (ibid : 33-34). A la lecture de notre documentation sur les Universités du Troisième Age tous les traits mentionnés par Schwartz sont soulevés par la clientèle ainsi

que par les instigateurs de projets éducation-troisième âge comme étant les motivations profondes justifiant la mise sur pied des UTA proprement dites ainsi que de diverses activités éducatives ciblant les aînées et les aînés.

L'éducation suscite un éveil, une prise de conscience d'une communauté d'appartenance (Lemieux, 1992b : 27), son rôle n'est pas d'imposer un chemin mais de permettre au citoyen âgé de comprendre ce qui est en jeu, et une fois informé de faire des choix éclairés. Plus le taux de scolarité monte au sein d'une population plus le taux de participation sociale tend à augmenter (Bélanger, 1991 : 12).

L'engagement social, une activité particulièrement propice au troisième âge, contribue à maintenir l'esprit en alerte (Gagnon, 1983 : 15). Environ la moitié des femmes et des hommes âgés de 65 ans et plus en 1988, déclaraient participer à des organismes politiques (Lindsay et Devereaux, 1991 : 6). Il est également prouvé que la capacité d'adaptation s'accroît avec l'engagement social et l'élargissement des expériences sociales (Gouvernement du Québec, 1984 : 30). Souvent le souci de demeurer utiles poussent certains d'entre elles et d'entre eux à s'inscrire dans des cours pour continuer à se cultiver, à se développer, pour soi d'abord, mais aussi pour demeurer présents aux problèmes du monde actuel et pour comprendre et poursuivre une relation intelligible avec leurs enfants et leurs petits-enfants (Gouvernement du Québec, 1984 : 29).

« A mon sens, le premier pas de l'engagement c'est l'information. Si quelqu'un veut s'impliquer dans son milieu, il doit d'abord savoir assez bien ce qui se passe, quels sont les véritables enjeux, quelles sont les causes réelles de ces problèmes, quels sont les vrais besoins... . Dans la société dans laquelle nous vivons, l'information est une source de pouvoir et d'efficacité. »
(Payette, 1983 : 20)

En 1983 l'Association générale des étudiants de l'Université du Troisième Age de l'Université de Sherbrooke organisait un colloque sur le thème de : « L'engagement social au troisième âge ». C'est dire l'importance apportée au rôle de continuité des citoyennes et des citoyens âgés du Québec des années 80. Etre informés, bien sûr la radio, la télévision et les journaux en portent une large responsabilité, et ceci est essentiel, mais Payette ajoute, dans une allocution à ce colloque, que l'engagement social suppose réflexion et discussion pour se faire une opinion et prendre position (1983 : 21), pour avoir un idéal, un grand objectif social, et pouvoir le défendre et passer à l'action collectivement (ibid : 22-24).

Pierre Vellas, grand maître d'oeuvre des Universités du Troisième Age, consacre un chapitre : « Des activités nouvelles dans la société » de son livre Les chances du troisième âge (1974 : 89-110) dans lequel il expose sur plus de vingt pages de nouvelles responsabilités rémunérées ou pas, auxquelles les personnes âgées peuvent adhérer puisqu'elles sont disponibles. Ses suggestions se font à partir d'une organisation de travail d'entretien et de réparation, de gardiennage ou de jardinage offerte aux retraités par des retraités dans un quartier donné; pour les 55-70 ans, il y a, ajoute-t-il, la chance

d'apporter leur concours aux pays en voie de développement dans le cadre de missions d'experts conseil; de devenir agent de relation entre les bibliothèques, les écoles et leur quartier; de disperser le patrimoine culturel en développant des activités culturelles; d'apporter leur contribution dans les hôpitaux en organisant un service d'accueil tant pour les malades que pour leurs familles, en participant à des opérations de santé publique et de prévention et en aidant à l'assistance sociale; de s'engager dans des mouvements écologiques et poser des actions de protection des sites et de l'environnement; de militer dans des partis politiques, et pour écourter la liste, terminons avec l'aide précieuse apportée dans l'organisation d'activités sportives pour les jeunes. Vellas dénonce :

« ... quel gaspillage pour une société qui veut assurer son développement économique que de condamner à l'inaction des millions qui pourraient rendre encore les plus grands services... » (Vellas, 1974 : 90).

Mentionnons également que Madame Jean souhaite que le troisième âge soit une période où la personne, à l'âge de la retraite, tout en profitant de sa maturité pour son bien-être personnel, puisse en même temps faire profiter la société de ce qu'elle a appris.

« C'est donc un nouveau rapport ressourcé/ressourçant qu'il faut développer. »

(Jean, 1991 : 64)

CHAPITRE IV

L'ÉDUCATION AU TROISIÈME ÂGE COMME EXTENSION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

L'Unesco se préoccupe depuis 1958 des problèmes concernant le vieillissement des populations « cependant ce n'est qu'en 1974, durant la 18e Conférence générale, que la question du vieillissement liée à l'éducation des adultes fut introduite pour la première fois ... » (Lemieux, 1992a : 148). Par l'adoption d'une recommandation sur « le développement de l'Éducation des adultes » à la 19e Conférence de Nairobi en 1976, l'Unesco réitère son intérêt et son engagement à l'égard des personnes âgées. L'importance est axée sur le côté humaniste du volet éducation en misant sur l'acquisition de compétences adaptées à leurs besoins de santé, de loisir, sur la possibilité de conserver leurs facultés physiques et intellectuelles et de continuer à participer à la vie collective (ibid : 149).

L'intérêt mondial est si grand que dès l'année suivante à Vienne un séminaire international était entièrement consacré à « l'Éducation et le Vieillissement » (ibid : 149).

A la Conférence générale de 1982 l'Éducation des adultes confirme sa nouvelle tendance « elle cesse d'être considérée seulement comme un appoint pour ceux dont la formation est insuffisante pour devenir un élément important de l'épanouissement personnel et devenir un aspect nouveau du « droit à l'Éducation » (ibid : 150-151). L'accès à une éducation adéquate en quantité et appropriée en qualité, déborde du cadre instrumental traditionnel de formation pour le marché du travail et s'adjoit de façon inséparable au concept de l'Éducation permanente et conçu comme un « processus continu commencé avec la formation initiale et poursuivi "tout au long de la vie" » (ibid : 150).

C'est dans cette perspective que l'action de l'Unesco s'organise en sous-programmes autour de quatre aspects éducatifs de la vie adulte : travail, droits et responsabilités, temps libre et culture puis celui du troisième âge. C'est dans cette perspective que des « initiatives sont prises ... conduisant à la création d'Université du Troisième Age et d'autres nouvelles formes d'enseignement... » (ibid : 159).

La même connexion existe aussi au Québec. Nous désirons bien documenter l'évolution de l'éducation pour les adultes au Québec car nous voulons démontrer que l'éducation des adultes du troisième âge est une suite logique et intentionnelle du développement de l'éducation des adultes. Nous verrons que depuis plus de cent ans le peuple québécois poursuit son ascension sociale, par de multiples moyens éducatifs, afin de devenir des citoyennes et des citoyens actifs et dynamiques capables d'actions positives dans l'évolution politique, économique et culturelle de sa province.

Nous désirons ici démontrer que la démarche éducative, depuis longtemps engagée pour former et conscientiser et enfin mobiliser les hommes et femmes de tous les âges et de tous les milieux, a porté fruit et se poursuit même à l'âge de la retraite. D'adultes inscrits à des cours de formation continue reliés ou pas à leur profession, il n'y aurait qu'un pas à l'idée de poursuivre son « éducation » à l'âge de la retraite. Nous pourrions dès lors avancer que l'éducation pour les personnes du troisième âge s'imbrique dans la foulée des cours de l'éducation aux adultes. Ce cheminement est conforme à l'évolution générale de la société et de surcroît un moyen unique d'intégrer les aîné-e-s à leur temps (Brasseul, 1975 : 38).

Éducation des adultes

Dans les premiers temps de son histoire européenne l'Université n'était pas uniquement ouverte aux jeunes. Elle accueillait également les hommes d'âge mûr. Cet institut de haut savoir offrait, aux XIV^{ème} et XV^{ème} siècles des cours aux membres du clergé, de la noblesse et de la petite et haute bourgeoisie qui désiraient une formation de juristes, de théologiens et de médecins ou qui recherchaient une formation et éducation intellectuelle pour élargir leurs connaissances dans de multiples domaines humanistes et scientifiques.

Puis les principes fondamentaux de l'Université furent modifiés à partir du XVIII^{ème} siècle pour répondre à une formation particulière des jeunes afin de servir

l'État. Cette formation des étudiants assurait la continuité de l'ordre et des politiques de l'État. Pendant près de trois siècles la préparation professionnelle devient strictement fonctionnelle à la production et établit une culture mondiale d'une jeunesse universitaire, contraire à l'idée originale de l'institution universitaire (ibid : 42-43).

L'évolution rapide de nos sociétés depuis le XIX^{ème} siècle fait en sorte qu'un minimum de connaissances, sans cesse renouvelables, deviennent de plus en plus essentielles à la bonne marche de nos sociétés. Ce besoin touche les hommes et les femmes de toutes les couches de la société et à tous les âges de la vie. Tranquillement donc l'idée d'adultes à l'école refait son chemin. Une remise en question des politiques éducatives brise l'exclusivité de la jeunesse aux études et ouvre de nouveau ses portes aux adultes.

Inscrit au programme politique et grandement médiatisée depuis la « Révolution tranquille » des années soixante au Québec, l'éducation des adultes n'est pourtant pas un phénomène récent. Nous devons reculer au siècle dernier pour entrevoir les premiers jalons de programmes destinés à des adultes. Les premières tentatives répondent à des besoins précis et ne ressemblent guère aux types d'enseignement pour adultes institutionnalisés tel que nous les connaissons aujourd'hui.

Le « Nouveau monde » vit au rythme de la tradition. Le peuple concentre ses efforts au défrichement de terres vierges, appendice nécessaire aux besoins primaires de

survie, tandis que déjà un vent de révolution libérale balaye l'Europe. L'industrialisation tarde à s'implanter au Québec. Les grandes décisions sont encore prises à Londres et confirment le pays dans sa vocation de producteur de matières premières destinées aux marchés britanniques et américains.

En réaction à l'hégémonie britannique, le peuple francophone du Québec se campe derrière sa langue, sa foi et ses traditions. Ce replis porte de lourdes conséquences. Bien sûr la valorisation des valeurs religieuses, du travail ardu de la terre et du désir d'échapper aux interventions de l'État ont été d'une grande importance pour la survivance du peuple français d'Amérique. Mais du même coup, ces comportements freinent les changements sociaux, le développement d'une élite importante francophone et l'essor industriel du Québec. Les tiraillements politiques entre les anglophones et les francophones, entre l'État et l'Église dans une lutte idéologique contre les avancements des valeurs jugées pernicieuses, véhiculées par la révolution industrielle de l'Europe, retardent grandement le progrès, l'évolution et la formation du peuple francophone du Québec (Voisine, 1977 : 390).

Il fallait réagir à cette morosité et agir promptement. Différents milieux se sont pris en main pour tenter de résoudre leurs retards d'évolution en développant des mesures éducatives originales.

En premier lieu nous relaterons l'évolution de l'éducation aux adultes dans le milieu agricole puis passerons au milieu urbain où l'avancement technologique dans les mains des anglophones avait grandement creusé les inégalités par rapport aux francophones et finalement nous jetterons un regard sur le lent développement du milieu culturel et intellectuel du Québec français.

a) Milieu agricole

Majoritairement rurale, la population francophone du Québec a du mal à conserver son système scolaire. Jusqu'en 1856, coincé entre les luttes que se livrent inlassablement l'Église et l'État, le domaine de l'éducation marque un ralentissement important, « ... le Conseil législatif ... a fermé 1665 écoles élémentaires (francophones); il en a chassé 40 000 enfants » pouvait-on lire dans La Minerve en 1836 (Gérin-Lajoie, 1989 : 45). Il en résulte une proportion très élevée d'illettré-e-s, 90% de la masse autour de 1889 (ibid : 45) ce qui contribue largement au retard des francophones sur plusieurs plans. La faible densité des populations rurales et l'isolement des familles combinés aux conditions de vie rudes et de pauvreté, ne donnent que peu de temps, d'énergie et de ressources pour entretenir les écoles (Bélanger et Rocher, 1970 : 36-37). Dès 1850 les premiers programmes offerts aux adultes ont comme but principal le rattrapage scolaire en prodiguant aux agriculteurs les bases de l'écriture, de la lecture, des mathématiques et de la géographie, éléments essentiels de développement économique, culturel et personnel (Commission Jean, [abrégé] 1982 : 10).

L'économie capitaliste pousse le monde rural vers d'importants changements pour passer d'une agriculture de subsistance à celle de marché. Conscient des problèmes que pose la modernisation de l'agriculture, l'Église tente de conscientiser le gouvernement fédéral aux besoins des fermiers en matière de formation, ce qui a pour effet qu'une école d'agriculture est fondée en 1858 à Ste-Anne-de-la-Pocatière. Mais un défi encore plus grand reste à relever, celui de rejoindre les agriculteurs traditionnels déjà établis aux quatre coins de la province et de leur inculquer une quinzaine de nouveaux apprentissages. Les initiatives de regroupements locaux furent les plus bénéfiques. A partir de 1870 ils ont formé « des cercles agricoles » où la formation se fait par l'information et discussion de groupe dans des fermes de « démonstration » (Commission Jean, 1982 : 9 ; Lemieux 1992a : 74).

Cette forme populaire de l'éducation des adultes calquée du traditionnel apprentissage de l'enfant-qui-observe-son-père, colle au vécu de l'agriculteur de l'époque et connaît un succès immédiat. De 43 cercles en 1883, ils seront au nombre de 530 et regrouperont plus de 43 000 membres au début du XXI^{ème} siècle (Commission Jean, 1982 : 10). Puis en 1888, le Secrétariat de la province, croit que c'est maintenant son devoir d'offrir des cours aux adultes de milieux ruraux « ... afin de parfaire leurs connaissances techniques pour obtenir un meilleur rendement de leurs terres » (Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes, 1967 : 8). Le Secrétariat désire également enseigner les bases de la langue anglaise afin que les cultivateurs puissent négocier adéquatement avec les commerçants anglophones.

Puisque la conjoncture économique du début du siècle est favorable au développement de l'agriculture, le gouvernement fédéral reconnaît officiellement le travail des cercles agricoles en ce qui a trait à la formation destinée aux agriculteurs. En plus il octroie des subventions pour faciliter l'expansion des fermes agricoles, apporte son appui à la formation de cadres agricoles ainsi qu'à la recherche. Un besoin de rattrapage inéluctable favorise, dès ce moment, des écoles d'agriculture au sein des universités (Commission Jean, 1982 : 18) et donne une plus grande crédibilité aux études entreprises ainsi qu'aux diplômes obtenus. Parallèlement l'Église propose des écoles spécialisées en enseignement agraire aux jeunes adultes désireux d'apprendre de nouvelles techniques facilitant la tâche et multipliant la production. Dès lors une éducation pratique basée sur des connaissances scientifiques et techniques est jugée hautement utilitaire et nécessaire dans un pays en plein développement économique (Gagnon, 1989 : 141).

Mais l'Union catholique des cultivateurs (U.C.C.) fut l'un des principaux agents de formation de l'époque et a permis d'émettre quelques 1 600 diplômes par année sur des sujets tels que la coopération, l'économie rurale, le crédit et la comptabilité agricole puis la gestion de la ferme. L'U.C.C. a recouru à une formule originale en dispersant des cours par l'entremise d'un journal hebdomadaire La terre de chez nous. De 1929 à 1968, 43 cours divisés en 20 leçons chacun sont publiés. D'autres outils d'éducation de l'U.C.C. consistent à apporter son aide à l'élaboration de conférences radiophoniques, de journaux et de livres, de chantiers-écoles et de stages de formation (ibid : 18-20).

Il est également important de mentionner qu'Alphonse Desjardins, ayant étudié les expériences européennes de démocratisation du crédit, conçoit un projet de caisse populaire d'épargne et de crédit qui a tôt fait de devenir une véritable école de formation économique pour les québécois de tous les milieux (ibid : 21).

Nous pouvons constater que depuis plus d'un siècle un réseau élaboré de programmes éducatifs ayant pour but de former les adultes de toute la province progresse avec succès et assure la relève en formant les jeunes adultes aux techniques et à la gestion de la ferme. Pour appuyer ces changements il fallait produire une élite francophone apte à agir pour un développement favorable à son peuple et à sa province (Jones, 1977 : 481). Ce sera le rôle des mouvements éducatifs des grands centres urbains.

b) Milieu urbain

Deux élites coexistaient en Canada. La bourgeoisie francophone naissante très conservatrice et constituée principalement de membres des professions libérales et du clergé; et une bourgeoisie anglophone, beaucoup plus nombreuse, et sur le plan économique déjà très libérale qui favorise l'expansion du développement industriel et par le fait même le processus d'urbanisation. Sous l'effet de la révolution industrielle, le Québec urbain est confronté à d'importants changements. De par sa position géographique le Québec s'est rapidement doté d'une infrastructure industrielle qui

complète celle de ses voisins du sud, les États-unis. Il est indéniable que l'industrialisation favorise la mécanisation et la mécanisation exige de nouvelles connaissances. Ce sont les anglophones de Montréal, qui les premiers, voient la nécessité d'offrir des cours du soir pour préparer les artisans et les ouvriers à répondre aux nouveaux besoins de l'industrie. Dès 1828 ils créent le "Montréal Mechanic's Institute" (Commission Jean, 1982 : 12 ; Lemieux, 1992a : 73). Toujours en relation étroite avec leur mère patrie, les anglophones installés en Bas-Canada avaient pour modèle les projets éducatifs déjà en vigueur en Grande Bretagne. Les conditions sociales de l'Angleterre avaient déjà éveillé le besoin d'éduquer les ouvriers et les paysans pour répondre à l'évolution provoquée par la révolution industrielle (Hely, 1963 : 16).

Les industries québécoises se développent et ont grandement besoin d'une main-d'oeuvre abondante et qualifiée. Alléchés par l'industrialisation des grands centres, les fils de cultivateurs viennent tenter leur chance en ville, puisque, jouant en leur défaveur, la population croissante des campagnes morcelle les terres familiales au point où les parcelles ne sont plus viables pour de grandes familles. C'est ainsi que les villes de Montréal et de Québec voient leur population se multiplier en peu de temps.

Déjà à l'époque les syndicats revendiquent de meilleures conditions de vie pour ces travailleurs et travailleuses et demandent des programmes de formation. La création en 1869 d'un « Conseil des arts et manufactures » permet aux adultes de se perfectionner en suivant des cours offerts gratuitement (Commission Jean, 1982 : 11 ; Lemieux,

1992a : 74). Mais pour contrer le pouvoir grandissant des syndicats le gouvernement crée officiellement, en 1889, des écoles du soir dont le principal attrait réside dans le fait qu'elles s'adressent aux francophones aussi bien qu'aux anglophones et que les cours d'instruction élémentaire de base et ceux de perfectionnement professionnel sont également offerts gratuitement (Commission Jean, 1982 : 11). Plus de 5 000 inscriptions en une semaine. C'est un grand succès. Ce qui nous fait voir qu'en 1890, tant les dirigeants que les travailleurs et travailleuses s'intéressent à apprendre, à parfaire leurs connaissances en réponse aux changements technologiques, sociaux et culturels de leur société.

Au tournant du siècle, l'industrie canadienne et québécoise s'organise car l'idéologie montante est alors dans celle du libéralisme économique (Gagnon, 1989 : 140). Ayant mis en place tous les éléments de sa nouvelle structure économique pendant la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, le Québec poursuit son expansion industrielle. La création en 1867 d'une Confédération canadienne favorise la colonisation de l'Ouest du pays par le développement d'un réseau ferroviaire et permet ainsi la poussée industrielle de la province. L'exploitation des richesses naturelles ainsi que la mise sur pied d'une importante infrastructure manufacturière contribueront sans relâche à un besoin incessant de main-d'oeuvre qualifiée.

Quelques esprits éclairés, tel que le sociologue québécois Léon Gérin, commencent à remettre en question le système scolaire catholique francophone et les

valeurs conservatrices véhiculées par l'élite traditionnelle et l'Église (Bélangier et Rocher, 1975 : 33 ; Commission Jean, 1982 : 15 ; Gagnon, 1989 : 140). Ces derniers freinent la prospérité et le progrès des manufacturiers et industriels francophones à l'avantage de la bourgeoisie commerciale et industrielle anglophone.

Avant 1922 il existe encore des écoles francophones où la formation initiale des garçons et des filles ne durent que quatre ans, ce qui ne permet, en aucun cas, d'accéder à une éducation supérieure.

« On n'est pas satisfait de la position qu'occupent les Franco-canadiens dans le monde agricole, industriel et commercial et l'on s'en prend de cet état de choses à nos écoles et au clergé qui les contrôlent. »
(Léon Gérin)⁶

Des remaniements continuels transforment les cours primaires, dans le but ultime d'améliorer les chances des francophones. Mais malgré toutes ces tentatives, la plupart des enfants des agriculteurs « ... des milieux ouvriers et populaires continuent de quitter l'école très tôt, afin « d'aller travailler » (Commission Jean, 1982 : 16). C'est à ces enfants devenus adultes que s'adressent les programmes de rattrapage scolaire et de perfectionnement offerts en cours du soir. « Il faudra attendre 1943 pour qu'une loi sur l'instruction publique obligatoire soit votée » (ibid : 16 ; Gérin-Lajoie, 1989 : 32).

⁶ Extrait du texte "L'éducation" paru le 31 octobre 1892 dans le journal La Minerve, et cité dans Bélangier et Rocher, 1975 : 33.

Malgré tout le milieu industriel éprouve beaucoup de difficulté à recruter des ouvriers spécialisés. C'est pourquoi le gouvernement fédéral met sur pied une Commission royale d'enquête sur l'enseignement industriel et technique en 1909. Malgré les conclusions du rapport (1913) qui prévoient des subventions annuelles pour « favoriser l'enseignement technique au Canada », il faudra attendre 1937 avant que le Québec signe une entente avec Ottawa (Commission Jean : 24).

Le Québec ne désire aucune ingérence du fédéral dans son organisation scolaire et éducative. Déjà il avait créé un réseau d'écoles techniques et spécialisées en 1907, axé très précisément sur les demandes du marché et en réponse aux besoins de production.

D'accès facile aux enfants de milieux aisés, plusieurs des institutions supérieures, conscientes de la faiblesse passée et présente du système scolaire des francophones, dispensent très tôt des cours du jour et du soir, des ateliers, des conférences, des services d'éducation populaire aux adultes désirant compléter une formation initiale boiteuse, parfaire leurs connaissances en techniques agricoles, accéder à un plus haut niveau de formation académique, ou simplement satisfaire une curiosité intellectuelle. Nous retrouvons ses enseignements à l'École sociale populaire des Jésuites en 1911 ; l'École des Hautes-Études Commerciales en 1917 ; l'Université de Montréal, l'Institut pédagogique St-George et l'Institut agricole à Oka en 1929 puis le Service d'éducation

populaire de l'Université Laval en 1932. (Commission Jean, 1982 : 16-17 ; Lemieux, 1992a : 76-82 ; Bissonnette, 1991 : 9).

La société québécoise, malgré le joug conservateur et limitatif de l'Église et de l'élite au pouvoir, malgré le manque de vision du gouvernement en matière éducative, tente par de multiples moyens de se prendre en main et de rendre ses citoyens aussi aptes que possible à remplir les tâches qu'une société en expansion et en pleine évolution agraire, industrielle et technologique exige. Cette rétrospective historique nous démontre que bien avant la deuxième guerre mondiale, le boom économique de l'après-guerre et la révolution culturelle des années soixante, le peuple québécois s'était doté de conférences radiophoniques rurales (Radio-Canada et CKAC commencées en 1932), d'un baccalauréat ès arts pour adultes du collège Sainte-Marie (1942), et de l'Institut Thomas Moore qui conclu des ententes avec les Universités traditionnelles afin d'accorder des crédits d'études de niveau universitaire aux étudiant-e-s adultes n'ayant pas un accès facile à ces universités.

Sous Duplessis le processus d'industrialisation se poursuit et entraîne un besoin de gestionnaires. Le francophone urbain n'est encore que très mal éduqué. Un petit noyau d'élite en dehors du cercle religieux et conservateur existe mais n'a, à ce moment aucun pouvoir décisionnel. Les anglophones détiennent toujours les rennes du pouvoir commercial, industriel et professionnel. Seule une conjoncture sociale radicalement différente permettra d'établir des projets de mutation sociale et culturelle favorables à

l'évolution culturelle du québécois français. Le fameux « désormais » de Paul Sauvé à la mort du « chef » de l'Union national Maurice Duplessis (1959), marque déjà un virage. La prise du pouvoir par le parti libéral le 22 juin 1960 confirme la tangente d'une élite francophone libérale vers un changement certain. Dans ses propos et confidences, Paul Gérin-Lajoie déclare cette journée une « journée charnière » dans l'histoire du Québec. Les événements se déroulent à une vitesse vertigineuse.

« Pour devenir un État moderne et capable de rejoindre et s'adapter constamment aux besoins changeants de la société, le Québec doit se doter d'instruments adéquats... ».
(Paul Gérin-Lajoie, 1989 : 177)

L'éducation figure au premier plan de la réforme sociale et culturelle du Québec de Jean Lesage. Voilà qu'un vent de changements véritables souffle sur la province. Le mois suivant, en juillet, toutes les responsabilités en matière d'éducation sont remises au ministre de la Jeunesse Paul Gérin-Lajoie. Un Bureau de planification s'organise en août, puis en janvier 1961 un Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel est confié à Arthur Tremblay⁷, grand architecte de la réforme scolaire (Lebevre, 1985 : 70) et compagnon d'arme de Gérin-Lajoie dans les dossiers éducation depuis les années 50. En avril 1961 une Commission d'enquête sur l'enseignement donnera quelques 400 recommandations dans les 5 tomes de son rapport (Rapport Parent 1963, 64, 65). Et finalement, ce qui nous intéresse le plus pour les fins de cette

⁷ Le professeur Arthur Tremblay est spécialiste en sociologie scolaire, gradué de "l'École des sciences sociales" du père Lévesque à Laval et en éducation de Harvard. De 1951 à 1953 il participe aux travaux du sous-comité de Coordination à l'enseignement et préside en 1954 la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (le chapitre 8 porte sur l'éducation des adultes).

recherche, la mise sur pied en janvier 1962 d'un Comité d'étude sur l'éducation des adultes présidé par Claude Ryan (ibid : 365-367).

Suite aux recommandations suggérées par le rapport du Comité Ryan, le Rapport Parent favorise le développement de secteurs publics d'éducation pour adultes. Une Direction générale de l'éducation permanente voit le jour en 1966 et reprendra le rôle de coordonnateur que le Comité français de la " Canadian Association for Adult Education " désirait accomplir dès 1939. Ce n'est pas trop tôt ! Le gouvernement désire récupérer le plus d'adultes possible en leur offrant la chance de suivre des cours de perfectionnement, de remise à jour et de recyclage (Rapport Parent, Tome 2 : 319).

Dès ce moment, l'histoire de l'éducation des adultes est marquée par la mise en place de services publics d'éducation pour les adultes aux niveaux secondaire et collégial, par des services d'extension de l'enseignement dans les universités ainsi que la mise en place d'un programme de financement public pour les organismes d'éducation populaire (Lemieux, 1992a : 82-85 ; Paul Bélanger dans Levesque, 1991 : 15). Reconnu officiellement par les gouvernements, l'éducation pour les adultes s'organise et s'institutionnalise. D'une part elle répond à un besoin utilitaire de société et forme la main d'oeuvre nécessaire au virage économique amorcé; d'autre part un volet humaniste maintient un enseignement plus classique par lequel la clientèle inscrite accède par plaisir à des connaissances sans relation directe avec leur travail. Le concept d'éducation

populaire persiste toujours afin de répondre par l'information à des besoins immédiats de société.

L'accès à l'éducation des adultes ainsi facilité, le nombre d'inscriptions se multiplie par sept de 1967 à 1980, tandis que celui de la population étudiante jeune double (ibid : 15).

L'augmentation des inscriptions se fait « à un rythme plus accéléré que toutes les prévisions ne l'avaient présagés » et la situation se complexifie au point de s'embrouiller, « ... l'absence d'une politique d'ensemble ... ouvre la voie à beaucoup de chevauchement ... il devient donc essentiel de procéder à une élaboration globale et précise des objectifs pouvant le mieux servir les intérêts et les besoins individuels et collectifs du Québec » (Commission Jean, 1982 : IX).

Dans un effort de redressement une Commission d'étude sur la formation des adultes est formée le 23 janvier 1980. Le rapport de cette commission comporte 430 recommandations. Lise Bissonnette lui accorde une « valeur historique » :

« Il rassemble tous les courants que les penseurs de l'éducation des adultes ont portés durant des années de bouillonnement pédagogique qui remettaient en question la structure et les méthodes de l'enseignement traditionnel. » (Bissonnette, 1991 : 8)

Tombée dans une période de récession, bien peu de recommandations furent adoptées. Mais des objectifs et des cibles à long terme portant sur l'importance du rôle de l'éducation aux adultes furent quand même retenues (Conseil supérieur, 1992 : 15).

c) Milieu culturel

Les anglophones de Montréal sont, dans ce domaine aussi, les premiers à mettre sur pied des associations scientifiques et littéraires qui rehaussent le niveau culturel de la population adulte urbaine par de multiples conférences, rencontres et discussions scientifiques. Les plus prestigieuses sont la " Montréal Literary and Historical Society " (1824), la " Montréal Natural History Society " (1925) et puis McGill University qui dès son ouverture en 1827, organise des conférences et des cours pour les adultes. De plus les anglophones se dotent de bibliothèques publiques et privées, avec une littérature abondante et ouverte sur tous les domaines et sur le monde (Commission Jean, 1992 : 13).

Par contre, culturellement, les francophones demeurent sous la puissante tutelle de l'Église qui, jusqu'au début du XXIème siècle conserve un contrôle sévère sur les livres garnissant leurs bibliothèques. Ce ne sera qu'en 1937 à Montréal qu'une école de bibliothécaires francophones formera des spécialistes et donnera une certaine structure aux bibliothèques. Car très peu de gens à cette époque y ont accès.

Malgré ce frein à l'ouverture de la culture des francophones, avant même la fondation de l'Université Laval, des groupes de laïcs transgressent l'autorité cléricale et fondent « l'Institut canadien » à Montréal en 1844, qui en plus d'offrir des cours de droit et de médecine joue un rôle de diffusion culturelle important par une programmation hebdomadaire de discussions et de conférences publiques ouvertes à tous les adultes sans distinction de classe, de fortune et de rang (Lemieux, 1992a : 73 ; Gérin-Lajoie, 1989 : 54). Des centaines d'associations, prenant modèle sur « l'Institut » se développent de 1840 à 1870. Elles se définissent comme un lieu d'instruction, d'éducation mutuelle et de progrès général (Commission Jean, 1982 : 13). Ce sont surtout des marchands et des gens de professions libérales qui en deviennent membres, consultant l'importante bibliothèque et participant aux discussions (ibid : 14).

Même au début du XXI^{ème} siècle les activités culturelles sont assez rares en dehors du lien paroissial. Coupé de la France et supervisé par l'Église le volet culturel du francophone moyen est limité. Par contre l'élite et la petite bourgeoisie fréquentent les cercles culturels, le théâtre, les concerts et conférences dans une atmosphère de luxe fermée à la grande majorité de la population.

Certains groupes tentent d'offrir une formation un peu moins technique et moins axée sur la production en visant une formation plus générale. C'est dans ce contexte qu'Albert St-Martin fonde l'Université ouvrière à Montréal (1923). Chaque dimanche une conférence répond à un besoin de l'heure. Une bibliothèque met à la disposition des

ouvriers une littérature intéressante aidant la formation et l'ouverture d'esprit. En plus St-Martin organise de fréquentes soirées culturelles, monte des pièces de théâtre pour pallier au manque de culture générale des masses populaires.

Le public a toujours été invité à suivre les cours du soir donnés sous les auspices de la Faculté des Sciences sociales de l'Université de Montréal à partir de sa création en 1920. Les étudiants et les étudiantes pouvaient se présenter aux examens de licence en Sciences sociales jusqu'à ce qu'en 1952, l'Université crée le Service de l'Extension de l'Enseignement (devenu, en 1974, le Service d'éducation permanente qui coordonne, depuis ce jour, les cours du soir, les cours aux adultes) et organise, parfois en collaboration avec des groupes sociaux, des conférences publiques et des séries de cours spéciaux selon la demande. Ce service se propose ainsi de faciliter l'acquisition de la culture au plus grand nombre possible de citoyens en acceptant, déjà à l'époque, des étudiants de tous les âges, plusieurs sur le marché du travail et n'ayant aucun diplôme (Lefebvre, 1985 : 87-153).

Afin de promouvoir un climat intellectuel favorable et par souci de former une élite francophone cultivée, l'Université Laval inaugure un Service d'éducation populaire en 1932 et offre des cours du soir accessibles à la population adulte. C'est ce service qui deviendra, en 1944, la Faculté des sciences sociales (Lemieux, 1992a : 73-74). Une élite francophone se forme lentement sous la tutelle d'un grand québécois : Georges-Henri Lévesque, dominicain (qui à l'âge de 80 ans publie ses mémoires et à 87 ans rêve d'une

Université pour les personnes âgées à Québec). Homme de tête il résiste aux tentatives d'intimidation d'un pouvoir politique autoritaire ainsi qu'aux forces cléricales et ouvre en 1938 une École des sciences sociales à Québec. Rapidement « l'École » devient « un foyer de brassage d'idées ». On y parle de liberté, de démocratie, de responsabilisation sociale. « Levain de la conception d'une autre société », elle sera l'Alma Mater d'un grand nombre d'acteurs de la réforme culturelle, économique et éducative du Québec (Gérin-Lajoie, 1989 : 125-126).

Théâtre, cinéma, musées, bibliothèques, expositions n'avaient, jusqu'à ce moment, que très peu d'encouragement du gouvernement, le danger de stagnation intellectuelle était donc sérieux (Voisine, 1977 : 407). Conscients du problème, de nombreuses associations et groupes sociaux innovent et offrent de plus en plus d'activités à caractère éducatif et culturel. Puis l'après-guerre vient modifier les mentalités et le loisir prend beaucoup plus d'importance. Les émissions télévisées s'additionnent aux programmations radiophoniques et dispersent, au sein même des foyers, des éléments de culture québécoise et fournit, par la même occasion, une ouverture sur le monde. Dès lors le Québec fait des pas de géant afin de se trouver une identité et agrandi ses horizons, évolution nécessaire à son développement.

Reconnue mondialement pour son intérêt en matière d'éducation, pour son dynamisme et ses réalisations, la ville de Montréal accueille du 22 août au 1er septembre 1960, à l'Université McGill, les déléguée-e-s de cinquante et un pays et des

représentant-e-s de quarante six organisations internationales à la deuxième Conférence mondiale sur l'éducation des adultes de l'Unesco : L'éducation des adultes dans un monde en transformation. Des centaines de déléguées et délégués, venus de tous les coins du monde se sont ajoutés aux délégués de la conférence pour profiter de cet événement international et rencontrer d'éminents éducateurs dans plus de six réunions internationales connexes, couvrant des aspects particuliers de l'éducation des adultes (Hely, 1963 : 9-15).

Une telle perspective historique du développement des systèmes d'éducation pour les adultes ne peut omettre de citer la création du « Comité français »⁸ de la " Canadian Association for Adult Education " (CAEE, 1935) à Ottawa le 25 février 1936 (Aubin, 1979 : ii-iii), qui quelque vingt ans plus tard donna naissance à l'Institut canadien d'éducation aux adultes (ICÉA, 1956). Le principal objectif de ce Comité était « ... de favoriser de coordonner les initiatives locales en éducation des adultes » (ibid : V) en devenant une fédération des groupements s'occupant de l'enseignement post-secondaire auprès des adultes Canadiens-français de toutes les provinces. Les débuts se sont avérés pénibles faute d'argent.

Pour une action plus efficace, la fédération se scinde en sociétés provinciales chargées de coordonner les institutions d'enseignement et les services gouvernementaux

⁸ Sujet d'une thèse de maîtrise en andragogie à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal en 1979 par Luc Aubin.

de leur province respective. Le Québec, lors du premier congrès provincial d'éducation pour adultes tenu dans la ville de Québec, crée la première de ces sociétés provinciales de coordination. Pour continuer son action lors du deuxième congrès provincial en 1944, une deuxième société provinciale, plus ouverte encore et beaucoup plus active prend forme : c'est la « Société d'éducation des adultes du Québec » réorganisé en 1946, le Comité devient une société autonome et prend le nom de « Société canadienne d'enseignement post-secondaire » (SCEP) (Aubin : iv). Malgré une conception éclairée de la nature et du rôle de l'éducation aux adultes, l'influence principale du Comité français ne fut que de l'ordre de l'éveil des esprits, de la prise de conscience de l'existence d'un mouvement général de l'éducation pour adultes (ibid : v).

Il faut attendre 1956, lorsque incorporée en vertu d'une charte fédérale et devenant l'« Institut canadien d'éducation des adultes » (ICÉA) pour que cette fédération nationale prenne enfin un envol vers le succès. Véritable « chien de garde » qui jusqu'à ce jour « ... constitue une instance critique et de débat sur l'éducation des adultes au Québec ... offre des services de soutien et de ressourcement ... et ... est l'un des rares centre de documentation spécialisé en éducation des adultes... » (Aubin, 1979 : 2; Commission Jean, 1982 : 782; Lemieux, 1992a : 80; Mémoire à la commission royale ..., 1962 : 1-3).

Éducation des adultes et éducation au troisième âge

Grâce à ces incessants mouvements et à l'action et au support d'hommes et de femmes d'action le niveau d'instruction de la population du Québec s'est élevé. La formation continue des adultes a permis à un grand nombre de travailleurs et de travailleuses d'accéder à des postes plus importants. De ce fait, valorisé-e-s, bon nombre d'individus ressentent un besoin de poursuivre leur formation à l'âge de la retraite, que ce soit par champs d'intérêts précis, par curiosité intellectuelle ou par simple loisir pour occuper ses temps libres ou mieux exercer leurs responsabilités sociales (Levesque, 1991 : 11).

Dans un contexte de vieillissement de la population et de dénatalité, les institutions éducatives s'adaptent encore et s'ouvrent en transformant leurs structures d'accueil (Laforte, 1991 : 207). Elles doivent faire face à une nouvelle réalité : la clientèle se diversifie et exige une programmation laissant une grande place à la réflexion et un peu moins à la formation professionnelle axée uniquement sur la productivité (ibid : 204). Blossom Wigdor et Marguerite Hogue-Charlebois du Conseil consultatif national sur le Troisième Age affirmaient au Congrès de l'Association internationale du Troisième Age à Hull en 1990 que les programmes pour les personnes du troisième âge constituent une partie importante de la programmation en éducation permanente dans les établissements d'enseignement supérieur (1991 : 94).

Elles souhaitent voir la société adopter des politiques sociales valorisant l'apport de l'adulte vieillissant et accueillant les aîné-e-s dans de nouveaux rôles. Elles désirent également voir la société exploiter au maximum le potentiel éducatif de ses institutions culturelles et sociales, y inclus les média, pour rejoindre le plus grand nombre de gens, les instruits comme les analphabètes, les aînés immigrants comme les « pure laine », et ainsi combler une plus grande diversité des besoins d'apprentissage (ibid : 94-95).

Au Congrès des Universités du Troisième Age à Hull le représentant du gouvernement du Québec Robert Lepage affirme que les UTA se dirigent vers :

« ... un processus de formation permanente et cherche beaucoup plus à devenir l'Université du temps disponible, accessible à des citoyens de tous les âges qui peuvent décider de leur emploi du temps. » (1991 : 46)

Nous pouvons dès lors avancer que l'éducation des adultes au troisième âge semble en effet se poursuivre dans la lignée du développement de l'éducation des adultes.

CHAPITRE V

CHANGEMENT DÉMOGRAPHIQUE ET L'ÉDUCATION AU TROISIÈME ÂGE

Le contexte des changements démographiques

L'intérêt pour l'éducation au troisième âge a d'autant plus d'importance dans notre société que la proportion de personnes âgées de 65 ans et plus augmente à un rythme de plus en plus accéléré. Cette tendance ira en s'accroissant et atteindra un sommet lors de l'arrivée au troisième âge des générations nées durant la période de forte natalité de l'après-guerre (Gouvernement du Canada, 1991 : 13). Nous entrevoyons que les changements démographiques créeront des conditions favorables à une réflexion sérieuse sur les besoins et les aspirations nouvelles des personnes âgées y compris celle d'approfondir leur éducation. Les aînées et les aînés des générations à venir seront nettement plus scolarisés que les personnes âgées d'aujourd'hui. Mieux informées, elles seront en mesure de défendre leurs droits et réclamer des services et des activités à leur mesure. Une enquête de Santé Québec réalisée en 1988 démontre que plus les personnes sont scolarisées plus elles ont des habitudes de vie qui équilibrent santé physique et

développement intellectuel. Déjà en 1988 près de 5 400 québécois et québécoises de 60 ans et plus étaient inscrits à l'université, ce qui d'après l'étude représentait une hausse de 17 pour cent par rapport à 1983 (Gouvernement du Québec, 1991 : 16).

Nous faisons donc une relation ici entre le nombre grandissant de la population âgée, la hausse du niveau d'éducation et le besoin de programmes éducatifs pour les aîné-e-s du Québec (ibid : 16), car plus le niveau de scolarité monte au sein d'une population, plus le taux de participation aux activités culturelles et éducatives tendent à augmenter (Bélanger, 1991 : 12). Il faut maintenant examiner le contexte de ces changements démographiques et ensuite leurs effets sur l'éducation au troisième âge.

Au cours de l'expansion démographique de l'après guerre - d'une durée de 20 ans, le sommet de la vague se trouvant en 1959 - (Gouvernement du Canada, 1989 : 220; Henripin, 1989 : 60) « le taux naturel de croissance de la population canadienne, c'est-à-dire l'excédent des naissances sur les décès » avait atteint 2 pour cent par année (Romaniuc, 1984 : 89). Cette explosion démographique, ajoutée par la suite au déclin considérable du taux de fécondité et à la réduction du taux de mortalité, se traduira au tournant du siècle par une croissance importante de la portion des personnes âgées dans la population canadienne. En effet, c'est l'arrivée au troisième âge de la génération du « baby boom » qui déterminera vraiment la forme que prendra la structure par âge de la population (Lindsay, 1991 : 9; Linteau et al., 1986 : 414; Priest, 1990 : 6; Stone et Fletcher, 1986 : 2, 3). Jusqu'au début du XXIème siècle ces « baby boomers »

généreront de très forts taux de croissance dans chacun des groupes d'âge successifs auxquels ils appartiendront (Statistique Canada, 1988a : 23). Le recensement de 1986 nous fait voir qu'entre 1981 et 1986 la génération des « baby boomers » de 35 à 39 ans affichait un taux de croissance annuel moyen assez exceptionnel de 4,9 pour cent, et que celle des 40-44 ans suivait avec un taux annuel moyen de 4,1 pour cent (ibid : 23).

Les prévisions statistiques prévoient donc que la proportion de canadiens et de canadiennes de 65 ans et plus augmentera fortement après 2011 et à l'approche de l'an 2021 un canadien sur cinq aura 65 ans ou plus (Gouvernement du Canada, 1990 : 25; Lindsay, 1991 : 56; Stone et Fletcher, 1986 : 21) et certaines et certains chercheurs vont même jusqu'à prédire qu'un quart de la population canadienne sera éventuellement âgée de 65 ans et plus en 2030 (Gouvernement du Canada, 1989 : 22; Henripin, 1989 : 99). Toutes les recherches s'accordent à dire que la croissance du nombre des aînés est plus rapide chez les femmes que chez les hommes (Gouvernement du Québec, 1991 : 14; Gouvernement du Québec, 1984 : 6; Henripin, 1989 : 91, 99; Lafontant, 1990 : 17; Linteau et al., 1986 : 414; Stone et Fletcher, 1986 : 1.2, 2.6)

Déjà avant même l'arrivée de la génération du « baby boom » la population âgée de 65 ans et plus augmentait de 2,4 millions à 3,2 millions entre 1981 et 1991 (Statistique Canada, 1993 : 34). Stone et Fletcher prévoyaient en 1986 qu'entre 1981 et 1991 le groupe des 65 ans et plus aura vu son nombre augmenter en moyenne de

3 pour cent par année, tandis que l'ensemble de la population canadienne s'accroîtra à un rythme annuel d'à peine 1 pour cent (1986 : 112).

Déjà le recensement de 1986 confirmait que 2,7 millions de canadiennes et de canadiens étaient âgés de 65 ans et plus, « résultat de deux décennies de forte croissance, soit un taux annuel supérieur à 3 pour cent du nombre de ceux qui avaient atteint l'âge de la retraite. » Pendant cette même période « la population dans son ensemble augmentait à un rythme deux fois plus lent que celui de la population âgée » (Statistique Canada, 1988 : 23).

Au cours des quinze prochaines années, le taux de croissance de la population âgée au Canada sera supérieur à celui du reste du pays (Stone et Fletcher, 1986 : 12). Si l'on se fie aux données de 1976 à 1986, la proportion des personnes âgées de 65 ans et plus a augmenté au moins trois fois plus vite que celle de la population canadienne dans son ensemble (Statistique Canada, 1988 : 23).

La situation du Québec

La population ne vieillit pas uniformément d'une province à l'autre et certaines connaissent un vieillissement plus accéléré de leur population. Le Canada atteignait en 1991 l'âge médian le plus élevé de son histoire, soit 33,5, ce qui veut dire que la moitié des canadiennes et des canadiens étaient âgés de plus de 33,5 ans en 1991, une

augmentation appréciable en 10 ans puisque l'âge médian était de 29,6 en 1981 (Statistique Canada, 1993 : 35). Pendant la même période le Québec passait d'un âge médian de 29,7 en 1981 à celui de 32,0 en 1986 pour se retrouver à 34,2 en 1991, un des plus haut au Canada après celui de la Colombie Britannique (34,7 en 1991) et juste au dessus de l'âge médian national de 33,5 (Statistique Canada, 1993 : 5).

La structure démographique est très sensible aux variations du taux de fécondité, et puisque celle-ci est en baisse constante depuis les années « 60 » et que « jamais la fécondité du Québec n'a été aussi faible » (Henripin, 1989 : 62), les statistiques nous démontrent que vers les années 1970 le Québec franchissait le seuil des populations vieillissantes défini par les Nations Unis, soit un nombre de personnes âgées de 65 ans et plus supérieur à 8 pour cent du total de la population (Legault, 1990 : 62).

Pourtant longtemps reconnu pour son taux de fécondité élevé, le Québec d'aujourd'hui a le taux de fécondité le plus faible de toutes les provinces canadiennes avec un indice synthétique de fécondité de 1,5 enfants par femme en âge de procréer (15 à 49 ans) (Henripin, 1989 : 136). Nous verrons plus en détail les principales raisons de la hausse de l'âge médian qui sont à la fois, la baisse du taux de fécondité et l'allongement de l'espérance de vie.

Prenons comme exemple des données sur les enfants montréalais de 0 à 14 ans qui ont vu leur nombre considérablement décliner entre 1971 et 1991, passant ainsi de

275 000 à 148 400. Leur pourcentage dans l'ensemble de la population de la ville a diminué de près d'un tiers, passant de 23 pour cent à 15 pour cent. Pendant la même période les personnes âgées de 65 ans et plus sont passées de 109 300 en 1971 à 149 000 en 1991, et représentent maintenant 15 pour cent du total de la population montréalaise (Tendances sociales canadiennes, 1992 : III).

Le Québec affichait un taux de croissance annuel moyen de 3,5 pour-cent de sa population de 65 ans et plus pour les années 1976 à 1986 (Statistique Canada, 1993 : 25) et de 5 pour cent pour les personnes âgées de 75 ans et plus (ibid : 26). Les statistiques de 1986 démontrent que le pourcentage des personnes de 65 ans et plus au Québec se situe à environ 10 pour cent (Statistique Canada, 1988 : 25), (Henripin précise le chiffre à 9,7 %, 1989 : 90), pourcentage très rapproché de la moyenne nationale de 10,7 pour cent, soit 2,7 millions de personnes (Statistique Canada, 1988 : 17, 23; Zay, 1990 : 3).

Causes du vieillissement de la population

La population canadienne vieillit dans le sens démographique du terme par lequel les populations futures auront une proportion nettement plus élevée de personnes âgées (Gouvernement du Canada, 1989 : 20). Il s'agit d'un phénomène quasi universel qui caractérise l'évolution démographique de tous les pays industrialisés (Henripin, 1989 : 62, 88, 132; Zay, 1990 : 3).

Le Québec compte, à ce jour, au-delà de 600 000 personnes âgées de 65 ans et plus. Deux grands facteurs sont à la base du vieillissement des populations :

« La dénatalité jointe à l'allongement de la vie donne une ampleur nationale à la question de vieillesse... ».
(Guillemard, 1972 : 75)

Cette citation de Guillemard, écrite il y a deux décennies, démontre déjà une prise de conscience du phénomène du vieillissement de la population. Bien que les statistiques canadiennes sur la mortalité, devenues disponibles qu'au début des années 80 pour fin d'étude du profil des âges (Statistiques Canada, 1988 : 12), indiquent une très forte amélioration du taux de survie des cohortes de 65 ans et plus et devient, pour les démographes, un facteur important du taux de croissance accéléré des personnes âgées (ibid : 12), elle n'en est pourtant pas la cause majeure. Le facteur principal se situe dans la chute importante du taux de natalité amorcé au début des années 60 (Henripin, 1989 : 73; Statistique Canada, 1993 : 34; Stone et Fletcher, 1986 : 22).

L'ampleur du phénomène a pour conséquence de réduire la proportion des enfants au sein de la population et de faire augmenter celle des personnes âgées (Linteau et al., 1986 : 413) et fait donc rétrécir la base de la pyramide des âges et s'élargir le sommet tandis que la proportion des groupes d'âge moyen reste sensiblement stable (Zay, 1990 : 3).

Le taux actuel de fécondité de 1,5 enfants par femme en âge de procréer (Henripin, 1989 : 98; Gouvernement du Québec, 1991 : 13; Romaniuc, 1984 : 90), n'assure plus le remplacement des générations, mais « n'équivaut pas nécessairement à une baisse imminente de la population » (Romaniuc, 1984 : 27). En dépit d'une baisse du taux de fécondité, la population canadienne et, en particulier celle du Québec, vont continuer à accroître jusqu'à la fin du siècle grâce à « l'importance numérique des générations féminines du "baby boom" », par le phénomène, appelé par les démographes, « l'inertie démographique » et par lequel le nombre des « mères » compense leur faible taux de fécondité (ibid : 27).

Pour expliquer le taux persistant à la baisse du nombre des naissances, surtout au Québec, nous devons poser un regard sur un changement de nature culturelle. Car ce qui est particulier pour le Québec n'est pas la baisse de fécondité à un niveau critique, car tous les pays industrialisés se ressemblent sur ce point, « c'est plutôt la lenteur avec laquelle, jusque vers 1960 elle a suivi le mouvement » (Henripin, 1989 : 88). Même si le professeur Henripin retrace l'apparition de la contraception, pratiquée par les masses en occident, à la fin du siècle dernier (1875) (1989 : 135), le Québec n'est touché par cette « révolution de moeurs » qu'au moment même où la Révolution culturelle de 1960 bouleverse la culture québécoise tant aux niveaux économique, politique, éducatif que religieux. Une baisse de l'influence de l'Église dans le habitudes de vie des québécois et québécoises, ainsi que la démocratisation de l'éducation soutenue par les mouvements féministes, favorisent une éducation plus poussée des femmes et par ricochet leur entrée

massive dans le monde du travail. En effet, les femmes font carrière et celles qui se marient ou vivent en couple ont, grâce au contrôle des naissances, tendance à avoir des enfants plus tardivement et à espacer davantage les naissances. En plus, les couples choisissent en général de n'avoir que deux enfants et plusieurs d'entre eux demeurent volontairement inféconds (Romaniuc, 1984 : 32-33). L'exercice d'une activité professionnelle, acceptée et même prisée par la société d'aujourd'hui, devient également une alternative intéressante à la maternité.

D'un autre côté, combinée aux progrès de la médecine et de la pharmacologie, aux habitudes de vie plus saines (alimentation, exercices physiques) aux activités ludiques et culturelles diversifiées, à des valeurs environnementales de société et dotée d'une plus grande sécurité financière, la diminution du taux de mortalité devient également un facteur déterminant dans le vieillissement de la population (Gouvernement du Canada, 1988 : 12). Les statistiques de Lindsay et Devereaux (1991) ainsi qu'une étude gouvernementale sur les aîné-e-s du Canada démontrent une légère hausse du taux d'espérance de vie; les femmes peuvent maintenant espérer vivre jusqu'à l'âge respectable de 84 ans et les hommes à celui de 80 ans (Gouvernement du Canada, 1990 : 7; Statistique Canada, 1991, : 5). Les statistiques démontrent que :

« Longtemps la réduction de la mortalité a bénéficié aux enfants, mais lorsque l'espérance de vie à la naissance dépasse 80 ans, ce sera grâce à la réduction de mortalité des vieux... » (Henripin, 1989 : 88).

Féminisation du vieillissement

« L'écart des taux de mortalité entre les hommes et les femmes est révélateur de l'espérance de vie plus longue chez la femme » (Lindsay et Devereaux, 1991 : 19). La supériorité numérique des femmes dans la population totale du Canada n'est apparue qu'en 1970 et s'est accrue graduellement de 1971 à nos jours (Statistique Canada, 1988 : 35). La différence en faveur des femmes commence à partir de l'âge de 45 ans (ibid : 35).

Même si une étude sur le profil des canadiennes et des canadiens de 55 à 64 ans démontre que le taux de mortalité augmente sensiblement chez les personnes des deux sexes à l'âge de la retraite, le taux de mortalité est deux fois plus élevé chez les hommes creusant ainsi la différence numérique. En 1989 ce taux chez les hommes de 55 à 59 ans pour 1 000 habitants était de 10.3 décès, comparativement à 5,5 pour 1 000 chez les femmes, et entre 60 et 64 ans, pour la même proportion d'habitants, les taux passaient à 17.3 chez les hommes et à 8.7 chez les femmes (Lindsay et Devereaux, 1991 : 19).

Plusieurs recherches parlent de « surféminité » du groupe des aînés (Létourneau et Lavoie, 1989 : 23), et de « féminisation du vieillissement » (Bérubé et Massé, 1990 : 171 ; Gouvernement du Québec, 1991 : 14). La proportion de plus en plus grande des femmes dans la population âgée s'accroît à mesure que celles-ci avancent en âge

(Gauthier, 1991 : 16; Gouvernement du Canada, 1989 : 23; Gouvernement du Québec, 1991 : 14; Priest, 1990 : 6; Stone et Fletcher, 1986 : 2.6). En 1986 les femmes représentaient 58 pour cent des 2,7 millions d'ainé-e-s au Canada, et si nous présentons ces données statistiques par groupe d'âge nous avons, 55% des femmes dans le groupe des 65-74 ans et 60 % pour les 70 à 84 ans; cette proportion passe à 70% pour les 85 ans et plus (Gauthier, 1991 : 16) ce qui donne environ 229 femmes pour chaque centaine d'hommes de 85 ans et plus (Gouvernement du Canada, 1990 : 7).

Cette différence dans l'espérance de vie des femmes et des hommes, en plus du fait que les femmes aient tendance à épouser des hommes plus vieux qu'elles, a comme résultat qu'une grande proportion de femmes sont veuves dans leurs années montantes et par conséquent plus susceptibles de souffrir de solitude, d'isolement et de pauvreté (Gouvernement du Canada, 1990 : 112, 116; Gouvernement du Canada, 1989 : 23; Linteau, 1986 : 414; McIrvin Abu-Laban, 1980 : 127-128). Notons que l'état civil des femmes est au Canada un des principaux facteurs déterminant la pauvreté ou l'aisance à l'âge de la retraite (Gouvernement, 1990 : 115). Il y avait au Québec en 1986 près de cinq veuves pour un veuf chez les personnes de 65 ans et plus (Gouvernement du Québec, 1991 : 15).

Les changements démographiques et l'éducation au troisième âge

Henripin croit qu'« il est fort à parier que la mortalité va continuer à diminuer, entraînant ainsi un vieillissement supplémentaire » (1989 : 89).

Il s'inquiète à savoir de quoi peut avoir l'air une société comprenant une proportion de plus en plus grande de vieux. La crainte qu'« une société ainsi constituée ne s'enferme dans le passé, se refusant au progrès et à l'innovation » (ibid : 93). La situation des aîné-e-s de l'avenir dépend grandement des politiques que nous instituons ou devrions instaurer présentement (Bergeron, 1990 : 1). Le professeur Zay de l'Université Laval dénonce le fait que « l'augmentation numérique et proportionnelle des aînés n'a pas eu pour effet, jusqu'à présent tout au moins, la mise en place d'une véritable politique de la vieillesse » (Zay, 1990 : 7). Pourtant le discours que l'on entend depuis le début des années 70 vise à favoriser l'autonomie et l'indépendance de la population âgée (Zay, 1984 : 105). « Une rationalisation de sa gestion commence à s'imposer... » (Guillemard, 1972 : 77). L'éducation semble donc être une avenue à explorer pour maintenir la population âgée en éveil.

Certaines personnes âgées continuent à s'intéresser à la vie de société. Trente trois pour cent des personnes âgées lisent un journal tous les jours et 27 pour cent ont lu un livre ou une revue pendant une moyenne de 2,3 heures chaque jour (Jones, 1990 : 29). La recherche indique également que 85 pour cent des aîné-e-s déclarent regarder

la télévision en moyenne 3,9 heures par jour, et davantage d'hommes que de femmes se sont prêtés à cet exercice (ibid : 29). Mais rien ne prouve qu'ils-elles regardent des émissions d'information.

Plusieurs personnes à la retraite se sentent exclues. Une explication se trouve peut-être dans le fait que les aînés d'aujourd'hui sont moins scolarisés que les autres groupes d'âge. En 1990, 10 pour cent des pré-retraité-e-s de 55 à 64 ans possédaient des certificats ou des diplômes universitaires, tandis que 50 pour cent n'avaient pas terminé d'études secondaires (Lindsay et Devereaux, 1991 : 5). Une enquête réalisée en 1989 par Statistique Canada sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement révélait que près de 64 pour cent des canadiens et canadiennes de 55 à 69 ans éprouvaient certaines difficultés à satisfaire des exigences de lecture courante et qu'une proportion d'environ 32 pour cent des personnes de 55 à 64 ans avaient des capacités de lecture et d'écriture restreintes (ibid : 5, 23-24; Gouvernement du Québec, 1991 : 16). Pour une nation, le danger de ne rien prévoir est de favoriser, si non provoquer, un isolement accru pour les personnes âgées moins favorisées.

Encore une fois nous voyons ici l'importance de la mise-sur pied de programmes d'éducation pour tenir à jour les aînées et les aînés de tous les milieux, celles et ceux d'aujourd'hui et de demain pour qu'ils gardent un oeil ouvert sur l'évolution de leur société et puissent être capables de participer aux nombreuses activités sociales, politiques et économiques.

Gardons à l'esprit que leurs besoins varient autant que leur situation économique, leur état civil, leur état de santé, leur âge, leur niveau d'éducation, leur origine ethnique et leurs expériences sociales particulières (Gauthier, 1991 : 16). Alors, en aucun cas, ne faudra-t-il traiter le groupe des « personnes âgées » comme étant un groupe homogène. Il se trouvent autant de besoins à combler qu'il y a de types de demandes. L'éducation à tous les niveaux peut remplir efficacement cette tâche en offrant diverses activités éducatives à caractère utilitaire (retraite, finances, santé, etc) et à caractère humaniste (cours d'intérêt, culturel, universitaire).

Nous remarquons que les changements du système d'éducation accompagnent souvent des changements structuraux et culturels de société. Une période de transition est un contexte favorable aux transformations par lesquelles le système tente de s'adapter pour mieux répondre aux nouvelles tendances et aux nouveaux besoins de la dite société.

« Elle (l'école) se rattache au passé par la tradition et les connaissances qu'elle transmet, elle appartient au présent par les investissements collectifs qu'elle requiert, elle engage l'avenir par les espoirs et les aspirations qu'elle entretient. »
(Guy Rocher, 1975a : 124)

Le vieillissement rapide de la population du Québec a déjà changé le profil des étudiants dans les institutions d'enseignement du Québec (Robichaud, 1991 : 39). Nous retrouvons à l'heure actuelle une large proportion d'étudiants adultes dans les établissements d'éducation, au point où l'on peut estimer qu'à tous les ordres

d'enseignement la population étudiante adulte est en train de devenir soit égale, soit supérieure à la population jeune (Gouvernement du Québec, 1992 : 53).

Puisque nous savons désormais qu'un vieillissement de la population donnera au Québec 15, 20 et 25 pour cent de personnes âgées d'ici les 25 prochaines années, il est nécessaire et valable de repenser, encore une fois, le système d'éducation des adultes. Le Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (1982) et, suite au rapport, « L'énoncé d'orientation et plan d'action des adultes » publié en 1984 par le gouvernement, n'ont qu'effleuré le sujet troisième âge (et c'est beaucoup dire). Il est donc important de reformuler les politiques éducatives pour englober d'une façon plus officielle l'enseignement aux personnes âgées. De par les citations qui appuient cette recherche nous pouvons constater que la plupart des écrits répertoriés suggèrent un plan d'action ciblé un peu plus sur le maintien des retraité-e-s dans la vie sociale de leur milieu par des cours, des activités sociales et culturelles et même par des sessions d'information centrés sur des besoins concrets de santé et de qualité de vie. L'Observatoire Romano, en 1954, établissait déjà que c'est :

« ... le rôle de l'éducation des adultes de développer les facultés critiques de l'homme, de chaque homme, de manière à ce qu'il réagisse avec ses capacités intellectuelles d'appréciation et de jugement; autrement il pourra difficilement être un citoyen au sens complet du terme. »
(cité dans Lefebvre, 1985 : 162).

Le renversement de la pyramide des âges, nous fait remarquer Henripin, aura pour conséquence que, d'ici l'an 2 050, 30 pour cent du corps électoral aura plus de 65 ans et 20 pour cent seulement aura moins de 35 ans (Henripin, 1985 : 91). Il serait bon d'y penser dès maintenant.

Et « de façon générale on peut s'attendre à l'émergence d'une population âgée beaucoup plus instruite et en meilleure santé, donc plus dynamique » (Zay, 1990 : 5).

La participation des deux sexes à l'éducation au troisième âge

Pierre Vellas ouvre les portes de l'Université de Toulouse en 1973 à quiconque désire une expérience nouvelle, sans aucun préalable, sans regard à l'âge, au sexe, à la religion ni aux antécédents scolaires. Le premier de ses objectifs étant celui « d'une démocratisation de la culture » (Philibert, 1975 : 6). Concept démocratique par excellence, l'UTA aspire à répondre aux besoins de tous les citoyens-nes (Robichaud, 1988 : 429) et « ... veut permettre aux retraités ... de combler sur le tard une fringale d'instruction inassouvie » (Philibert, 1975 : 9). Or donc qui retourne sur les bancs d'école à l'âge de la retraite ?

Dans une recherche sur les aspirations et sur les projets d'avenir des personnes âgées de la région de Montréal, Sylvie Lapierre précise que les étudiants âgés ne constituent que 2% de la population du troisième âge (1986 : 107) (l'étude de Devereaux

(1984) le chiffrait à 4%) et que l'on y retrouve 4 fois plus de femmes que d'hommes (Lapierre, 1986 : 108). Les résultats de la recherche démontrent que la majorité des aspirations se réfère à l'auto-développement par des cours d'enrichissement ou d'intérêt personnel et que les personnes interrogées désirent consacrer leur présent et leur futur à développer leur potentiel, 30% à s'améliorer, réussir, devenir; 24% à se consacrer à l'aide à autrui, ce qui répond au désir de demeurer utiles; 10% à des activités professionnelles et académiques. Lapierre constate que la catégorie « loisirs » ne contient que 8.5% des aspirations (ibid : 108). L'étude de Bélisle Gouault et Turcotte (1987 : 12) démontre que 50 pour cent des 147 répondants de 60 ans et plus inscrits à l'Université d'Ottawa le font pour parfaire leur culture personnelle, 25 pour cent pour réaliser des ambitions de jeunesse, 15 pour cent pour des raisons sociales. Nous verrons plus loin la pertinence de ces données.

Une étude du Conseil consultatif national sur le troisième âge réalisée en 1989 confirme que parmi les 85 000 étudiant-e-s de 65 ans et plus inscrit-e-s à des cours dispensés aux adultes au Canada 61 000 sont des femmes (1989 : 3). L'imposante recherche de Denton, Pineo et Spencer (1984) effectuée à l'Université McMaster sur la participation des aîné-e-s à l'éducation des adultes s'appuie sur les données d'une enquête sur l'éducation des adultes faite par Statistiques Canada en 1984. Un échantillonnage de 12 545 personnes âgées de 65 ans et plus fut tiré des 90 000 cas étudiés. Ici encore, les chercheurs ont découvert que les femmes sont plus présentes dans les programmes éducatifs que les hommes (Denton et al., 1984 : 11), que la

probabilité est plus forte pour les femmes francophones de 65-69 ans (ibid : 13) et pour celles qui sont plus éduquées (ibid : 15). Il en est de même pour l'UTA de l'Université de Sherbrooke, lors d'un recensement effectué en 1983 par un groupe de recherche-action sur l'engagement social des aîné-e-s entrepris par les membres de l'Association générale des étudiants de l'Université du troisième âge; des 219 membres rejoints, 178 étaient des femmes (81.28%) et 41 des hommes (18.72%), ce qui reflète le pourcentage des inscriptions aux activités de l'UTA de l'Université de Sherbrooke (Bernier, 1984 : 43). Jean-Louis Levesque, consultant au Bureau de l'éducation permanente confirme, dans un entretien privé, que cet écart, à peu de chose près, se maintient dans les inscriptions de 1992-93 (avril 1993); pour l'Académie de Gériologie de l'Outaouais (412 femmes et 147 hommes, données statistiques en date du 5 mai 1993). Pour appuyer ces données notons que la recherche portant sur la population âgée de 60 ans et plus inscrite à l'Université d'Ottawa en 1987 démontre également une majorité de femmes (87) par rapport aux hommes (60) (Bélisle Gouault et Turcotte, 1987).

Cette constatation ne se retrouve pas uniquement au Québec et au Canada car en France la population des femmes est aussi très élevée dans les UTA et dépasse parfois 75% du total (Brasseul, 1985 : 55). Levet-Gautrat dans une étude sur les UTA en France découvre que la tranche la plus représentée se situe entre 65 et 70 ans et que « c'est une population en majorité féminine » (1980 : 65). « L'écrasante majorité féminine parmi les étudiants du troisième âge rend donc le fait dominant et constant » (Vanderbremeersch, 1980 : 129). « On sait que le public des UTA est hétérogène ... et

constitué d'une nette majorité de femmes, environ les trois quart en Suisse » (Lemieux, 1992b : 109). Une analyse de la population du 3e âge inscrite à l'UTA d'Orléans (France) en 1980-81 démontre que 70,6 pour cent sont des femmes contre 29,4 pour cent d'hommes, ratio un peu plus élevé que le pourcentage femmes-hommes dans la population des 60 ans et plus, soit 60\40 (Radcliffe, 1982 : 7).

Surreprésentation des femmes

Nous venons de répertorier les écrits sur la constatation du déséquilibre des sexes dans les inscriptions des UTA. Nous savons donc que les données statistiques accordent une nette différence entre l'espérance de vie des femmes et celles des hommes ce qui occasionne le phénomène de « féminisation de la vieillesse » (Canada, 1990 : 7; Canada 1983 : 20-21 ;Gouvernement du Québec, 1991 : 14 ; Havens, 1981 : 11 ; Lafontant, 1990 : 171; Létourneau et Lavoie, 1989 : 23). N'ayant pu trouver d'études comparant la proportion des femmes et des hommes dans la société québécoise au pourcentage des femmes et des hommes inscrits aux Universités du Troisième Age, nous ne pouvons confirmer dans quelle proportion les hommes y sont sous-représentés par rapport à leur proportion réelle dans la société. Nous nous contenterons de dire qu'en général les études précisent que les femmes sont beaucoup plus nombreuses à s'inscrire aux cours et activités des programmes des UTA et autres cours réservés aux personnes du troisième âge. Nous aborderons donc ici l'étude du profil de ces femmes étudiantes à l'âge de la retraite.

Les transformations sociales des dernières décennies sont profondes, de telle sorte qu'aujourd'hui les retraitées sont en quelque sorte des pionnières sans modèle pour calquer leurs comportements (Massé et Brault, 1984 : 12). Mélanie Randall soutient que longtemps les femmes ont été engagées dans la production et la consommation de la culture tandis que les hommes se concentraient dans le domaine de la production matérielle et des relations de pouvoir. « Les femmes et les hommes se situent dans la structure de classe de façons différentes et font l'expérience de la vie selon des modes sexuellement différenciés ».

Les cohortes actuelles de femmes âgées n'ont pu bénéficier des réformes démocratisantes de l'éducation des années 60, mais ont pu profiter du développement de l'éducation des adultes pendant leurs années de vie active. Des centaines d'entre elles entreprennent de retourner aux études pour obtenir une formation académique et professionnelle leur permettant de s'intégrer dans le monde du travail (Collectif Cléo, 1982 : 441). Cette participation grandissante des femmes à la vie active est un des changements qui contribue à transformer les valeurs sociales, les rôles et les expériences de vie nouvelle pour plusieurs d'entre elles. Un taux important de femmes ayant exercé une activité professionnelle avant la retraite s'intéressent à des activités culturelles et intellectuelles. Malgré le fait que la plupart des aînées ayant participé au monde du travail aient occupé des postes traditionnellement féminins dans les domaines du travail de bureau, de la vente, des services, de la santé et de l'enseignement (Canada 1990 : 38; Collectif Clio, 1982 : 442; Massé et Brault, 1984 : 5; Vanderbremeersch, 1980 : 132),

il n'en demeure pas moins que ces femmes n'ont plus les mêmes besoins que leurs grands-mères, leurs priorités ont changé et « elles aiment se ménager du temps pour voyager et s'ouvrir de nouveaux horizons ». Une nouvelle image des femmes âgées se dessine maintenant que plusieurs d'entre elles ont acquis plus d'autonomie financière leur assurant ainsi une vieillesse plus enviable (Canada, 1990 : 1; Canada, 1989 : 3; Collectif Clio, 1992 : 616).

L'éducation au troisième âge se situe dans un processus de transition positif assurant ainsi une continuité de vie active et enrichissante (Lafontant, 1990 : 180; Lauzon, 1983 : 5-6). Même pour celles qui sont demeurées à la maison, les changements culturels et sociaux de la société en amènent plus d'une à désirer poursuivre un cheminement personnel à l'âge de la retraite (Radcliffe, 1982 : 7-8). Cette population étudiante féminine se compose en majorité des femmes seules (célibataires, veuves, divorcées) et celles qui sont mariées s'inscrivent souvent avec leur conjoint, ce qui a pour effet d'augmenter la proportion d'étudiants masculins (Vanderbermeersch, 1980 : 130).

Qu'est-ce qui explique que peu d'hommes s'intéressent à cette nouvelle expérience ou aient besoin d'être « entraînés » par leur épouse? En général, hommes et femmes à l'âge de la retraite se valorisent davantage à partir de ce qu'ils-elles sont, qu'à partir de ce qu'ils-elles font. Mais la recherche du professeur Héту (1988) démontre que les québécoises âgées sont plus portées que les hommes à trouver une source complémentaire de valorisation dans ce qu'elles peuvent continuer à faire (ibid : 226). Inscrites à

l'éducation des adultes, les femmes de 55 à 64 ans ont moins tendance à s'inscrire dans des cours ayant trait au travail dans une proportion de 24 pour cent par rapport à 50 pour cent chez les hommes du même âge, et pour ce qui est des cours d'enrichissement et d'intérêt personnel 32 pour cent des femmes de 55 à 64 ans pour 24 pour cent d'hommes (Devereaux, 1985 : 24). Les aspirations futures des femmes, plus variées et plus « altruistes » que celles des hommes, leur permet de sortir davantage d'elles-mêmes et de continuer à s'épanouir plus longtemps (ibid : 225). Une sérénité observée chez les femmes vieillissantes leur permettrait de « s'adapter plus fructueusement à la vie... » (ibid : 225) et dans l'ensemble elles conservent un éventail plus grand d'activités autonomes. Les hommes ont tendance à percevoir leur compétence en référence presque exclusive au passé (notamment au travail) tandis que pour la femme les bases de leur « travail » étant plus diversifiées (maison, travail rémunéré, éducation des enfants, etc) elles conservent longtemps une diversité de compétences et persistent à utiliser des stratégies adaptatives jusqu'à un âge bien avancé, ce qui les avantagent grandement (ibid : 227). Jouissant en général d'une meilleure santé et d'une plus grande vitalité, protégées par des facteurs génétiques qui font qu'elles sont mieux protégées que les hommes contre les maladies infectieuses (ibid : 246; Szwarc, 1991 : 303), les femmes continuent à puiser dans leur passé pour s'adapter à leur nouvelle situation (Lauzon, 1983 : 6) et demeurent aptes à poursuivre le développement de leur potentiel, à s'améliorer, à se rendre utiles envers autrui et ainsi poursuivre des activités professionnelles et académiques, comme le démontre la recherche de Lapierre (1986).

C'est dans ce profil sociologique et psychosocial que nous arrivons à trouver des réponses à l'inscription grandement majoritaire des femmes aux cours des UTA et des activités académiques et culturelles axées sur la personne âgée. Le statut sans cesse changeant des femmes contribue à leur recherche d'une éducation plus poussée et d'un épanouissement continu à tous les âges de la vie (Thornton, 1991 : 321).

CHAPITRE VI

CLASSES SOCIALES ET ÉDUCATION AU TROISIÈME ÂGE

L'UTA pour tous et toutes

Une des caractéristiques fondamentales de l'éducation des adultes est qu'elle demeure facultative. S'y inscrit qui veut, sans obligation ni sanction. En principe, aucun obstacle apparent n'empêche un individu à s'inscrire à une formation liée à son travail ou à des cours à caractère culturel.

« Ces centres nouveaux doivent se rendre accueillants à tous, trouver les chemins qui permettraient aux défavorisés de la culture, les chances non pas d'un simple recyclage, mais d'une réflexion, d'un savoir si souvent désiré et jamais accessible, faute de temps et de moyens. » (Préclaire, 1978 : 8)

« Droit fondamental de la personne, l'éducation doit être accessible à tous, sans discrimination à l'encontre des personnes âgées. Les politiques d'enseignement devraient concrétiser le principe du droit des personnes

âgées à l'éducation: en prévoyant l'allocation des ressources nécessaires et l'institution des programmes éducatifs appropriés. L'idée d'Université du troisième âge est à prendre en considération » (Mariro, 1991 : 105)⁹

Inscrit dans le cadre de l'éducation permanente, nous nous rendons compte que l'éducation au troisième âge devient un « loisir » culturel pour les esprits curieux. Venir à l'Université du Troisième Age pour le plaisir d'apprendre, pour une émulation intellectuelle, pour des contacts sociaux enrichissants pour comprendre et connaître son environnement et mieux s'y adapter, pour s'impliquer socialement en connaissance de cause et pour participer activement à des recherches universitaires, sont déjà au départ des vœux de personnes avec des aspirations bien précises. L'idéal visé est l'UTA pour tous et toutes, en ce sens que l'aîné-e d'un milieu populaire qui aspire à une formation éducative se sente à l'aise de le faire :

« Puisse l'Université du 3ème âge faire tomber certaines barrières sociales ... nous souhaitons voir le menuisier en retraite apprendre au vieux magistrat à enfoncer une pointe ... tandis que le vieil avocat donnera à son voisin des conseils... ». (Fresneau, 1975 : 12)

« Ouverte à tous, L'Université du troisième âge doit être au service de tous. » (Vellas, 1978 : 13)

⁹ Cette citation est la recommandation 45 du plan international d'action de Vienne sur le vieillissement, 1982 Unesco, citée par Mariro dans les Actes du 15e Congrès De L'Association internationale des Universités du troisième âge à Hull en 1990.

La démocratisation du système d'éducation

Depuis plus d'un siècle le Québec s'efforce d'ouvrir l'accès à l'enseignement à un nombre de plus en plus important de citoyens et de citoyennes. L'évolution de la société et de ses besoins en sont les formants. Car pour l'oeil vigilant, l'ignorance des masses ne peut résulter qu'en de conséquences économiques et sociales néfastes. « Le monde moderne ne peut avoir sa pleine efficacité si chacun n'atteint pas un niveau d'instruction au moins égal à sa capacité d'apprendre » (Hely, 1963 : 33).

« ... chacun à sa place doit donc aujourd'hui faire tout ce qui est en son pouvoir pour généraliser cette possibilité de formation continue qui demeure la base indispensable sur laquelle se construira un renouveau social. Celui-ci suscitera une nouvelle civilisation accordant plus d'importance à l'homme qui sera d'autant plus respecté que mieux informé, donc plus solide ... ».
(Hartung, 1966 : 129)

Toutes les tentatives entreprises en éducation des adultes, en milieu rural et urbain, de l'enseignement de base à celui de perfectionnement professionnel et culturel, s'adressent formellement à ceux et celles qui peuvent et qui veulent en bénéficier sans regard de l'âge ou du sexe, du niveau socio-économique ou de scolarisation antérieure. La nécessité d'être renseigné et instruit s'avère bien plus qu'un projet personnel d'actualisation, elle est censé ouvrir la porte au progrès de la société et du même coup offrir la possibilité d'une sécurité financière et matérielle accrue, base d'une ascension

sociale pour les individus. Le monopole du savoir et des avantages qui en résultent ne sont donc plus, dans cette perspective, l'apanage exclusif des mieux nantis.

Depuis quelques années, depuis les nouvelles initiatives en matière d'éducation, aux conférences nationales et internationales, aux commissions d'enquête et aux consultations, les visées des instigateurs demeurent identiques : une démocratisation de l'enseignement, et ce, tout au long de la vie.

L'ouverture de multiples programmes dans les collèges, instituts et universités cherchent à répondre aux besoins et aux aspirations des diverses couches sociales. Guy Rocher affirme que le processus de démocratisation de l'enseignement, issu de la réforme scolaire des années 60, permet à tous ceux et celles qui en expriment le désir de s'inscrire dans l'institution et dans la formation de son choix (Rocher, 1975b : 50).

La plupart des universités acceptent les personnes âgées désireuses de s'inscrire en classe régulière dans presque toutes les facultés et répondent ainsi à une clientèle à la recherche de « cours universitaires » dans son sens le plus strict. Le principe de base des UTA est d'offrir aux aîné-e-s des cours qui correspondent à leurs besoins quelqu'ils soient, sans désirer diriger ces choix vers des matières et des sujets exclusifs aux classes aisées. Selon les rapports du Comité d'étude sur l'éducation des adultes (1964) et celui de la Commission d'étude sur la formation des adultes (1984), l'importance accordée à

la démocratisation de l'éducation brisera les barrières sociales d'exclusion et offrira la possibilité de s'éduquer à tous les membres de la société québécoise.

Le projet éducation, dans la poursuite de ses réformes, propose des systèmes scolaires aptes à accueillir tous ceux et celles qui, quelque soit leur âge, veulent y poursuivre une démarche valable de formation (Gouvernement du Québec, 1984 : 33). Une recherche par Santé Québec (1988) démontre que les personnes les plus scolarisées ont de meilleures habitudes de vie, sont mieux informées des services et des activités de leur communauté. Déjà en 1988, près de 5 400 québécois et québécoises de 60 ans et plus étaient inscrit-e-s dans des universités (Gauthier, 1991 : 20; Gouvernement du Québec, 1991 : 16), et l'étude de Lindsay et de Dévereaux sur le profil des canadiens de 55 à 64 ans démontre un nombre croissant d'ainé-e-s fréquentant l'université, la plupart d'entre eux à temps partiel (1991 : 57).

Le désir profond de ces transformations sociales et éducatives était d'amoinrir les différences sociales en vue d'une « homogénéisation de la société » dirait Bourdieu (1966 : 342). Mais le « capital culturel » ainsi que les valeurs profondément intériorisées et implicites à une classe sociale donnée détermine l'attention que porte une personne aux messages des médias, la compréhension qu'il peut en avoir (ibid : 314) ainsi que l'influence qu'auront sur elle l'information captée. L'importance accordée aux activités éducatives par un groupe social aura très souvent raison d'un individu (Bourdieu, 1966

: 340). Si l'école pour les jeunes n'a pu éviter de reproduire des inégalités, il semble difficile que les UTA puissent arriver à le faire sans un grand effort car :

« ... toute offre de biens culturels - aussi attentive qu'elle soit à prendre en compte les clivages sociaux - aboutit à cristalliser, voire à accentuer les différences par la capacité à " recevoir " de chacun. »
(Schwartz, 1972 : 56)

La stratification dans les UTA

Le clivage très profond entre les strates sociales de nos sociétés demeurent entièrement repérable parmi les étudiants des UTA.

« L'appartenance à des classes d'âge, le caractère apparemment neutralisant de la situation de "retraite" ne parvient jamais à masquer les différences sociales inscrites tant dans la société que dans le passé de chaque étudiant. » (Vandermeersch, 1930 : 125)

Une étude effectuée à l'UTA d'Orléans (France) en 1980-81, révèle que 23,1 pour cent des personnes inscrites étaient des femmes sans mention de profession, 20,8 pour cent des cols blancs, 19,4 des professeur-e-s, 9,8 et 9,2 pour cent des cadres moyens et supérieurs (Radcliffe, 1982a : 7). Cette étude dénombre un faible taux d'ouvriers

(2,3 %) et d'agriculteurs (0,8 %), et Radcliffe précise que ce profil se maintient d'année en année (ibid : 7).

Les éléments déterminants des inscriptions dans les UTA sont en premier lieu les catégories de personnes qui maintiennent des liens constants avec les valeurs culturelles, ou qui ont un attrait spécial pour l'université; nous y retrouvons les femmes de classe aisée qui, pour de multiples raisons n'ont pu accéder à un enseignement supérieur dans leurs années de jeunesse ainsi les femmes déjà éduquées. Des hommes, pour la plupart hautement scolarisés s'inscrivent dans une proportion moindre que celle des femmes. Quelques parents de milieux plus humbles mais ayant poussé leurs enfants à un niveau d'éducation supérieur au leur se complaisent dans les UTA et considèrent que c'est à leur tour d'apprendre (Desrochers, 1989). Il faut également tenir compte du lieu de résidence, où la proximité des centres d'enseignement facilitent grandement la participation, tandis que nous notons que l'éloignement des personnes âgées provenant de milieux ruraux ou de villes périphériques du Québec devient une barrière quasi insurmontable. D'où l'importance d'une décentralisation des points d'enseignement telle que prévue en France, puis en Suisse et au Nouveau-Brunswick qui font déjà l'expérience d'une université à la campagne (Desrochers, 1990a). C'est ainsi que la création « d'antennes » à l'Université du Troisième Age de l'Université de Sherbrooke tente de remédier, avec un certain succès, à l'élitisme de la clientèle urbaine des grands centres du Québec (AUTAM, 1993) en diversifiant les lieux d'enseignement, rejoignant une population plus nombreuse et répondant aux attentes de divers milieux.

Les retraités de milieux populaires souvent mal ou pas informés sur les cours disponibles ou réticents face à la peur d'un enseignement trop académique et rigide et à l'insécurité de lieux inconnus s'inscrivent peu à des cours offerts dans des institutions d'enseignement supérieur. Bourgeault et Bélanger ont prouvé que la formation initiale est le facteur déterminant de la participation à l'éducation des adultes (1981 : 27) et nous constatons qu'à l'âge de la retraite cette même tendance se poursuit, au détriment du concept de démocratisation de l'enseignement et des chances égales pour tous et toutes et à tout âge.

Dans l'ensemble, il est vrai que, malgré un principe à base multisociale et l'effort de décentralisation, l'inscription parvient à reconstituer des groupes relativement homogènes quant à la classe sociale, le statut scolaire, les intérêts, les goûts et les aspirations des groupes hautement scolarisés, valorisant la culture personnelle, trouvant un plaisir à apprendre et se sentant à l'aise dans le milieu scolaire (Vanderbremeersch, 1980 : 134; Wigdor et Hogue-Chalebois, 1991 : 93-94; Withnall, 1985 : 1652). A l'exception de cours axés sur la formation professionnelle dans le cadre d'une spécialisation, ou de rattrapage et d'avancement en lien direct avec le travail, tout autre projet éducatif pour adulte ne semble attirer qu'une majorité d'individus issus de milieux aisés. Les études sur les populations inscrites aux cours prodigués par les UTA et autres programmes similaires (Denton et al, 1974; Grabowski, 1974; Vanderbremeersch, 1988; Widgor et Charlebois, 1991; Withnall, 1985) nous assurent que la majorité des étudiants et étudiantes aînées proviennent de classes aisées ou de personnes ayant déjà

acquis un certain degré de formation académique, Nous pouvons dès lors extrapoler et soutenir que le fossé creusé entre les classes populaires et les classes aisées basée sur la division sociale du travail demeure présent à l'âge de la retraite. Si populaire soient-ils ces programmes n'attirent que 4 pour cent de la population de plus de 65 ans (Wigdor et Hogue-Chalebois, 1991 : 94). Confronté-e-s aux idéaux, aux buts et attentes de leur groupe d'appartenance, crée souvent, pour les classes populaires, un climat défavorable à l'engagement dans une nouvelle aventure.

Multiplier les cours, tenter de les rendre accessibles sans la moindre teinte de privilège pour un groupe par rapport à un autre s'avère encore irréalisable à une grande échelle. Une décentralisation des locaux (Centres culturels et communautaires, les antennes) rapproche de la clientèle visée sans toutefois réaliser à la grandeur du Québec le taux de succès escompté auprès des classes populaires.

« Les UTA et leurs homologues, si valables soient-elles, ne suffisent pas dans nos sociétés vieillissantes... Dans leur forme présente elles ne rejoignent pas une assez forte proportion de la population et elles ne comblent pas adéquatement les besoins d'apprentissage des personnes vieillissantes. »
(Wigdor et Hogue-Charlebois : 94)

En aucun cas ceci prouve-t-il l'échec du concept des U.T.A., car ces établissements sont bien achalandés et prouvent par ce fait, leur importance. Cependant, il faut déceler dans cet état de fait que l'enseignement prodigué ne répond qu'aux

aspirations des classes favorisées et que les systèmes scolaires en place peuvent poursuivre le mouvement et miser sur des cours d'éducation populaire pour répondre aux différents types de besoins exprimés par divers publics.

Reflet de l'éducation des jeunes sur l'éducation des adultes

La recherche canadienne de Denton, Pineo et Spencer (1988) confirme que l'effet du niveau d'éducation antérieur joue un rôle très important dans la probabilité d'inscription à l'éducation des adultes au troisième âge, surtout chez les femmes (Denton et al, 1988 : 12-13). L'étude démontre que 23% des femmes âgées de 65 à 69 ans inscrites en éducation au troisième âge détiennent un certificat ou un diplôme post-secondaire, et 22% un diplôme universitaire. De plus ce dernier pourcentage ne descend qu'à 18% pour les diplômées universitaires de plus de 70 ans (ibid : 13). Une partie des femmes n'ayant pu s'inscrire à l'université dans leur jeunesse, malgré leur statut économique favorable, saisissent cette occasion à l'âge de la retraite (Radcliffe, 1982 : 7-8; Vanderbermeersch, 1980 : 134).

Les personnes âgées des milieux favorisés s'intéressent aisément aux cours d'éducation des adultes dispensés dans les universités ou instituts, à l'encontre des retraité-e-s de milieux plus populaires qui n'adhèrent pas nécessairement aux valeurs bourgeoises qui y sont véhiculées. La théorie de Bourdieu et de Passeron veut que l'appartenance à un milieu cultivé et informé fasse en sorte que la « culture » est acquise

sans effort dans la famille à partir de l'enfance, sans pression et presque par « osmose » (Bourdieu, Passeron, 1964 : 34), et donne à l'individu un ensemble de prédispositions et de présavoirs qui les prépare à des aspirations d'éducation et d'apprentissage « obéissant au principe de plaisir... » (ibid : 35). Les attitudes positives ou négatives face à l'éducation à l'âge de la retraite dépendent de l'expérience antérieure de l'individu. Il y a là pour une grande part un conditionnement de classe (Philibert, 1975 : 19).

Le « ce n'est pas pour nous » que Bourdieu rapporte à propos des études classiques des jeunes dans un lycée (Bourdieu, 1966 : 331) exprime à la fois, pour les enfants de classes défavorisées, un domaine, une aspiration tout à fait impossible, « car déterminé par la probabilité de s'y sentir à l'aise " à sa place ou déplacé " » (Bourdieu, 1966 : 333). La force du groupe auquel appartient un individu lui transfère ses idéaux et ses actions, ses buts et ses attentes (Lewin, cité par Bourdieu, 1966 : 333).

« On vieillit et on meurt comme on a vécu. C'est dans la façon dont on a appris à vivre son corps, sa relation à autrui, à assumer la vie ... , à rythmer son existence, à structurer son temps ... , que l'on maîtrise les années montantes. » (Ivan Illich)

Cette phrase d'Ivan Illich citée par la professeure Préclaire (1980 : 138) appuie les observations faites en Europe, en Amérique et notamment au Québec sur les habitudes des personnes du troisième âge face à leurs intérêts et leurs choix dans les domaines de

domaines de loisir, d'activités culturelles et sociales. Le désir de parfaire ses connaissances, d'ajouter à sa culture demeure encore pour l'instant un choix de personnes déjà cultivées. L'héritage culturel transmis par le milieu d'appartenance développe une aptitude au maniement des concepts académiques. « ... il n'est pas de catégories sociales dont les conduites et les aptitudes présentes portent d'avantage la marque des acquisitions passées » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 25).

Se retrouvent donc sur les bancs des UTA à l'âge de la retraite ceux et celles qui, 40 ans plus tôt, ont acquis un certificat ou un diplôme (Bélisle Gouault et Turcotte, 1987). D'adultes inscrits à des cours de formation continue, reliés ou pas à leur profession, avons-nous déjà mentionné, il n'y a qu'un pas à l'idée de poursuivre son « éducation » à l'âge de la retraite. L'effort de démocratisation de l'enseignement n'a pas, à ce jour, atteint les aîné-e-s de toutes les couches sociales. Surtout pas encore dans les UTA. La formule offerte n'est pas toujours adaptée aux besoins des retraités, car très peu de gens à l'âge de 65 ans vont tenter d'aborder une toute nouvelle expérience (Grabowski, 1974 : 219).

Les recherches de Bourdieu et de Passeron confirment que l'attitude des membres de différentes classes sociales à l'égard de l'éducation sont l'expression directe du système de valeurs de leurs classes sociales respectives (1966 : 330). « Or cette culture de l'élite - bourgeoise - est si proche de la culture de l'École que l'individu originaire d'un milieu - autre - ne peut acquérir que laborieusement ce qui est donné au fils de la

classe cultivée, le style, le goût, l'esprit, bref, ce savoir-faire et ce savoir-être qui sont naturels à une classe, parce qu'ils sont la culture de cette classe » (Bourdieu, Passeron, 1966 : 338). Des études réalisées au Québec confirment également que la formation initiale est déterminante dans la participation de l'adulte à des programmes éducatifs (Bourgeault et Bélanger, 1981 : 27).

L'étude de Bélisle Gouault et Turcotte réalisée en 1987, démontre également que sur les 17 répondantes et répondants sur un échantillonnage de 30 personnes francophones de 60 ans et plus inscrits à l'Université d'Ottawa (sélectionnées de façon aléatoire des 147 personnes inscrites aux cours réguliers), onze (11) détenaient un diplôme universitaire, cinq (5) un diplôme d'études secondaires et qu'une (1) seule personne n'avait pas complété son secondaire (neuf années d'étude). Cette étude permet de confirmer la théorie de Bourdieu et Passeron et prouve qu'à l'âge de la retraite la théorie se confirme toujours. Si le jeune étudiant choisi selon les dispositions héritées de son milieu d'origine (Bourdieu, Passeron, 1964 : 26) nous pouvons extrapoler et de ce fait avancer qu'en général il semble qu'à l'âge de la retraite l'héritage culturel du milieu social d'appartenance conserve toujours une aussi grande influence sur les aspirations éducatives des aîné-e-s.

Directement liés à l'origine sociale, les avantages et les désavantages sont cumulatifs (Bourdieu et Passeron, 1966 : 327; Bourdieu et Passeron, 1964 : 40). Nés dans un milieu où la culture est partie intégrante du quotidien prédispose largement au

goût des connaissances culturelles et cumule un « capital culturel » qui tout au long de la vie contribue à la poursuite d'une quête du savoir. Ces connaissances sont d'autant plus riches et variées que le niveau social est élevé (Bourdieu et Passeron, 1966 : 29). Héritière des savoirs faire et des savoirs être de sa classe sociale, la personne âgée de milieu bourgeois a pris l'habitude de s'intéresser à d'autres domaines que ceux directement liés à son travail. De par son ouverture d'esprit à une culture plus globale, elle devient candidate idéale pour les programmes éducatifs du troisième âge. Le passé laisse toujours sa marque.

Les aspirations culturelles et scolarisantes des milieux moins favorisés sont plus limitées, elles se reflètent sur le choix d'éducation et résultent en une espérance de vie scolaire beaucoup plus courte. L'intérêt culturel y est moins développé et laisse souvent l'enfant des classes populaires « doublement désavantagé, sous le rapport de la facilité à assimiler la culture et de propension à l'acquiescer » (ibid, 1966 : 331-332). L'héritage social du milieu familial n'offre alors qu'un faible « capital culturel » sur lequel, à l'âge de la retraite, il semble plus difficile de baser un cursus scolaire.

La transmission des savoirs se fait par un « code linguistique élaboré » familier à l'élite de la classe aisée mais très éloigné de la langue parlée des milieux défavorisés. « Le champ même des apprentissages possibles diffère radicalement d'un type de code à l'autre et, de même, les dispositions sociales et intellectuelles... » (Bernstein, 1975 : 202). Le système de règles linguistiques spécifiques à une classe sociale est partie

intégrante de la culture de cette classe (ibid : 228). La famille étant source première de socialisation, l'importance du code linguistique adopté reflète la classe sociale d'appartenance et devient support fondamental de la transmission de la culture, base de l'identité sociale (ibid : 219).

Selon Basil Bernstein, le discours tenu dans les écoles « se préoccupe nécessairement de la transmission et du développement de significations universalistes » et ne colle pas au code restreint des classes populaires qui ont tendance à s'orienter vers des significations plus particularistes (ibid : 256, 258). La personne issue de la classe ouvrière peut facilement être défavorisée « dans ses rapports avec l'ensemble de la culture scolaire » (ibid : 257). Ici Bernstein recoupe la thèse de Bourdieu en suggérant qu'il « se peut qu'il (individu de la classe défavorisée) ne réponde pas à une culture qui n'est pas faite pour lui » (ibid : 257) et ne se sente pas à l'aise dans le monde scolaire (ibid : 260; Bourdieu, 1966 : 330).

Le langage universitaire est encore trop hermétique pour les retraités des milieux populaires (Laplaine, 1991 : 425). Une certaine aisance linguistique est nécessaire afin de se sentir à l'aise dans le milieu scolaire, de comprendre et apprécier l'enseignement diffusé. Dans le processus de démocratisation de l'éducation, Bernstein croit que la pédagogie ainsi que la formation des maîtres doit s'adapter à un enseignement pour tous et pour toutes : le maître doit apprendre le parler de l'apprenant (ibid : 260).

Les UTA désirent conserver des critères universitaires d'excellence dans une vision de développement intellectuel ouvert et supérieur, même si dans leur démarche d'amélioration de la qualité de vie des aînés elles souhaitent atteindre un nombre grandissant d'apprenantes et d'apprenants âgés. S'en tenir à un langage savant et hermétique universitaire répond à la compréhension des aînés de milieux favorisés et restreint ainsi la participation à ces seuls retraités ayant un « capital culturel » et un « capital linguistique » adéquats pour ce niveau culturel d'enseignement. Les Universités du Troisième Age regroupent en ce moment les personnes les plus cultivées; les retraité-e-s de demain seront plus éduqué-e-s que leurs parents (Wigdor et Hogue-Charlebois, 1991 : 94; Gouvernement du Québec, 1991 : 16) ayant reçu une éducation plus poussée et poursuivi leur formation tout au long de leur vie et seront peut-être plus enclin à une activité de retraite plus scolarisante et culturelle que récréative telle que celle qu'organisent les UTA du Québec d'aujourd'hui.

Bourdieu prétend que le fait selon lequel « les moyens de communication de masses seraient incapables d'homogénéiser les groupes sociaux en transmettant une "culture de masse" identique pour tous et identiquement perçue de tous ». Car, ajoute-t-il, « les membres de la classe cultivée se sentent en droit et en devoir de fréquenter ces hauts lieux de la culture dont les autres, faute d'une culture suffisante se sentent exclus » (1966 : 344). Nous irons même jusqu'à avancer que le fait de retrouver dans les UTA une clientèle de milieux favorisés et cultivés est à elle seule une des raisons d'exclusion des personnes âgées des milieux populaires. Intéressées aux enseignements

des UTA, la différence de milieu rebutera ou enfin gênera un nouvel apprenant de bagage culturel moindre et d'un vocabulaire plus restreint.

Parallèlement aux UTA, il existe heureusement au Québec, tout un réseau de maisons de formation, de salles communautaires et de conférences accessibles aux membres de classes populaires des différents quartiers. Les organismes sociaux et culturels de même que les média et les aîné-e-s eux-mêmes ont un rôle à jouer dans l'établissement, la promotion et parfois la gestion d'une programmation axée sur leurs besoins en matière d'apprentissage (Wigdor et Hogue-Charlebois, 1991 : 95). C'est l'éducation dite « populaire » qui répond ponctuellement aux besoins de la masse (Lemieux, 1992a : 100-101) par l'intervention de l'animation sociale qui favorise les regroupements de quartiers, les comités de citoyens organisés pour la défense, la promotion des intérêts et la formation de leurs membres et puis l'information de leur population en général (ICÉA, 1978 : 2-3). Nous retenons parmi les traits les plus marquants de cette forme d'éducation populaire son non-académisme, sa souplesse, sa structure adaptable souvent perçue comme une activité sociale, bien plus qu'éducatrice, par laquelle on rencontre des gens et on communique tout en apprenant (Lemieux, 1992a : 100-101).

CHAPITRE VII

CONCLUSION

L'intérêt porté au phénomène éducation au troisième âge joue sur deux niveaux à la fois, d'une part sur la personne elle-même et d'autre part sur la société, car il nous semble inadmissible de dissocier l'éducation de l'adulte de la société dans laquelle ce dernier est appelé à vivre. En cette fin de siècle au renouveau continu, une personne qui cesse de s'informer et de poursuivre son développement en s'ouvrant sur ce qui se passe est vite dépassé. Cette recherche base donc ses arguments sur la nécessité à tout âge de participer à la vie sociale et politique de sa société en demeurant au fait des changements qui s'y produisent. Évoluer à tout âge devient dès lors une question de survie. Jean Ethier-Blais soutient que la société moderne occidentale ne pourra conserver son équilibre que « lorsqu'elle aura réussi à intégrer dans le mouvement général de sa vie collective les hommes et les femmes qui, de plus en plus, vieillissent à ses côtés » (cité dans Bolduc, 1990 : 2). Alors, poursuit Bolduc, « à la prise de conscience de l'acuité des problèmes liés au vieillissement accéléré de la population doit se greffer une volonté de changement de cap de la part de toutes les institutions du

milieu... » (ibid : 2). Ce à quoi nous ajoutons que le nombre aidant, les personnes âgées ont maintenant le poids politique pour amorcer elles-mêmes ces changements, « ... leur poids politique ne repose d'ailleurs pas uniquement sur leur nombre, mais aussi sur le nombre de leurs enfants qui ont entre 40 et 50 ans » (Mathews, 1990 : 114).

Après une description du développement du phénomène UTA et des différentes formes d'organisations scolaires utilisées dans diverses parties du monde pour offrir un enseignement aux personnes du troisième âge, nous avons voulu comprendre les motivations qui poussent, à la fois les aîné-e-s à désirer poursuivre une formation en milieu scolaire et les instigateurs à l'organiser. Nous avons alors répertorié les motivations internes, les buts poursuivis et les intentions qui amènent les deux protagonistes à agir. La clientèle, d'une part, consciente de l'évolution rapide des savoirs semble de plus en plus désirer rester en contact avec les nouvelles technologies, découvertes scientifiques, transformations culturelles, sociales et politiques de la société moderne. La documentation consultée décrit l'aîné actuel comme étant, en forte majorité actif, autonome physiquement et financièrement, désireux de poursuivre des activités enrichissantes pour sa satisfaction personnelle, mais également afin de demeurer citoyenne et citoyen utile et engagé dans son milieu.

D'autre part, l'objectif premier des instigateurs nous a semblé être d'inciter les aîné-e-s à poursuivre leur cheminement dans cette société en mouvement. Ils désirent également initier un rapprochement entre les personnes âgées et les institutions permettant

une collaboration aux recherches multidisciplinaires ayant trait au vieillissement. Les organisateurs souhaitent favoriser l'épanouissement des retraité-e-s en mettant à leur disposition les ressources universitaires et les structures d'éducation des adultes existantes aidant aussi à former des leaders âgés capables d'implication sociale.

C'est ainsi que pour appuyer ce discours nous avons démontré que l'intérêt et la motivation de la clientèle âgée ainsi que ceux des instigateurs de projets éducation pour les adultes du troisième âge ont permis le développement d'Universités du Troisième Age ainsi que diverses formes de programmes éducatifs pour les âgés ou toute autre personne désireuse de parfaire son éducation, sur une base humaniste pour le plaisir et la curiosité du Savoir ainsi que pour demeurer actifs au sein de sa société. Ces formes d'actions collectives vers un même but mettent en lumière le rôle décisif de l'éducation pour la population des retraitées et des retraités. De ces actions découle une image positive des années montantes, luttant contre le désengagement à l'âge de la retraite et contre le sentiment d'isolement et de solitude.

Ensuite nous avons examiné les forces externes qui favorisent le développement des UTA et des programmations similaires. Nous avons fait une analyse descriptive importante de l'émergence du facteur central de la thèse, celui de l'éducation des adultes, point charnière entre les facteurs internes moteurs de la motivation et les facteurs structurels externes. Notre recherche démontre que les UTA sont une suite logique de l'éducation des adultes en ce sens que la structure essentielle de base d'un système

d'éducation pour adultes existe déjà, qu'elle est rodée, fonctionne très bien et accueille chaque année une population plus nombreuse. D'autre part, l'éducation des adultes a depuis quelques décennies offert des enseignements de natures diverses à tous ceux et celles qui désiraient se perfectionner tant aux niveaux professionnel que personnel, leur donnant souvent le goût de poursuivre, à l'âge de la retraite, une formation académique et/ou culturelle. Nous tentons donc de soutenir par notre recherche l'approche méthodologique de Max Weber, la « sociologie compréhensive », en basant notre réflexion sur l'éducation des adultes comme facteur de transition entre la description du phénomène UTA, la compréhension des motivations internes des acteurs et finalement l'explication de facteurs externes tels que la présence d'une structure de base essentielle (éducation des adultes), le changement démographique de l'échelle des âges et le mouvement qui prône la démocratisation de l'éducation à tous les âges de la vie.

Ayant répertorié le développement de l'éducation des adultes depuis le siècle dernier nous avons pu constater que le Québec s'est efforcé de préparer les individus aux changements provoqués par les progrès rapides de l'industrialisation et de la modernité. Des centaines d'associations et de regroupements offrent depuis cette époque des cours et des conférences également accessibles aux femmes et aux hommes de tous les milieux. A mesure que l'idée d'éducation pour les adultes s'est implanté dans la société rurale et urbaine de la province, elle a exercé son pouvoir sur les structures et les institutions officielles pressant ainsi le gouvernement provincial à organiser, au sein même de ses programmes éducatifs, une composante éducation permanente.

Dans la même foulée, les recherches récentes de Statistique Canada prévoient une augmentation de 168% des aînés de 65 ans et plus au Canada d'ici les quatre prochaines décennies. C'est une véritable révolution démographique et le Québec n'en est pas exclu, car déjà le Québec compte bien au delà de 600 000 personnes âgées de 65 ans et plus, soit plus de 10% du total de la population (Gendron, 1993 : 37). Le changement démographique devient dès lors l'une des grandes forces externes ressortant de notre travail qui pousse le développement de la « gérontagogie » (éducation des adultes au troisième âge). Que les retraité-e-s s'intéressent au domaine de l'éducation est en soit un fait intéressant, mais le point important se trouve vraiment au niveau du « nombre » grandissant de la population âgée. Nous pouvons donc avancer que le nombre pourra à long terme justifier la mise en place de nombreuses institutions vouées à l'éducation des adultes au troisième âge. Car de façon générale, la recherche prouve que l'on peut s'attendre à l'émergence d'une population âgée beaucoup plus instruite et en meilleure santé, donc plus dynamique et capable de s'imposer comme groupe de pression et d'exercer une influence de plus en plus grande sur la vie politique pour faire valoir leurs besoins ainsi que leurs droits aux services éducatifs de leur milieu.

Notre préoccupation se trouve donc fondée.

Les données statistiques répertoriées démontrent aussi un important décalage entre le nombre des femmes et celui des hommes à l'âge de la retraite. Les chercheur-e-s parlent de « féminisation du la vieillesse » (Gouvernement du Canada, 1990 : 7; Gouvernement du Québec, 1991 : 14; Havens, 1981 : 11; Lafontant, 1990 : 171;

Létourneau et Lavoie, 1989 : 23). Il n'a donc pas été surprenant de constater que partout en Europe, ainsi qu'au Canada et au Québec nous retrouvions quatre fois plus de femmes que d'hommes dans la population étudiante âgée.

L'inventaire de la littérature sur le 3^{ième} âge démontre aussi que sur le plan social « le troisième âge n'est pas uniquement le temps du repos, de l'oisiveté et des loisirs. Les aîné-e-s peuvent encore rendre à la collectivité des services nombreux basés sur leurs expériences antérieures en s'impliquant à tous les niveaux de la vie sociale (tels qu'énumérés par Pierre Vellas dans son livre Les chances du troisième âge (chapitre III). La société qui le comprendra augmentera de manière considérable ses ressources humaines. Pour appuyer nos propos nous pouvons citer Mathews :

« Car "face au vieillissement", nos sociétés, avec la complicité des sociologues et des gérontologues, ont accordé jusqu'à maintenant plus de temps à dénombrer les besoins et à étiqueter les problèmes qu'à examiner les possibilités de participation sociale des personnes retraitées ». (1990 : 114)

Nous avons également analysé le facteur de démocratisation de l'éducation. Nous avons vu que depuis plus d'un siècle le Québec s'efforce de neutraliser les barrières sociales afin de donner un accès égal à l'éducation à tous les membres de la société. Pourtant nous retrouvons, encore à ce jour, un nombre de plus en plus grand de personnes issues de milieux aisés à mesure que l'on monte dans le niveau de scolarité. De même, malgré le principe de base des UTA de répondre aux besoins des aînés quels

qu'ils soient, sans référence à leur milieu d'origine, les résultats de la recherche démontrent que nous retrouvons surtout dans les UTA des personnes qui possèdent déjà un certain niveau de connaissances académiques reproduisant ainsi les inégalités sociales. Au Québec aussi les privilèges se perpétueraient donc depuis la jeunesse jusqu'au troisième âge (« bagage culturel » de Bourdieu et Passeron, 1970, 1964).

Le clivage demeure profond. De ce fait nous ne concluons pas que les UTA soient un échec et doivent être abolies, car compte tenu de leur popularité en Europe et au Québec, elles répondent sûrement à un besoin de société. Notre réflexion finale tente de relever l'importance de développer d'autres mécanismes de diffusion d'informations pertinentes et nécessaires pour les aînés de différents milieux sociaux par le biais de l'éducation populaire, des clubs d'âge d'or et des centres communautaires, qui au lieu d'attirer sa clientèle dans des institutions de haut savoir, descendent plutôt dans les quartiers qui en font la demande.

En conclusion nous affirmons que la peur du déséquilibre des âges amène la société à s'interroger. Bien sûr de multiples avenues demandent à être étudiées, analysées et adaptées au phénomène grandissant du vieillissement de la population. Mais notre recherche ne se concentre que sur le volet éducation, car il nous semble que négliger ce domaine en le repoussant aux activités de luxe pour les classes favorisées est bien mal appréhender le problème. Les infrastructures sont déjà là, et les retraitées et les retraités de tous les milieux possèdent déjà un bagage de savoirs-faire; donc

développer des programmes éducatifs s'adressant à tous les milieux, récupérera des ressources importantes sous-utilisées en les impliquant de manière différente à la vie de la société québécoise en plus de rentabiliser les locaux des institutions scolaires qui (se basant sur les statistiques démographiques) seront peu à peu désertés par les jeunes dû une baisse du taux de natalité des vingt dernières années.

Mettre en place aujourd'hui les jalons de ce que le Québec voudrait voir implanté demain n'est qu'une vision préventive au déséquilibre futur des générations. Déjà en 1982 le gouvernement fédéral lançait un programme pour promouvoir l'autonomie des aînés. Le but principal visait l'épanouissement des potentialités, l'exercice de toutes ses facultés, tant physiques qu'intellectuelles afin de stimuler le développement de nouveaux moyens de satisfaire des besoins et faciliter l'intégration d'une nouvelle façon de se comprendre, de se situer et de s'engager. A ce titre nous croyons que les aînés ainsi que les autorités du domaine éducatif se doivent de convaincre les gouvernements que les dépenses consacrées à l'éducation et au développement personnel des personnes âgées sont un excellent moyen de prévention de certains problèmes liés au vieillissement.

Pourtant encore à ce jour la plupart des programmes pour les personnes retraitées fonctionnent à même les budgets des institutions scolaires, souvent insérés dans les programmations d'éducation des adultes ou celles de l'éducation populaire, comptant pour une large part au bénévolat des tous ceux et celles qui y croient. Le professeur Jean-Louis Levesque et Madame Cécile Saint-Jean nous confirmaient, lors d'entrevues en avril

1993, que faute de subventions gouvernementales, l'Université du Troisième Age de l'Université de Sherbrooke et ses « antennes » en régions, ainsi que La Fondation Éducation 3e âge du Collège Rosemont doivent s'autofinancer. Elles y parviennent. Nous décelons ici une nette volonté d'agir de la part des aîné-e-s ainsi que des membres organisateurs malgré le manque de soutien financier.

Notre intérêt pour le sujet s'est accru tout au cours du travail et nous arrivons à la conclusion que le moyen le plus sûr de faciliter le maintien des retraitées et des retraités dans la vie sociale est de leur confier une participation très large, basée sur la possibilité de décider d'actions qui leur sont propres en harmonie avec le reste de la population. Nous voyons donc, après cette recherche, l'éducation comme étant une des sources indéniables de formation des aînées et des aînés nécessaires pour se conduire en membres indépendants et éclairés de la collectivité.

Les prévisions statistiques prévoient que, d'ici 30 ans, 25% de la population du Canada ainsi que celle du Québec aura plus de 65 ans ... , il est temps de prendre action.

BIBLIOGRAPHIE

AGO

ACADÉMIE DE GÉRONTOLOGIE DE L'OUTAOUAIS.

1993 Programmation, automne 1992, hiver 1993, Hull : AGO.

ACDEAULF.

1976 L'avenir de l'éducation des adultes dans les universités de langue française. Actes du séminaire de l'Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française, Mont Orford.

ALLARD, Denise.

1991 « La promotion de la santé des aînés, la créativité, la prévention et l'action collective pour un développement au troisième âge », dans les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 262-293.

AQDR (Association Québécoise de défense des droits des retraité-e-s et préretraité-e-s).

1989 Vos droits ça vous concerne : 10 ans de lutttes et de victoires, Montréal : AQDR.

AQDR

1983 « A 50 ans, qu'est-ce que tu deviens ? », colloque Les femmes : leurs vécus, la crise et leurs actions, organisé par le Comité de la condition féminine de l'AQDR, Montréal : Université du Québec à Montréal, 30 avril.

AUBIN, LUC.

1979 Histoire du comité français de la "Canadian Association for Adult Education". Mémoire de maîtrise en andragogie présenté à la faculté des Etudes supérieures, Faculté des Sciences de l'éducation, Montréal : La Librairie de L'Université de Montréal.

AUTAM (Antenne universitaire du troisième âge en montérégie).

- 1993 50 ans et plus. Buletin de renseignements sur les activités éducatives aux aîné-e-s, Sherbrooke : Centre d'action bénévole « La Mosaïque » et le Bureau de L'éducation des adultes :
- MRC-Champlain : 3-6
 - MRC-Haut Richelieu : 7
 - MRC-Haute-Yamaska : 8-10
 - MRC-Vaudreuil-Soulanges : 11-12.

BÉLANGER, Pierre et Guy ROCHER, éd.

- 1975 Ecole et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation. Tome 1, édition revue et augmentée, Montréal : Editions HMH Ltée.

BÉLISLE GOUAULT, Denise et Michel TURCOTTE.

- 1987 « Etude exploratoire d'une population âgée de 60 ans et plus inscrite à l'Université d'Ottawa », recherche non publiée dans le cadre du cours SOC 3507, Sociologie du vieillissement, Université d'Ottawa.

BERGERON, André.

- 1990 « A la veille du "Géronto-Boom" », éditorial, dans Le Gérontophile, 12-4 : 1.

BERNARD, André.

- 1980 La politique au Canada et au Québec. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

BERNIER, Roger.

- 1986 Le troisième âge : Accès à l'information et utilisation des services. Actes du colloque AGEUTAS (Association générale des étudiants de l'Universités du troisième âge), Sherbrooke : Les Editions de l'Université de Sherbrooke.

BERNIER, Roger.

- 1984 « Education permanente et Université du 3e âge », dans Sociologie et sociétés, XVI-2 : 79-87.

BERNIER, Roger.

- 1984 L'engagement social au troisième âge. Actes du colloque de l'Association générale des étudiants de l'Université du Troisième Age (AGEUTAS), Sherbrooke : Editions de l'Université de Sherbrooke.

BERNIER, Roger.

- 1980 « L'éducation permanente au troisième âge », présentation du thème du congrès, Actes du VIIe congrès international des Universités du Troisième Age : L'éducation permanente au troisième âge, Sherbrooke (Québec) : 74-81.

BERNIER, Roger.

1978 « Sherbrooke : un juste accomplissement de la mission de l'Université dans le cadre de l'Éducation Permanente », dans Idées, III-1 : 39-43.

BERNSTEIN, Basil.

1975 Language et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social. Traduction de Jean-Claude Chamboredon, Paris : Les Éditions de Minuit.

BÉRUBÉ, Louise et Jacqueline C. Massé.

1990 « Viellissement et vieillesse », dans Initiation thématique à la sociologie, sous la direction de Jean Lafontant, Saint-Boniface : Editions des Plaines.

BERTRAM, Gordon W.

1970 « L'éducation et la croissance économique », dans Ecole et société au Québec, Tome 1, présenté par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, Montréal : Éditions Hurtubise HMH Ltée : 153-175.

BILODEAU, Robert.

1981 « L'éducation des adultes : une démarche de conscientisation », dans Le Grain de Sel, bulletin du ministère de l'Éducation des adultes, Direction générale de l'éducation des adultes, No 4 : 4-7.

BISSONNETTE, Lise.

1991 « Permanence ou éternité, les adultes et leur éducation », allocution présentée à The American Association for Adult and Continuing Education, à Montréal le 15 octobre.

BLAIS, Roger.

1991 « Le développement de aînés au développement international », dans les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Âge : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 198-207.

BOILY, Huguette.

1992 « Éducation des personnes âgées au Québec », dans Le Gérontophile, 4-1 : 1-3.

BOLDUC, André.

1990 « Les conditions d'un mieux-être pour les personnes âgées », dans Forces, no 10 : 2.

BOULET, Jac-André et Laval LAVALÉE.

1984 L'évolution de la situation économique de la femme. Ottawa : Ministre des approvisionnements et services.

BOURDIEU, Pierre.

1966 « L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture », Revue française de sociologie VII : 325-347.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON.

1970 La reproduction. Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON.

1964 Les héritiers : les étudiants et la culture. Paris : Les Editions de Minuit.

BOURGEAULT, Guy et Paul BÉLANGER.

1981 Pour une démocratisation de l'éducation des adultes. Mémoire préparé et présenté par L'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) à la Commission d'étude sur la formation des adultes, Montréal : Editions coopératives Albert Saint-Martin et l'Institut canadien d'éducation des adultes.

BOURGEAULT, Guy.

1978 « Université de Montréal : bilan de six années d'expériences, 1972-1978 », dans Idées, III-1 : 43-55.

BOURGEAULT, Lise.

1990 Conférence d'ouverture du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 39-43.

BORKOWSKI, Jean-Louis.

1985 « Trois dimensions de la vie des personnes âgées », dans Futuribles, no 88 : 6572.

BOYER, André.

1978 « Nice. Le Centre universitaire du troisième âge : une incongruité ?... », dans Idées, III-1 : 19-20.

BRADY, Michael.

1984 "Demographic and Educational Correlates of Self-Reported Learning Among Older Students", in Educational-Gerontologist, 10 : 25-38.

BRASSEUL, Pierre.

1985 « L'éducation des personnes âgées en France » dans Gérontologie et société, cahier no 33 : 50-63.

BRASSEUL, Pierre.

1984 "Senior Citizen Challenge Traditional Education: the French Experience", in Educational Gerontology, 10: 185-196.

BRASSEUL, Pierre.

1975 « Le troisième âge et la formation permanente », dans Gérontologie 75, no 21 : 37-40.

CARDINAL, Linda, Cécile CODERRE et Chantal ST-PIERRE.

1992 Pour les femmes : éducation et autonomie. Ottawa : Réseau national d'action éducation femmes.

CARETTE, Jean.

1990 « La cigale devenue vieille », poème dans Vieillir sans violence : Manuel de gérontologie sociale, 1-2, Montréal : Gaétan Morin, éditeur.

CHAMPAGNE, R., P. LADOUCEUR, H. deRAVINEL et J. STRYCHMAN.

1990 La vieillesse : voie d'évitement ou voie d'avenir. Montréal : Gaétan Morin, éditeur.

CHAPDELEINE, Benoit.

s.d. « Retour aux études : quelques statistiques », dans Le Bel âge.

CHAPUT-ROLLAND, Solange.

1990 « Vieillir : le choix d'une dignité », dans Forces, no 10 : 53-54.

COLLECTIF CLIO, (Le)

1992 L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles. Edition entièrement revue et mise à jour, Montréal : Le jour, éditeur.

COLLECTIF CLIO, (Le)

1982 L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles. Montréal : Le jour, éditeur.

COLLEGE DE ROSEMENT.

1993 « Fondation éducation 3e âge : le temps d'apprendre », feuillet d'information, Montréal : Collège de Rosemont.

COLLETTE, Jacqueline.

1991 « Le comité féminin de l'UTA », dans les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 364-365.

COLLINS, Randall.

1989 « Femmes, stratification sociale et production de la culture », dans Sociologie et sociétés, XXI-2 : 27-45.

COMMISSION JEAN.

1982 Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Montréal : La Direction de l'édition du Ministère des Communication.

COMMISSION JEAN (abrégé)

1982 Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente (abrégé). Montréal : La Direction de l'édition du Ministère des Communication.

CONSEIL CONSULTATIF NATIONAL SUR LE TROISIEME AGE.

1990 Vieillir et le CCNTA : La position du CCNTA sur l'éducation continue. Ottawa : Ministre des approvisionnements et services Canada.

CONSEIL CONSULTATIF NATIONAL SUR LE TROISIEME AGE.

1989 « L'éducation permanente : pour mieux canaliser le potentiel humain à tout âge » dans Expression, 5-3 et 4, Ottawa : Bulletin du Gouvernement du Canada.

CONSEIL CONSULTATIF NATIONAL SUR LE TROISIEME AGE.

1988 L'éducation comme mode d'adaptation au vieillissement de la population. Ottawa : Gouvernement du Canada.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME.

1989 Regards sur l'analyse de la situation démographique québécoise en rapport avec la condition féminine. Montréal : Conseil sur le statut de la femme.

CONSEIL NATIONAL DU BIEN-ETRE SOCIAL.

1990 La femme et la pauvreté, dix ans plus tard. Rapport du Conseil national du bien-être social, Ottawa : Ministre des approvisionnements et services, no de catalogue 0-662-96246-X.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION.

1984 Et si l'âge était une richesse... L'éducation face au vieillissement. Avis adopté à la 296e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, 10 mai, Québec : Gouvernement du Québec.

COOKSON, Peter W. JR. et Caroline HODGES PERSELL.

1989 « Des agents actifs ou le processus de reproduction culturelle dans les écoles d'élite aux États-Unis », dans Sociologie et sociétés, XXI-2 : 47-61.

CORIN, Ellen.

1982 « Regards anthropologiques sur la vieillesse », dans Anthropologie et sociétés, Québec : Université Laval, 6-3 : 63-89.

COTÉ, Antide.

- 1991 « Certificat sur mesure en communication-expression », dans les Actes du XV^e congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 371-372.

COTÉ, Marcel.

- 1982 « "Gérer" le vieillissement », dans Gestion : revue internationale de gestion, 7-1 : 33-39.

de JOUVENEL, Hugues.

- 1985 « Les jeunes-vieux au pouvoir », forum, dans Futuribles, no 88 : 61.

DENTON, Frank T., Peter C. PINEO and Byron G. SPENCER.

- 1988 "Participation in Adult Education by the Elderly : A Multivariate Analysis and Some Implication for the Future", in Revue canadienne sur le vieillissement, 7-1 : 4-16.

DESJARDINS, Bertrand et Jacques LÉGARÉ.

- 1984 « Le seuil de la vieillesse », dans Sociologie et sociétés, XVI-2 : 37-48.

de SAINT-MARTIN, Monique.

- 1989 « Structure du capital, différenciation selon les sexes et "vocation" intellectuelle », dans Sociologie et sociétés, XXI-2 : 9-25.

DESROCHERS, Jeanne.

- 1991 « Le collège ou l'université, c'est aussi pour les grands-parents », dans La Presse, samedi 10 août : A 19.

DESROCHERS, Jeanne.

- 1990a « Congrès des Universités du troisième âge à Hull », dans La Presse, samedi 8 septembre : A 16.

DESROCHERS, Jeanne.

- 1990b « Les Universités du 3e âge à Hull : pas de pouvoir gris sans matière grise », dans La Presse, mardi 25 septembre : A 13.

DESROCHERS, Jeanne.

- 1989 « On a payé l'université à nos enfants, pourquoi ne serait-ce pas votre tour ? », dans La Presse : Cinquante plus, dimanche le 10 décembre : E 1.

DEVEREAUX, Mary-Sue et Colin LINDSAY.

- 1991 La pre-retraite : un profil des canadiens de 55 à 64 ans. Ottawa : Statistiques Canada, no de catalogue 89-521F.

DEVEREAUX, Mary Sue.

1985 Une personne sur cinq : enquête sur l'éducation des adultes au Canada. Ottawa : Secrétariat d'État et Statistiques Canada.

D'ORAZIO, Elio.

1991 « L'éducation permanente des adultes et des aînés selon un mode autogéré », dans les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 375-377.

DOYON, Roland.

1991 « Enrichissement mutuel des aînés et des universités et collèges du Québec », dans les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 335-347.

DUBÉ, Francine.

1993 Lifelines: "Exploring the Secrets of Longevity", in The Ottawa Citizen, July 3: 1A.

ECOCHARD, Michèle.

1980 « Les Universités du Troisième Age sont-elles des Universités ? », dans Gérontologie et société, cahier no 13 : 52-62.

EICHER, Jean-Claude et Alain MINGAT.

1975 « Éducation et égalité en France » dans L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie / Education, Inequality and Life Chances, Vol. 1, Paris : Organisation de Coopération et Développement Économiques (Ocde) : 202-292.

ELDERHOSTEL CANADA / Séjours culturels des aînés.

1993 Publications trimestrielles, Programmation été 1993. Toronto : Elderhostel Canada /Séjours culturels des aînés du Canada.

FERNANDEZ, Francisco Gamez.

1991 " Funcionamiento de las universidades de tercera edad de Espana como de adultos ", dans les Actes du XVe Congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 348-357.

FOURNIER, Marcel et Michèle LAMONT.

1989 « Le capital culturel », dans Sociologie et sociétés, XXI-2 : 5-8.

FRENTZ, René.

1991 « Les Uta : acteurs du développement culturel », dans les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 152-163.

FRESNEAU, André.

1975 « Angers, une 3e université », dans Gérontologie 75, no 21 : 10-12.

FREUND, Julien.

1973 Les théories en sciences humaines. Paris : Presses Universitaires de France.

FREUND, Julien.

1969 Max Weber. Paris : Presses Universitaires de France.

FREUND, Julien.

1966 Sociologie de Max Weber. Paris : Presses Universitaires de France, Collection « Le sociologue ».

GAGNON, Aurèle.

1983 Allocution d'ouverture au Colloque L'engagement social au troisième âge, de l'Association générale des étudiants de l'Université du Troisième Age de l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke : 13-16.

GAGNON, Robert.

1989 « Capital culturel et identité sociale : les fonctions sociales du discours sur l'encombrement des professions libérales au XIXe siècle », dans Sociologie et sociétés, XXI-2 : 129-146.

GAUTHIER, Pierre.

1991 « Les aînés au Canada », dans Tendances sociales canadiennes, no 26 : 16-20, No de cat. 11-008F.

GEISENDORF, W.

1978 « De la solitude rompue à l'apprentissage du goût à la vie », dans Idées, III-1 : 25-27.

GENEST, Françoise.

s.d. « Retourner aux études ? Pourquoi pas ! », dans Le Bel âge.

GENDRON, Louise.

1993 « Age d'or ou cul-de-sac ? », dans L'Actualité, décembre : 29-37.

GÉRIN-LAJOIE, Paul.

1989 Combats d'un révolutionnaire tranquille : Propos et confidences. Montréal : Centre éducatif et culturel Inc.

GERSPPA (Services documentation).

1975 « Les universités du troisième âge : tableau comparatif », dans Gérontologie 75, no 21 : 26-31.

GOGOLIN, Pierre.

1970 La formation continue des adultes. Paris : Presses universitaires de France, Collection SUP : Le Psychologue.

GOVERNEMENT DU CANADA.

1990 Les aîné-e-s du Canada : une force dynamique. Ottawa : Ministre des approvisionnements et services, no de cat. H88-3/1-1988.

GOVERNEMENT DU CANADA.

1983 Précis sur le vieillissement au Canada, pour la Deuxième conférence canadienne sur le vieillissement, Ottawa : Ministre des approvisionnements et services.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC.

1992 Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : L'éducation des adultes dix ans après la commission Jean. Avis au Ministre de l'éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la science. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC.

1991 Vers un nouvel équilibre des âges, Rapport du groupe d'experts sur les personnes âgées. Québec : Ministère de la santé et des services sociaux, Direction des communications.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC.

1989 Regards sur l'analyse de la situation démographique québécoise en rapport avec la condition féminine. Préparé par Esther Létourneau et Yolande Lavoie, Québec : Conseil du statut de la femme.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC.

1984 Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Québec : Ministère de l'éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES.

1982 Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente (abrégé). Montréal : La Direction de l'édition du Ministère des Communication.

GRABOWSKI Stanley M. and W Dean MANSON, ed.

1974 Education for the Aging: Living with a Purpose as Older Adult through Education: an Overview of Current Developments. Syracuse (N-Y): Eric Clinghouse on Adult Education.

GROSS, Ronald (edited by).

1982 Invitation to Lifelong Learning. Chicago: Folett Publishing Company.

GUILLEMARD, Anne-Marie.

1985 « Prérétraites et mutations du cycle de vie », dans Futuribles, no 88 : 31-38.

GUILLEMARD, Anne-Marie.

1980 La vieillesse et l'État. Paris : Presses Universitaires de France.

GUILLEMARD, Anne-Marie.

1972 La retraite, une mort sociale. Paris : Mouton.

GUILLOT, Françoise.

1975 « Pour un meilleur équilibre », dans Gérontologie 75, no 21 : 23-25.

GUTMAN, Gloria M.,(edited by).

1981 Canada's Changing Age Structure: Implication for the Future, Papers from a Research Symposium, Simon Fraser University, August 20-23, Burnaby (B.C.): SFU Publications.

HAGGAR-GUENETTE, Cynthia.

1992 « Les étudiants adultes », dans Tendances sociales canadiennes, no 26 : 26-29, No de cat. 11-008F.

HAMELIN, Jean, publié sous la direction de

1977 Histoire du Québec. St-Hyacinthe (QC) : Edisem , Édouard Privat Éditeur.

HARTUNG, Henri.

1966 Pour une éducation permanente. Paris : Fayard, Collection Sciences et techniques humaines.

HARVEY, Valérien.

1970 « Rentabilité de l'investissement en éducation du Québec », dans Ecole et société au Québec, Tome 1, présenté par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, Montréal : Éditions Hurtubise HMH Ltée : 153-175.

HARVEY, Valérien.

1975 « Rentabilité de l'investissement en éducation au Québec », dans École et société au Québec, sous la direction de Pierre Bélanger et de Guy Rocher, Montréal : Éditions Hurtubise HMH : 187-217.

HASTIE, Liela, Jean.

1991 "Development of Educational Services for Older Adult Students", dans les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 193-197.

HATZFELD, Henri.

1975 « Nancy : pour le temps disponible », dans Gérontologie 75, no 21 : 13-14.

HAVENS, Betty.

1981 "Population Projections: Certainties and Uncertainties", in Canada's Changing Age Structure: Implication for the Future, edited by Gloria Guttman, Burnaby (B.C.): Simon Frazer University Publications.

HELY, A.S.M..

1963 Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

HENRIPIN, Jacques.

1989 Naître ou ne pas être. Québec : Institut québécois de recherches sur la culture.

HÉTU, Jean-Luc.

1988 Psychologie du vieillissement. Montréal : Éditions du Méridien.

HITCHCOCK, Pamela.

1991 "Recording Recollections", dans les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 386.

HOGUE-CHARLEBOIS, Marguerite.

1991 « Développement des politiques éducatives dans les collèges et universités », dans les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 93-101.

HONSBERGER, Irène.

1991 « Une UTA à la campagne », dans les Actes du XVe Congrès de l'Association internationale des Universités du troisième âge : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 398.

HUSAIN, Mir Sarfaraz.

1985 « Education et personnes âgées à travers les programmes de l'UNESCO », dans Gérontologie et société : Éducation et personnes âgées, cahier 33 : 15-22.

HUTCHINSON, E.M.. (edited by)

1971 Aims and Action in Adult Education : 1921-1971. London : National Institute of Adult Education.

IERM (Institut d'études à la retraite - Université McGill)

1993 Pamphlet publicitaire, Montréal : Centre d'éducation permanente, Université McGill

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (ICÉA).

1981 Pour une démocratisation de l'éducation des adultes. Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes, par Guy Bourgeault et Paul Bélanger, Montréal : ICÉA.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (ICÉA).

1978 L'éducation des adultes et le loisir : Aperçu de l'éducation populaire au Québec. Mandat de recherche par le Comité inter-ministériel sur la concertation scolaire-municipale dans le loisir.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (ICÉA).

1962 Mémoire à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Montréal : ICÉA.

JEAN, Michèle.

1991 « Éducation permanente et développement économique : quel sera le créneau des universités du troisième âge (UTA) ? », dans Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age, Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 57-65.

JEAN, Michèle.

1982 Apprendre : une action volontaire et responsable - Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Commission d'étude sur la formation des adultes, Montréal : La Direction de l'édition du Ministère des Communication.

JEANNERET, René et Pierre MARC.

1991 « Les UTA : acteurs du développement culturel », dans : les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 140-151.

JENKS, C. and AL.

1972 Inequality. New-York: Basic Books.

JOLY, Richard.

1966 « Interrogations sur l'humanisme », dans L'éducation dans un Québec en évolution, Québec : Les Presses de l'Université Laval : 35-50.

JONES, Marian.

1990 « L'emploi du temps des personnes âgées », dans Tendances sociales canadiennes, no 17 : 28-30, No de cat. 11-008F.

JONES, Richard.

1977 Histoire du Québec. St-Hyacinthe (QC) : Edisem , Édouard Privat Éditeur : 453-486.

KARABEL, Jerome and A.H. HALSEY. (edited by)

1978 Power and Ideology in Education. (USA); Oxford University Press Inc.

LAFORTE, Denis.

1991 « Les "vraies" universités et les universités du troisième âge », dans les Actes du XVe Congrès de l'Association internationale des Universités du troisième âge : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 198-207.

LAFONTANT, Jean, (sous la direction de)

1990 Initiation thématique à la sociologie. Saint-Boniface : Éditions des Plaines.

LAMONTAGNE, Marie-Ange.

1988 « Résumé de l'histoire de la formation de l'institut universitaire du troisième âge », dans Le Gérontophile, 10-2 : 18-19.

LAMONTAGNE, Paul-Henri et Jean Proulx.

1992 Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

LAPIERRE, Sylvie.

1986 « Les profits d'avenir des étudiants âgés », dans les Actes du septième colloque de l'Association québécoise de gérontologie tenu dans le cadre du cinquième Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences : Les conditions de l'autonomie individuelle et collective de la personne âgée Montréal : Les cahiers scientifiques de l'association québécoise de gérontologie, no 56.

LAUZON, Serge.

1983 « Aperçu de quelques théories psychosociales du vieillissement », dans Santé mentale au Québec : vers une nouvelle pratique : 3-11.

LAVOIE, Yolande et Louise MOTARO.

1991 Au cœur des changements démographiques. Montréal : Conseil du Statut de la femme.

LEBLANC, Napoléon.

1955 « L'éducation des adultes », chapitre 8 dans le Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Arthur Tremblay président, Province de Québec : 323-353.

LECLERC, Gilbert.

1990 « Les capacités d'apprendre de la personne âgée », dans Forces, no 10 : : 69-73.

LECLERC, Gilbert.

1980 « La personne âgée face à l'éducation permanente », Allocution, Actes du VII^e Congrès des Universités du troisième âge (UTA), Université de Sherbrooke les 26, 27 et 28 août 1980 : 33-54.

LEFEBVRE, Jean-Paul.

1985 L'éducation des adultes : comment relever les défis. Montréal : Boréal Express.

LEGAULT, Claude.

1990 « Une société responsable face au vieillissement », dans Forces, no 10 : 60-65.

LEMIEUX, André.

1992a Éducation et personnes du troisième âge. Québec : Éditions Agence d'Arc.

LEMIEUX, André.

1992b Enseignement et recherche dans les Universités du troisième âge. Québec : Éditions Agence d'Arc.

LEMIEUX, André et Pierre VELLAS.

1986 « L'éducation universitaire des personnes âgées », dans Prospectives, 22-1 : 30-33.

LENGRAND, Paul.

19975 L'homme du devenir : vers une éducation permanente. Paris : Éditions Entente.

LEPAGE, Robert.

1991 Conférence d'ouverture, dans les Actes du XV^e Congrès de l'Association internationale des Universités du troisième âge : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 44-47.

LETENDRE, Benoit.

1988 Activité du 3^e âge : projet de programmation. (polycopié). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

LÉTOURNEAU, Esther et Yolande LAVOIE.

1989 Regards sur l'analyse de la situation démographique québécoise en rapport avec la condition féminine. Montréal : Conseil sur le statut de la femme.

LEVESQUE, Jean-Louis.

[1993] « Un cadre théorique d'enseignement, de recherche et d'action : les étapes du développement des aîné-e-s », projet de recherche non publié, Sherbrooke : Éducation des adultes, Université du troisième âge.

LEVESQUE, Jean-Louis.

1991 Vers une concertation en éducation des adultes : Bilan et perspectives sur l'intégration des adultes aux programmes réguliers des différents ordres scolaires. Actes du colloque national de l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française, Université de Sherbrooke : Bureau de l'éducation des adultes.

LEVET-GAUTRAT, Maximilienne.

1985 « Éducation et avance en âge », dans Gérontologie et société, no 33 : 31-34.

LEVET-GAUTRAT, Maximilienne et Monique BURAS-TUGENDHAFT.

1980 « Faut-il des Universités du 3^e âge ? », dans Gérontologie et société, cahier no 13 : 63-73.

LINDSAY, Colin et Mary Sue DEVEREAUX.

1991 La pré-retraite : un profil des canadiens de 55 à 64 ans, projet des groupes cibles, Ottawa : Ministre de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie, No de cat 89-521F.

LINTEAU, Paul-André, René DUROCHER, Jean-Claude ROBERT et François RICARD.

1986 Histoire du Québec contemporain : Le Québec depuis 1930. Montréal : Boréal.

LOMPRÉ, Paul.

1990 « Le Québec doit se préparer au vieillissement accéléré de sa population », dans Forces, no 10 : 55-57.

LOWE, Graham S..

1992 « Les canadiens à la retraite », dans Tendances sociales canadiennes, no 26 : 26-29, No de cat. 11-008F.

MARSHALL, Victor W..

1980 Aging in Canada: Social Perspectives. Don Mills (Ontario): Fitzhenry and Whiteside Limited.

MARIRO, Augustin.

1991 « Développer les institutions d'enseignement supérieur en faveur des aînés, pourquoi faire ? Vues et perspectives internationales », dans les Actes du XVe Congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 102-107.

MASSÉ, Jacqueline C. et Marie-Marthe T. BRAULT.

1984 « Société, vieillissement et stratification des âges », dans Sociologie et sociétés, XVI-2 : 3-14.

MASSOT, Alain.

1981 Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme. Thèse de doctorat, Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Laval et Département de sociologie de l'université de Montréal : cahier d'Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants (A.S.O.P.E.).

MATHEWS, Georges.

1990 « Sociologie et problèmes démographiques », dans Cahiers de recherches sociologiques, no 14 : 111-115.

MATTHEWS, Charlotte et Judith STRYCKMAN.

1988 L'éducation comme mode d'adaptation au vieillissement de la population. Document de travail pour le Colloque national sur les études post-secondaires, Saskatoon 1987. Ottawa : Communiqué du Conseil consultatif national sur le 3e âge.

MAYENCE, Serge.

1980 Allocution d'ouverture, dans les Actes du VIIe Congrès international des Universités du Troisième Age, Sherbrooke : Université de Sherebrooke : 13-21.

MAYENCE, Serge.

1980 La grande aventure des Universités du troisième âge. Charleroi : Editions Institut européen interuniversitaire de l'action sociale.

MAYENCE, Serge.

1978 « Charleroi ... un outil d'émancipation sociale et de rapprochemnt humain », dans Idées, III-1 : 25-27.

McIRVIN ABU-LABAN,

1980 "The Family Life of Older Canadians", in Aging in Canada: Social Perspective, edited by Victor W. Marshall, Don Mills (Ont.): Fitzhenry and Whiteside Limited: 125-134.

McPHERSON, Barry D. .

1990 Aging as a Social Process: a Introduction to Individual and Population Aging. Toronto: Butterworths.

MESSIER, Suzanne.

1984 Les femmes, ça compte. Québec : Gouvernement du Québec.

MILLS, Eugene S..

1993 The Story of Elderhostel. Hanover (New Hampshire, USA) : University Press of New England.

MURPHY, Raymond.

1979 Sociological Theories on Education. Toronto: McGraw-Hill Ryerson Limited.

NAULT, François.

1990 « Le vieillissement de la population québécoise », dans Les Cahiers québécois de démographie, 19-2 : 173-177.

NEMETH, Mary.

1994 " Amazing Greys ", in Maclean's, January : 26-29.

NEUGARTEN, Bernice, Levin.

1968 Middleage and Aging : A Reader in Social Psychology. Chicago: University of Chicago Press.

MERCEREAU, Félix-Paul.

1985 « Les domaines de l'éducation des personnes âgées », cahier no 33 : 64-67.

NOVAK, Mark.

1988 Aging and Society: A Canadian Perspective. Scarborough: Nelson Canada, A Division of International Thomson Limited.

ODDO, Guy.

1992 « 350 ans d'histoire », dans Tendances sociales canadiennes, no 26 : encart, No de cat. 11-008

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE))

1975 Education Inequality and Life Chances / L'éducation, les inégalités des chances dans la vie. Vol. 1, Paris : Organisation de Coopération et Développement Économique (OCDE).

OUELLETTE, Lucille.

1991 « L'Académie de gérontologie de l'Outaouais, une UTA au coeur du développement économique des aînés de l'Outaouais », dans les Actes du XVe Congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 361-363.

OUSSOREN, John.

1991 "Prairies Visionares", dans les Actes du XVe Congrès de l'Association internationale des Universités du troisième âge : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 367-368.

PACHOT, M..

1985 « Education permanente et vie associative », dans Gérontologie et société : Éducation et personnes âgées, no 33 : 11-14.

PAILLAT, Paul.

1985 « Le passage à la retraite : les questions qui se posent », dans Futuribles, no 88 : 39-43.

PAILLAT, Paul.

1980 « En savoir plus après 60 ans : un nouveau besoin ou une utopie ? », dans Gérontologie et société, cahier no 13 : 3-5 (éditorial).

PAQUETTE-LEGAULT, Dianne.

1993 « Un diplôme à 82 ans et c'est pas fini », dans Le Droit, 30 avril : 6.

PARANT, Alain.

1985 « Si vieillesse m'était comptée », dans Futuribles, no 88 : 5-23.

PAYEN, Frédéric.

1980 « Administration et financement de l'éducation des personnes âgées », dans les Actes du VIIe Congrès international des Universités du Troisième Age de Sherbrooke : Université de Sherbrooke : 241-250.

PAYETTE, Maurice.

1983 « Engagement social et actualisation de la personne », dans les Actes du colloque L'engagement social au troisième âge, de l'Association générale des étudiants de l'Université du Troisième âge de Sherbrooke : Université de Sherbrooke : 19-30.

PELLEGRIN, Marie-Louise.

1980 « La formation du savoir dans les Universités du troisième âge », dans Gérontologie et société, cahier no 13 : 102-109.

PÉRUSSE, M..

1979 « Autrefois, naguère, aujourd'hui : l'instruction au féminin », dans Éducation Québec : 16.

PHILIBERT, Michel.

1975 « Manifeste pour un centre universitaire inter-âges à Grenoble » dans Gérontologie 75, no 21 : 15-22.

PITMAN, Walter.

1991 "The Elderhostel Phenomenon - a Response to Older Students in the U.S. and Canada", dans les Actes du XVe Congrès de l'Association internationale des Universités du troisième âge : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 190-191.

PITMAN, Walter.

1984 "Education for a Maturing Population in Canada: Reactions and Speculations", in Educational Gerontology, 10 : 207-217.

PRÉCLAIRE, Madeleine.

1980 « Les services d'éducation aux personnes âgées », dans les Actes du XVe Congrès de l'Association internationale des Universités du troisième âge : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 128-140.

PRÉCLAIRE, Madeleine.

1978 « Montréal : culture et 3e âge au Québec », dans Idées, III-1 : 335-39.

PRÉCLAIRE, Madeleine.

1978 « Problèmes et perspectives du troisième âge à l'Université », dans Idées, III - 1 : 7-10.

PRIEST, Gordon.

1990 « Perspectives démographiques », dans Tendances sociales canadiennes, no 17, No de cat. 11-008F.

RADCLIFFE, David.

1985 "Universities of the Third Age: An International Perspective", in Convergence, 18, 1 and 2 : 67-73.

RADCLIFFE, David.

1982a "U3A: A French Model for the Later Years", Paper presented at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society, New York, March 18-21.

RADCLIFFE, David

1982b "Third Age Education: Questions that Need Asking", in Educational-Gerontology, 8 -4 : 311-323.

RANDALL, Collins.

1989 « » , dans Sociologie et société, XXI-2 : 27-45.

RATEL, Diane.

1986 « Survol des dix ans de l'UTA », dans Liaison, XX-9 : 9.

RATIER-COUTROT, Laurence.

1985 « La nuit, toutes les panthères sont-elles grises ? », forum, dans Futuribles, no 88 : 62-63.

RAYNAUD, Philippe.

1987 Max Weber et les dilemmes de la raison moderne. Paris : Presses Universitaires de France, Collection « Recherches politiques ».

REBOUL, Hélène.

1975 « L'Université de tous : l'expérience lyonnaise », dans Gérontologie 75, no 21 : 7-9.

RECHERCHES TRADEMAR INC.

1988 La qualité de vie chez les aîné-e-s - une étude qualitative. Stratégie de communication pour le Secrétariat du Troisième âge, Toronto : Santé et Bien-être social Canada.

ROBICHAUD, Valois.

1991 Les aînés : La mission nouvelle de l'éducation, apprendre à être : le nouveau projet de vie. Shippagan : L'Agence acadienne socio-éducative.

ROBICHAUD, Valois.

1988 « L'Université du troisième âge », dans Revue des sciences de l'éducation, 14-3 : 424-429.

ROCHER, Guy.

1975a « Éducation et révolution tranquille », dans École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation, tome 1, sous la direction de Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, Montréal : Hurtibise HMH Ltée : 123-150.

ROCHER, Guy.

1975b « La sociologie de l'éducation dans l'oeuvre de Léon Gérin », dans École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation, tome 1, sous la direction de Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, Montréal : Hurtibise HMH Ltée : 19-54.

ROCHER, Guy.

1969 Introduction à la sociologie générale. Tomes 1,2,3, Montréal : Hutubise HMH.

ROMANIUC, A.

1984 La conjoncture démographique : La fécondité au Canada : croissance et déclin. Ottawa : Approvisionnements et services, No de cat. 91-524F.

ROMANIUK, Jean Gasen and Michael Romaniuk.

1982 "Participation Motives of Older Adults in Higher Education: The Elderhostel Experience", in The Gerontologist, 22-4: 364-368 .

RONDEAU, Michel.

1990 « Sur les bancs de l'Université à 85 ans », dans La Tribune (Sherbrooke), 5 février : 10.

RONDEAU, Michel.

1990 « L'Université du 3e âge : dans la force de l'âge », dans La Tribune (Sherbrooke), 8 septembre.

RONDEAU, Michel.

1987 « Décédé à 65 ans : Roger Bernier avait fondé l'Université du troisième âge en 1975 », dans La Tribune (Sherbrooke), 4 avril : D 10.

ROSE, A.M. and W.P. PETERSON (Ed.),

1965 "The Subculture of Aging: A Framework for Research in Social Gerontology" and "Group Consciousness Among Aging" in Older People and their Social World. Philadelphia: Davis Co.

SAINT-MARTIN (de), Monique.

1989 « Structure du capital, différenciation selon les sexes et "vocation" intellectuelle », dans Sociologie et sociétés, XXI-2 : 9-25.

SANTÉ BIEN-ETRE CANADA.

1989 Esquisse du Canada de demain : Rapport de l'étude démographique. Ottawa :
Ministre des approvisionnements et services.

SCHULTZ, Théodore W..

1977 "Investment in Human Capital", in Power and Ideology in Education, edited by
Jerome Karabel and A.H. Halsey, New-York: Oxford University Press: 313-
324.

SCHWARTZ, Bertrand.

1973 L'éducation demain. Paris : Éditions Aubier Montaigne, pour la Fondation
européenne de la culture.

SECRETARIAT DU TROISIEME AGE.

1990 « D'une génération à l'autre », dans Info Échange pour les aîné-e-s, revue
trimestrielle (été), Ottawa : Santé et Bien-être social Canada.

SÉJOURS CULTURELS DES AINÉ DU CANADA (Elderhostel Canada).

1993 Catalogue : Publications de Séjours des aînés, publication trimestrielle.

SOLAR, Claudie.

1984 « Vers une désexisation de l'éducation », dans Education des femmes, 3-2 : 14-
16.

SCHWARTZ, Bertrand.

1977 Une autre école. Paris : Flammarion, collection : La rose au poing.

STATISTIQUE CANADA.

1993 Age, sexe, état matrimonial et union libre : Rapport technique du recensement de
1991, Ottawa : Ministre de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie (mars),
No de cat 92-325 F.

STATISTIQUE CANADA.

1992 Le recensement de 1991 en bref. Ottawa : Ministre des approvisionnements et
services, No de cat. 92-305F.

STATISTIQUE CANADA.

1990 Un portrait des aînés au Canada, projet des groupes cibles, Ottawa : Ministre des
approvisionnements et services, no de catalogue 89-519.

STATISTIQUE CANADA.

1988a Les personnes âgées au Canada, préparé par Leroy Stone et Hubert Frenken, Ottawa : Ministre des approvisionnements et services, no de catalogue 98-121.

STATISTIQUE CANADA.

1988b Recensement 1986 : Le Canada à l'étude : Les personnes âgées au Canada. Ottawa : Ministre des approvisionnements et services, No de cat. 98-121.

STATISTIQUE CANADA.

1986 Le Boom du troisième âge : Hausses considérables de la longévité et meilleures perspectives de santé. préparé par Leroy Stone et Susan Fletcher, Ottawa : Ministre des approvisionnements et services, No de cat. 89-515.

STONE, Leroy et Susan FLETCHER.

1986 Le Boom du troisième âge : Hausses considérables de la longévité et meilleures perspectives de santé. Ottawa : produite conjointement par Statistique Canada, Santé et Bien-être social et le Secrétariat d'État, no de cat. 89-515.

STONE, Leroy et Hubert FRENKEN.

1988 Recensement 1986 : Le Canada à l'étude : Les personnes âgées au Canada. Ottawa : Ministre des approvisionnements et services, no de catalogue : 98-121.

SZWARC, Alina.

1991 « Santé et éducation comme facteurs du développement permanent de l'être humain », dans les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 303-311.

TARD, Louis Martin.

1988 « La retraite ... pas la déroute » dans Les Diplômés : Université de Montréal, no 360.

THIBEAULT, Gaëtan.

1991 « Programmes institutionnalisés pour le troisième âge », dans les Actes du XVe congrès de l'Association internationale des Universités du Troisième Age : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 379-380.

THORNTON, James E. .

1991 « Intégration des aînés aux institutions d'enseignement supérieur », dans les Actes du XVe Congrès de l'Association internationale des Universités du troisième âge : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 312-314.

TREMBLAY, Arthur.

- 1955 « Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec », Annexe 4 du Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels : Province de Québec.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A HULL.

- 1991 Les U.T.A. : Sources de développement. Actes du XVe congrès de l'Association internationale de Universités du Troisième Age, Hull : Université du Québec à Hull.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A MONTRÉAL.

- 1992-93 Certificat de premier cycle d'éducation personnalisée pour les aînés-es. Feuillet, Montréal : Module d'andragogie.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE. Université du troisième âge.

- 1993 Les activités des aînés. Bulletin du Bureau de L'éducation des adultes, semestre Hiver.

VALABREGUE, Catherine (présenté par).

- 1984 Fille ou garçon : éducation sans préjugés. Actes du colloque « Fille ou garçon : éducation sans préjugés », Paris, 17 et 18 octobre.

VALOIS, Jocelyne.

- 1993 Sociologie de la famille au Québec. Anjou (Qc) : Centre Éducatif et Culturel Inc.

VANDEBREMERSCH, Marie-Caroline.

- 1980 « Les étudiants de l'Université du troisième âge de l'université de Picardie : tentative de lecture socio-institutionnelle », dans Gérontologie et société, cahier no 13 : 123-148.

VAUCHER, Geneviève.

- 1985 « Éducation et vieillissement : réflexions préliminaires », dans Gérontologie et société : Éducation et personnes âgées, cahier 33 : 23-30.

VELLAS, Pierre.

- 1983 Animation et participation à la vie sociale. Saint-Laurent (Qc) : Éditions du Succès du Jour.

VELLAS, Pierre.

- 1978 « Objet et fonctions des Universités du troisième âge », dans Idées, 3.1 (septembre) : 11-16.

VELLAS, Pierre.

- 1974 Les chances du troisième âge. Paris : Éditions Stock.

VERD GARRIDO, Francisco.

1980 « Intégration de la personne âgée dans la vie sociale », Actes du VIIe Congrès international des Universités du troisième âge : L'éducation permanente au troisième âge, Sherbrooke : 74-81.

VOISINE, Nive.

1977 Histoire du Québec. St-Hyacinthe (QC) : Edisem , Édouard Privat Éditeur : 375-414.

WITHNALL, A.M.E. and N.O. KABWASA.

1985 "Elderly, Education", The International Encyclopedia of Education. Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite ed, Oxford: Pergamon Press, volume 4: 1651-1654.

WIGDOR, Blossom et Marguerite HOGUES-CHARLEBOIS.

1991 « Développement des politiques éducatives dans les collèges et universités », dans les Actes du XVe Congrès de l'Association internationale des Universités du troisième âge : Les UTA : Sources de développement, Hull : Université du Québec à Hull : 93-101.

WIGDOR, Blossom.

1989 « L'éducation permanente : pour mieux canaliser le potentiel humain, à tout âge », dans Expression : Bulletin du Conseil consultatif national sur le troisième âge, 5, 3 - 4 : 1-2.

ZAY, Nicolas.

1990 « Le vieillissement en évolution », dans Le Gérontophile, 12-4 : 3-7.

ZAY, Nicolas.

1984 « Analyse critique des politiques et des institutions québécoises concernant les personnes âgées », dans Sociologie et sociétés, XVI-2 : 105-118.

ENTRETIENS

COLLETTE, Jacqueline, Université du Troisième Age à Moncton, Nouveau-Brunswick.

entretien téléphonique le 17 mai 1994.

LEMIEUX, André, professeur, Université du Québec à Montréal

entretien téléphonique le 24 mai 1994.

LEVESQUE, Jean-Louis, professeur consultant au Bureau de l'éducation permanente de l'Université de Sherbrooke.

rencontre le 16 avril 1993 à Sherbrooke.

PRÉCLAIRE, Madeleine, professeure, Centre troisième âge-culture, Collège Jean de Brébeuf à Montréal.

entretien téléphonique le 14 avril 1993.

RACINE, Guy, Université du Troisième Age, Sudbury.

entretien le 26 septembre 1993 à Ottawa.

SAINT-JEAN, Cécile, Fondation Éducation 3e Age, Collège de Rosemont.

rencontre le 14 avril 1993 à Montréal.